

PRONI (Programa Nacional de Inglés) en la secundaria "José Vasconcelos": de la teoría a la práctica.

Martha Alicia Méndez Murillo.

Cita:

Martha Alicia Méndez Murillo (2019). *PRONI (Programa Nacional de Inglés) en la secundaria "José Vasconcelos": de la teoría a la práctica. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/2411>



PRONI (Programa Nacional de Inglés) en la secundaria "José Vasconcelos": de la teoría a la práctica.

Martha Alicia Méndez Murillo

Resumen

El aprendizaje de un idioma en educación básica es una política educativa a nivel Nacional para los grados preescolar, primaria y secundaria, sin embargo, son múltiples los factores que intervienen en el desarrollo y avance educativo de ésta en cada nivel educativo. Por lo anterior, la investigación tomó como partida los conocimientos previstos establecidos por el PRONI y la realidad reflejada en el desempeño de los estudiantes en las clases. La investigación se realizó en la secundaria "José Vasconcelos" ubicada en el Municipio de Trancoso, Zacatecas, (comunidad ubicada a 25 minutos de la capital). La cercanía con la capital creo perspectivas sobre el comportamiento, conocimiento y adquisición del idioma inglés marcado en el PRONI como una política de Estado.

Con el objetivo de conocer el nivel y desempeño de los adolescentes, se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo para conocer los antecedentes, experiencia y desempeño de los estudiantes al cursar primer grado en el ciclo 2016-2017 y tercer grado (2018- 2019). Con el uso de una entrevista semiestructurada se evaluaron los conocimientos básicos, técnicas de trabajo y concepción de los estudiantes sobre el idioma.

Los hallazgos fueron diversos: En primer lugar, la composición del grupo varió, lo que impactó en las dinámicas áulicas y de aprendizaje, además de las expectativas creadas sobre el idioma aprendido. El trabajo docente influyó el nivel educativo, éste afectado por las técnicas pedagógicas y las actividades áulicas. Los anteriores elementos que aportan en la aceptación y avance de una política educativa nacional que continua y que a través de la investigación se pretende impactar en la conciencia sobre el quehacer educativo con la reflexión del ser y quehacer áulico para aprender una segunda lengua.

Palabras clave inglés, Educación básica, PRONI, programa de estudios, realidad.

Introducción

La educación básica en México representa los pilares en la formación de los niños y jóvenes que ingresan cada año. Como parte de las políticas gubernamentales que apoyan la construcción del perfil académico, profesional y social, la Secretaria de



Educación estableció el Programa Nacional de Inglés (PRONI) con el fin de proporcionar los conocimientos en una segunda lengua: inglés a través de la creación de los programas de estudio específicos para los niveles preescolar, primaria y secundaria.

El Programa Nacional de inglés (documentos) establece como objetivo acreditación de nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Las bases que sustentan el cumplimiento del proyecto es con el análisis de la lengua mediante la exposición directa de los niños en el jardín de niños (1 año) , primaria (6 años) y secundaria (3 años). Los propósitos de cada nivel educativo "es sensibilizar a los alumnos con respecto al inglés. Las practicas sociales, las competencias lingüísticas son los elementos teóricos que sustentan el trabajo de los profesores. Sin embargo, las situaciones que enfrenta un docente en el nivel secundaria son diversas a las programadas por los documentos oficiales.

La realidad, como conjunto de hechos en una situación específica, es la que se observa dentro de las aulas. La ausencia de clases, profesores o simple exposición a la lengua requiere de un docente que conozca, adapte y facilite las condiciones de aprendizaje del idioma. Por medio de la presente investigación se intenta recuperar el vivir de los estudiantes de secundaria, la travesía diversa que se conjunta en un aula, y que sólo, con ayuda del reconocimiento del otro, y el contexto se concretan políticas como las que dan sentido al Programa Nacional de Inglés.

Planeamiento del problema:

Aprender de la vida es educarse en sociedad del acontecer público y educativo, todo a través del conector con los individuos, es decir, instituciones encargadas de establecer los parámetros culturales en los demás. En México, mediante las políticas educativas se derivan lineamientos en las disciplinas estudiadas en nivel básico y medio superior. El aprendizaje del idioma inglés experimenta la misma situación, pues el gobierno federal emite los planes y programas con el fin de brindar una educación homogénea, con posibilidad de adaptación al contexto social y cultural que así lo requiera.

El Programa Nacional de Inglés (PRONI) nace para brindar a los jóvenes mexicanos la oportunidad herramientas culturales y lingüísticas que les permitan mejorar el estilo de vida mediante el intercambio y contacto directo con los dueños del capital. En el caso de México, la conexión territorial con Estados Unidos y otros países de habla inglesa,



hace impostergable la tarea de aprender el idioma y con esto la comunicación directa entre individuos.

Aprender un idioma no es nuevo en el país, pues en el nivel secundaria se enseñaba, sin embargo, con el tratado de libre comercio entre Estados Unidos, México y Canadá se modifican los planes de estudios y se crea el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica con el propósito de atender la enseñanza-aprendizaje del idioma desde el nivel preescolar, primaria para en un momento conectarse con secundaria. El inicio del programa es con el pilotaje en el 2009 con conexiones paulatinas entre los 3 niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria). El cambio, el nombre del programa procede años después, siendo Programa Nacional de Inglés (PRONI), no obstante, los preceptos y contenidos continúan.

La realidad, sin embargo, es diferente a la percibida en los documentos. Los cambios son de manera paulatina pero no de forma equitativa. La presente investigación se basó en una escuela secundaria llamada "José Vasconcelos" ubicada en el municipio de Trancoso, Zacatecas. La institución se encuentra a 25 minutos de la capital del estado, más las condiciones entre una y otra son diferentes y la diversidad de contextos están presente en ambos. El primer factor es la oferta educativa y la posibilidad de acceder a la educación, para conocer el impacto en los jóvenes. El motivo de la presente investigación fue analizar el nivel o conocimiento real con que los niños de primaria transitan a secundaria, para después de un tiempo observar el progreso con el uso lingüístico del inglés.

Objetivos

El objetivo general de la investigación fue conocer el nivel de conocimiento del idioma inglés, al ingresar en la secundaria y después contrastar con el avance de éste en la estancia dentro de la institución.

Del objetivo general surgieron objetivos secundarios que favorecieron conocer e identificar qué sucede con el programa de inglés aplicado en Trancoso, y éstos fueron :

1. Presencia del PRONI,
2. Exposición de los jóvenes al idioma,
3. Actividades establecidas por el profesor,
4. Reconocimiento en el uso del idioma.



El establecimiento de objetivos traza una línea del objeto a conocer y posibles factores que interfieren o benefician el desarrollo de ésta, sin embargo, la metodología cualitativa centra el qué conocer a través de los instrumentos apropiados.

Metodología

La realidad educativa es cambiante por los sujetos y las interacciones que surgen entre éstos. Sin embargo, para comprender la evolución de las problemáticas o situaciones presentes en el aula, es necesario observar la realidad con el fin de interrelacionar la teoría (las políticas educativas) con la materialidad de ésta bajo condiciones y situaciones específicas como lo es la secundaria "José Vasconcelos" de Trancoso, Zacatecas.

Una mirada diferente se obtiene con el uso de la metodología cualitativa, pues ésta brinda flexibilidad al recuperar experiencias de los jóvenes con el contacto establecido con la lengua. El abordaje para realizar dicha investigación fue mediante el diseño fenomenológico pues tiene el propósito de "descubrir el significado de un fenómeno para varias personas" (Hernández, 2014 p. 493). La práctica educativa es particular en cada aula, y en el aprendizaje de lenguas no es diferente. Las experiencias de los adolescentes varían según las características de los profesores (perfil docente), las actividades diseñadas con base en el plan de estudios y la adaptación de éstas por los docentes a causa del conocimiento real e ideal establecidos en el documento.

La diversidad en conocimientos culturales y de la lengua inglesa exige de los estudiantes actitudes específicas con el fin de cumplir los objetivos establecidos por la institución. El conocer ¿cuál es el significado, contacto o exposición de un joven en el aprendizaje de la lengua? ¿qué emoción despierta? ¿qué tipo de relaciones se establecen en el aula? Son preguntas que habitualmente no se realizan, sin embargo, son elementos que conviven en un espacio educativo. El aprendizaje del idioma se crea de manera paulatina, que, como menciona Alvarez-Gayou (2014) descansa en la temporalidad, espacialidad, corporalidad y la relacionalidad o la comunidad. El individuo comparte en tiempo, espacio, experiencias físicas y en grupo, la experiencia y, en el caso del aprendizaje del idioma, el Programa Nacional de Inglés ha influido en la vida de los jóvenes desde preescolar hasta secundaria. Trancoso, al ser una comunidad pequeña, permitió el compartir las experiencias y los contextos de aprendizaje al haber pocas escuelas.



Las características retomadas de la fenomenología fue las marcadas por Hernández (2014) fueron:

1. Entender y describir el fenómeno del aprendizaje de lengua desde la perspectiva de los estudiantes;
2. Contextualizar las experiencias;
3. Analizar el discurso o respuestas emitidas por los participantes.

La base de la investigación fue la fenomenología empírica, con el propósito de recuperar datos proporcionados por los estudiantes. Con el fin de recopilar los antecedentes se utilizó como instrumento la entrevista por ser una herramienta que permite “acceder a cierta información por medio de la conversación profesional con una o varias personas” (Zapata, 2006 p. 150). El contacto directo entre sujetos permitió la recuperación de información para comprender el fenómeno de estudio, los factores que intervienen en el desarrollo de éste y como poder modificar o cambiar los resultados.

La entrevista no estructurada o semiestructurada se aplicó en el grupo de estudio con el fin de posibilitar la introducción de preguntas abiertas e “introducción de preguntas adicionales para precisar conceptos y tener mayor información” (Hernández, 2014 p. 403). Las entrevistas semiestructuradas recobran el sentir de los participantes, pues a través de las expresiones transmite la relación social y educativa creada en los espacios académicos. La flexibilidad y dinamismo de las preguntas abonó en la recuperación de expresiones que los jóvenes, con respaldo del grupo, emiten al entrevistador.

La muestra seleccionada en la investigación fue el grupo de primero “F” con fecha de ingreso a la secundaria en agosto del 2016 y egreso en julio 2019. En los primeros meses de estancia en el ciclo escolar 2016-2017, se realizó una entrevista para conocer la idea y datos sobre la lengua inglés que poseían los jóvenes. Después de tres años de estudio del idioma inglés en secundaria y, bajo el PRONI, meses antes de concluir el nivel educativo se aplicó el mismo examen de conocimientos y la misma encuesta para conocer la percepción de éstos sobre la lengua y saber el nivel de idioma adquirido dentro de la institución. Los datos y modificaciones del grupo fueron diversos, sin embargo, esa riqueza en la transición del fenómeno educativo colabora con el entendimiento de qué hacer para beneficiar la adquisición del inglés a otros.

Marco Teórico

Las investigaciones sobre el aprendizaje y adquisición de una lengua soportan el trabajo que se realiza dentro de las escuelas, sin embargo, también muestran los puntos dónde



hay que mejorar y cuestionar en la labor diaria, además de la necesidad de observar y analizar los hechos áulicos, escolares, sistemáticos como clave para modificar las prácticas educativas ejecutadas. Un contexto educativo está conformado por una comunidad educativa (maestros, alumnos, padres, sociedad y administrativos) conscientes de las relaciones y dependencia que existe en las tareas que cada uno establece con el propósito de educar en cultura y conocimientos generales. Dentro de este conglomerado de información ue se presenta a los estudiantes, el aprendizaje de una lengua extranjera, es parte de la formación profesional.

La educación inicial de acuerdo con el Programa Nacional de Inglés en educación Básica, se tomó como base el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2007- 2012 los cuales proponen las acciones para el desarrollo educativo del país. Las políticas educativas marcaron la dirección sobre qué enseñar, el tipo de preparación que recibirán los ciudadanos según los convenios, tratados o tendencias mundiales. A nivel internacional, las Naciones Unidas (ONU) sugieren reglamentación que propicie el desarrollo integral de los individuos, por seguridad y cuidado; por el simple hecho de ser.

Las publicaciones de la ONU, como “*La educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*”, marca la inserción de todos los individuos a oportunidades educativas, sin importar su color, raza, creencias, sexo o capacidades físicas o mentales. Así, la educación inclusiva supone

la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos. En este sentido, los sistemas educativos necesitan responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes teniendo en cuenta que la capacidad de ofrecer oportunidades reales de aprendizaje sobre la base de un esquema “rígido” de integración es muy limitada (...) cuando se conceptualiza como un “lugar” y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia. (UNESCO, 2008: 10).

La aplicación de las estrategias considera movimiento de individuos, de aparatos gubernamentales, además del empleo y seguimiento de las políticas establecidas. En México, la educación inclusiva no sólo aplica a la diversidad étnico-cultural, sino a las diferentes habilidades y capacidades de los individuos; éste hecho hace obligatorio mirar las condiciones reales de la sociedad, para adaptar las medidas sugeridas por la UNESCO y otros organismos, a las problemáticas presentes en cada país. La migración, es un hecho común a nivel global que solicita a cada nación la apertura a otra lengua diferente a la propia para obtener oportunidades de crecimiento laboral. Además, del



respecto al idioma propio ante el conocimiento de otras lenguas internacionales como el inglés.

Una muestra documentada sobre el interés por otra lengua se extrae de un escrito llamado *la educación en el mundo plurilingüe* que se presentó en París en la Conferencia Internacional de Educación, instaurada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura llevada a cabo en el 2003. El artículo nombrado. *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro* concede obligación a los encargados de establecer políticas educativas respecto a los idiomas, la escolarización, planes y programas de estudio. Lo trascendental del artículo fue que, al implementar políticas internacionales se esperaba alcanzar un grado de desarrollo de los ciudadanos, así como la comprensión y valor de la lengua materna y de la lengua extranjera que se adquiere.

Si bien hay sólidos argumentos pedagógicos en favor de la enseñanza en la lengua materna (o primera lengua), también ha de buscarse un delicado equilibrio entre brindar, por un lado, la posibilidad de utilizar las lenguas vernáculas en la enseñanza y, por otro lado, dar acceso a las lenguas mundiales de comunicación mediante la educación (UNESCO 2008, p. 14).

La UNESCO ampara las lenguas presentes en cada nación, e invita a los gobiernos a otorgar formación que permita, a través de la educación, ser competitivos con otros individuos y el lenguaje no sea impedimento para la comunicación entre personas, como con las naciones requieren un intercambio cultural o comercial para obtener beneficios entre países.

La Organización de las Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y Cultura no son los únicos organismos de cooperación y vigilancia entre los países, existe también la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) coadyuva los Estados-Nación. La OCDE, a través del trabajo conjunto "afrentar los retos económicos, sociales y medioambientales que plantea la globalización" (OCDE, 2010, p. 3), y que, son necesarios para el desarrollo unido y balanceado de todas las naciones. Los países miembros de la OCDE auxilian con el propósito de obtener mayores beneficios con las investigaciones que realizan sobre sus sistemas económicos, educativos y medioambientales.

En el documento llamado *Acuerdo de Cooperación México- OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, en el apartado llamado *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México* se sugieren puntos importantes para



transformar la educación que brinda el estado mexicano para convertirla en educación de calidad. Las sugerencias que brinda la OCDE a México son quince, sin embargo, se enfocan en tres puntos específicos que se desempeñan dentro de las instituciones educativas: los docentes, los aprendizajes que obtienen los alumnos y el apoyo a través del liderazgo de los directivos para adquirir recursos para la institución que dirigen. En este momento puede surgir la duda sobre ¿cómo impacta la UNESCO y la OCDE en México? Y ¿cómo se ve reflejado en el sistema educativo presente?

El Sistema Educativo Mexicano (SEM), respondió a las recomendaciones realizadas por la OCDE a través de la implementación de exámenes a los docentes, tanto para acceder a una plaza laboral, como a los profesores que se encuentra frente a grupo con varios años de experiencia dentro del ámbito educativo. Los exámenes hacia los alumnos evalúan el desempeño de los docentes con los conocimientos que plasman los estudiantes en su evaluación. Las políticas educativas reflejan, en programas de nueva creación como el PNIEB, las sugerencias de la UNESCO sobre el aprendizaje de una lengua extranjera y se espera éste permita la ampliación de los conocimientos de los estudiantes.

El PNIEB, como programa piloto en un inicio, transitó a ser parte de las acciones que en México se establecieron en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 con el propósito de alcanzar los objetivos de aprendizaje determinados dentro de los currículos, y para constatar si los objetivos se han cumplido.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) estableció indicadores de mejora para el aprendizaje de los estudiantes tal como lo miden la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés (OCDE, 2010, p. 10).

La OCDE y los organismos de evaluación presentan indicadores para el desarrollo de los docentes, el tipo de decisiones en el ámbito escolar, la igualdad de oportunidades en el sistema educativo y reformas relacionadas con el contenido y planes de estudio que garantizan la adquisición de conocimientos, que permiten a los ciudadanos mexicanos competir con los profesionistas de otras naciones. ENLACE y PISA son evaluaciones que se aplican no sólo en México, sino en países miembros de la OCDE, y éstos influyen en las decisiones del currículum destinado para educación básica; pues examinan los conocimientos adquiridos por los jóvenes en asignaturas base del currículum. La aplicación de pruebas se justifica porque auxilian a valorar si un joven



posee los conocimientos para el área laboral a desempeñarse en un futuro y si será capaz de competir globalmente con ciudadanos de otros países.

La única incógnita es si el sistema educativo mexicano, independientemente de las exigencias internacionales, cuenta con recursos materiales y humanos para ofrecer a los ciudadanos la educación que se exige posean y demuestren dentro del ámbito laboral.

El Programa Nacional de Inglés en Educación: Ciclo 4- Secundaria

Las competencias lingüísticas desarrolladas en los jóvenes se basan en las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) éstas como parte de la comunicación general entre individuos. Así, el requisito de aprender una lengua extranjera, para ser apto y cumplir un trabajo de forma adecuada, se establece a nivel mundial y los exámenes aplicados a los estudiantes (futuros profesionistas y ciudadanos), son para demostrar las habilidades de manejo y conocimiento de una lengua.

La evaluación, a través de exámenes como el TOEFL [Test of English as a Foreign Language (Prueba de Inglés como Lengua Extranjera) o el TOEIC [Test of English for International Communication, (Examen de Inglés para la Comunicación Internacional)], son "los encargados de evaluar a personas que no son hablantes nativos de la lengua inglesa". (ETS, 2012). La valoración que realiza el TOEFL es de las habilidades lectora, auditiva y gramatical, además califica al estudiante como apto en conocimientos y para desempeñarse en el ámbito académico-laboral dentro del país ó a nivel internacional.

Los exámenes como TOEFL o TOEIC, creados por la organización llamada [(Educational Testing Service) ETS (siglas en inglés) Servicios de Pruebas Educativas] con sede en Estados Unidos, fue la respuesta a la demanda educativa de personas no nativas del inglés. La propuesta educativa de evaluación de Estados Unidos se aplica en todo el mundo como política educativa para ingresar a las instituciones laborales y universitarias. Así, las políticas que instauran países como Estados Unidos afectan y se aplican naciones como México. El requisito de cumplir con los tratados, sugerencias o acuerdos explican programas como el PRONI que tiene el propósito de formar a los niños que pasan por el nivel educativo básico (preescolar, primaria y secundaria) y recibir los conocimientos elementales de una lengua extranjera para presentar y aprobar los exámenes de forma adecuada.

Las políticas de evaluación internacionales llegan al país a través de exámenes, propuestas o adaptaciones curriculares que se reflejan en las modificaciones al currículo



de una asignatura en específico, o de todo el tronco que corresponde a educación básica. En lo que respecta al aprendizaje de un idioma en México, se tiene el programa para la enseñanza de inglés y francés, que modifica la forma de enseñar y reflexiona en la pedagogía utilizada en cada programa de estudios de acuerdo con las sugerencias internacionales. Precisamente, en 2006 se presenta una modificación en la asignatura de inglés en educación secundaria que hasta ese momento se basaba en "el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras..." (SEP, 2001, p.10) que trabajaba con la propuesta educativa establecida en 1993. El programa 1993 instituía al alumno como base del proceso de aprendizaje y el maestro era quien construía las técnicas de enseñanza- aprendizaje para la adquisición del idioma.

A pesar de los trece años para la aplicación del programa 1993, no se observaron resultados en los estudiantes y, ante los requerimientos internacionales, se modifica el currículum de inglés, variando la estrategia de enseñanza, pero con el mismo propósito: que los alumnos adquieran otra lengua y, por lo tanto, amplíen la forma de interactuar y comunicarse.

En el año 2006 se transforma el plan de estudios de secundaria fundamentado en "el artículo tercero constitucional, el cumplimiento de las atribuciones que otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública plasmó en el programa Nacional de Educación 2001-2006" (SEP, 2006, p. 5). La reforma permite la reestructuración de los planes de estudio de nivel; pero, además, solicita la participación de los docentes, su actualización y evaluación para observar el desempeño frente a las clases. El mejoramiento de la infraestructura, la capacitación de los directivos para ampliar la gestión de las instituciones educativas, por lo tanto, elevar el nivel educativo mexicano, propuestas que aparecen en la presentación de los programas educativos 2006. La exposición de intenciones plasmadas en los programas coincide con recomendaciones de la OCDE para mejorar la calidad educativa, de igual forma con sugerencias realizadas por PISA, sobre calidad en los currículos existente en el nivel básico.

Así pues, con las evaluaciones internacionales, se adapta en el año 2006, la metodología de enseñanza aplicada en secundaria y basada en las prácticas sociales del lenguaje. Esta metodología implica una propuesta de enseñanza – aprendizaje fundada en la experiencia (Modelo de Aprendizaje Experiencial de David Kolb), en el que se pretende:



El aprendizaje a través de la experiencia... basado en la noción constructivista del aprendizaje, que sostiene que cada individuo está en constante y activamente involucrado en dar sentido al mundo por medio de la construcción (reconstrucción) de significados a partir de la interpretación de experiencias personales (SEP, Lengua extranjera Inglés. Educación básica. Secundaria, 2006 p. 110).

La idea que plantea el programa de Estudios 2006 está en función de cumplir las evaluaciones al solicitar que la experiencia esté presente en las aulas y que el aprendizaje sea significativo y vinculado con un ambiente similar a la ubicación real de la lengua meta. En el enlace de reformas y propuestas educativas internacionales, se muestra el tipo de desarrollo del estudiante, que, a través del uso del aprendizaje experiencial, la evaluación por los organismos como la OCDE, TOEFL y TOEIC, garantizan que el estudiante obtendrá el nivel laboral deseado.

Las organizaciones evaluadoras se encargan de sugerir a los países como México la modificación curricular necesaria para alcanzar el nivel de los países desarrollados, y como consecuencia, impacte en el desarrollo social y tecnológico. Precisamente, cada proyecto educativo presenta una expectativa de avance tecnológico y cultural, sin embargo, las condiciones dentro de programas como el PRONI (en un inicio PNIEB) no arroja los resultados deseados debido a las condiciones económicas y las políticas institucionales.

El Programa Nacional de Inglés (PRONI) en Zacatecas

El Programa Nacional de Inglés en Educación Básica surge en el año 2009 como programa piloto para la enseñanza del inglés en preescolar y primaria, con la contratación de maestros con conocimiento del idioma y con algún perfil docente relacionado con la enseñanza de la lengua extranjera (inglés), es decir, maestros contratados con certificación en el idioma, un documento o constancia que avalara los conocimientos en la lengua como requisitos básicos para trabajar en educación básica.

Los requerimientos curriculares, recursos materiales y humanos dentro de las escuelas no eran suficientes, por ese motivo se contrató profesores para aplicar un plan de estudios con el fin de educar a la sociedad mexicana en un segundo idioma y éste, es el fundamento de programas educativos como del PRONI. De Alba (1991) ha afirmado que...



la síntesis de los elementos culturales que conforman y determinan un currículum se constituyen a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores que piensan e impulsan una propuesta curricular (p. 64)

Este señalamiento de De Alba (1991), resalta el compromiso que adquieren ciertos grupos sociales, con el propósito de mantener o modificar las condiciones económico-culturales de una Nación, sin embargo, las diferentes reformas del currículum en secundaria (1993, 2006, 2012) son respuesta a la constante evaluación a la educación mexicana. De igual forma, el proyecto del PNIEB (2009) expresa la necesidad de ciudadanos mexicanos bilingües, con la habilidad de desempeñarse laboralmente y al mismo tiempo cumplir con las evaluaciones externas (TOEFL o TOEIC). Las evaluaciones internacionales tienen el propósito de valorar los conocimientos con una certificación de valor internacional permitiendo, a los estudiantes, el ingreso al mercado laboral y como consecuencia, la inserción en la sociedad internacional.

Las valoraciones, requerimientos nacionales e internacionales, así como las tendencias económicas influyen en el aprendizaje de una lengua, depende de los sujetos y *del contexto social* la aplicación de las políticas educativas que se convierten en estrategias institucionales particulares, al adaptarlas a las condiciones de cada escuela. El contexto social, aunque se aprecia distante del currículum, aparece en el plantel educativo a través de problemáticas sociales llevadas por los alumnos a cada asignatura que estudia, además de la interacción en el aula. En el caso de inglés, existen fenómenos como la migración, entendida como el movimiento de los seres humanos de un pueblo a otro o de un país a otro, con objeto de buscar mejores condiciones de vida; este hecho genera un intercambio de culturas, costumbres e ideologías diversas, que se hacen evidentes en centros educativos, familias y lugares públicos, donde la lengua es uno de los primeros elementos para el intercambio de información y base de la socialización. En México, la migración es una constante y más con un país vecino como Estados Unidos de América donde, conocer la lengua, las costumbres y cultura, es importante para cada miembro de la sociedad mexicana.

La migración, como hecho innegable y como parte de la globalización, impacta en el desarrollo de la sociedad, la educación y las relaciones sociales que se dan en cada institución educativa. Entonces, la escuela refleja la cercanía con Estados Unidos, no sólo en la frontera sino el traslado social y cultural dentro del aula. La circulación de personas, por causas económicas, es la clave de la marginación a pesar de que el currículum no considere las necesidades de quién se encuentra en movimiento entre



dos países. Lo anterior se agudiza cuando los profesores de educación básica, que atienden a hijos de migrantes, quiénes tienen contacto con las costumbres, rituales y artefactos además del lenguaje introducido por el padre o algún familiar, esto por la necesidad de ejecutar actividades diarias en aquel país, relegan las necesidades reales de conocimiento y orientación de los estudiantes.

Eggleston, ante el currículum, presenta la perspectiva institucional, pues la SEP marca los parámetros laborales y contenidos a trabajar dentro del aula, sin embargo, el maestro adecua el currículum a las necesidades del contexto laboral. Entonces el currículum, se considera "un instrumento construido por docentes y otras personas responsables de determinar la experiencia de los alumnos" (Eggleston, 1980 p. 72). Eggleston pide al maestro reflexionar sobre el trabajo que desempeña al seleccionar y construir los contenidos según las condiciones sociales y el contexto social determinado por la constante migración, el cual es un aspecto que enfrenta el maestro dentro del aula. El profesor es considerado como el reproductor de los contenidos y del sistema establecido, pero la profesionalización de los docentes es la apropiada para desempeñar la tarea asignada.

El movimiento globalizador predomina en la sociedad nacional y mundial, además de los contextos sociales y culturales que entran en las escuelas, no con el currículum sino con objetos como canciones, ropa, instrumentos, cine, grupos musicales, etc., que los alumnos ven como parte del propio contexto. Los elementos que se mencionan son utilizados para la enseñanza del idioma por la relevancia y relación con la realidad de los estudiantes fuera de la escuela. El currículum del PRONI utiliza conocimientos y situaciones comunicativas llevadas por el movimiento de individuos al contexto cultural. La información que posee el maestro sobre el contexto social, el currículum y la adecuación de éste, es la base para implementar el PRONI, porque además de ayudar a la integración de los niños y jóvenes del país y aquellos que regresan, educa para el mundo laboral y el desarrollo de una competencia que posibilite una relación equitativa entre la sociedad de un país y otro; entre los dueños del capital económico, es decir, con quienes se realizan los tratados y acuerdos internacionales.

Los documentos oficiales y normativos, recursos materiales y humanos con el fin de mejorar el hombre y su entorno, se ejecutan en el contexto social del estado de Zacatecas. Así, las instituciones educativas siguen escritos oficiales para formar estudiantes en áreas del conocimiento, ya sea generales (nivel educativo básico o en el área de especialidad. Como menciona Gimeno (2013) "el currículum en la práctica no



tiene valor sino en función de las condiciones reales en las que se desarrolla, en tanto plasma en prácticas concretas de muy diverso tipo” (p.40). El currículum desarrollado por los profesores, como señala Gimeno (2013), tiene sentido en el cumplimiento del mismo, y con contenidos a enseñar en el aula, crea una perspectiva diversa basada en los hechos presentes dentro del espacio educativo. La primera concepción de currículum es desde dos perspectivas: real u oculto, es decir, éste transmuta con la aplicación de profesores y presenta elementos no señalados en el escrito base.

El currículum del PRONI se basaba en diferentes niveles según el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (2012), preescolar 3ro y primaria 1ero, 2do (ciclo 1), Primaria 3ero, y 4to. (ciclo 2), Primaria, 5to y 6to (ciclo 3) y secundaria 1er, 2do, 3ero (ciclo 4to) (p 16). Cada momento educativo bajo los estándares establecidos para la educación básica, es decir, el aprendizaje del idioma inglés ubicado en el estándar curricular lenguaje y comunicación que contiene (lenguaje y comunicación para preescolar, español para primaria y secundaria e inglés para los 3 niveles bajo el nombre de segunda lengua inglés).

El programa de inglés contiene lo que menciona Rule (como se citó en Gimeno 2013) sobre el currículum al reconocer que dentro de éste se establece una perspectiva en donde se observa el ...

Currículum como definición del contenido de la educación, como planes, propuestas, especificación de objetivos, de la educación herencia cultural, como cambio de conducta, programa de la escuela que contiene contenido y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño pueda obtener. (Gimeno, 2013, p. 14)

El currículum, más que un plan de estudios, una lista de asignaturas e información general analizada de acuerdo al nivel educativo, entraña cultura, los movimientos sociales y propuestas de cambio reflejados en la educación dentro del aula. La presencia del currículum como tira de asignaturas a estudiar por los sujetos (Gimeno, 2013) provoca “igualdad de condiciones” más las personalidades y estilos de enseñanza de docentes y adultos causa consecuencias diversas a lo planteado en primera instancia. Esto es, la dinámica dentro de la escuela, el número de estudiantes, la relación entre ellos, pero sobre todo los contenidos y la propuesta del profesor de actividades, permite la adquisición y alcance de los objetivos

La dinámica institucional depende del currículum determinado por la SEP, que en la investigación se centra en la política curricular en secundaria, y autores como Casarini



(2013) establecen los tipos de currículum (formal, real [o vivido] y oculto) como elementos presentes en una institución educativa. Cada currículum pensado por Casarini (2013) describe el tipo de relación e influencia en los espacios educativos "el currículum formal (o plan de estudios) es la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académicos. administrativos" (2013, p. 8). En el ciclo escolar 2016- 2017, los docentes del 1° de secundaria planean las clases bajo la guía de nivelación cuyo propósito era crear o proponer estrategia para adaptar los contenidos presentes en los documentos oficiales, con las condiciones reales. No obstante, la pregunta surge ¿cómo llenar los vacíos culturales, la ausencia de conexión y exposición de la cultura indispensable para comprender el idioma.

El currículum formal, para el PRONI; se equipará al "plan de acción" proyectado por las autoridades federales o estatales para que los profesores interpreten y apliquen los conocimientos seleccionados. Sin embargo, la interpretación y adaptación del currículum formal vinculado con la realidad, la experiencia y los conocimientos que causa la transformación el currículum formal al currículum real (o vivido) no se cristaliza con el avance de los alumnos en el aprendizaje del idioma, (Casarini 2013) es decir la situación de los estudiantes es divergente a las opiniones recuperadas con los instrumentos aplicados en la investigación.

En Zacatecas el contexto educativo para el aprendizaje de una lengua se encuentra en la unión entre la comunidad educativa, los proyectos y acuerdos que se alcanzan a nivel nacional. Justamente, el PRONI antes PNIEB inicio con los recursos disponibles dentro del la Secretaria de Educación a partir del 2009, y a través del departamento de reforma de primarias, se emprende el proyecto que proviene desde la Ciudad de México. La fase de pilotaje del programa empezó con la contratación de 22 maestros de inglés cuya labor sería ofrecer sus servicios en una escuela de educación básica (preescolar y primaria) y el titulo de contratación sería "becarios". El ingreso de los profesores del PNIEB fue el 2009 a través del examen de oposición, evaluación a docentes que ingresan al Sistema Educativo Nacional. Los aspirantes a adquirir horas clases de la asignatura inglés a nivel secundaria fueron convocados para llevar a cabo el programa de inglés en primaria sin embargo, a pesar de las acciones, los resultados fueron otros y se presentan a continuación.



PRONI: Ciclo 4

El Programa Nacional del Inglés tiene como base el desarrollo de las habilidades comunicativas por los jóvenes. En el último ciclo de estudio el propósito es que los adolescentes alcancen el nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (SEP, 2012 p. 17). Las habilidades desarrolladas por los jóvenes al concluir los estudios de secundaria es la comprensión de textos orales y escrito no solo en el ambiente familiar, sino que permita el tránsito y conexión con el ambiente escolar a través de las prácticas sociales del lenguaje.

El enfoque para el aprendizaje del inglés, si bien se cubre bajo las teorías de aprendizaje de segunda lenguas, retoma los 4 periodos escolares que constituyen la educación básica según la SEP (2012) :

1. Comprensión : Participación activa y propositiva en situaciones
 - a. Auditiva: capacidad de comprender y participar activamente en intercambios de información.
 - b. Lectura; comprender y usar con fines específicos la idea principal para leer y editar textos propios o ajenos.
2. Expresión: Participación pospositiva y espontánea, de distintos intercambios de información, explicando breves proyectos.
 - a. Oral. Capacidad de participar en intercambios habituales de comunicación
 - b. Escrita: producción de textos con propósito personal, creativo, social y académico.
3. Multimodal: reconocimiento, interpretación y aplicación de recursos visuales; hacer vínculo entre el lenguaje corporal y visual, y lenguaje oral,
4. Actitudes hacia el lenguaje y comunicación. confianza en la comunicación, respeto amabilidad, empatía cortesía, compromiso y desarrollo cívico.

Los estándares curriculares establecidos por la Secretaria de Educación Pública a desarrollar en el ciclo 4 para secundaria tiene como propósito conocer los ámbitos de aplicación de conocimiento de un ciudadano del mundo, es decir, de un sujeto capaz de comunicar sus ideas, sentimientos, así como desarrollar actividades específicas. De igual forma, la creación de relaciones con otros individuos basada en las prácticas sociales del lenguaje (modos de interacción oral y escrita) y los ambientes sociales de aprendizaje (condiciones de aprendizaje y aplicación de la lengua).



Dentro del programa establecido para el PRONI, según la Secretaria de Educación Pública, comprende 3 ambientes sociales: familiar y comunitario, literario y lúdico, académico y de formación. Cada ambiente contiene prácticas sociales del lenguaje, que se define como las actividades, interacción o formas de comprobar la adquisición del idioma. Como muestra dentro del aspecto familiar y comunitario contiene 4 practicas sociales. La primera, comprender expresar información sobre bienes y servicios (SEP, 2012), y requiere actividades específicas de los estudiantes. En particular a la letra menciona que el alumno de primer grado de secundaria debe "dar y recibir información sobre la prestación de servicio comunitario" (p. 45) mientras que en segundo el mismo ambiente corresponde a "ofrecer y comprender sugerencias para adquirir o vender un producto...[en tercero] expresar quejas orales sobre un servicio de salud"(SEP, 2012, P. 45). El trabajo desarrollado dentro del Programa de estudios establecido para secundaria se basa en contenidos y conocimientos que los jóvenes deben de poseer, sin embargo, la realidad es diferente a los contenidos marcados como el hacer, ser, y saber con el lenguaje para plantearlo dentro de un producto específicos.

El currículo formal establecido por el PRONI es una situación vista como ideal, pero la realidad y la perspectiva de los estudiantes del Primero F en el 2016- 2017 y después del mismo grupo del 2018- 2019 es desemejante a la planeada por la política educativa.

Análisis de la información:

PRONI – Ciclo 4 Primero de secundaria

Un grupo se distingue por sus integrantes, la personalidad, interacción y gusto de ellos, esto caracteriza el cómo se observan ante el espacio escolar y la sociedad. Por otro lado, los planes de estudio del Programa Nacional de Inglés en educación Básica, segunda lengua: inglés, es donde se sustentan los elementos teóricos y pedagógicos de la enseñanza del idioma dando secuencia a lo realizado tanto en preescolar y primaria. Los alumnos y los planes de estudio son articulados por los profesores, ellos se encargan de particularizar y contextualizar los contenidos con el fin de desarrollar las habilidades planteadas por el documento oficial, sin embargo ¿qué sucede cuando los jóvenes no poseen los conocimientos previos para seguir en la construcción programada por la Secretaria de educación? La realidad de la escuela "José Vasconcelos " es solo una muestra de la práctica del PRONI en el estado de Zacatecas.

Para recopilar los datos, la entrevista se dio en dos momentos espaciales y físicos diferente distintos. En agosto del 2016, los jóvenes ingresaban al nivel secundaria, es



decir, al aprobar preescolar (3 años) y primaria 6 años, transitaban a nivel secundaria para permanecer ahí 3 años más. El grupo de trabajo se enfocó con el primero 'F', compuesto por 41 alumnos siendo 21 mujeres y 20 hombres con edades de 11 y 12 años cumplidos. A través de una entrevista se estableció la primera pregunta a los estudiantes sobre dónde vivían la mayoría, se contestó que en Trancoso y barrios pertenecientes al municipio, sin embargo, algunos mencionaron vivir en comunidades cercanas como el Barrio El Panal, o El refugio de debajo. La organización de estos adolescentes para desplazarse a la escuela era a través del "rait", es decir, el acuerdo con un padre de familia para trasladaba a varios jóvenes en un vehículo.

La composición de las familias a las que pertenecían los alumnos, variaba de entre 2 a 5 hermanos máximo, siendo pocos los casos de hijos único (2). El preguntar sobre los hermanos y posición dentro de la familia, ayudó a conocer la exposición que los jóvenes tenían al idioma; pues al preguntarles qué música escuchaban, en su mayoría fue regional mexicano (banda), y reguetón. Algunos mencionaron que escuchaban música pop, porque sus hermanos mayores la escuchaban y esto llamaba la atención. En las respuestas sobresalían las de tres chicos, quienes permanecían juntos, y expresaban como opción el rap, canciones viejitas, metálica o electrónica. El comportamiento de los jóvenes era diferente al del resto de los compañeros, así como de unas adolescentes quien mencionaban escuchar música pop o tranquila.

El acercamiento de los jóvenes al idioma inglés, en el caso de primero "F", fue diverso; pues la exposición a través de música fue sólo a un grupo específico. La generalidad en el estudio se esperaba al cuestionar la escuela de procedencia, siendo varias las locaciones de respuestas: Colegio Hidalgo, Primaria Francisco Gracias Salinas, Mártires de la Blanquita, Sor Juana Inés de la Cruz, Fernando Soria Rodríguez. Los alumnos del colegio Hidalgo tuvieron 6 años de clase de inglés, sin embargo, en los otros 4 espacios educativos los jóvenes mencionaban tener nula experiencia o contacto con el idioma, o bien, sólo de manera esporádica al tener clases por 6 meses o 3 años máximo. Las expresiones de "el maestro venía nos daba clase y ya no regresaba", o "nos daban el libro, trabajábamos y después volvía otro maestro" fueron algunas de las respuestas que proporcionaron al cuestionar el trabajo en clase.

Con la exploración inicial que se hizo en la entrevista, se rescató y comprobó que el PRONI no se aplica de manera equitativa dentro de las escuelas, lo que presenta una diversidad de conocimientos en el idioma, hecho que afecta el trabajo del profesor de secundaria, quien debe adaptar las actividades con el fin de cumplir lo establecido en el



programa. La relación entre la lengua, aprendizaje, actividades establecidas por el profesor y programa de estudio estaban influidas por la diversidad de condiciones, que a pesar de ser en una comunidad pequeña se presentaban.

Con la guía semiestructurada, cuando se cuestionó sobre el gusto por la clase de inglés dentro del primer grado de la secundaria, las respuestas se dividieron con opiniones como "no le entiendo", "se me hace difícil" "no me gusta". Por otro lado, otros estudiantes veían la posibilidad de un futuro mejor con "me podría apoyar para un futuro", "cuando viaje a otros lugares, podría conversar con alguien", "para cuando nos vayamos al otro lado, ya sabemos inglés". La diferencia en opiniones se basa en el contacto y exposición de los niños con la lengua, es decir, quién no conoce música, cultura, rechaza u observa con dificultad el adquirir la lengua. Por otro lado, los jóvenes que han sido expuestos, reciben los contenidos de una forma grata, viendo un impacto o conexión con el futuro académico o social.

Un apartado de la entrevista se enfocó al uso de actividades para la enseñanza y enfatizaba el gusto por "dictado, enseñanza musical para ir desarrollando el oído, escrito y lectura". El dinamismo y variación en los trabajos planeados por el profesor permitían captar la atención de los jóvenes para adquirir el idioma con juegos como "Simón dice" (enfocadas con la parte del cuerpo); el dictado en conjunto, es decir, escribir en el pizarrón un texto con ayuda de estudiantes para después comprobar la escritura correcta. También, la diversificación de actividades con lectura, escritura, conversar con compañeros; escuchar audios; dictados; dibujos mantenía la atención en las clases dentro de la secundaria. Sin embargo, "platicar con compañeros" era la más solicitada pues, con el acompañamiento del profesor a través de 'drills' (ejercicios o simulacros), se ensayaba para después ejercer el conocimiento con los compañeros.

Las dinámicas preferidas y que abonaban en el aprendizaje eran a través de la combinación de español e inglés en las clases. La interacción y uso del aprendizaje era preferido por los estudiantes, por eso al cuestionar cuáles eran las actividades necesarias para mejorar en el idioma, el énfasis fue "la conversación con compañeros" y división de opiniones entre la lectura y audios, como elementos que benefician el aprendizaje "dependiendo del tema", según opiniones.

La exposición y el tiempo destinado para las clases fue otro cuestionamiento y las respuestas estaban divididas entre suficiente y bueno, pues el profesor tenía el momento para presentar los temas y practicarlo. Ante la diferencia de experiencias en primaria sobre la exposición del idioma, se enfocó en generalizar vivido en ese momento



con el fin de mejorar las clases y el aprendizaje por la falta de contacto con la lengua (inglés) de algunos alumnos. Un elemento que se incluyó, fue el papel del profesor y acuerdo con las opiniones, para ser un buen maestro deben existir juegos y variación en actividades. Las características del maestro que ha beneficiado el aprendizaje se basa en explicar con detenimiento qué hacer y cómo hacerlo, además de "acercarse" o convivir más con los alumnos para conocer sus inquietudes. La percepción es que, a través de la comunicación y apertura del profesor ante los cuestionamientos presentes en el desarrollo de las actividades, es así como brindar confianza para expresar las dudas, y así centrarse en mejorar aspectos específicos de la lengua.

En la experiencia de nivel secundaria, se aplicó dicha entrevista con el grupo de primero "F" en el ciclo escolar 2016-2017. Dos años después, se empleó la misma entrevista a fin de analizar las diferencias y percepciones creadas por una exposición constante o garantizada en el programa de estudios. El PRONI, a nivel secundaria se enseñaba por la inclusión dentro del plan curricular de 3 horas por semana de inglés, además de la contratación de profesores específicos para impartir la asignatura. Los dos elementos, profesor y plan curricular, permiten establecer un trabajo constante de enseñanza-aprendizaje del inglés, sin embargo, la información presentada por los jóvenes es diferente.

PRONI Ciclo 4 Tercero "F": dos años después.

Las modificaciones en las percepciones de los jóvenes fueron por experiencias, contacto con los individuos dentro de los espacios educativos y la madurez alcanzada. La investigación, enfocada en conocer la percepción y avance de los estudiantes que ingresaron en agosto de 2016 al primero "F", fue contrastante con las opiniones emitidas 3 años después de estudiar dentro del espacio escolar.

Las condiciones del grupo fueron diferentes en el ciclo escolar 2018- 2019. En este periodo escolar los estudiantes estaban por concluir el nivel educativo, con las edades de 14 y 15 años y una constitución del grupo diferente pues vario en cantidad ya que de 41 sólo permanecían 30 estudiantes (12 hombres, 18 mujeres) en la secundaria "José Vasconcelos". Al cuestionar por qué salieron de la escuela algunos de los compañeros, respuesta como "se casaron", "reprobaron materias", "ya no quería estudiar" fueron una constante. El contexto social identificado en Trancoso influyó en el movimiento de los jóvenes, y esto impactó en la constitución, desempeño e interacción del grupo.



Al cuestionar la cantidad de años de estudio de la asignatura la respuesta fue 3 años y agregando la asignación obligatoria (curricular), a pesar del comentario hubo respuestas positivas sobre la materia con respuestas como "aprendemos cosas nuevas" "aprendo frases. "para visitar lugares" "me gustaría hablarlo", "porque de grande lo voy a necesitar" marcan la conciencia e impacto que tiene la lengua en la vida de los estudiantes. Lo anterior al expresar que la música (cantar el clase) , escribir verbos, aplicación de juegos como actividades que prevalecen como tareas relevantes para los jóvenes. Como menciona Casarini (2013) el currículum formal y el oculto se presentan en las actividades e interacciones entre maestro y alumno. El propósito principal de ésta es la adquisición del conocimiento.

Las dinámica para impartir clase prevalece la combinación de español – inglés, sin embargo a pesar de la diversidad de actividades el sentimiento de los jóvenes es falta de acompañamiento del profesor. Las expresiones " Sólo nos pone hacer trabajos pero no nos explica" , "que observe la manera que evalúa pues no todos merecemos la misma calificación" "que agregue más actividades" refleja el descontento de una gran parte de los estudiantes. Por otro lado, algunos defendían al docente al agregar que "las actividades de música con chidas", "yo si aprendo con eso, solo que varíe las actividades", "el profe es chido" las expresiones del resto de los estudiantes son de agrado a la clase. sin embargo, fueron pocos. La tendencia educativa del docente era hacia el desarrollo de una habilidad en específico, dejando de lado el trabajo de la escritura, la lectura o análisis gramatical y, por tanto la diversidad en estilos de aprendizaje no fueron atendidos. La comparación entre docentes era evidente al mencionar nombre de profesores y acciones específicas que beneficiaban el aprendizaje de la lengua.

Al cuestionar el avance en el idioma las respuesta era que comprendían una mayor cantidad de palabras, frases sin embargo la habilidad oral y de lectura no eran beneficiadas. Pocos alumnos mencionaron el no sentir avance en el nivel o comprensión de la lengua, vocabulario o estructuras básicas. Así pues, con las aportaciones de los alumnos como comparación se observa, que de acuerdo a los establecido por los estudiantes se observa :

1. El programa establecido por el PRONI para el ciclo 4, a pesar de las adaptaciones efectuadas por los profesores, no logra alcanzar la totalidad de los objetivos.



2. La falta de conocimientos o datos desde educación básica (preescolar y primaria) afecta en el desarrollo de las habilidades.
3. La tendencia docente es un factor de desarrolla habilidades específicas de acuerdo a la preferencia o personalidad docente.
4. Tendencia en combinación español-inglés dentro del aula.
5. Preferencia por actividades de conversación por los alumnos, de audio o escritura por los profesores.
6. La presencia de factores externos (movilidad de alumnado) que afectan la relación de los adolescentes, y, por lo tanto, las relaciones y confianza en el aula.

La conclusión general de la investigación sobre el contexto de Trancoso, y en específico con el primero "F" se centra en crear una radiografía de lo que se vive en las escuelas rurales o semi rurales y la carencia de las condiciones pedagógicas para aprender una segunda lengua. La distribución de los recurso materiales se reflexiona desde educación básica porque ¿ por qué no pensar en garantizar, como generalidad, la transmisión del inglés desde el tercer ciclo (quinto y sexto a toda la población y no dejar sólo fragmentos de conocimientos?

Aprender o adquirir una lengua, va mas allá de la gramática y repetición de frases, se da a través del contacto con la cultura, la comida y el contacto con un estilo diferente o parecido al propio. La teoría establece condiciones ideales para adquirir la segunda lengua: inglés, sin embargo, la realidad obliga mirar y pensar desde el día a día áulico, las condiciones de vida y conocimientos reales; ésta realidad es la que enfrenta el profesor y es él, quien hace el cambio entre aprender, adquirir o amar una lengua, cultura y estilo de vida.

Referencias

- Alvarez-Gayou J. (2004) Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México, Paidós.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular, conformación conceptual del campo. México: Centro de estudios sobre la Universidad.
- Díaz, Á. (1986). Orígenes de la Problemática curricular. En CESU/UNAM, Seis estudios sobre educación superior (pág. 11.22). México: UNAM.
- Díaz, Á. (1995). La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En C. d. UNAM, Posmodernidad y Educación (págs. 205-218). México, Porrúa.



- Casarini, M. (2013) Teoría y Diseño curricular. México, Trillas.
- Creswell, J. (2007) Qualitative inquiry and research design. Choosing among five Approaches. California. USA. SAGUE publications. 2nd Edition .
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del Currículo*. Argentina: Troquel.
- Eggleston, J. (1980). Organización del currículo en la escuela - El rol del docente. En Sociológica del currículo escolar (págs. 95-122). Argentina: Troquel.
- Hernández, R., Fernández C., Baptista, P., (2014) Metodología de la investigación. México, Cd. De México., Mc Graw Hi Education.
- Gimeno, J. (2013) El Currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. España. Morata.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2010) Acuerdo de cooperación México – OCDE para mejorar la calidad de educación de las escuelas mexicanas. Resúmenes Ejecutivos: Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>
- Pansza, M. (2005) Pedagogía y currículo. Distrito Federal, México. Gernika.
- Secretaría de Educación Pública (2012) Guía de nivelación Ciclo 4, Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Programa Nacional de Inglés en educación Básica, Segunda Lengua Inglés. México
- Secretaría de Educación Pública (2012) Guía de trabajo Ciclo 4, Fortalecimiento académico para profesores de inglés. Programa Nacional de Inglés en educación Básica, Segunda Lengua Inglés. México
- Secretaría de Educación Pública (2012) Programas de estudios 2011 Ciclo 4, 1° , 2° y 3° de secundaria. Programa Nacional de Inglés en educación Básica, Segunda Lengua Inglés: México
- Taylor, S. J.& Bogdan, R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica



La cátedra de paz y su aplicación en instituciones educativas: estudio comparativo entre I.E.D Antonio José Uribe y El Colegio Santa Francisca Romana en Bogotá

Ana María Ortiz Arévalo

Resumen

En el 2012, bajo el mandato presidencial de Juan Manuel Santos, Colombia comienza los diálogos entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC, con el fin de ultimar la violencia política llevada a cabo por dichos actores durante más de 50 años. Dichas conversaciones iniciaron un debate en diferentes escenarios como el político, el social y el académico en torno a la necesidad de preparar a la sociedad colombiana para lo que se conoce como el post-conflicto. Por esta razón es que el gobierno, en el año 2014, establece la ley 1732 en la cual se estipula la *cátedra de paz*; una herramienta para incidir en espacios socializadores de la sociedad colombiana específicamente el sistema educativo, contribuyendo así a la generación de una cultura de paz que prepare a los estudiantes para afrontar el pos- conflicto.

La presente investigación se centrará en demostrar cómo se ha implementado la cátedra de paz y qué herramientas se podrían utilizar para contribuir a dicha iniciativa en dos colegios: uno público (I.E.D Antonio José Uribe)¹ y uno privado (Colegio Santa Francisca Romana)² ubicados en la ciudad de Bogotá. Para lograr dicho objetivo se utilizó una metodología mixta a través de encuestas, entrevistas y talleres a los estudiantes de dichas instituciones. El trabajo evidenció la necesidad de que los estudiantes reconozcan la cátedra de paz y los aspectos relacionados con el conflicto político armado, que ésta se adapte según el contexto particular de cada institución, pero sobretodo abre el debate acerca de cómo se debe implementar y regular dicha iniciativa para que sea efectiva. Se concluye así que existen diferencias en la aplicación de cátedra de paz en colegios de contextos marcadamente distintos.

Palabras Clave: Cátedra de paz, educación para la paz, cultura de paz, pos- conflicto, instituciones educativas privadas y públicas

Introducción

El intento por acabar el conflicto armado que ha vivido Colombia por más de cincuenta años, ha sido uno de los puntos más importantes de la agenda política de múltiples



dirigentes del país. Es por esto que hablar de un acuerdo de paz con grupos al margen de la ley no es nuevo para la sociedad colombiana³, sin embargo el proceso llevado a cabo por el presidente Juan Manuel Santos desde el 2012, parecía ser el más factible para acabar los enfrentamientos con la guerrilla más antigua de Colombia, las FARC.

Esto hizo entonces que en diferentes espacios como el político, el social y el académico surgiera la pregunta y diversos debates sobre cómo se debía preparar a la sociedad Colombiana para este nuevo momento conocido como el Post- Conflicto, teniendo en cuenta que dicho acontecimiento también ha afectado a la población civil, sea porque han sido víctimas directas de esta o por la misma polarización creada por los medios y el gobierno con el fin de ver a la guerrilla como el enemigo, legitimando así la violencia como único medio de resolución del conflicto y viendo cualquier forma de diálogo como debilidad del Estado.

La firma del Acuerdo de Paz, ha puesto al país en un momento coyuntural importante que debe ser entendido, desde las múltiples disciplinas. Es por esto que el reto de la sociología en este momento, es incidir en aquellos espacios de socialización que permitan transformar las formas de resolución de conflictos a los cuales los colombianos están acostumbrados, por unas en donde reconocer las diferencias y la importancia del otro, se vuelve esencial para la construcción colectiva de un nuevo país.

En consecuencia la educación y especialmente las instituciones educativas pasan a ser algunos de esos espacios en los cuales se debe incidir para la construcción de una nueva sociedad preparada para afrontar el pos-conflicto, por lo que la implementación de herramientas como la ley 1732 del 2014 es de vital importancia ya que garantiza la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia a través de la cátedra de paz como asignatura independiente en todas las instituciones educativas desde preescolar, básica y media. Esta ley obliga a las instituciones educativas a implementar la cátedra de paz, pero da la libertad de incluirlas en sus programas, según los planes de estudio de cada institución.

Esta libertad ha hecho que muchas instituciones educativas aún no la implementen o la vuelvan una sección más de la clase de ciencias sociales, como por ejemplo una clase de historia, perdiendo entonces el objetivo de esta cátedra que es impactar los procesos educativos de los estudiantes en todas las asignaturas. Es por esto que hacer un estudio en donde se evidencie cómo se está manejando la cátedra de paz y que se



puede hacer para fomentar la cultura de paz en diferentes instituciones tanto públicas como privadas, es importante ya que así se puede abrir paso a nuevos debates sobre cómo esta debe ser regulada y que cambios se le pueden hacer para que tenga un mayor impacto.

Marco teórico

La educación como lo estipula Emile Durkheim “tiene una función colectiva, que tiene por meta adaptar al niño en el ámbito social en el cual está destinado a vivir” (Durkheim, *Educación y sociología* 1990:9) esto implica que las instituciones encargadas de la socialización de los individuos, buscan reproducir los valores y acciones aceptadas dentro del ámbito social para que así este se convierta en un individuo adaptado y funcional a su entorno social. Esto entonces nos da pie para entender por qué se plantea intervenir las instituciones educativas, más si el fin último es la construcción de una cultura de paz, lo que implica un cambio de algunas costumbres y valores de la comunidad.

De ahí el interés en observar cómo se implementan las cátedras de paz en algunas instituciones del país, no solo como herramienta que incide en un espacio de socialización pero además como parte de lo que se conoce como educación para la paz, un factor esencial para el desarrollo de esta. Este término surge como una serie de apuestas a nivel internacional para lograr el establecimiento de la paz, después de la segunda guerra mundial, esta idea abrió diversos debates en torno a cómo esta nueva educación debía formularse y aplicarse de forma efectiva para que cada país asumiera el establecimiento de una educación que velara por la perduración de la paz. Según Garzón (2015) la educación para la paz surge

Con el propósito de investigar, conocer y prevenir la guerra, desarrollándose internacionalmente a través de cuatro hitos-generadores (La no violencia, las investigaciones para la paz, la escuela nueva y los ideales promovidos por la UNESCO) constitutivas de sus prácticas, permitiendo definirla como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz y conflicto valorados positivamente desde una concepción pedagógica socio-crítica que busca la transformación del individuo, la sociedad, los procesos pedagógicos y del que hacer educativo en general (Garzon,2015:111)

En Colombia esta iniciativa se ha llevado a cabo en las instituciones educativas como lo menciona Arieza (2014), a través de dotar a los estudiantes con herramientas para



la resolución no violenta de los conflictos y comprendiendo que la paz debe trascender las visiones y posturas en donde ésta se entiende como un estado de ausencia total de guerra, y conflictos y por el contrario, proponer una perspectiva alternativa en donde se realicen intervenciones eficaces basadas en el aprendizaje y el análisis de diversas situaciones conflictivas, en donde se entienda la complejidad y multidimensionalidad de cada una de ellas, consolidando así escenarios de construcción de una cultura de paz.

Es claro que todas estas nuevas herramientas se han venido implementando y discutiendo para lograr lo que se mencionaba al principio del texto, preparar a los estudiantes y a las nuevas generaciones con herramientas para asumir el post-conflicto que se entiende como “Aquel periodo de tiempo que sigue después de un conflicto armado, cuya superación puede ser total o parcial.” (Arrubla citado en Acevedo & Rojas, 2016:119) Este periodo de tiempo, se considera coyuntural y de transición por lo que la incidencia que se tenga, será fundamental para lo que se avecina en el futuro, precisamente por eso se habla de construir una cultura de paz a través de diferentes espacios y herramientas.

Metodología

Para la presente investigación se utilizó una metodología mixta que consistió en entrevistas realizadas al profesor encargado de los procesos de paz en la institución educativa Antonio José Uribe, a la orientadora de Bachillerato del mismo, al Rector de la institución y a algunos estudiantes de octavo y noveno del año 2018, en donde se preguntaba acerca de la implementación de la cátedra de paz y su percepción frente a la misma. Además de esto se realizaron encuestas en ambos colegios a diferentes grados, es importante aclarar que en la institución pública esta encuesta se aplicó a los octavos y novenos del colegio, mientras que la institución privada se realizó la encuesta a las estudiantes de once.

La población fue escogida de dicha manera para ver el contraste del proceso entre estudiantes que van en la mitad de su formación académica como bachilleres y aquellos estudiantes que están terminando su formación académica. Las encuestas se dividieron en varias secciones, una primera parte en donde se esperaba obtener datos sociodemográficos, la segunda parte iba dirigida a la composición familiar de la población, luego se pasaba a las preguntas relacionadas con el contexto barrial, y por último, se realizaban preguntas frente al conflicto armado, la cátedra de paz y la



organización política.

Esta encuesta fue el primer diagnóstico frente a cómo estaba siendo aplicada la cátedra de paz, qué entendían los estudiantes por ésta y cuáles eran sus principales falencias.

Tomando en cuenta el resultado de las encuestas, el equipo de investigación construyó diferentes talleres según las necesidades de las instituciones para acompañar y fomentar la implementación de la cátedra de paz y de herramientas para la construcción de una cultura de paz. Todo este proceso nos permitió llegar a diversas conclusiones.

Resultados y discusión

Comparación de contextos

La primera parte de la investigación como se mencionó anteriormente tenía como fin dar un diagnóstico acerca de diferentes aspectos tanto de la población con la que estábamos trabajando como de la cátedra de paz y su implementación, esta evidenció como los contextos de ambos colegios eran notablemente distintos.

En total se realizaron 129 encuestas⁴ de las cuales 92 de los encuestados eran mujeres y 37 eran hombres, 58 de ellos pertenecen a una institución educativa privada ubicada en la localidad de Usaquén en el barrio Rincón de las Margaritas, mientras que los otros 71 estudiantes pertenecen a una institución pública ubicada en la localidad Santafé, en el barrio Santa Bárbara. Los estudiantes encuestados se encontraban en un rango de 13 a 18 años, siendo la media en edad de 17 años.

Las diferencias en el contexto comienzan a aparecer cuando se comparan los datos obtenidos en aspectos como lo son el estrato socio económico, las problemáticas barriales, el lugar de residencia y el lugar de origen. La primera característica donde divergen los colegios estudiados es en el estrato socioeconómico, en donde se evidenció que el 50% de las niñas que estudian en el Colegio Santa Francisca Romana pertenecen al estrato socioeconómico 5, el 17,2% pertenece al estrato socioeconómico 6 y el 31% pertenece al estrato socioeconómico 4, lo que nos indica que las estudiantes de dicho colegio pertenecen a la clase media-alta y alta.

Por otro lado, en la institución Educativa Antonio José Uribe (AJU) el 52% de los encuestados pertenece al estrato socioeconómico 2, el 32% de los encuestados no



respondió a esta pregunta ya que muchos no sabían a que nos referíamos con estrato socioeconómico, mientras que los porcentajes restantes mostraban que el 8.4% pertenece al estrato 3 y el 7% al estrato 1, lo que nos indica que los estudiantes de esta institución pertenecen a una clase baja. Estos datos empiezan a evidenciar entonces las diferencias de contextos a las que se enfrentan ambas poblaciones y como estas pueden tener un impacto en cómo entienden e interpretan su realidad.

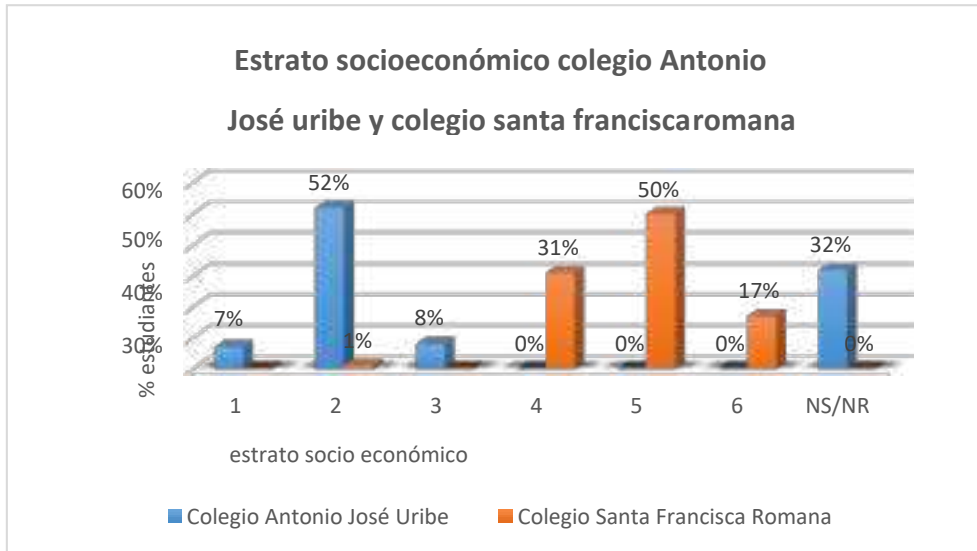


Gráfico 1
Fuente propia

Otro indicador que evidenció las diferencias de contexto a las que se enfrentaban los estudiantes fueron las problemáticas barriales. En la I.E.D AJU se encontró que muchas de las problemáticas que están en sus barrios, también están a las afueras del colegio ya que muchos de ellos viven en barrios aledaños. Las problemáticas más registradas fueron, la venta y consumo de drogas, el alcoholismo, los asesinatos y los robos, esto muestra entonces que los estudiantes de esta institución están inmersos en un contexto conflictivo y con múltiples factores de riesgo.

Por otro lado, en el Colegio Santa Francisca Romana (CSFR), muchas estudiantes viven en otras localidades por lo que algunas de las problemáticas barriales no permean la cotidianidad del colegio. Según la encuesta realizada para las estudiantes del CSFR las problemáticas barriales más frecuentes son el hurto en una pequeña medida, pero en su gran mayoría las estudiantes mostraron que las problemáticas presentadas en la encuesta no ocurrían en sus barrios. Lo que muestra que estas estudiantes, se encuentran en un contexto con pocos factores de riesgo.



El último factor a tener en cuenta para mostrar la diferencia del contexto de los colegios estipulados, se centró en la actividad laboral de los estudiantes. En la institución educativa Antonio José Uribe se registró que el 14 % de los estudiantes encuestados trabajan, esto debido a que deben contribuir económicamente en la casa, ya sea porque sus papás están desempleados o con trabajos que no pueden cubrir la totalidad de los gastos. Por el contrario, en el CSFR el porcentaje de actividad laboral es cero, lo que indica que ellas se encuentran en un contexto donde sus padres u otros familiares pueden asumir la totalidad de los gastos, permitiéndoles así dedicar todo su tiempo a sus deberes escolares.

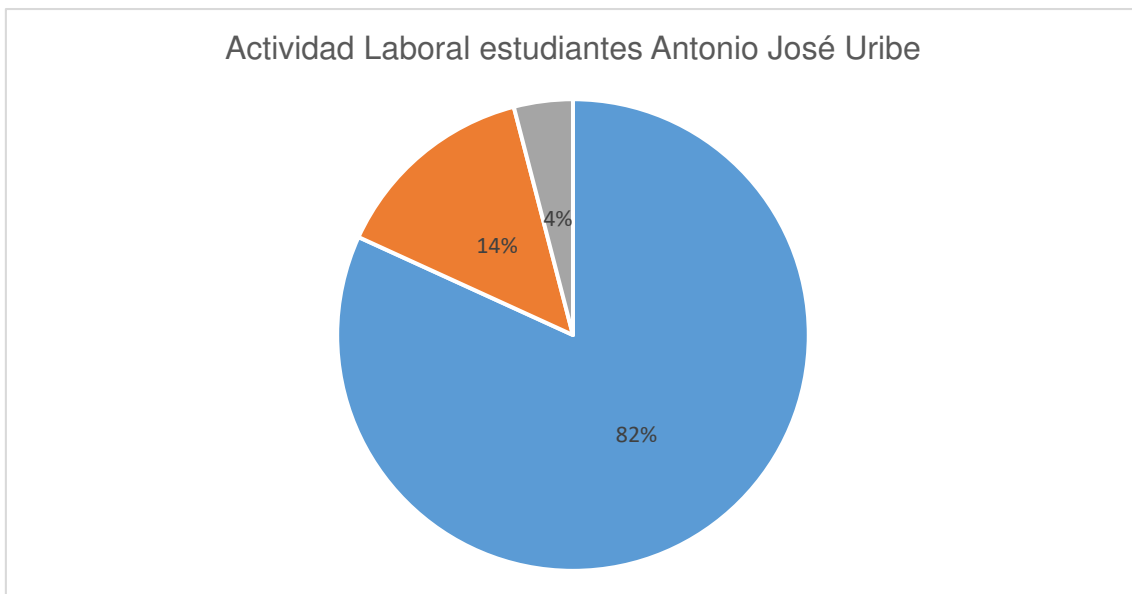


Gráfico 2

Fuente: Elaboración Propia

Los indicadores aquí mostrados evidencian como el contexto en el que están inmersas ambas instituciones son distintos y tratan con diferentes situaciones y problemáticas, lo que hace que las respuestas y la comprensión de lo que significa la cátedra de paz puedan variar, pero esto se mostrara en el siguiente apartado.

Implementación de la cátedra de paz:

El primero de septiembre del 2014 se decreta la ley 1732 por la cual se estipula la cátedra de paz en todas las instituciones educativas del país, esta ley cuenta con 8 artículos en los que se estipula “Garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la catedra de paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y secundaria como una asignatura independiente”



(Ley 1732,2014:1), en este primer decreto se da libertad al colegio para implementar la cátedra de paz según sus currículos y programas estipulados en la institución, pero debe ser implementada antes del 2015.

Posteriormente, se establece el decreto 1038 del 2015 dado por el Ministerio de Educación en donde se determinan unos parámetros más específicos acerca de la implementación de la cátedra de paz, en esta se estipula “la cátedra de la paz será obligatoria en todos los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de carácter oficial y privados en los estrictos y precisos términos de la ley 1732 de 2014 y de este decreto” (Decreto 1038,2015:2).

Además de su carácter obligatorio, el decreto estipula que las instituciones educativas deben incorporar la asignatura de la paz dentro del plan de estudios antes del 31 de Diciembre del 2015, en donde se debe adscribir a algunas áreas fundamentales:

- Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia
- Ciencias Naturales y educación ambiental
- Educación ética y valores humanos

Estas áreas deben cumplir con ciertos temas como la justicia y derechos humanos, el uso sostenible de los recursos naturales, la protección de riquezas culturales y naturales de la nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar entre otras.⁵

Esto incluye también una capacitación de los docentes frente al tema de la cátedra de paz. Por último, se estipula una forma de evaluación que se remontará a una competencia específica en las pruebas saber 11 (ICFES). Teniendo estos lineamientos, se preguntó a los estudiantes y a algunos profesores acerca de la implementación de la cátedra de paz en sus colegios y los resultados mostraron lo siguiente:

Antonio José Uribe

Quienes imparten la cátedra de paz dentro de la institución educativa son los profesores de ciencias sociales, artes y español. Como lo menciona el profesor de arte de la institución y la orientadora, son procesos que vienen desde dentro de la institución a partir de iniciativas de los profesores ya que el apoyo por parte de la secretaría de educación es poco. Ellos realizan sus proyectos a través de gestiones con otras entidades como lo son las universidades públicas y privadas.



Sí, desde el trabajo con los docentes logramos que el trabajo no se quede ahí (...) los docentes nos ponemos la camiseta y gestionamos y buscamos ya que es muy poco el apoyo que dan a los profesores desde la secretaría de educación central (Profesor de arte AJU, 2018)

Esto lo reafirma la orientadora de la misma institución cuando menciona que

Cada vez que sale un lineamiento que deba seguir el colegio salen unos documentos y esos documentos si existen y acá sabemos que la cátedra de la paz tiene unos documentos específicos (...) pero que haya habido algún tipo de acercamiento al colegio para hablarnos de la cátedra de paz, eso no. Los profesores entonces trabajan basándose en la información que consiguen del ministerio de educación y lo que ellos consideren que deben trabajar (Orientadora AJU, 2018)

Por otro lado, al hacer las encuestas a los estudiantes y preguntar acerca de su implementación, su impacto y sobre el manejo de los temas estipulados dentro de la misma encontramos lo siguiente. Los temas estipulados por la cátedra de paz según los estudiantes se han abordado de forma rápida, es decir se han abordado pero no han tenido la profundidad necesaria. Para algunos estudiantes el tema que más se ha abordado es la memoria histórica, mientras que el que menos se ha abordado es el tema de la participación política.

En cuanto a la implementación de la cátedra de paz los chicos muestran que ésta se ha impartido en su gran mayoría por los profesores de humanidades y ciencias sociales (35%), seguidos por profesores que imparten la cátedra (31%) y universidades (24%), mientras que los directivos son los que los estudiantes categorizan como los que menos han realizado actividades entorno a la cátedra de paz (15%). Por último, se evidencia que hay estudiantes que consideran que nadie ha realizado actividades entorno a esta cátedra.

Las actividades más comunes en torno a la cátedra de paz en la institución son los talleres, las actividades culturales y los foros, además de estas herramientas dentro de la institución se destacan los procesos artísticos como las obras de teatro y las muestras culturales para la recuperación de memoria histórica y forma de resolución de conflictos.

Colegio Santa Francisca Romana

En el Colegio Santa Francisca Romana, parece que la cátedra de paz es transversal en la gran mayoría de materias vistas por las estudiantes, esto lo podemos evidenciar en



los resultados del indicador de la encuesta realizada que corresponde a las clases que han abordado los temas relacionados a la paz. En esta la estudiantes estipulan que las han visto en las áreas de, sociales, economía, paz y democracia, filosofía, español, inglés, religión, arte, pero las que más énfasis realizan en esto son las materias de economía y sociales. En el colegio la construcción de paz viene desde un compromiso institucional, por lo que la importancia de tratar temas como los derechos humanos, el uso sostenible de los recursos naturales y la innovación son pilares esenciales para la formación de sus estudiantes.

Las encuestas demostraron que los temas establecidos por el Ministerio de Educación se han tratado en gran medida. Los temas más recurrentes según estudiantes fueron proyectos de impacto social, el uso sostenible de los recursos naturales y la resolución pacífica de conflictos, mientras que los menos tratados son la diversidad y pluralidad, proyectos de vida y prevención de riesgos y la memoria histórica.

Dentro de las actividades realizadas en torno a la cátedra de paz y la cultura de paz se registra que en mayor medida se han realizado foros, seguido de talleres y actividades culturales. Por otro lado, se han realizado salidas a lugares conmemorativos y conversatorios pero no son tan comunes como los mencionados anteriormente. Estas actividades fueron impartidas en su mayoría por los profesores de ciencias sociales, por los profesores que imparten la cátedra y por los directivos de la institución educativa y aunque poco común algunos otros han sido realizados por universidades, conferencistas y alumnas.

Además de las herramientas previamente mencionadas, se destaca en la institución actividades como la semana por la paz, exposiciones fotográficas y la participación en diferentes foros en torno a los temas de paz.

Estos resultados muestran dos cosas: los procesos de la cátedra de paz y su implementación surgen a partir de los profesores y son gracias a ellos que los proyectos siguen andando en las instituciones, pero, por otro lado, también observamos como la participación de actores como la institución y sus directivas es de suma importancia para la continuación y efectividad de dicha cátedra, ya que si esto no es así como en el caso particular del AJU, los procesos se truncan y no se vuelven un eje transversal en la institución. Mientras que si la institución tiene el interés particular como lo es el caso del CSFR los procesos se vuelven transversales en la mayoría de áreas del colegio lo que espacios en donde se puedan desarrollar a fondo estos, además de nuevas iniciativas que aporten a la creación de una cultura de paz.



Conocimiento

Otro de los objetivos de la encuesta aplicada en las instituciones educativas era determinar los conocimientos de los estudiantes frente al conflicto armado y la cátedra de paz, los resultados permitieron evidenciar que los conocimientos referentes a las categorías previamente mencionadas, aunque son similares en algunos puntos, como las causas del conflicto y sus actores, se evidencia un mayor conocimiento por parte de las estudiantes del CSFR en cuanto a los objetivos de la cátedra de paz y se muestra como los contextos que se han mencionado anteriormente inciden en las respuestas, ya que por ejemplo algunos de los estudiantes del AJU hacían referencia a que la cátedra de paz iba a solucionar temas como los robos y la seguridad. Por otro lado, el conocimiento de cada contexto en particular hizo que las herramientas planteadas para incidir y ayudar a estos procesos fueran distintos y por ende su resultados también.

En primera instancia evidenciamos como, tanto para las y los estudiantes del AJU y CSFR los protagonistas del conflicto armado se componen principalmente por las guerrillas en donde mencionan a Las FARC, el EPL, el ELN el Gobierno Colombiano y los grupos paramilitares. Esto demuestra que los estudiantes independientemente de su contexto e institución conocen y comparten la idea del protagonismo de ciertos actores en el conflicto armado. Sin embargo, aunque los actores mencionados anteriormente fueron los más reconocidos, si evidenciamos que en el contexto particular del CSFR, algunas estudiantes reconocen a toda la sociedad civil como somos víctimas del conflicto armado, del mismo modo argumentan que estos protagonistas fluctúan según la historicidad, lo que muestra un grado de comprensión y análisis más complejo a la actualidad del país.

Por el contrario, dentro de las otras respuestas proporcionadas por los estudiantes de AJU encontramos actores como los narcotraficantes, las pandillas, los jíbaros, los gota a gota y la policía, actores que son cercanos a su contexto y su realidad, evidenciando que a pesar de entender las dinámicas generales dentro del país, los chicos y chicas del Antonio José Uribe relacionan el conflicto no solo con el gobierno, las guerrillas y los paramilitares, pero lo entienden desde su cotidianidad, es decir, tienen otro tipo de conocimiento y comprensión adquirido desde la misma experiencia.

Al hablar de las posibles causas del conflicto armado podemos evidenciar que las respuestas son más heterogéneas que en la anterior, aunque hay respuestas en común como lo son el poder, el narcotráfico, la política, la guerrilla y la desigualdad, en el colegio CSFR se encontraban respuestas que incluían la falta de educación, la



negligencia del estado frente a temas de salud, educación y pobreza, la economía, el desempleo y el narcotráfico.

Por otro lado, en la institución educativa Antonio José Uribe, los chicos y chicas asociaban a causas del conflicto, fenómenos como pandillas, asesinatos, consumo de drogas, pobreza, la necesidad en los barrios y los robos, lo que nos afirma nuevamente la relevancia del contexto en el que se encuentran los participantes frente a su comprensión de la situación del país.

El último componente importante dentro de la encuesta y que sería de gran relevancia a la hora de plantear nuevas herramientas para la implementación de la cátedra de paz tenía que ver con si las y los estudiantes de las respectivas instituciones sentían que la cátedra de paz les involucraba a ellos/ellas y sus familias. Las estudiantes de once del CSFR en un 84.5% respondieron que si creían que la cátedra de paz las involucraba a ellas y a su familia mientras que el 15,5% restante respondió lo contrario. Mientras que los y las estudiantes del AJU respondieron en un 43% que no sentían involucrados en la cátedra de paz versus un 41% que respondió que sí estaban involucrados en la cátedra de paz, esto evidencia el distanciamiento en la comprensión de la misma cátedra y la importancia de incidir en estos espacios para que las y los estudiantes comprendan la importancia de su agencia en la construcción de paz.

Talleres

Como se ha venido mencionando la fase diagnóstica de este proyecto, nos permitió plantear nuevas herramientas para fomentar la construcción de una cultura de paz y apoyar la implementación de la cátedra de paz en ambas instituciones, los resultados expuestos anteriormente permitieron evidenciar cuál era la visión de los estudiantes frente al conflicto armado en el país, y cómo a partir de esto se podría reforzar o mostrar las diversas visiones frente a este fenómeno. Ya que los resultados de ambos colegios eran distintos se plantearon talleres diferentes que respondieran a los aspectos encontrados en la encuesta.

Para el colegio Antonio José Uribe se plantearon dos talleres⁶ titulados *Piedritas de paz* y *en tus zapatos*, talleres cuyos objetivos eran propiciar una construcción colectiva para la resolución de un reto y favorecer el reconocimiento de los actores del conflicto armado en Colombia y su relación con el acuerdo y la cátedra de paz. Esto se determinó ya que en el diagnóstico se encontró que los estudiantes no se sentían parte de la construcción de paz en el país y desconocían a los diferentes actores dentro del



mismo conflicto armado. El primer taller consistía en resolver un reto que solo podía lograrse de forma colectiva y generando diferentes estrategias, mientras que el segundo consistía en un juego de roles en donde cada grupo representaría a un actor afectado dentro del conflicto armado.

Después de realizar los dos talleres previamente mencionados se encontró que:

- Los estudiantes estipularon la importancia del dialogo para la resolución del reto
- Reconocieron la importancia de los roles de cada uno de los participantes para la actividad
- Resaltaron la creatividad como herramienta para crear estrategias que permitan resolver el problema, todos estos elementos permitieron hacer una relación entre la actividad y por qué los estudiantes si están involucrados en la cátedra de paz y por ende en la construcción de paz en el país.
- Los estudiantes están interesados en conocer las realidades de diferentes actores que hicieron parte del conflicto
- Los estudiantes reconocen sus problemáticas cotidianas y ven al estado como un mediador.
- Las propuestas para resolver diferentes conflictos según los estudiantes incluyen programas de educación, convivencia, de psicología, campañas de equidad y una mayor presencia de instituciones como la casa de la mujer.

Por otro lado, en el colegio Santa Francisca Romana se optó por realizar dos talleres: *Roles del Conflicto Armado* y *Representaciones del conflicto*, cuyo objetivo era identificar los imaginarios que tienen los estudiantes del colegio respecto a los actores del conflicto armado. Estos talleres fueron escogidos para el colegio ya que dentro del diagnóstico muestran un mayor entendimiento del conflicto, además de sentirse parte del mismo, por lo que pareció pertinente abrir espacios en donde las estudiantes se enfrentaran a las visiones que ellas mismas tienen de los actores armados en Colombia y pudieran analizar los resultados.

Después de realizar dichos talleres con las estudiantes de grado once del colegio Santa Francisca Romana se encontró que:

- Al hablarse de excombatiente de las Farc se relacionaba con el sentimiento de miedo, rechazo, indignación y rabia, también se le atribuía la culpa del



conflicto armado, pero también reconocían a actores estatales como el alcalde y el presidente como actores que aportaban a la construcción de la guerra

- Se encontró que al hacer referencia a los “ex paramilitares” las estudiantes tenían una posición neutra
- Relacionan al campesino como víctima del conflicto armado y muestra que las estudiantes sienten que el conflicto es lejano a su contexto
- Dos actores particulares que tuvieron una participación similar fueron las fuerzas armadas y la prensa, ya que se debatía entre si estos eran victimarios o víctimas del conflicto.
- Se vio un ejercicio crítico y de reflexión
- Las estudiantes relacionan a muchos de los actores del conflicto con violencia incluyendo a la iglesia y las fuerzas militares
- En algunas ocasiones confundieron a las Farc y a los paramilitares
- Se evidenció que el ejercicio permitía entender desde sus mismos conocimientos el conflicto armado y reconocieron la importancia de los mismos para la construcción de paz en el país

Conclusiones

La cátedra de paz a pesar de ser una política pública reglamentada a todas las instituciones educativas, en las instituciones estudiadas no tiene un mecanismo de veeduría en su implementación, además de esto si el colegio de forma independiente no apoya la cátedra de paz y su funcionamiento esta tiene muchas trabas como se evidenció en el colegio Antonio José Uribe.

Se evidencia que el contexto donde se encuentran los colegios influye de manera significativa en la forma en que se tratan diferentes componentes de la cátedra de paz y en sus conocimientos. Se evidencia un distanciamiento entre los estudiantes del AJU y las pachas, en cuanto al conocimiento sobre el objetivo de la cátedra, los diferentes actores del conflicto armado y la agencia de cada uno en el proceso de paz.

La forma de abordar la cátedra de paz debe estar direccionada a la comprensión de los contextos para así proponer estrategias que impacten la cotidianidad de los estudiantes, trascendiendo un poco la idea de historicidad de la misma. Un ejemplo de esto fueron los talleres realizados en las instituciones educativas mencionados durante el desarrollo del texto.



El estado debe formular estrategias que permitan un seguimiento a la implementación de la cátedra de paz en las instituciones educativas si quiere lograr su objetivo principal que es formar nuevas generaciones en una cultura de paz.

Referencias

Areiza, G., (2014). *La educación para la paz en Colombia: estrategias de transformación y resolución negociada de los conflictos*. *Ra Ximhai*, 10 (2), 313-336.

Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología* [Ebook]. Barcelona. Retrieved from https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/34669/mod_resource/content/1/Durkheim.pdf

Decreto N° 1038. *Por la cual se reglamenta la cátedra de paz*. Bogotá. Colombia Mayo 25 del 2015.

El Heraldo (2016) *Los múltiples intentos de paz en Colombia*. Retrived from <https://www.elheraldo.co/politica/los-multiples-intentos-de-paz-en-colombia-280676>

Guarnizo, C. (2015). *Educación y pedagogía para la paz en el posconflicto desde el ámbito institucional de la universidad colombiana: elementos orientadores a partir de experiencias internacionales y nacionales y de la reflexión pedagógica crítica*[Ebook].Bogotá.Retrieved from <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/620/TO-18113.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley N° 1732. *Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país*. Bogotá. Colombia 1 de Septiembre del 2014.

Suárez, A., & Rojas, Z. (2016). *Generalidades del conflicto, los procesos de paz y el posconflicto* [Ebook]. Medellín. Retrieved from <http://www.scielo.org.co/pdf/rfdcp/v46n124/v46n124a03.pdf>