

ISSN 1657-4672

Plumilla Educativa

Número

8

Programa de Educación

Diciembre de 2011

Instituto Pedagógico - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Jesús Calle. (2011). Construcción fragmentada. Acrílico sobre lienzo.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO
PROGRAMA DE EDUCACIÓN**



Plumilla Educativa

ISSN 1657- 4672



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Rector

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrector

Jorge Iván Jurado Salgado

Secretario General

César Augusto Botero Muñoz

Decano

Ricardo Celis Pacheco

Director revista Plumilla Educativa

Miguel A. González González

Plumilla Educativa

ISSN 1657-4672

Revista de publicación anual

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Portada

Título: Construcción fragmentada
(de la serie Palimpsestos-memoria)

Acrílico sobre lienzo, 50 x 50 cm.

Año: 2011

Autor: Jesús Calle

E-mail: jmcalle@une.net.co

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

Tel. (57)-6-887 9680 ext. 685-289

educa@umanizales.edu.co

miguelg@umanizales.edu.co

Distribución Nacional e Internacional.

Tarifa Postal Reducida N° 2009-504

4-72 La Red Postal de Colombia

Precio Ejemplar

Colombia \$25.000

Suscripción dos números \$40.000.00

Extranjero: U\$ 20, incluir gastos de remisión.

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, son responsabilidad de los autores, puesto que dentro de su ámbito democrático de cátedra libre y libertad de expresión, no se restringen conceptos u opiniones. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor.

Publicación admitida e indexada en categoría C, por el Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I
Índice Nacional de Publicaciones Seriadas Científicas y Tecnológicas de
COLCIENCIAS (PUBLINDEX), a partir de enero 1 de 2010.





Editor

Miguel Alberto González González

Cargo: Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Doctorando en Conocimiento y cultura latinoamericana IPECAL-México; Candidato a doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Rudecolombia. Magister en Educación. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: Límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010) y Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil y Colombia.

Comité editorial, Editorial committee

Enrique Quintero Valencia
(Colombia-Especialista en Derecho)

Cargo: Escritor, abogado, docente e investigador de la Universidad de Manizales, ESAP Y Universidad de Caldas. **Publicaciones:** Ha publicado trece libros, tales como: Cuentos de un máximo gris I y II; Buscar investigar y temas en derecho. Tiene artículos publicados en varias revistas. Ha sido ponente en diversos eventos académicos de orden nacional e internacional. E-mail. enriquequintero@hotmail.com

Orlando Cardona (Colombia- Candidato a magister)

Cargo: Docente e investigador de la Universidad Católica de Manizales. Ponente en eventos nacionales e internacionales. **Estudios:** Filósofo y candidato a magister, **Publicaciones:** Varios de sus textos se han publicado en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en eventos académicos en Colombia y Argentina. E-mail. ocardona@ucm.edu.co

Martha Yaneht García Cuartas (Colombia- Magister)

Cargo. Docente e investigadora docente e investigadora de la Escuela Alejandro Gutiérrez y de la Universidad de Caldas. **Estudios:** Trabajadora Social magister en educación. **Publicaciones:** ha liderado varias investigaciones, ponente en eventos nacionales e internacionales, tiene publicaciones en revistas nacionales. E-mail. yanethg17@hotmail.com

Germán Guarín Jurado (Colombia- Candidato a doctor)

Cargo. Director investigaciones Facultad psicología Universidad de Manizales. Docente e investigador Universidad de Manizales e Instituto de Pensamiento y cultura latinoamericana-México. **Estudios:** Candidato a Doctor en didáctica-IPECAL, México. Magister en Educación Universidad de Manizales. Ha participado en eventos académicos en México, Chile, Brasil y Colombia. **Publicaciones:** libro Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Tiene ponencias y artículos en diferentes revistas universitarias. E-mail. gerguaju@hotmail.com

Roque Carrasco Aquino (México - Phd)

Cargo: Docente e investigador del Ciemad, Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre Medio Ambiente y Desarrollo en México. **Estudios:** Ingeniero civil. Maestría con especialidad en planificación urbana-regional. Doctor en urbanismo de la universidad politécnica de cataluña. **Publicaciones.** Docente y ponente en temas relacionados con el medioambiente y la educación. Posee publicaciones en diversas revistas universitarias en Latinoamérica. Ha sido ponente en México, Costa Rica, Colombia, Argentina, Bolivia entre otros. E-mail. henaivan@hotmail.com

Comité científico, Scientific committee

César Valencia Solanilla (Colombia- Phd)

Cargo: Director Maestría Literatura - Universidad Tecnológica de Pereira. Docente, escritor e investigador. **Estudios:** Magister en Educación. Doctor en literatura Universidad la Sorbona-Francia. **Publicaciones:** La escala invertida. La novela finisecular del Eje Cafetero - Colombia. **Premios recibidos:** Premio Nacional de cuentos. E-mail. ceval@utp.edu.co

Norelly Soto Builes (Colombia- Phd)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Manizales. Directora del grupo de investigación "Alternativas pedagógicas" de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales **Estudios:** Magister en Educación. Doctora en Ciencias sociales, Niñez y Juventud. U Manizales-Cinde. **Publicaciones:** en revistas nacionales e internacionales. . Ha participado en eventos académicos en Colombia, México, Chile e Israel. norelly@umanizales.edu.co

Dairo Sánchez Buitrago (Colombia- Phd)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Manizales. **Estudios:** Magister en desarrollo educativo y social. Egresado del Convenio Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE - Colombia. **Doctor En Ciencias Sociohumanitarias Y Humanidades Médicas.** Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Hacía la construcción de una ética ciudadana en Colombia (Compilación). Título del capítulo: Ética y Cultura de la Salud. Páginas 325 a 336. Ediciones Macondo, segunda edición. ISBN 958-8000-02-5. Santafé de Bogotá. 1998. Ética ciudadana y derechos de los niños - Una contribución a la paz. (Compilación). Título del capítulo: Lo mito poético y lo ético en la cultura. Páginas 147 a 210. Editorial del Magisterio (Colección mesa redonda). ISBN 958-20-0424-X. Santafé de Bogotá. 1998. **Premios recibidos:** Mención de Honor por la investigación titulada: Percepción, cognición y conciencia de la obra de arte, presentada en V Congreso Latinoamericano de Neuropsicología, en Manizales, Mayo de 2007. Tercer puesto en el concurso de Ensayo Universitario en el tema Ciencia, tecnología y Sociedad realizado por la red de Ética de las Universidades del Eje Cafetero, en la modalidad de profesores, 2005. Reconocimiento como profesor titular por parte de la Universidad de Manizales. Manizales, octubre de 2003. Tesis Meritoria a la investigación denominada: Los movimientos Sociales en la Cultura de la Salud en el Municipio de Riosucio: Escenario para la lucha entre dioses, con la cual el autor opto al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Reconocimiento otorgado por El Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Cinde. Manizales, Agosto 9 de 1996. E-mail. dasabu@umanizales.edu.co

Rigoberto Gil Montoya (Colombia- Phd)

Cargo: Profesor asociado de la Universidad Tecnológica de Pereira. **Estudios:** Magister en Comunicación Educativa. Doctor en Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. **Publicaciones:** El laberinto de las secretas angustias (1992). La urbanidad de las especies (1996). Pereira: visión caleidoscópica (2002). Plop (2004). Art y Piglia Conspiradores literarios (2005). Guía del paseante (2005). **Premios recibidos:** Nacional de Novela "Ciudad de Pereira". Departamental de Historia del Ministerio de Cultura y el de ensayo "Caldas 100 años". E-mail. rigoroso@utp.edu.co

Juan Manuel Silva Águila (Chile- Magister)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Chile. Director Maestría en currículo Universidad de Chile. **Estudios:** Magister en Educación Universidad de Chile. Ha sido ponente en Colombia, Honduras, Chile, Argentina y España. E-mail. msilva@uchile.edu.cl

Maria Isabel Corvalán Bustos (Chile- Magister)

Cargo: Docente e investigadora Universidad de Chile. **Estudios:** Título: Profesora de Educación General Básica. Mención Inglés. 1970 - 1972 Otorgado por: Escuela Normal N° 1 Brígida Walker. Título tesis: Estructuras mentales básicas para el aprendizaje de las matemáticas de los niños de primer año básico. Post - título: Administración Educativa. 1984 - 1986, otorgado por: Universidad Metropolitana. Título tesis: Factores que determinan el funcionamiento administrativo de unidades educativas municipalizadas. Post - grado: Magister en Educación. Mención Currículo y Comunidad Educativa. 1998 - 2000, otorgado por: Universidad de Chile. Título tesis: Problemas de la realidad escolar cotidiana que afectan la salud mental de los profesores de los colegios municipales de una comuna de la región metropolitana. **Publicaciones:** "Jugando Aprenderé". Material de Apresto para los primeros años básicos, Corporación Municipal de La Florida, Área de Educación, Santiago Chile. 1995. Romeo Cardone J; Llaña Mena M; Fernández Mateo F; San Martín Espinoza A; Corvalán Bustos M.I; Fonseca Obando E. Manual para el Profesor. 55 páginas. Video VHS.NTSC. 4X10 MIN. Revista Enfoques Educativos. Vol 7. N° 1, 2005. (Págs. 69 - 79) La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. E-mail. macorval@uchile.cl

Mónica Llaña Mena (Chile- Magister)

Cargo: Directora departamento de Educación Universidad de Chile. Docente e investigadora Universidad de Chile. **Estudios:** Post – título: Magister en Educación Universidad de Chile. **Publicaciones:** Alumnos y profesores: Radiografía de un desencuentro. Ha participado en eventos académicos en Colombia, Honduras, Chile y México. E-mail. mllana@uchile.edu.cl

José González Monteagudo (España- phd)

Cargo: Docente de la Universidad de Sevilla. Phd en educación. Tiene publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Director de teatro. Ha participado en eventos académicos en España, Colombia, Francia, Italia, Alemania, Egipto y otros países europeos. E-mail. monteagu@hotmail.com

Dolores Limón Domínguez (España – phd)

Cargo: Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Profesora Titular de la Universidad de Sevilla adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, imparte clases en la Facultad de Ciencias de la Educación las asignaturas de Pedagogía Ambiental, Pedagogía Laboral. Directora del Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo. Curso de Extensión Universitaria Ecocidadanía e Ecofeminismo: su relación con los Programas de Participación Ciudadana. Directora del Centro de Estudios sobre Género y Desarrollo (CEGYD). 2005-2009. Directora del Master en Participación y Desarrollo desde una Perspectiva de Género, 2005-20010. **Estudios:** Diplomada en Profesorado de E.G.B. (Especialidad en Ciencias Humanas). Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación). Universidad de Sevilla. Sevilla. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. **Publicaciones:** Tiene publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha sido ponente en España, Cuba, Colombia, Perú y México. E-mail. dlimon@us.es

Comité de árbitros, Referees committee

Carlos Alexis Maldonado Sánchez (Chile-phd)

Cargo: Docente e investigador Eurosolar en Chile. Docente de la Universidad austral, Universidad Austral, Universidad Santo Tomás en Valdivia, Universidad de la Serena en Chile y Universidad Justus-Liebig, Giessen, Alemania. **Estudios:** Doctor en ciencias biológicas de Justus-Liebig-Universität, Giessen, Alemania. **Publicaciones:** Ha publicado en diversas revistas, ha dirigido varias investigaciones y tesis de grado doctoral. E-mail. mail@eurosolar-chile.com

Olga Lucía Fernández Arbeláez (Colombia-Phd)

Cargo: Docente e investigadora Facultad de investigación criminal de la Dirección Nacional de Escuelas. **Estudios:** Doctora en Educación de la Universidad de Salamanca. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. E-mail. offernandez@une.net.co

Gloria Isaza de Gil (Colombia-candidata a doctor)

Cargo: Docente e investigadora de la universidad de Manizales y otras instituciones académicas del Eje Cafetero. **Estudios:** Candidata a doctorarse en Educación, ciencias sociales niñez y juventud con la Universidad de Manizales-CINDE. **Publicaciones:** Ha participado en eventos académicos en México. Tiene publicaciones en revistas nacionales y ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. E-mail. gloriai@umanizales.edu.co

Luz Elena Patiño (Colombia- Phd)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Phd en educación. **Publicaciones:** Ha participado en eventos académicos en Cuba y en instituciones colombianas. Tiene publicaciones en revistas nacionales. E-mail. luze@umanizales.edu.co

Carlos Arturo Gallego Marín (Colombia-magister)

Cargo: Docente e investigador de la Universidad de Caldas y Universidad Autónoma. Secretario Asociación de filosofía del derecho

y filosofía social (ASOFIDES), director Académico congreso 2009 de filosofía del derecho y filosofía social. **Estudios:** Abogado; Especialista en Derecho constitucional Universidad Nacional de Colombia. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales. Ha participado en calidad de ponente en Colombia y Chile. E-mail. carlosgallegom@gmail.com

Miguel Ángel Palacio (Colombia-candidato a magister)

Cargo: Docente e investigador de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Filósofo que ha participado en eventos nacionales e internacionales. **Publicaciones:** Ha publicado textos en revistas nacionales. Conformo el equipo de investigación de la facultad de Derecho de la Universidad de Manizales. E-mail. migueluchopuch@yahoo.es

Luz Elena García García (Colombia-Candidata a doctor)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Doctorante en conocimiento y cultura latinoamericana-IPECAL, México. **Publicaciones:** Ha participado en eventos nacionales e internacionales. Tiene publicaciones en revistas nacionales. Coordinadora académica de la revista Ambiente Jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Manizales. E-mail. luzeg@umanizales.edu.co

Robert Villamizar Serrano (Colombia-Magister)

Cargo: Docente e investigador de la Escuela Alejandro Gutiérrez. **Estudios:** Licenciatura en educación ambiental; Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. **Publicaciones:** Ha participado en eventos académicos en Colombia y Chile. Posee publicaciones en revistas nacionales. Lidera varias investigaciones en la Escuela Alejandro Gutiérrez de Manizales. E-mail. robertvillamizar@gmail.com

Fabiola Loaiza Robles (Colombia-Magister)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad central. **Estudios:** Contadora pública de la Universidad de Manizales. Magister en Educación de la Universidad de Manizales-CINDE. Ha participado en eventos académicos en Colombia. **Publicaciones:** Posee publicaciones en revistas nacionales. Lidera varias investigaciones. E-mail. floaizar@gmail.com

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo (Chile- Magister)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Chile. **Estudios:** Candidata a doctora en Ciencias Sociales niñez y juventud del Cinde-Universidad de Manizales; Licenciada en Educación de la Universidad Metropolitana. Magister en Currículo y comunidad educativa de la Universidad de Chile. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas chilenas y extranjeras. Ha participado en eventos académicos en Argentina y Chile. Coordinadora Carrera Pregrado, Educación Parvularia y Básica Inicial, Departamento de Educación de la Universidad de Chile. E-mail. ariquemearredondo@gmail.com

Olga Lucía García Cano (Colombia- Magister)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Especialista en Mercadeo. Magister en Gerencia del Talento Humano de la Universidad de Manizales. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales. Directora de grupos de investigación de Mercadeo en la Universidad de Manizales. E-mail. olgarciaac@gmail.com

Antonio Jiménez Castillo (España-Candidato a doctor)

Cargo: Investigador, España. **Estudios:** Licenciado en Ciencias Económicas, Máster en Desarrollo Económico y Doctorando En Economía Regional. **Publicaciones:** tiene textos publicados en revistas españolas. Universidad de Sevilla España. E-mail. majc_83@hotmail.com

José Luis Carrasco Calero (España. Magister).

Cargo: Docente e Investigador. **Estudios:** Licenciado en: Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Psicología. Universidad Hispalense. Sevilla. Suficiencia investigadora. **Publicaciones:** tiene textos en revistas españolas y varios capítulos de libro. Lidera varios proyectos de investigación. E-mail. jlccalero@terra.es



Sumario

	Página
Presentación.....	7
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Tomar la pluma.....	8
PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA Directora Instituto Pedagógico	
Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario	11
<i>Ten scenes to tell the pedagogical education between the philosophical and the literary</i>	
CARLOS SKLIAR	
“Ordenación... o desordenamiento del territorio” Y el papel de la universidad: ¿claroscuro o reto...?	23
ROQUE JUAN CARRASCO AQUINO, HENA ANDRÉS CALDERÓN	
La sutileza como germen educacional copernicano.....	41
<i>The subtlety as educational germ Copernican</i>	
CARLOS CALVO MUÑOZ	
Reconstruir nuestro protagonismo social, formación específica y práctica en nuestras aulas ..	61
<i>Rebuild our social role, specific training and practice in our classrooms</i>	
DOLORES LIMÓN DOMÍGUEZ, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Relaciones entre desarrollo, sociedad y educación moderna	74
<i>Relations between development, society and education modern</i>	
LUZ ELENA GARCÍA GARCÍA	
Aproximaciones en busca de una pedagogía del olvido	86
<i>Approaches in search of a pedagogy of oblivion</i>	
ELSI MELÉNDEZ MARTÍNEZ, HUBERT SADID HENRÍQUEZ HENRÍQUEZ	
La ética olvidada.....	99
<i>Forgotten ethics</i>	
MARGARITA MARÍA ALZATE ECHEVERRI, FREDY GUZMÁN ARIAS	
Política educativa y homosexualidad. Una reflexión en torno al programa nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía	113
<i>Educational policy and homosexuality reflection about the national education for the sexuality and construction of citizenship</i>	
JOSE MIGUEL SEGURA GUTIÉRREZ	
Soliloquio de un espectador furtivo y privilegiado. Historia de vida del autor	133
<i>Furtive and fortunate eyewitness soliloquy. Historia de vida del autor</i>	
OSCAR ALBERTO VILLEGAS ARENAS	
Contextos de actuación de la educación y la pedagogía social	155
<i>Contexts of action of education and social pedagogy</i>	
FRANCY HELENA MOLINA ARBOLEDA, MARTÍN RUBIO, JOHN JAIRO TORRES	
La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos.....	166
<i>Cultural diversity: the backdrop for inclusion in education with and for all</i>	
CARLOS ANDRÉS LOAIZA RENDÓN	
La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje.....	176
<i>Inclusive education: a stage of affective expression as learning mediator</i>	
CLAUDIA LORENA KLINGER VILLA, CLAUDIA MILENA MEJÍA LÓPEZ, LINA MARCELA POSADA COLLAZOS	

La aceptación del sujeto educable en la escuela <i>Acceptance of educational subject in school</i> LUZ TATIANA BURITICÁ GONZÁLEZ, LUIS FERNANDO CATAÑO VALENCIA	191
Hacia una cultura de la diversidad <i>Towards a culture of diversity</i> LINA CONSTANZA GÓMEZ SUAZA	200
Percepciones de reconocimiento de su cultura en los estudiantes afrodescendientes de la institución educativa Pueblo Nuevo Ciprés el Tambo Cauca <i>Perceptions of culture in recognition of students of African descent in the New School Cypress in Tambo Cauca</i> OLGA LUCIA MONTERO MUÑOZ, ARGENIO URREA REBOLLEDO	213
Prácticas inclusivas. Esperanzas de humanidad <i>Inclusive practices. Hopes of Humanity</i> CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN, LUZ MARINA BUITRAGO MARÍN	234
La lectura, diálogo que genera comunicación entre el lector y el autor <i>Dialogue reading which generates communication between the author and the reader</i> MARY LUZ OSORIO MONTOYA	244
Primera infancia: una mirada desde la educación y los derechos humanos <i>First childhood: a look from the education and the human rights</i> OLGA LILIANA CORTÉS VALENCIA, MARÍA ANGÉLICA IBAGUÉ VALLEJO	259
Análisis de las situaciones de vulnerabilidad de la primera infancia en Caldas: una mirada desde las voces de niños, niñas, padres y agentes institucionales <i>Analysis of the situations of vulnerability of the first childhood in Caldas: a look from the voices of childrens, parents and institutional agents</i> MARTHA DORIS MONTOYA MARTÍNEZ, PAULA ANDREA DÍAZ GUILLEN, YENNY ANDREA GUTIÉRREZ TORO	273
Inclusión en educación para tiempos de incertidumbre en ausencia de futuro De la invisibilización a la visibilización..... <i>Inclusion in education for absence uncertain times in the future. From invisibility to visibility</i> RODRIGO PELÁEZ ALARCÓN	294
Lectoras, lecturas y presencias desde la “Literatura Femenina”..... <i>Readers, readings and presences from “Feminine Literature”</i> ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ	303
La educación ambiental como factor determinante para mejorar programas de prevención y promoción de la infección respiratoria aguda (IRA) <i>Environmental education as a determinant factor in the understanding and decrease of acute respiratory infection (ARI) related to different environmental factors</i> JUAN CARLOS CARMONA HERNÁNDEZ	313
Género, participación y políticas públicas en Colombia: espacios en construcción <i>Gender, participation and public politics in Colombia: spaces in construction.</i> ELIZABETH PATIÑO JARAMILLO	323
La cultura: noción y discusión RIGOBERTO GIL MONTOYA	340
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa	353



Tomar la pluma

Hoy me han invitado a tomar la pluma, para dar apertura a este texto, a esta revista que desde su nombre nos convoca a recordar las implicaciones de enfrentarnos al papel en blanco, de exponer nuestras ideas para proponerlas en un diálogo asincrónico que nos ofrece las pausas indispensables para acercarnos, deleitarnos, detenernos y transformarnos en el encuentro. Que es la lectura sino una relación de verdadera amistad, al decir de Proust (2002) “En la lectura, la amistad a menudo nos devuelve su primitiva pureza. Con los libros no hay amabilidad que valga. Con estos amigos, si pasamos la velada en su compañía, es porque realmente nos apetece” (p.53)¹. Nietzsche, en su libro *El Capital*, nos propone tomar los libros como preguntas no como respuesta abriendo la posibilidad a una lectura de carácter transformador.

Esa es la invitación. Esta revista, como medio para compartir las ideas, propuestas y pensamientos contruidos a través de los procesos del Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, se constituye en una provocación, en una apertura a las preguntas que sus lectores deseen configurar para repensar permanentemente la educación haciéndonos responsables de lo que ella es en el presente.

En la nueva configuración de la Universidad de Manizales, el Instituto Pedagógico se constituye en un escenario articulador de procesos de formación, investigación y proyección social orientado por dos principios esenciales encarnados en cada una de nuestras actuaciones: el pensamiento crítico y la valoración de la diversidad. En este sentido, la Revista Plumilla nos permite hacer circular multiplicidad de versiones acerca de la educación, la pedagogía y la vida de la escuela para movilizar nuevas visiones, actualizaciones permanentes de las historias en este campo, y aportar a la construcción conjunta de lo que deseamos de la escuela hoy en coherencia con el sujeto que consideramos deseamos formar.

De esta forma los invito de la mano de Nietzsche citado por Zuleta (1982)² a realizar una lectura lenta, cuidadosa, y “rumiante”, a detenerse en las ideas propuestas y las apuestas de los autores, a asumir posturas, a realizar reflexiones sensibles a la interpretación de las realidades educativas de los niños, niñas y jóvenes, y sobre todo a aportar, con sus acciones nutridas de nuevos pensamientos, de referentes alternativos, a la transformación continua de la educación.

PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA
DIRECTORA INSTITUTO PEDAGÓGICO UMANIZALES

1 PROUST, M. (2002). *Sobre la lectura*. Valencia, España: Pre-textos.

2 ZULETA, E (1982/1994). *Sobre la lectura*. En *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali, Colombia: Fundación Estanislao Zuleta. pp. 101-111.



Presentación

Cuando desaparece la luz, la sombra se marcha detrás de ella.

Frederic Nietzsche.

Avanzar por el camino de la luz parece ser un sueño de la humanidad que se aprendió mejor con las cosmogonías religiosas pero, ante todo, con la judeocristiana, que se enamoró de la luz y poco le agradó la oscuridad o, en el mejor de los casos, se la dejó al dios de las tinieblas, que de Luzbel o Luz Bella paso a ser Satanás; el caso es que Nietzsche arroja otro fenómeno lumínico: la sombra, una suerte de extraño enlace entre oscuridad y luz.

Entre oscuridad, luces y sombras es que Plumilla Educativa comprende su esfuerzo por poner en discusión no sólo las investigaciones de los académicos renombrados, de las voces que ya se consagraron, sino que ha decidido darle la voz a los jóvenes investigadores, a quienes vienen haciendo camino, pero que pocas revistas quieren arriesgarse a publicar porque se pueden correr riesgos al momento de su clasificación. Así lo disponen los cánones.

Disponer es un ordenamiento, pero dentro de ese ordenamiento se pueden habitar libertades; esas libertades las venimos ejerciendo dentro de las fronteras que también queremos mover, pero con la convicción de que son esfuerzos necesarios para conjuntar la experiencia con la juventud, lo dado con lo dándose; de este encuentro nos surgirán unas miradas esperanzadoras, unas orquestaciones lingüísticas rizomáticas. Esto porque la academia aún puede sugerirnos cosas, la academia sigue siendo cierta reserva de la humanidad frente a tanta bancarrota económica, frente a tanta bancarrota de mentiras, frente a la bancarrota de un futuro mejor, frente a la bancarrota de humanidad.

De un futuro mejor poco sabemos, lo que sí sabemos es que la Revista Plumilla Educativa de la Universidad de Manizales se convierte en un órgano científico que le da voz a todas las generaciones, que no se basta con lo estatuido, pero que tampoco se entrega a la desesperanza.

Aquí, entonces, encontraremos artículos de investigaciones de la comunidad latinoamericana y española, se conocerán conceptos en torno a resultados y procesos investigativos dentro de las ciencias sociales, alrededor de lo que estamos comprendiendo por ser humano y lo que de éste ser estamos esperando.

Los invitamos a realizar una lectura pausada, sin excesos de velocidad, pero con el lente de la esperanza, con un lente que, entre luces, oscuridades y sombras el lenguaje académico, aún nos seduce, aún nos anuncia auroras y hasta se atreve a mencionarnos posibles escenarios de humanidad. Por suerte, no todos los apocalipsis se han cumplido; de ahí Pandora, de ahí el lenguaje para aprender a Resistir en la esperanza.

Miguel Alberto González González

Director Revista



Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario¹

CARLOS SKLIAR²

Resumen

La amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada. La dependencia provoca la mayor de las desigualdades. Lo que se enseña bien podría partir desde cualquier lugar, desde cualquier enseñante, a partir de cualquier 'mostrante'. Si hay un dibujo del enseñar, bien podría ser éste: alguien, algo, indica hacia otro alguien, hacia otro algo. Alguien es cualquiera que desea mostrar algo. Algo es, por ejemplo, un libro, un texto, un fragmento, una palabra, un juego, una conversación, un asunto, una música, un silencio, un movimiento, la escritura, el tiempo, la acción, la memoria. La indicación es un gesto, quizá suave, quizá no demasiado exagerado, tenue, en fin, indicativo, performativo. Alguien ve, ve el gesto de alguien hacia algo, escucha, toca, palpa, piensa, lee, escriba, percibe, imagina. Y es en ese sentido que la presencia de quien indica, enseña. Y esa presencia puede volverse difusa, ir desapareciendo poco a poco, quitarse de la fórmula rígida de esperar que lo que se aprenda sea la relación entre el alguien que apunta y la cosa apuntada.

Palabras clave. Miedo, dependencia, filosófico, pedagógico, enseñar, evaluar, experiencia, hospitalidad, estar juntos, lector, razón jurídica.

1 Recibido: 27 de septiembre del 2011. Aprobado: 01 e noviembre del 2011.

2 Carlos Skliar. Doctor en Fonología, Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España. Ha sido profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y profesor visitante en la Universidad de Barcelona, Universidad de Siegen (Alemania), Universidad Metropolitana de Chile, Universidad Pedagógica de Bogotá y Universidad Pedagógica de Caracas. Actualmente se desempeña como Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET, como coordinador del Área de Educación e investigador del área de educación de FLACSO, Argentina, donde coordina el proyecto "Experiencia y Alteridad en Educación", junto con Jorge Larrosa de la Universidad de Barcelona y "Pedagogías de las diferencias", con Nuria Perez de Lara, de la Universidad de Barcelona. Autor de los libros: *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Serie Manuales, Editorial Universidad de Cuyo, EDIUNC, Mendoza, 1997; *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002; *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003; *La Intimidad y la Alteridad. Experiencias con la palabra*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005; *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007 y *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la alteridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas, en prensa. Compilador de los libros: *Educação & Exclusão: Abordagens socio-antropológicas em Educação Especial*, Editora Mediação, Porto Alegre, 1997; *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação, Porto Alegre, 1998; *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos. Volumen I: Projetos e Processos Pedagógicos; volumen II: Interfaces entre Pedagogia e Linguística*. Editora Mediação, Porto Alegre, 1999; *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes, 2001 (con Jorge Larrosa); *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002 (con Jorge Larrosa); *Entre pedagogia y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005 (con Jorge Larrosa); *Jacques Derrida & Educação*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005; *Huellas de Derrida (Ensayos pedagógicos no solicitados)*. Buenos Aires: Editorial del Estante, 2005 (con Graciela Frigerio).

Ten scenes to tell the pedagogical education between the philosophical and the literary

Abstract

The threat does not teach it makes to shake. Fear not offer but wishes to withdraw. Dependence causes the greatest inequalities. What is taught may well start from anywhere, from any teacher, from any 'mostrante'. If there is a drawing of teaching, it might be this: someone, something, says to another person, to another something. Someone is anyone who wants to show something. Something is, for example, a book, a text, a fragment, a word game, a conversation, a subject, music, silence, movement, writing, time, action, memory. The display is a gesture, perhaps mild, perhaps not too exaggerated, subdued, well, indicative performative. Someone sees, sees the gesture of someone into something, hear, touch, feel, think, read, write, perceive, imagine. It is in this sense that indicates the presence of someone who teaches. And that presence can become diffuse, gradually fades away, remove the rigid formula to be hoped that what is learned is the relationship between points and someone else targeted.

Keywords. Fear, dependence, philosophical, educational, teach, evaluate, experience, hospitality, togetherness, reader, legal reasons.

Primera escena: ENSEÑAR

Jacques Derrida dejó una pregunta, quizá para ser descifrada después, unos pocos días antes de morir: "¿Se puede enseñar a vivir?"³. Cualquier respuesta será insuficiente, deficiente, incapaz de sí o no o tal vez. Pero en cualquier caso depende de cómo suene ese 'enseñar a vivir'. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese 'yo' que enseña, de ese 'yo' que explica, de ese 'yo' que sabe, de ese 'yo' que instruye y que se naturaliza como siendo imprescindible.

Pues bien: enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al 'yo' como impostura, como amenaza, como aquello que se ofrece pero cuya palabra no se retira jamás: "Enseñar a vivir —escribe Graciela Frigerio- (...) renunciando a la soberbia del 'yo te voy a enseñar'. Fórmula que siempre

*trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería".*⁴

Lo que se aprende es, siempre, la relación de lo que ya fuera apuntado y lo que hacemos, después, con ello. Aprender es la relación que sostiene otro alguien con ello.

Segunda escena: EXPLICAR

¿Hay algo de la educación que pueda comenzar o concluir o durar sin la explicación? Pues sin la explicación toda y cualquier pedagogía conocida y por conocer parece deshacerse en el aire. Suponemos, de hecho, que sin explicación no hay siquiera una palabra inicial, un mínimo punto de partida. Entonces: ¿Podría la pedagogía, por acaso, subsis-

3 Jacques Derrida. *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2007.

4 Graciela Frigerio. Acerca de lo inenseñable, en Carlos Skliar & Graciela Frigerio (ed.): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006, pág. 140.



tir sin explicación? ¿No es la pedagogía justamente *la* explicación? ¿No es la pedagogía el imperio absoluto y tiránico de la explicación?

'El maestro ignorante' da a entender que es necesario invertir la lógica de la explicación, el sistema explicativo de la pedagogía, la pedagogía que es sólo la puesta en marcha de una lógica de explicación. Y afirma que la explicación no es otra cosa que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. Se explica, pues se ha creado con anterioridad un incapaz que necesita de la explicación. La invención y la construcción de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador: "*La explicación no es necesaria para socorrer una incapacidad de comprender. Es, por el contrario, esa incapacidad (...) Es el explicador quien tiene la necesidad del incapaz, y no al contrario, es ella lo que constituye al incapaz como tal*".⁵

Y justamente es el maestro el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Por lo tanto, el explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones pedagógicas, actuales y pasadas. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido.

No explicarás, resulta ser así uno de los primeros *mandamientos* del maestro ignorante. O bien, quizás, una de sus primeras y más resonantes disonancias pedagógicas. Sin embargo, este *no explicarás*, es mucho más que un férreo mandamiento o una simple disonancia: se trata en verdad de una forma de pensar el pensamiento, de un modo de transmitir la transmisión pedagógica.

Veamos bien. Explicar es un monstruo de mil caras, cuya finalidad parece ser la de disminuir al otro a través de los terrores de las palabras hábilmente encadenadas en la gramática del maestro; ese monstruo

"explicador" crea a cada momento la sensación que el cuerpo del maestro aumenta su tamaño, en la misma proporción que hace diminuto el cuerpo del alumno. Y en la medida en que el maestro hace más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno va quedando cada vez menor, hasta hacerse huérfano de sí mismo: es *empequeñecido* por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de *empequeñecimiento* del otro o, en las palabras de Rancière, de *embrutecimiento del otro*.

Tercera escena: EVALUAR

Nuevas políticas no son sólo 'nuevas políticas'. Nuevas leyes educativas no son sólo 'nuevas leyes educativas'. 'Nuevas políticas' no son sólo 'nuevas leyes'. Y 'nuevas leyes' no son sólo 'nuevas políticas'. A veces quisiéramos pensar que ojalá lo fueran. Pero enseguida hay cierto desánimo, cierta pesadumbre. Porque hay incongruencia entre los textos jurídicos y las pasiones éticas del educar. Y se preferiría, entonces, que 'nuevas políticas' obedecieran sólo a un orden formal, no necesariamente vinculado con el orden de lo cotidiano. Que permanezcan en su rincón. Que se estén un poco quietas. Que no sean tan prometéticas y tan propedéuticas. Que no cambien tanto. Que no cambien todo el tiempo.

Es que no se trata, apenas, de novedosos modos de construir escenarios de convivencia allí donde no los había, de establecer renovadas imágenes de prácticas allí donde ya estaban rancias y de introducir frescas reglamentaciones allí donde no eran suficientes o inexistentes o inexpressivas o injustas. Nuevas políticas son intentos, sobre todo, de pretender enseñarnos e instalar el modo en que deberíamos pronunciar lo nuevo, de decir la novedad, declamar lo que vendrá, un 'a partir de ahora' que se vuelve vigía de los modos en que conversamos en la educación, sobre la educación. Es verdad que

5 Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes, 2007, pág. 16.

a veces sólo se trata de instaurar algunas pocas palabras nuevas –derivadas tanto de una decisión técnica como de una imposición moralizante–; pero muchas veces consisten, literalmente, en la definición que habrá de adoptarse ante cada una y todas las palabras que habitan aquello que se considera el lenguaje de lo educativo.

Aprender a decir la educación, para aprender a hacer la educación. Ésa parece ser la cuestión. Y el ‘ahora’ de la pronunciación apuesta con vehemencia a que las cosas deben ser así definidas, no como lo han sido en el pasado, ni mucho menos como suenan en el presente. A partir de ese ‘ahora’, grado cero, las definiciones pasan a ser ‘ésas definiciones’ y se supone que no es sólo para intervenir y corregir el vocabulario comúnmente mal pronunciado, sino con la pretensión de que todo cambie de una buena vez.

Entre las palabras educativas que siempre se vuelven a definir, aquellas que tienen que ver con ‘evaluación’ ocupan un lugar central –evaluación funcional, auto-evaluación, evaluación institucional, evaluación dirigida, evaluación en acción, co-evaluación, evaluación psicopedagógica, hétero-evaluación, evaluación en contexto, etc.–. Lo que se piensa, sin miramientos ni dubitaciones, es que una nueva política educativa es, ante todo, un nuevo modo de definir el término ‘evaluación’.

Cuarta escena: EXPERIENCIA

Desde hace tiempo que ya no se habla con la experiencia, a partir de la experiencia, desde la experiencia. Sólo se dicen algunas pocas cosas acerca de la experiencia. Se habla mucho, y en todos los tonos imaginables, acerca de aquello que pasa, de aquello que ocurre. Todo se ha vuelto, así, luminosa y aparente exterioridad. Pero ni una palabra acerca de aquello que nos pasa, aquello que nos ocurre.

Porque lo que nos pasa no es apenas travesía, recorrido, trayectoria, puro relato de lo acontecido en el camino. También

es peligro: “(...) *del ex-periri latino: paso a través de un peligro- y evitando, sobre todo, referir su contenido a cualquier cosa ‘vívida’, a lo anecdótico*”⁶

Y aquí estaría la posibilidad de distinguir, aunque sea por un momento, aunque más no sea provisoriamente, a los estafadores de la experiencia: ellos nos hacen reunir, nos obligan a hablar y nos inducen a escucharnos sólo sobre las cosas que pasan. Cuanto más ajeno está todo, más parece creerse en Todo. Como si el cuerpo no estuviera allí, ni en ninguna otra parte. Como si la palabra fuera una cuestión de sumar inoperantes muletillas. Como si la habilidad del decir tuviera vida propia.

Lejos de ello, la experiencia es en sí una experiencia de aquello que sabemos que no podremos, que nunca podremos. El límite inexpugnable de la voracidad y de la Totalidad. La frontera donde toda exaltación se desdibuja, se esfuma. La clara finitud de la omnipotencia y de la grandilocuencia. La frágil voluntad de sabernos más pequeños, mucho más pequeños, que nosotros mismos. Somos ínfimos, ya no en la abismal contingencia del universo, sino en el espacio mínimo de nuestras propias vidas.

Lejos de ello, la experiencia es la experiencia de sabernos provisorios en todos los tiempos, finitos en todos los espacios, dóciles de casi todo, seguros de nada, vulnerables a cualquier palabra, a cualquier caricia, a cualquier otro. La verdadera experiencia, escribía Gadamer, “*es aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud (...) es entonces cuando se desvela como una pura ficción la idea de que se puede dar marcha atrás del todo, de que siempre hay tiempo para todo y de que de un modo u otro todo acaba retornando*”⁷.

6 Philippe Lacoue-Labarthe. *La poesía como experiencia*, Madrid: Arena Libros, 2006, pág. 27.

7 Hans-George Gadamer, citado por Joan-Carles Mélich en *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2000, pág. 60.



Quinta escena: HOSPITALIDAD

Si bien la hospitalidad puede ser presentada como la acción de recibir al otro en un acto desmesurado —es decir, de recibirlo más allá de toda “capacidad del yo”⁸— enseguida se deja tomar por una ambigüedad que le es constitutiva, como si se tratara de una capacidad que es al mismo tiempo ilimitada tanto como limitada, tanto incondicional como condicional. Y eso se ve reflejado en la distinción entre la Ley —mayúscula— y las leyes —minúsculas— de la hospitalidad.

Sí, la Ley de la hospitalidad es incondicional.

Se trata de recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque en ella se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque apenas pronunciada ella ya no tiene más nada para decir, ya lo ha dicho todo, es decir, ya ofreció, ya donó, todo lo que podía y tenía que decir. A la Ley de la hospitalidad le sigue un silencio ético, por que es el otro el que decide si vendrá o no vendrá.

La hospitalidad y las relaciones de alteridad se inscriben en una responsabilidad ética, es decir, en una relación no interesada y no cimentada en una falta, en una carencia del ‘yo’: “La relación de alteridad no expresa ninguna ‘necesidad’ del sujeto —dice Joan-Carles Mèlich—, porque si no fuese así, la relación con el otro sería una relación interesada”.⁹

Es que no se trata, sólo, de un reconocimiento del otro y de una inversión de cuestionamiento, es decir, de quién cuestiona a quién. No se trata, apenas, de una respuesta que salve al yo de su propio pecado o de la ausencia de toda virtud. No ocurre, simplemente, como una obligación que proviene, obligada y certera, de una cierta ley de la convivencia.

Así, la responsabilidad ética se dirige a lo humano y no a algún sujeto-otro determinado, materializado y entonces especificado, revelado con nombre *extranjera* propio y al que se le atribuye una identidad precisa y casi definitiva. No es una responsabilidad que responde diferente según la edad, la generación, la lengua, la sexualidad, la nacionalidad, la raza, la clase social, el cuerpo del otro. La responsabilidad ética no tiene límite en su vigilia ni fronteras en su capacidad de recibir. Se trata de una responsabilidad sin fondo; de una responsabilidad que, como bien lo dice Jacques Derrida, se extiende: “(...) ante los fantasmas de aquellos que todavía no han nacido o de quienes ya han muerto”.¹⁰

Sexta escena: ESTAR-JUNTOS

La pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una cuestión que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma y/o a la resta de cuerpos presentes; pero mucho menos a la contingencia de la existencia misma, de toda y cualquier existencia. Aquí estaría la señal, entonces, de porqué la convivencia no puede ser apenas entendida como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a ‘dialogar’ y, entonces, a ‘converger’ y ‘consensuar’ irremediabilmente.

8 Jacques Derrida. *Adiós a Emmanuel Lévinas*, Editorial Trotta, Madrid, 1998, pág. 44.

9 Mèlich, Joan-Carles, *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos, 2001, págs. 66-67.

10 Jacques Derrida. *Espectros de Marx*. Madrid: Editorial Trotta, 1995, pág. 73.

La palabra convivencia sugiere un primer acto de diferenciación: aquello que se distingue entre los seres y que es, sin rodeos, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es 'convivencia' porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar; porque convivir, estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: *"Es ser tocado y es tocar. El "contacto" –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión– es la modalidad fundamental del afecto"*.¹¹

Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, sobre todo, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la convivencia como inclusión –sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente– afirman el convivir, sí, pero a condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, matizada por palabras de orden tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro, quizá porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia.

Ahora bien: esa distancia que se asume como distancia de altura o distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Jean-Luc Nancy: *"(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro*

es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad".¹²

Séptima escena: LECCIÓN

Tres figuras de maestros, de educadores, de quienes enseñan, de quienes transmiten, entre otras varias posibles; tres lecciones que nos provienen de tres formas diferentes de pronunciar la lengua, de relacionarse con ella, de querer decir, de modos distintos de querer ser escuchados, a saber: el retórico, el gramático, el poeta.

El retórico muestra una lengua elevada que borra de una vez toda posibilidad de otras voces; no deja que ninguna voz sea más alta ni más precisa ni más interesante ni más esbelta que la propia; aniquila la voluntad del otro de oír y decir, con su fúnebre estertor, a través de una violenta imposición de su qué decir, su porqué decir, su para qué decir. Se oculta en la lengua que presenta única para escudarse y agredir a su propia palabra poética: *"la retórica es una palabra de revuelta contra la condición poética del ser hablante"*.¹³ Al retórico le es imposible ver su voz, su lengua, por fuera de la retórica. Más aún: es la retórica la insistencia por creer que la lengua es sinónimo del funcionamiento del lenguaje. Mejor dicho: sólo sabe de la lengua, de su lengua: *"Los anteojos de la retórica son sus ojos –y al mismo tiempo el espectáculo que miran. Así la retórica no ve y no muestra jamás otra cosa que no sea retórica, en todas partes. Sólo*

11 Jean-Luc Nancy. *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: ediciones La Cebra, 2007, pág. 51.

12 Ibídem, págs. 51-52.

13 Jacques Rancière. *El maestro ignorante*. Ob. cit., pág. 93.



se ve a sí misma”¹⁴. El retórico da una lección, sí, pero apenas de retórica.

El gramático insiste en subrayar la importancia de la estructura de la lengua y quiere que los otros no escapen de la telaraña de sujetos y predicados ya establecidos de antemano; busca ardorosamente el método de la lengua allí donde ese método tal vez no exista y quizá nunca haya existido; explica con palabras de otros el orden de las palabras de lo mismo. También cree que no hay otra cosa que gramática, que todo es gramática, que hay gramática incluso en el silencio que precede a lo que no se sabe si podrá decirse. Y no duda en advertir a quienes respondan de la inconveniencia de unas frases no del todo bien comenzadas, no del todo bien acabadas. El gramático da una lección, sí, apenas de gramática.

Si es que hay alguna lección que por acaso nos llega desde el poeta es que no quiere ser adivinado o intuido, y no desea controlar ni dirigir nada ni a nadie en absoluto; el poeta quiere sobre todo dar a escuchar, no hacerse escuchar, a no ser en el siglo revoltoso de sus versos. *“Los poetas son los que se aventuran a decir (a traducir en palabras arbitrarias, incontrolables, atravesadas por la pluralidad) lo que ven, lo que sienten y lo que piensan”*.¹⁵ Pero la poética no está en los versos, ni en la metáfora, ni en el ritmo, ni en la invención, por separados. La poética se presenta en entera, no por fragmentos y no procede como la retórica, que ve ejemplos sólo en sus propios y aislados elementos: *“(...) la retórica opera por aislamiento, y reducción (...) Tomen cualquier texto, basta con tomar una se-*

*cuencia, la más corta posible, y tienen a la vez la retórica, y la transformación del texto en retórica, del discurso en lengua. Es la diferencia entre la retórica y la poética. No puede haber poética más que de textos enteros”*¹⁶.

La poética quisiera ser la creación de un dar a ver, un dar a tocar, un dar a oír, un dar a percibir, un dar a pensar. Por ello, trata de ofrecer no la explicación regresiva de la inmovilidad, no la justificación de su funcionamiento, no la imperiosa necesidad del código, sino la experiencia tumultuosa de la expresión. No explica, se deja ver, está allí, se despliega en su propia duración.

La diferencia entre el retórico, el gramático y el poeta no es ociosa, pues la pedagogía insiste en ser aquello que muchas veces niega el ver y el dar a ver, que niega el tocar y el dar a tocar, que niega el oír y el dar a oír. Explica, eso sí, qué es ver, pero con ojos ajenos, distantes, silenciosos, autoritarios. Explica, eso sí, cuáles son las miradas disponibles, pero con ojos apenas escudriñadores y evaluadores. Explica lo que es tocar, sin tocar, y eliminando el tocar del otro. Explica lo que es escuchar, pero sin escuchar, ignorando lo que podría ser el escuchar del otro.

Octava escena: LECTOR

Duele que la lectura se haya vuelto la falta de lectura, el olvido de la lectura, el nunca más de la lectura. Provoca un cierto malestar cuando la lectura se hace sólo obligatoria y ya no es más lectura. Se retuerce el alma al percibir que la lectura se haya vuelto estudio a secas, ir al punto, ir al grano, ir al concepto.

En mucho han participado las instituciones educativas, desde el inicio de la escolarización hasta la universidad, para que la lectura se vaya disecando cada vez más y, así, secando casi definitivamente. En vez de lectores se han buscado de-

14 Henri Meschonnic. *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores, 2007, pág. 112.

15 Jorge Larrosa. Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. En Maarten Simons, Jan Masschelein & Jorge Larrosa (editores): *“Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia”*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pág. 292.

16 Ibídem.

codificadores; en vez de lectores se han valorado gestos de ventrílocuos; en vez de lectores se han obtenido reductores de textos.

Es iluso el pensamiento del mañana, aunque la pregunta por el lector del futuro no es ingenua sino necesaria y en parte incómoda además de estremecedora. ¿Qué lector será el que venga al mundo?

Esa es la pregunta que se hiciera Nietzsche hace ya muchos años en *‘El origen de la tragedia’*, publicado por vez primera hacia 1871. Allí escribe el filósofo: *“El lector del cual yo tengo derecho a esperar algo, ha de reunir tres condiciones: debe leer con tranquilidad y sin prisa; no ha de tener exclusivamente presente su ilustración, ni su propio yo; no debe buscar como resultado de esta lectura una nueva legislación”*¹⁷.

Leer con tranquilidad, detenido, sin apuro; quitarse de ese ‘yo’ que lee y de lo que ya sabe; eludir la búsqueda de la ley. ¿Cómo hacer, en medio de las tempestades de esta época, para resaltar la tranquilidad ante la lectura? ¿Cómo hacer, entonces, para olvidar el ‘yo’ en un mundo en que el ‘yo’ se ha vuelto la única posición de privilegio? ¿Y cómo hacer, entonces, para leer sin buscar reglas, sin buscar leyes, sin buscar eso que algunos llaman de Verdad o Concepto?

Lo cierto es que, sin ningún moralismo de por medio, y alejados de cualquier slogan de promoción de la lectura, la vida es una cuando se escribe o no se escribe, otra cuando se lee o no se lee y otra, todavía, cuando podemos ver a alguien leyendo.

¿Qué haríamos sin la lectura? ¿Qué haríamos a cambio de la lectura? ¿Preguntar sobre la vida, pero no sobre “ésta” vida, no sobre el aquí y el ahora, no sobre lo inmediato, no sobre lo que apenas pasa pero no nos pasa y que nadie nos responda, quizá, porque nadie comprende la lengua

en que formulamos la pregunta? Pero sobre todo: ¿qué haríamos sin lector?

Porque el que lee suspende por un momento la aparente y débil belleza del universo, la tortuosa noticia del fin del mundo, deja de lado lo que ya está trazado de antemano, carga su cuerpo de palabras que aún no ha dicho y muerde el olor de la tierra, acaricia una boca que no existe, se acerca más que imprudentemente a la muerte y sonríe porque es de día en plena noche, porque está fresco en pleno verano, porque llueve sin nubes, camina sin calles, ama lo que nunca fue amado, acompaña al desterrado hacia su exilio y se despide, sin más, de todo que lo no ha leído todavía.

Por eso no se puede otra cosa que invitar a alguien a la lectura, que darle la lectura, que mostrarle la lectura, que donarle la lectura. Todo intento de hacer leer a la fuerza acaba por quitarle fuerzas al que lee. Todo intento de obligar a la lectura, obliga al lector a pensar en todo aquello que quisiera hacer dejando de lado, inmediatamente, la lectura. Al lector, hay que dejarlo leer en paz, como lo sugiere el título de un texto de Jorge Larrosa en *‘La experiencia de la lectura’*: *“para que nos dejen en paz cuando se trata de leer”*.

Y es que se da a leer, obligando a leer. En el método obstinado, en la concentración y contracción violentas, en el subrayado dócil y disciplinado, en la búsqueda frenética de la legibilidad o de la hiper-interpretación, en la pérdida de la narración en nombre del Método, es allí mismo, donde desaparece la lectura dada y es allí, también, donde desaparece el lector y se cierra el libro.

Pero también hay que decir que la figura del lector se ha revistado de una cierta arrogancia, de un cierto privilegio: es el lector que sabe de antemano lo que leerá, el que no se deja ni se quiere sorprender, el que quiere seguir siendo el mismo antes y después de leer, el que ‘ya parece haber leído lo que escribe’. Como sugiere Blanchot: *“(…) lo que más amenaza la lectura:*

17 Friedrich Nietzsche. *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa-Calpe, 2000, pág. 173.



la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general".¹⁸

Pero: ¿"Quién sería ese lector sin realidad, sin personalidad, sin presencia, dispuesto a abandonarse en la lectura, leyendo sin saber leer?" como se pregunta Jorge Larrosa¹⁹. Un lector despojado de sí mismo, quizá para nada arrogante y, sobre todo, un ser *ignorante* de la lectura que vendrá. De la lectura que, ahora, está siendo.

Novena escena: RAZÓN JURÍDICA

Resulta al menos curiosa la imagen que se ha establecido acerca de la convivencia, sobre todo en ciertos ámbitos plagados de *jergoceo* jurídico, como aquella que debe acatar sin más ciertas reglas –no siempre formuladas o apenas sí entredichas– que instalan de una vez la idea de una supuesta empatía, calma y no-conflictividad. La insistencia de la razón jurídica, aún en su parco pero comprensible utilitarismo y por su intención de traducir algunos fragmentos de la vastedad de las relaciones de convivencia, no puede ser sino una desembocadura estrecha donde se prende y aprehende el movimiento inasible de lo humano; movimiento que, entonces, comienza a aquietarse, a estancarse. Lo político de la convivencia queda, como dice Jean-Luc Nancy, irremediamente partido en dos: "(...) *Por un lado la abstracción formal del derecho que (...) 'da derecho' (...) a toda particularidad y toda relación*".²⁰ En efecto,

da la sensación que ese derecho no tiene derecho a otra cosa, no puede pretender otro sentido, a no ser, claro está: (...) *que el derecho mismo trate de erigirse como origen o fundamento, bajo los casos de una Ley absoluta*".²¹

Si la razón jurídica se configura con antelación y en anteposición a los lenguajes de la convivencia, su vitalidad quedaría subordinada y sepultada a unas pocas fórmulas atiborradas de prescripciones, excepciones y obligaciones. Sin embargo, el saber experiencial de la relación parece decir otra cosa bien diferente: que su contingencia original está cimentada en la vulnerabilidad, el conflicto, la fragilidad, el desencuentro, la perturbación, la alteración, la interrupción, lo finito, la hospitalidad, lo intocable, la hostilidad, lo otro, su misterio, la irreductibilidad. De esa tensión entre razón jurídica y saber relacional, pareciera ser que la norma defiende su norma en el mismo momento en que pretende iniciar su mandato y todo parece ocurrir como si alguien, antes de afectar o de sentirse afectado por un otro, deba hacerse la pregunta obligada acerca del derecho por sentirse de ese modo y justificar, con primordial anticipación, si con ello no se lesiona, no se hiere o si se violenta algún principio (jurídico) de la individualidad.

La eficacia de la razón jurídica alcanza, así, su mayor plenitud y su más ansiado anhelo: en la pregunta por el derecho y en las obligaciones de la convivencia está la diseminación misma de la norma; la aplicación de una norma que, como dice Giorgio Agamben: "*no está en modo alguno contenida en ella, ni tampoco puede ser deducida de ella, porque de haber sido así, no habría sido necesario crear todo el imponente edificio del derecho procesal*".²²

18 Maurice Blanchot. 'El espacio literario', citado por Jorge Larrosa en "*Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*". Barcelona: Editorial Laertes, 2005, pág. 57.

19 Jorge Larrosa. Leer sin saber leer. En *Entre las lenguas*, Ob. Cit., pág. 58.

20 Jean-Luc Nancy. *Ser singular plural*. Ob. Cit., pág. 63.

21 Ibídem.

22 Giorgio Agamben. *Estado de excepción*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005, pág. 83.

Está claro que se asiste a un tiempo de supremacía y exclusividad de la razón y el lenguaje jurídico por encima de otros lenguajes y de otros modos de convivencia, pero no es sólo ello lo que condiciona la pérdida de la responsabilidad de la relación ética. Este tiempo obscuro, al decir de Joan-Carles Mèlich, ha transformado dramáticamente la ética en política o sociología y ha convertido la relación con el otro en un poder que lo esclaviza, amenazando así su fin, el fin de la ética.²³

La razón jurídica se ha definido a sí misma como la detención necesaria y obligatoria para que quizá -luego, entonces, si fuera el caso, si hubiera oportunidad- allí surja el pensamiento ético de la convivencia. Pero ocurre, en verdad, una detención moralizante que no le da paso nunca a la ética y se transforma en su más que imposible y demorado prólogo.

Pero mal haríamos en pensar que el jergoceo, el exceso de razón jurídica y la diseminación de la ley, anterior y amenazante de la ética, son males apenas de esta época. Ya Michel de Montaigne se interrogaba sobre la discrepancia entre nuestro lenguaje común y lo que él llamaba como arte del lenguaje leguleyo: *“Porque los príncipes de ese arte se aplican con particular atención a elegir palabras solemnes y formar cláusulas compuestas con arte, y así tanto pesan cada sílaba y de tal manera retuercen las conexiones, que se enmarañan y abisman en la infinidad de sus figuras y particiones, con lo que ya no pueden entrar en regla ni prescripción alguna, ni en ninguna inteligencia cierta”*.²⁴

Y es que el mundo se ha ido llenando de vigilantes vociferantes de la ley y sus políticas y sus instituciones apenas si saben reconocer la estrechez de la habitación donde moran y la volatilidad y

voracidad del enmarañado de la lengua que pronuncian.

Décima escena: GESTOS MÍNIMOS

Habría que dar algunas vueltas en torno de una idea no del todo confesable o quizá no totalmente expresable, relacionada con la posibilidad de hablar -y de escribir- acerca de una *gestualidad mínima* para pensar la educación, para pensar en el interior mismo de la educación. Se trata, quizá, de un pensamiento que iría en dirección opuesta, o en una dirección diferente a buena parte de esos lenguajes apocalípticos, o heroicos, o híper-trágicos, o redentorios, o salvacionistas, o benéficos, que configuran una significativa parte del relato pedagógico contemporáneo.

Puede decirse, en principio, que esa ‘gestualidad mínima’ dice algo sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo, pero también dice algo sobre los modos en que se produce lo educativo, es decir, abre la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre ‘eso qué pasa’, ‘eso que nos pasa’ en la educación a diario.

Voy a servirme de tres sensaciones diferentes para intentar hilar más fino en esa idea de *gestualidad mínima*, esa suerte de secreto sobre lo pequeño que a toda hora quiere expresarse.

La primera de esas sensaciones surge a partir de una lectura al margen del texto de Nietzsche: *‘De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud’*. En ese texto el filósofo alemán se pregunta una y otra vez cómo sería posible esbozar el retrato de vida de una persona con justicia. Piensa, en un primer instante, que todo procede igual como si fuera el esbozo de un paisaje que hemos ya visitado, esto es, recordando y describiendo sus formas, sus colores, sus olores, pero evitando a la vez toda tentación por las primeras impresiones, por aquellas impresiones que él mismo llama de ‘fisonómicas’. Enseguida hace

23 Joan-Carles Mèlich. El tiempo y el deseo. Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas, *Enrahonar*, 28, 1998, págs. 191-192.

24 Michel de Montaigne. Ob. Cit., pág. 48.



una fuerte apelación a no dejarse atrapar por los dones de la fortuna o por los giros caprichosos del destino de una persona, sino más bien incorporando aquellas experiencias mínimas, aquellos acontecimientos interiores a los que por lo general no se les da importancia y que son, para el filósofo alemán, los que con más claridad muestran la totalidad del carácter de un individuo. Nietzsche pone en juego aquí una suerte de oposición entre el gran relato, el relato elocuente, exacerbado, exagerado, incluso hiperbólico y aboga por una detención más bien suave, nada altanera, de lo pequeño, de aquello que puede ser confundido con lo intrascendente, con lo fugaz y que, sin embargo, resulta decisivo, se vuelve enfático por su tibieza, esclarecedor, en cierto modo, cuando se trata de alguien que quiere decir algo de alguien o algo de 'algo'.

La segunda sensación deviene de una cierta interpretación acotada acerca de la noción de hospitalidad a partir de una determinada lectura de Lévinas y, sobre todo, de Jacques Derrida. Como se sabe, es posible encontrar una serie de resonancias acerca de la relación íntima entre acogida y ética, justicia y alteridad, cierto sentido de lo propio, lo mismo y la extranjería, entre la bienvenida al otro y la amenaza que proviene del otro, etc.

Se tiene la sensación que ha habido un exceso, una desmedida, en la interpretación de una Ley mayúscula de hospitalidad, esto es, en aquello de dar un lugar, una acogida, un espacio al otro, a cualquier otro, sin imponerle ningún tipo de condiciones. Como si esa hospitalidad expresara un matiz casi religioso, casi mítico, para recibir a alguien inclusive más allá de las posibilidades y capacidades del 'yo', del "uno mismo". Pero si en la bienvenida al otro se le exigen condiciones: ¿hay hospitalidad? ¿Es hospitalidad? Por eso es que siento una desmesura, una acentuación excesiva. Como si todo acto de hospitalidad tuviera que recubrirse de un halo de bondad inmenso, de un virtuosismo excelso, de una acción casi inhumana.

La referencia a un breve texto de Laurence Cornu da la posibilidad de retomar la idea de gestualidad mínima. En un apartado, titulado justamente 'Gestos de hospitalidad', la autora expresa que: *"La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el **hostis** en **hospes**, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (subrayado por mi), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones"*²⁵.

Es notorio que en este breve párrafo el pasaje de ser-hostil a ser-hospedado se resuelva bajo la forma de gestos sencillos: saludar, acompañar, posibilitar, dar entrada, habilitar, conversar, callarse, respirar, dar, ser paciente, estar allí, decir, callar, etc. En otras palabras: ser hospitalario tal vez consista en ser comedido y no desmedido, en ser austero, en no subrayar ni enfatizar la propia gestualidad.

Vayamos, entonces, a una tercera sensación.

Hoy se habla demasiado de una educación para todos, pero en ése *Todos sin excepción* —donde se marca en demasía lo sustantivo, lo mayúsculo, otra vez la totalidad— no parece haber un *cualquiera*: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: *cualquier cualquiera*. Lo que quiero decir es que hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del "todos" y nos faltan, nos hacen falta, hacen falta los

²⁵ Laurence Cornu. Lugares y compañías. En Jorge Larrosa (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Ob. Cit., pág. 63.

gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera.

Me quito aquí de la necesidad de ciertos actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido; no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración de currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida,

saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar.

Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La *cualquieridad* y la *cada-unicidad* con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Blanchot, Maurice. (2005). 'El espacio literario', citado por Jorge Larrosa en *"Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel"*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Derrida, Jacques. (1995). *Espectros de Marx*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Madrid: Editorial Trotta.
- _____. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frigerio, Graciela. (2006). Acerca de lo inenseñable, en Carlos Skliar & Graciela Frigerio (ed.): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gadamer, Hans-George citado por Joan-Carles Melich (2000). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Jean-Luc Nancy. (2007). *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: ediciones La Cebra.
- Lacoue-Labarthe, Philippe. (2006). *La poesía como experiencia*. Madrid: Arena Libros.
- Larrosa, Jorge. (2001). Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. En Maarten Simons, Jan Masschelein & Jorge Larrosa (editores): *"Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia"*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mèlich, Joan-Carles. (1998). El tiempo y el deseo. Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas, *Enrahonar*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (2001). *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Meschonnic, Henri. (2007). *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rancière, Jacques. (2007). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Skliar, Carlos. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires? Editorial Miño y Dávila.



“Ordenación... o desordenamiento del territorio”

***Y el papel de la universidad: ¿claroscuro o reto...?*¹**

ROQUE JUAN CARRASCO AQUINO²
HENA ANDRÉS CALDERÓN³

“España piensa América Latina en términos coloniales, estableciendo una relación asimétrica en la cual se siente cómoda. Historia de la idea de España imperial perteneciente a la razón cultural de Occidente transportada en el túnel del tiempo sirve a los intereses más rancios. Es así como la propuesta franquista de naciones hispanas se transforma en la versión del PSOE en comunidad iberoamericana para los fastos del quinto centenario”

(Marcos Roitman Rosenmann: “PSOE español dirige la recolonización de América Latina”. LA JORNADA de México, Mayo 25, 2008).

“Para el educador-educando dialógico, el contenido programático de la educación no es una donación, o una imposición, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada”

(Paulo Freire: Pedagogía del Oprimido).

Resumen

Plantear de manera sucinta, un desarrollo sobre la transformación del territorio de las ciudades mineras que, del México minero del siglo pasado, tuvieron influencias en la desordenación territorial, y comprender la traza urbana del presente. Asimismo, analizar las tendencias que ha seguido la ordenación del territorio como una expresión física espacial de las políticas del Estado Mexicano y sus consecuencias desestructurantes en los diferentes ámbitos de la política, en la economía, en lo social y ambiental. Consideramos que en el contexto anterior, existen elementos fundamentales que inciden en la “desordenación” del territorio que transforman desigualmente los espacios o intersticios de las ciudades; en tanto que, se van conformando de acuerdo a la lógica de fuerzas internas y externas para reproducir formas contradictorias que van en contra de la llamada “ordenación del territorio”. He allí, las primeras vicisitudes territoriales que habremos de explicar en este trabajo. No obstante, el papel de la Universidad en el presente, expresa una tendencia de reproducción o construcción de conocimientos; al

1 Recibido Junio 02 del 2011. Aceptado Julio 29 del 2011.

2 Roque Juan Carrasco Aquino, Phd. Docente e Investigador del Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CIIEMAD-IPN); y miembro cofundador del Laboratorio de Ambiente Sociourbano Regional (LASUR) del Instituto Politécnico Nacional. henaivan@hotmail.com

3 Hena Andrés Calderón, Candidata a phd Universidad de Barcelona España. Docente e Investigadora de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN-Ticomán. hcalderon103@hotmail.com

tiempo las exigencias del momento demandan un reto que habrá de tomar como creadora o continuidad de saberes para el cambio o la contemplación contradictoria de la realidad.

Palabras clave: territorio minero, traza urbana, ordenación territorial, espacio urbano, desordenación del territorio.

Abstract

Raise in a perfunctory manner, a development of the transformation of the territory of the mining cities of Mexico mining of the last century, had influences in the ocates territorial, and understand the urban trace of this. Also, analysis of trends that has followed the management of the territory as physical expressions of spaces policies of the Mexican State and its consequences desestructurantes in the different areas of policy, in the economy, social and environmental. We believe that in this context, there are fundamental elements that affect the "ocates" of the territory that transform unevenly spaces or interstices of cities; While, van shaping according to the logic of internal and external forces to play contradictory ways that go against the so-called "management of the territory". I have there, the first territorial vicissitudes that we will have to explain in this work. However, the role of universities in this expresses a tendency to reproduce or knowledge construction, while the demands of the moment demanded a challenge to be taken as a creator or continuity of knowledge for change or contemplation of contradictory reality.

Keywords: mining territory urban trace, land management, urban space, haphazard-management of the territory

Transformaciones del territorio en México

Al referirnos sobre las transformaciones territoriales, había que contextualizar esos procesos que en muchas de las veces, se ha dicho que gracias al encuentro entre dos culturas México es lo que hoy es pude haber sido. Sin embargo, es importante destacar cuando menos tres elementos que han incidido en la conformación del territorio de México:

1. La necesidad de España o de la colonia para concentrar su poder económico, político, social, militar, religioso, ideológico y el control territorial de la llamada "Nueva España". Asimismo, la estructura regional para el control militar y de dominio de las culturas. Al mismo tiempo, existía ya un descontento de algunas culturas por el dominio azteca;

de ahí que, deseaban el derrocamiento de ésta. Al final fueron los cempoaltecas y tlaxcaltecas los que se prestaron para el derrocamiento de los aztecas.

2. La búsqueda de la riqueza, además de los minerales, en lo fundamental el oro y la plata, se inserta la flora, la fauna y lo más importante el control de las diferentes civilizaciones que existían previa a la llegada de los invasores. Las riquezas fuertes de ese momento para la Corona Española eran el oro, la plata y el cobre. No obstante, para obtener estos minerales valiosos fue una extracción sobre la explotación de la población nativa y de sus generaciones. Lo que también fue expuesto por Eduardo Galeano⁴ que, de la explota-

4 Puede verse la referencia en "Las venas abiertas de América Latina". Ed. S. XXI Editores de México.



ción de la plata extraída de América podría construirse un puente entre los dos continentes: América y Europa.

3. Dominar un territorio con aquellas distintas culturas y riquezas, en paralelo, sus formas de organización socioeconómica, era acabar con la virtud de la civilización cultural de ese entonces. La hegemonía de una cultura superior en armamento significaba no sólo el control férreo socialmente, sino, los vastos territorios ricos en recursos que en su país de origen no existían de tal magnitud. Se establecía de esa manera la hegemonía de una fuerza militar, religiosa e ideológica para el sojuzgamiento de la civilización azteca y la imposición de una cultura depredadora.

Es sabido por los historiadores y parte de los mexicanos que Hernán Cortés, giró sus instrucciones, sobre la base de la ordenanza de la corona española y mantener el dominio territorial, para la construcción del camino importante entre Tenochtitlán y Veracruz; la idea era la entrada y salida del transporte marítimo entre la nueva España y Europa. Se ha dicho que fue este camino que se transformó en carretera en 1531; y fue Sebastián de Aparicio quien utilizó por primera vez la carretera de la Nueva España con carretas tiradas por bueyes⁵. Es esta carretera, dice la historia oficial que, llegaron de España la cultura, los misioneros, los militares, las formas de gobierno, la imprenta y productos comerciales. Asimismo, sin lugar a dudas, el dominio ideológico que penetró por todos los medios sobre la base de la cruz, la espada, los socavones, las torturas y los asesinatos.

También de lado opuesto a la primera transformación territorial, era importante para la colonia abrir nuevas rutas y mecanismos de fluidez para el comercio de ese

entonces: El virrey Antonio de Mendoza ordenó la construcción de importantes caminos, entre ellos, el que va de **México a Acapulco**; la idea de la corona consistía en que este puerto sería el único del Pacífico autorizado a comerciar con las Filipinas. Y no era nada despreciable la preferencia por la diversidad de productos que entraban al país, por ejemplo: la seda cruda, floja y torcida, tejidos de seda, telas finas de algodón, almizcle, ámbar, incienso para usos religiosos, perlas, muebles finos y especias, entre otros. Algunos de los productos que la Nueva España enviaba, eran objetos de metal y una gran variedad de telas⁶.

Con relación a la minería, se sabe que entre los objetivos de la Corona Española era dominar tanto a las culturas como la hegemonía del territorio que destacaba por sus recursos mineros. De esta manera, entonces, Según informes de oficiales reales, en 1532 se descubrieron las primeras minas. De esta manera se fue conformando el territorio con el primer gran distrito minero lo integraron: Taxco, Zacualpan, Sultepec, Zumpango del Río, Espíritu Santo y Tlalpujahua. El Segundo gran distrito, se consolida a mediados del Siglo XVI; para ello se encontraba ya en explotación minera lo que ya era constituido por los reales del Monte de Pachuca y Atotonilco. En cambio, para la explotación del tercer gran distrito minero se inició en Zacatecas en 1547 y en Guanajuato en 1554. En este territorio abundaban más las minas de plata. El desarrollo minero permitió que otros centros de la geografía de la Nueva España fueran los centros de importancia para la Corona Española; de este modo entonces, la reestructuración territorial toma cuerpo, es decir, lo que podríamos llamar la "ordenación del territorio económico", véase mapa 1. Lograríamos llamar entonces este periodo sobre la base del quinquenio 1785-1789, al aparecer un reporte documental con los principales centros mineros, los siguen-

5 Tomado de la página web de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes de México; en página web: <http://info.sct.gob.mx/index.php?id=457>

6 Ibídem.

tes: Guanajuato, Catorce, Charcas, San Luis Potosí, Zacatecas, Fresnillo, Sierra de Pinos, Taxco, Acualpan, Sultepec, Chihuahua, Parral, Guarisame, Cosihuirachic, Rosario, Cosalá, Copala, Álamos, Ostotipaquillo, Asientos de Ibarra, Real del Monte, Morán, Bolaños, Sombrerete, Zimapán⁷; véase mapa 2.

Mapa 1: geografía Nueva España.



Fuente: <http://www.pais-global.com.ar/mapas/mapa44.htm>

Mapa 2: organización del espacio



Fuente: "La regiones geográficas en México": Claude Bataillon. Ed. S. XXI. P. 136. México, D.F.

Es importante destacar que, actualmente, existen minas distribuidas por todo el territorio nacional a excepción del este y suroeste del país y algunas de ellas han sido explotadas a lo largo de cuatro siglos, por lo que ciertos yacimientos son relativamente

pobres si se comparan con los que estaban en uso en años anteriores. La mayoría de los municipios mineros se localizan en zonas montañosas, zonas áridas y llanuras costeras y las actividades mineras nacionales se limitan a la extracción en tierra firme, sin explotar yacimientos submarinos. México es un importante productor mundial de plata, celestita, sulfato de sodio, bismuto, cadmio, mercurio, barita, grafito, antimonio, arsénico, fluorita, plomo, zinc, molibdeno, feldespato, azufre, manganeso, sal, yeso y cobre⁸.

Sobre lo establecido con la estructuración y transformaciones territoriales, se produjo una cascada de nuevas rutas y/o camino que conducían hacia los distintos destinos, sobre todo, hacia aquellas zonas donde la minería empezaba a tener auge. De esta manera, lo que permitió el desarrollo minero fue, además, de la explotación y la concentración de población por las necesidades de toda esta rama de la producción, devino de inmediato el desarrollo de la agricultura, la ganadería y una diversidad de productos manufactureros que demandaba el mercado de incipiente desarrollo. Al tiempo que existían esas formas de desarrollo, se desenvolvían otros centros de población que daban oportunidad para la diversificación de un mercado, con orientación hacia los esquemas mercantilistas de los españoles que de las culturas nativas: el Valle de México, Puebla, Toluca, el Bajío, Jalisco, Oaxaca, Morelos, entre otras ciudades que ya comenzaban a aparecer como partes de la nueva reestructuración geográfica y económica de la corona española.

En tanto la Universidad podría replantear las formas de cómo estudiar el territorio con sus representaciones a partir de la totalidad sin recurrir meramente a sus partes segregadas para justificar la "ordenación" sobre el concepto de la imagen a la usanza positivista del "orden" y "progre-

⁷ Ibídem.

⁸ Para ahondar al respeto véase en: "Minería en México"; en la página web: <http://www.mitecnologico.com/Main/MineriaEnMexico>



so". Sí, empero, para quién y en manos de quiénes dejar la "desordenación". Éste último como un hecho que se refrenda para la apropiación no del territorio en general, sino en los espacios que se genera la producción y desde luego el capital. Para ello propondría tres instancias a reconsiderar en la Universidad: primero, el territorio como identidad nacional, en tanto, lugar que implica referente histórico y de nacionalidad respecto al exterior; segundo, sus riquezas en superficie o en el subsuelo, identifican y representan un significado de propiedad colectiva o derecho inobjetable ante el extranjero que se aproveche de su poder; tercero, los conocimientos extraídos de las Universidades públicas tienen un **deber ser y un hacer realidad** los preceptos de la ética en cuanto a la defensa y la seguridad de los saberes universales; en tanto valores en la socialización de los conocimientos.

De la reestructuración a la conformación territorial

La dinámica de las transformaciones espaciales tiene significado en las nuevas formas de organización del territorio, ante ello, se expresan espacios y/o procesos de transición del territorio en cuanto a las contradicciones que emergen bajo el amparo de las actuales relaciones sociales de producción dominantes. Son estas relaciones las que constituyen los pilares de la reestructuración del territorio. Además de los actuales procesos de globalización en conjunto con las políticas neoliberales aplicadas desde mediados de los ochenta en México. De tal suerte que, las demandas de recursos de parte del mercado externo, la nueva división internacional del trabajo, de la geografía política, de los procesos productivos y de los flujos de inversiones a escala mundial, sin duda, han modificado y estructurado dinámicas adversas a las formas de producción de México.

Consideramos, por otra parte que, la reestructuración territorial tiene algunos

elementos a considerar en este proceso del territorio en México; por ejemplo, del planteamiento hecho de Rhina, tomamos de Marx: "...el "capital" no es una categoría económica, sino un concepto que refiere a un *proceso social*: un proceso que, subordinando la producción y el mercado a una lógica ajena a la mera satisfacción de necesidades, se sostiene y recrea en *vínculos de dominio y subordinación entre seres humanos*. El capital, insistía Marx, no es una cosa ni su naturaleza puede deducirse de la circulación mercantil simple. El capital es una forma de existencia y reproducción de la sociedad que tiene como fundamento la *apropiación de vida humana*, mediada y ocultada por el dispositivo del intercambio mercantil privado. El capital es, en esencia, un proceso de *valorización de valor* fundado en la apropiación gratuita de trabajo excedente, en la dominación de trabajo muerto sobre trabajo vivo. *Mando despótico, coerción, violencia, despojo, humillación y explotación* atraviesan este proceso como sus momentos constitutivos"⁹.

De lo expuesto en el párrafo anterior, podríamos obtener algunas ideas que lograrían explicar esas transformaciones territoriales sobre la base de la apropiación, subordinación y sobre las necesidades ajenas a la civilización del continente americano y de valorización de valor. Estos elementos son los que dan forma y contenido a la transformación del territorio con toda crudeza y sobre las espaldas de la población existente de nuestros territorios. De esta forma entonces se obtienen algunas de sus contradicciones:

1. Existe un **despojo** de la población nativa o de la civilización que usufructuaba, no sólo el territorio, per se, sino, el modo de producir, consumir y

9 Planteamiento tomado del artículo de Rhina Roux: "Teoría marxista: Marx y la cuestión del despojo. Claves teóricas para iluminar un cambio de época". En "Revista Herramienta" en página web: <http://www.herramienta.com.ar/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=603&mode=thread&order=0&thold=0>

distribuir bajo las formas de organización social propia de la cosmovisión entre sociedad-naturaleza, ajenas a la mercantilización de ellas; además, lejos de encontrar una valorización de los recursos como hegemonía de la reproducción del capital. Tal como ya se conocía en Europa; quizá saliendo del feudalismo. En consecuencia, son instancias de poder y de hegemonía las que se impusieron sobre el territorio americano.

2. Se impone en este proceso, en tanto, la lógica de **dominio** imperial para sojuzgar a los pueblos americanos; así como parte de un dominio militar; además, para imponer sus formas de utilización de recursos, destruir la civilización y ampliar la sobreexplotación de los recursos naturales y humanos. Dos fuertes componentes —recursos naturales y humanos— fundamentales para la corona española que urgía de riquezas para pagar sus grandes deudas. Pese a ello, no fue capaz, la Corona, de mantener; la intención se enmarcó en la extracción a sangre, fuego y el obscurantismo inquisidor de la iglesia las que se impusieron sobre las conciencias, los saberes y las obligaciones de la sociedad de América.
3. En cuanto a las formas de dominio que prevaleció, sobre pasaron y fueron ajenos a las sociedades de América o, de las formas de organización socioeconómicas: “...cuando el español pone pie en el Nuevo Mundo, algunos de los pueblos indígenas utilizaban el oro y la plata sólo como ornato. En una economía donde no existe la moneda, los metales preciosos no son empleados como medida de común de valores”¹⁰. Esto es en esencia parte de

las contradicciones a la que llegaban los procedimientos para comprender las transformaciones del territorio. De ahí que las transformaciones territoriales, no sólo consistió en el ámbito físico, sino en todas las estructuras económicas, políticas, sociales, ideológicas, étnicas, culturales, religiosas, territoriales, etc.

4. Otro de los elementos que encontramos en este proceso contradictorio de las reestructuraciones territoriales se encuentran en la conformación mundial del **mercado**, instrumento que concentra y permite los intercambios comerciales sea dentro y/o fuera de las regiones nacionales para entrelazar allende al mar. Es aquí donde comienza el proceso de valorización de la mercancía. En esta instancia las mercancías: los productos extraídos de las regiones de América (Minerales, flora, fauna y los recursos humanos) toma cuerpo en tanto formas de intercambio para la obtención de ganancias. Se obtienen de esta manera un proceso que se vende y se compra: la valorización que se obtiene como parte de la transferencia de valor de los recursos baratos hacia la valorización de ellos en función de un mercado especulativo en Europa.
5. En suma tomaríamos como un punto de llegada, de momento, que, la **reestructuración del territorio** en condiciones de apropiación privada, de acumulación de capital, de transformación en la desigualdad y en la diferenciación de espacios construidos por las clases que detentan los poderes económicos, políticos, sociales, militares, religiosos e ideológicos, son los que construyeron una entramado socioeconómico en el territorio para reproducirse, en tanto, clase dominante y en cuanto a la reproducción de las relaciones sociales prevalecientes. La colonización de la

¹⁰ Tomado de: “El descubrimiento y al fundación de los reinos ultramarinos”. (Tomo VII) 2ª Ed. Varios autores. Tomado de la página web: <http://books.google.com.mx/books?id=4DWBjNs8iwEC&pg=PA252&lpg=PA252&dq=las+deudas+espa%C3%B1olas+de+1515&source=bl&ots=wpKwlt8qaT&sig=OdXG5kOgQYVV3KZaX69QOP86zs8>

&hl=es&ei=NxLhSfWmOpHwnQeU47CxQCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2#PPA484,M1

Nueva España es un argumento del modo en que los espacios del territorio, incluso, más espacios por sí mismos, son los recursos distribuidos por todo un territorio lo que le da forma y contenido a las políticas de reestructuración de la ordenación del territorio para la reproducción del capital. Esto es lo que subyace en muchas de las veces en cada planteamiento de la **ordenación del territorio** (véase mapa N° 3). Lo podemos constatar en términos de la actualidad que ronda por América Latina con la idea de dominio Español:

“Son proyectos de cooperación relacionados con las políticas del FMI y el BM. Es la forma de evitar los riesgos de un desborde popular y la falta de gobernabilidad en la región. Este ha sido el discurso mantenido durante toda la legislatura. Trinidad Jiménez lo sintetizó al asumir la Secretaría de Estado para Iberoamérica, creada en junio de 2006. La cohesión social es: “... devolver la fortaleza, capacidad, estabilidad y credibilidad a las instituciones democráticas y mejorar la gobernabilidad... camino exitoso... para un nuevo contrato social...”. Por tanto, no es altruismo democrático ni compromiso socialista militante. La lógica es otra. La cohesión social es una llave. Abre otra dimensión: “El futuro de España como país está en América Latina. El gobierno español contempla América Latina como una apuesta estratégica”. El horizonte de la cohesión social es una apuesta de largo plazo que garantiza la seguridad jurídica de las inversiones españolas”¹¹.

Mapa N° 3: reinos de la Corona Española.



Fuente: http://books.google.com.mx/books?id=4DWNbNs8iwEC&pg=PA252&lpg=PA252&dq=las+deudas+espa%C3%B1olas+and+1515+source=bl&ots=wpKtL87qtaT&sig=ODXG5kOgQYVV3KZaX69QOP86zs8&hl=es&ei=NxLhSfWmOpHwnQeU47CpCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2#PPA484.M1.p.484.

Las acciones encaminadas a reestructurar el territorio, tiene como talón de Aquiles la rentabilidad del mismo territorio, de lo contrario no tendría razón de ser de la reproducción del capital en condiciones extraordinarias. El planteamiento que deviene en sus formas de representación para el caso de México, lo retomamos sobre la base de la idea de Delgadillo: *"La mayoría de los estudios revisados sobre inversión sectorizada, pero que se abocan a ubicar sus principales impactos territoriales, concluyen que éstas se dirigen a entidades que ofrecen la mayor rentabilidad y son ejecutadas a través de empresas con recursos suficientes para competir"* (Delgadillo, 2008). Esta es una de las razones que explican dos modos de comprender el territorio: la reestructuración en cuanto a sus formas físicas que denotan espacios de reproducción del capital y la ordenación en tanto reacomodo de zonas, áreas y regiones para ordenar y su correlato la desordenación para intentar reordenar en el desorden. Un proceso dialéctico que cada vez que se ordena va implícito la desordenación. En consecuencia tenemos un proceso que **destruye, construye y**

11 Cita textual tomada de LA JORNADA de México, Mayo 25, 2008, por Marcos Roitman Rosenmann: PSOE español dirige la recolonización de América Latina. En pagina web: <http://www.deudaecologica.org/Deuda-historica/PSOE-espanol-dirige-la-recolonizacion-de-America-Latina.html>

excluye en la diversidad de las transformaciones físicas que trae su contraparte la exclusión social y permea en todos los espacios de reproducción social.

Entre los procesos que habremos de expresar ahora es lo que ha llevado a considerarse como la parte fundamental de las transformaciones territoriales y que como parte de su materialización en la “ordenación” que subsume la esencia de este. Tal es así por ejemplo, de lo que ya en su momento Marx y Engels lo plantearon como el desarrollo capitalista en sus tres formas necesarias para llevar a cabo el capitalismo: los terratenientes, los capitalistas y los asalariados; esto a su vez corresponde, de acuerdo con Engels, a tres grandes formas del rédito: la renta de la tierra, la ganancia y el salario (Marx y Engels, 2002: 10).

También existen algunas expresiones que determinan las transformaciones del territorio con sus dos formas: la *ordenación* y *desordenación*, que se obtiene en ese proceso; aquí encontramos cuando menos cinco formas ocultas en la “ordenación” para la “desordenación físico-social. También, transforma el territorio acaparado por el sector inmobiliario, el capital bancario, comercial y financiero en lo fundamental:

1. Para llevar a cabo un proceso de transformación del territorio, es necesario, estar bajo instancias que defiendan la propiedad privada del territorio; porque no siempre es un territorio ajeno y sin dueño. En ocasiones puede ser de propiedad privada, social, ejidal y/o comunal. Ante ello, es importante definir quienes tienen el usufructo para lograr arrebatar en caso de que el capital lo demande. Aquí comienza el paso y las peripecias de quienes mantienen como propiedad recursos naturales envidiados por el capital. El territorio es y será el soporte material tanto de los habitantes como de los flujos de inversión que transforman de manera privada el territorio.
2. El territorio en cuanto a espacio o área con potencialidades de recursos, si existe en el campo; o, urbano si es la ciudad o en un centro de población que tiene próximo un área conurbada. Aquí el proceso presenta cuando menos tres formas que se interrelaciona entre sí: a) se ordena para construir nuevas centralidades que den abasto a la producción de la ciudad, del capital y de la fuerza de trabajo; b) la renta del suelo entonces es lo que determinará la forma de ordenación para la desordenación que van siempre de la mano; incluso, en el proceso de transformación territorial lo que importa no es la modificación de la imagen urbana o del campo, lo que está detrás es la valorización del suelo en toda su expresión y; c) en cuanto a espacio convertido en mercancía que en periodos concretos tendrá que constar en el escenario de la especulación para intercambiar en dos direcciones: uno, en el ámbito político bajo la correlación de fuerzas con los especuladores y con los movimientos sociales que demandan de un espacio para construir y reproducirse y; dos, las fuerza externas e internas se disputarán de los espacios convertidos como el lugar donde concentrar y centralizar las infraestructuras urbanas, la población, las industrias, la fuerza de trabajo, en suma, las llamadas *condiciones generales de reproducción* (mercado, escuelas, naves industriales, panteones, cines, teatros, escuelas, universidades, centro de información-comunicación, servicios de agua potable, salud, vivienda, drenaje, etc.).
3. El territorio de la ordenación para su transformación en la desordenación-ordenación, obedece más a las relaciones sociales de producción capitalistas que utiliza este soporte material como la base física para reproducirse y al mismo tiempo convierte en mercancía capaz de comprarse y venderse en el mercado que el propio modo de reproducción exige. De lo contrario,



las relaciones sociales prevalecientes no se reproducirían. Es aquí, donde las transformaciones territoriales se presentan como partes constitutivas de la producción, consumo y distribución de los bienes y servicios producidos en sociedad. También podemos observar la forma como va adquiriendo la división social del trabajo en el territorio, lo que determina una contradicción entre el campo, la ciudad y los espacios entre los intersticios de las áreas metropolitanas del presente. Quizá valdría la pena contextualizar lo que la contradicción en el capitalismo aún no está resuelta entre el capital vs. trabajo; o sería a lo sumo, ordenación vs. desordenación; transformación, vs. especulación; explotación de recursos vs. abolición de los instrumentos.

4. Existe un elemento —la tierra del campo— que en ocasiones no lo precisamos. En este caso es la transformación de la tierra del campo, que pasa por procesos diferentes para ser transformada en territorio de la urbanización. En consecuencia, el territorio constituido como el espacio que emplazará la infraestructura necesaria para la reproducción del capital. En este sentido, retomamos de Marx el siguiente planteamiento, necesario en la comprensión de lo anterior: *"...en la cual la posesión¹² de la tierra aparece como una de las condiciones de producción para el productor directo, y su propiedad de la tierra como la condición más ventajosa, como condición para el florecimiento de su modo de producción. Así como el modo capitalista de producción presupone, en general, que se expropié a los trabajadores las condiciones de trabajo, así presupone en la agricultura que a los trabajadores rurales se les expropié la tierra y se los subordine a un capitalista que explota la agricultura con vistas a la ganancia"* (Marx, s/f).

De lo expuesto hasta el momento, consideramos pertinente que es importante plantear que, tanto el espacio como el territorio, tienen sus funciones reproductivas en este proceso de reestructuración y de ordenación capitalista; aquí se presentan dos instancias de un mismo proceso: primero, hablar de territorio, es como lo plantea Nievas, el territorio es espacio social (Nievas, 1994). Asimismo, complementamos lo siguiente, el territorio en cuanto a un soporte físico geográfico que denota una dimensión de temporalidad y coyuntural. Caracterizada y delimitada por sus estructuras sociales, económicas, políticas, jurídicas, culturales, ideológicas, étnicas; en suma, adquiere una conformación sobre la base de quienes lo delimitan para sus fines. Comparativamente que, son las expresiones de las relaciones sociales dominantes las que le dan una delimitación temporal y de dominio. Segundo, el espacio en cuanto a ámbitos de producción de mercancías (industria) y de concurrencia para el intercambio de mercancías (mercado)¹³. En cuanto al espacio; de acuerdo a Ramírez, es una dimensión de la realidad material, corpórea, objetiva (Ramírez, 2006).

Es menester entonces precisar lo que abre la posibilidad de una aproximación al debate del territorio. Siguiendo nuevamente a Nievas, El territorio es, entonces, la organización, primero social y luego conceptual, de un espacio; o, para expresarlo en otros términos, la construcción social de un espacio, la articulación de relaciones sociales con su asiento material, y su inteligibilidad. Los ámbitos expresan, no el territorio, sino un aspecto de ese territorio: la particularización de un tipo de práctica determinado, que, por su coincidencia con un espacio suele fetichizárselo e, invirtiendo las cosas, localizar el ámbito por el es-

12 Los subrayados de este párrafo son del original hechos por Marx.

13 Ideas tomadas de Fabián Héctor J. Nievas: "Hacia una aproximación crítica a la noción de territorio". En página web: <http://flabian-nievas.blogspot.com/2008/03/hacia-una-aproximacin-critica-la-nocin.html>

pacio¹⁴. Consideramos que este proceso tiene algunas expresiones que conducen a las especificidades del territorio cuando asume un proceso que los desdobra en su territorialidad. Éste, es entonces lo que transforma ya en sus partes que construyen esos ámbitos a los que se transcribe en líneas arriba. En primer lugar, el territorio tiene sus manifestaciones en cuanto a que, sobre y debajo, existen recursos que lo caracterizan como un soporte e instrumento necesario para la reproducción social y del capital; en segundo, al asumir el territorio como el espacio que lo delimita, aún más, de lo que ya está estratificado por el capital y por las relaciones sociales de producción capitalista, es decir, la segregación y fragmentación que polarizan a la sociedad. Aquí entonces, coincidimos con David Harvey y Neil Smith: La ciudad, más que ser un espacio de reproducción social, es ahora un ámbito de producción social, aglutinando y estableciendo lógicas de combinaciones de factores e insumos que intervienen en la producción de bienes y servicios, lo que, a su vez, dota a estos espacios de una dimensión competitiva que tñe a ciudadanos e instituciones con un nuevo perfil que le da una significación semántica muy diferente a lo que entendemos hoy por vida urbana, civilidad, ciudadanía, civilización (Paulsen, 2008).

El espacio entonces, presenta algunos rasgos propios por su esencia que lo hacen cada vez más el espacio de su espacio: de reproducción; de producción; de consumo; de intercambio. Al tiempo que está en proceso constante de cambio, es también, el soporte material donde se expresan las diferentes clases sociales que se lo apropian; lo transforman; lo compran; lo vencen; asimismo, se especula con sus particularidades que lo hacen un espacio para reproducir el capital, la fuerza de trabajo y el espacio mismo; en cuanto a sus condiciones que la determinan enmarcado en el modo de reproducción. Se valoriza, se construye sobre él, se reproduce, se

destruya y se conforma para una imagen que lo mercantiliza. El espacio entonces, de acuerdo con Harvey, en cuanto a la relación entre capital y territorio, la producción del espacio es un aspecto central de la economía capitalista; es al mismo tiempo, lo que el desarrollo urbanístico ha jugado en las dinámicas de acumulación de capital (Harvey, 2007)¹⁵.

Al mismo tiempo en que estamos planteando sobre la reproducción del capital, también, es el momento en el capitalismo financiero tiende a concentrarse en forma incesante y la transnacionalización monopólica nos somete al dominio de unas pocas marcas, el claro ejemplo de ello la Microsoft de Bill Gates. Sin embargo, los economistas trazan curvas con supuestos de libre mercado y competencia¹⁶.

Es significativo tomar en cuenta que México, juega hasta en la actualidad, un papel importante en la minería. En tanto a que es una actividad económica que desde la época colonial ha significado una de las ramas productivas regionales del país. Ha estado presente en el desarrollo del país como un factor importante de modernización y avance, al suministrar insumos a prácticamente todas las industrias, entre las que destacan las de la construcción, la metalúrgica, la siderúrgica, la química y la electrónica, y al formar parte de la fabricación de artículos de uso cotidiano, que van desde lápices, relojes, joyas, televisores, computadoras, automóviles y camiones, la construcción de casas, edificios y carreteras, hasta la manufactura de una gran variedad de maquinaria y equipo¹⁷.

15 Tomado de una entrevista de Iria Candela en El País. En página web: http://salonkritik.net/06-07/2007/09/en_el_espacio_publico_ideal_el.php

16 Cita tomada de: "Contribución crítica a la Teoría Marxista del Valor: aportes conceptuales para una comprensión del Estado en la era Capital-Tecnológico". En página web: http://www.aaep.org.ar/espaa/anales/pdf_00/romero.pdf

17 Tomado del Instituto Nacional de Ecología: "Importancia de la Minería en México". De la página web: http://www.ine.gob.mx/ueajei/publicaciones/libros/16/parte3_12.html

14 *Ibidem*.



Sobre la base de las inversiones que han destacado en los periodos de la década de los ochenta y noventa¹⁸, se ha venido desarrollando la producción de minerales no metálicos en México; según datos de Zárate que, el valor (en pesos) de esta producción a nivel nacional, en ese lapso, ha variado como sigue: (1970) \$6'088,000; (1975) \$14'291,000; (1980) \$55'285,000; (1985) \$801'184,000; (1988) \$7,493'000; (1993) \$19,510'775,000. La participación porcentual promedio de los estados mexicanos con mayor producción de minerales no metálicos son: Distrito Federal 14.8%, Estado de México, 20.75% y Nuevo León 19.30%¹⁹.

El periodo comprendido entre 1990 y 2001, se ha concluido que, 12 de los 25 mayores proyectos de inversión en minería se encontraron en América Latina y el Caribe (ALC); asimismo, a nivel mundial, de los 10 países con mayor inversión en minería, 4 se encuentran en ALC (Chile, 1; Perú, 6; Argentina, 9; México 10) (Bridge, 2004)²⁰.

Los impulsos por ampliar la dinámica de explotación minería de parte de las transnacionales, bajo el esquema de la modernización de México, fue más que otra causa por la voracidad de las empresas extranjeras las que deseaban obtener recursos naturales baratos y con

una fuerza de trabajo rentable por su baratura. En el siglo pasado, la minería en México se desarrolló principalmente en la altiplanicie, en Pachuca, Guanajuato, Zacatecas, Fresnillo, Sombrerete, Santa Bárbara y Chihuahua. Actualmente, la actividad minera es de suma importancia para la economía en México. Cuatro estados son los principales centros mineros en nuestro país²¹:

1. Sonora: *Principal productor de cobre oro y grafito.*
2. Coahuila: *Principal productor de antimonio, bismuto y carbón.*
3. Zacatecas: *Principal productor de plata.*
4. Chihuahua: *Principal productor de cadmio y zinc, y único productor de tungsteno.*

Además se esto, nuestro país es productor importante en cuanto a una gran variedad de materiales, como lo son:

- Petróleo y Gas Natural
- Carbón
- Bismuto
- Cobre
- Oro y Plata
- Zinc
- Hierro y Acero
- Plomo

Son las actividades del sector primario los que en un principio se fueron consolidando por las demandas internas y externas de forma coyuntural. Las regiones en este proceso son las que por su estructura política, económica, social y territorial, para algunas, facilitan las oportunidades para que las inversiones fluyan hacia sus sectores productivos o de vocación abierta a los flujos de inversión. En este sentido destaca el periodo de 1985 a 1995 donde se configura una discontinuidad de un padrón de desarrollo basado en la producción para el exterior en detrimento del mercado local. Este periodo destacó

18 Ha habido un aumento muy grande de inversiones mineras en América Latina desde mediados de los años 1990. Según datos obtenidos de la página web: http://www.sed.manchester.ac.uk/research/andes/publications/conferences/Bebbington_Flacso.pdf.

19 Para ahondar al respecto véase Pedro F. Zárate del Valle: "Ordenamiento Ecológico Territorial del Estado de Jalisco. Sistema Productivo Minero. Subsistema minero no metálico. Etapa: diagnóstico". En página web: <http://www.acude.udg.mx/jalisciencia/diagnostico/minerianoMmt.pdf>

20 Datos de Anthony Bebbington. Universidad de Manchester. Centro Peruano de Estudios Sociales: "Minería, conflictos sociales y comunidades campesinas: desarrollo y transformaciones territoriales". En página web: http://www.sed.manchester.ac.uk/research/andes/publications/conferences/Bebbington_Flacso.pdf

21 Tomado de la US Geological Survey homepage; a su vez de la página web: <http://www.ciceana.org.mx/recursos/Mineria.pdf>

por la implementación de cambios significativos en un ámbito de negocios sobre la región en general, sin embargo, es en la minería la que es beneficiada particularmente. Aquí se abren las puertas hacia las políticas neoliberales como parte de la estrategia de las inversiones de las transnacionales.

No podríamos dejar de persuadir sobre lo que, desde el planteamiento de Paulo Freire presenta como alternativa de la comprensión objetiva y dialéctica de la realidad. Para ello es imprescindible su propuesta: *“Investigar el tema generador es investigar el pensamiento de los hombres referido a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad”*²². Tanto pensar y replantear hechos en el proceso del devenir de la historia de lo concreto a lo abstracto y en relación inversa se logra concebir un contexto de la realidad. Es así como el territorio fragmentado por los intereses de clases lo que impiden releer el territorio transformado.

Sobre el ordenamiento del territorio en desorden

Consideramos que este proceso *-ordenación del territorio-* en cuanto a la regulación sobre el desarrollo o, más correctamente, el crecimiento, urbano amerita la intervención del mercado especulativo del suelo, como estrategia a imagen y semejanza de la reproducción del capital constructor, bancario, comercial e inmobiliario. El ordenamiento, entonces tiene su razón de ser en la apropiación desigual. Sobre todo, con esta característica la convierten con un fin en tanto es parte de la reproducción, sus formas expresivas van desde la especulación, pasando por las expropiaciones forzadas de sus dueños, hasta el dominio *del* o de los territorios, así como de los espacios

urbanos y avasallar la frontera agrícola. Bajo esa tendencia la ordenación territorial de la ciudad, se conforma un mecanismo que permite que la llamada “ordenación” de un territorio tenga todas las facultades jurídicas y políticas para que el sector inmobiliario construya una trama urbana de acuerdo a los intereses especulativos.

Al referirnos sobre la cuestión de la ordenación territorial, lo que intentamos comprender es las contradicciones a que conduce el supuesto “orden” de un territorio controlado y acaparado por las fuerzas del mercado. De ahí que podremos explicar las nuevas formas de las centralidades que van surgiendo al interior de las ciudades. Prueba de ello es que, las centralidades juegan ese papel de “ordenamiento” al interior de la ciudad. No como parte de la ciudad en sí, sino para dar sustento al crecimiento y a la readecuación del espacio urbano. Incluso, para el caso de las ciudades mineras, esa llamada ordenación, se establece de acuerdo a la inserción de las estructuras territoriales, producto del desarrollo histórico y de las vicisitudes de sus habitantes, mismas que forman una trama de ciudades con las siguientes características:

- a) Sobre el centro de la ciudad minera, se establecen por concentración y centralización las condiciones necesarias para la reproducción de la ciudad misma; así como de sus economías de satisfacción material que lleva consigo la economía minera, por ejemplo, el abasto de alimentos, utensilios domésticos, materias primas, agua potable, servicios públicos, en suma, se conforma una infraestructura *de* y *para* la ciudad.
- b) La concentración misma de una economía minera, atrae otras ramas productivas como la agricultura, ganadería, la industria textil, la manufactura, la industria de la construcción, la agroindustria, la industria química, del papel, de la cementera, etc. Esto a su vez, se concentran para reactivar aún más la

22 Cita tomada de Fragmentos de la obra de Paulo Freire: *“Pedagogía del oprimido”*. En página web: <http://rivendel.wordpress.com/2007/03/15/paulo-freire-sobre-la-educacion-liberadora/>



economía de la región. Sin embargo, aquí existe ya una economía que se regionaliza para abastecer de recursos tanto humanos como de materias primas a la industria minera y las que se desarrollan como parte de un proceso de regionalización.

- c) La ciudad minera en tanto centro de producción, establece necesariamente o impulsa otros centro de población en dos direcciones: primero, para desarrollar productos demandados por los habitantes de la minería con productos ex profesos para esa industria que conforman productos específicos; segundo, materias primas que son extraídos de la periferia y que son necesarios para la industria minera: carbón, pólvora, vidrio, productos químicos para el proceso de los minerales como el oro y la plata en lo fundamental y; tercero, la concentración de la fuerza de trabajo que tendrá que desarrollar todas las otras actividades económicas; ahora, ya no para la ciudad minera como principio, sino, para la región donde se localizan las otras actividades productivas. Empero, bajo los esquemas de reproducción de la lógica del capital que distribuye sus modos de producción, consumo y distribución en la obtención de la renta de manera extraordinaria, de lo contrario no podría ser como tal.

De lo que intentamos comprender en este proceso de orden y su correlato el desorden, son dos partes de un mismo todo. De existir un desorden del territorio, lo que se busca dentro de los esquemas jurídicos y políticos es el orden. Empero, bajo los esquemas de la regularización de los usos del suelo, de distribución de las parcelas de la urbanización con sentido especulativo para la construcción de vivienda, de la direccionalidad de las vialidades hacia las empresas que las demandan, por ejemplo, industrias metal mecánica, automotriz, de la construcción, textil, etc. Un ejemplo de

ello, lo que sucede en Zapopan, Jalisco: *"El cabildo de Zapopan otorgó a mediados de julio pasado 190 mil metros cuadrados a la empresa Consorcio Terrenos, con el argumento de que se ubican en cañadas imposibles de utilizarse para vivienda, a cambio de que en el proyecto de urbanización Argenta Parque Residencial construyese camellones y áreas verdes"* (Juan Calos Partida, La Jornada, 9-II-2009). Esta idea nos corrobora sobre lo que podríamos llamar la ordenación en la desordenación del territorio.

Sin embargo para otros autores la ordenación del territorio, lo concibe de la siguiente manera: Podríamos afirmar, en síntesis, que la ordenación del territorio es un proceso y un instrumento de planificación, de carácter técnico-político-administrativo, con el que se pretende configurar, en el largo plazo, una organización del uso y ocupación del territorio, acorde con las potencialidades y limitaciones del mismo, las expectativas y aspiraciones de la población y los objetivos de desarrollo. Se concreta en planes que expresan el modelo territorial de largo plazo que la sociedad percibe como deseable y las estrategias mediante las cuales se actuará sobre la realidad para evolucionar hacia dicho modelo (Massiris, 2002).

Sobre la base de los conocimientos y la concepción de la realidad fincada en la seguridad de conocimientos, es la piedra angular de toda sociedad para su salvaguarda en términos de sus saberes históricos, del presente y lo que se encuentra en construcción para enfrentar el futuro con inseguridad. Construir conocimientos del territorio como escenario de reproducción social, la etnicidad es un instrumento que dará sustento para la defensa de los recursos naturales y humanos. La Universidad es la creadora de conocimientos y donde la ética y los valores deben ser los instrumentos de creación y defensa de lo propio frente a la transculturación banal quimérica y difuminadora del espacio.

Hoy la Universidad como reproductora de saberes o reto frente a la “desordenación”

En este apartado deseamos introducir algunos elementos importantes que pueden ser sustanciales para el ámbito educativo o en los quehaceres de la Universidad sean públicas o privadas. Lo importante son las formas cómo habremos de comprender y apropiarnos de la realidad para su transformación. Si consideramos como parte de la construcción de los conocimientos cuya tendencia permea las diferentes academias y formas de proyección de las ideas, entonces, no sólo los especialistas deben ser los protagonistas o los que se interesen para estudiar y analizar los espacios del territorio y la concentración de las actividades de reproducción. De esta manera entonces, siguiendo la observación de Pedro Demo, planteada en su contexto por José Nazagasty: Debemos continuar la crítica y la lucha contra un sistema educativo que reproduce y sostiene los procesos de lo que Pedro Demo (2002) llama el *processo de produção da ignorância*²³.

Es sabido que, la educación y la formación desde las primeras etapas de la vida social del hombre, se entrapa en cada nivel de formación. Alcanzar la especialización de una carrera profesional, comienza los avatares del individuo para con su entorno. Ya no es libre ni es independiente de sus saberes o de la instrucción recibida en la vida universitaria; por el contrario está cargado de una información que sólo le es capaz de “comprender” a lo mucho de lo fenomenológico; no logra encontrar las verdaderas contradicciones surgidas en cada hecho histórico de su pasado inme-

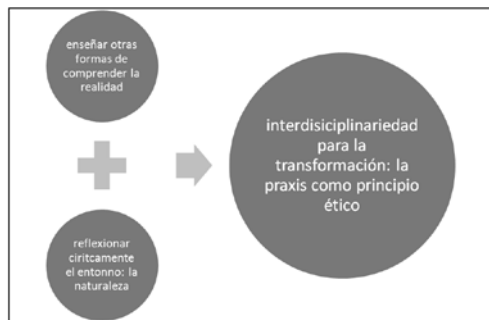
diato o en la realidad aparente en la que se interrelaciona. Y esta fragmentación de la disciplina está diseñada para que otros parcializados de sus conocimientos logren sumar cual parte dispersa hacia la totalidad de los erudiciones. Para ello, se plantea la siguiente idea que puede orientar lo expuesto: “Coleman y Jenks habían desmoronado, dentro del más estricto método empírico, el mito de la educación como soporte de la democracia. Las diferencias sociales no se explican por la educación; ésta más bien se explica por el sistema de competencia económica”²⁴. Es aquí donde comienza el problema a analizar y debe de precisarse sobre los puntos que emergen objetivamente: a) la educación se subordina al *statu quo* y no como saber de la liberación dominante; b) se enclaustra para justificar hechos impuestos por el poder de enajenar lo que no es permitido transformar: *las relaciones sociales de producción capitalistas* y; c) el espacio como el territorio producto de las relaciones sociales de propiedad privada, mantienen una relación con los planes y programas a fin de que el territorio sea una parte de un país que está al servicio de quienes invierten en él y no como espacio colectivo o de la nación (como historia, cultura, ideología y saberes).

Sobre la educación que debe ser un principio elemental, plantemos un esquema de la realidad sobre la base de construir conocimientos *de y para* la praxis que transforme no sólo el territorio y sus espacios, sino, la base fundamental del modo como se produce, se consume y se distribuye, véase gráfico 1. Enseñanza de otra filosofía:

23 Tomado de José Nazagasty: “Pedagogía Crítica: Una Teoría Negada en la Universidades”. En página web: <http://joseanazagasty.wordpress.com/2010/11/24/pedagogia-critica-una-teoria-negada-en-la-universidades/>

24 Esta es la esencia a la cual nos referimos. Si bien está considerada como las contradicciones reales del actual modelo de desarrollo, la educación es un apéndice más de las relaciones de reproducción. Véase en “*La crítica ambiental a la educación*”. En página web: http://www.cladead.com/cursos/MEDAM/MEDAM-000003/critica_ambiental.htm

Fig. 1 Enseñanza de otra filosofía.



Fuente: propuesta nuestra.

Es pertinente precisar en este ensayo las posibilidades que pueden presentar la enseñanza universitaria y la educación en saberes para la preservación; así como para el intercambio cultural, en aras de la construcción de la historia desde la base misma de quienes la padecen, la viven, la construyen y la pierden. En tanto, construir los conocimientos capaces de analizar y comprender que, la ordenación en el contexto de la desordenación territorial está cargada más hacia los intereses privados en detrimento de lo colectivo. Se presenta para ello, un **pre-supuesto** valorativo de la rentabilidad de la inversión del capital, de la justificación racional del capital y subordina el territorio con sus recursos a la dinámica de la inversión. En su presentación objetiva podríamos plantear la idea siguiente de Eduardo Casas Martell y Jorge D. Ortega, la educación sobre la base de una filosofía dialéctica que, "...sea capaz de demostrar sus posibilidades de aplicación eficaz, en correspondencia con las condiciones existentes, vinculando la teoría a la práctica" (Casas y Ortega, s/f)²⁵.

25 Para ahondar al respecto véase a Eduardo Casas Martell y Jorge D Ortega: "La enseñanza de la Filosofía. Crítica al diseño curricular de los antecedentes del Programa de Filosofía y Sociedad"; en página web: <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH011d.dir/doc.pdf>

No obstante, a juicio de István Mészáros, desde una perspectiva materialista de la historia nos propone que, "*Solamente la más amplia de las concepciones de educación nos puede ayudar a alcanzar el objetivo de un cambio verdaderamente radical proporcionándonos instrumentos de presión que rompan la lógica mistificadora del capital*" (Mészáros, 2008: 44). De obtener nuevas formas de comprender y transformar la realidad, tanto el territorio como el espacio sean en las ciudades medias o en las metrópolis, el conocimiento para estudiar la geografía, la sociología, la historia, la cultura, la economía y las relaciones dialéctica entre sociedad-naturaleza, entonces comprenderemos que la conservación y el respeto hacia nosotros mismos como parte de la naturaleza, serán los elementos fundamentales para construir sobre la deconstrucción de lo desfasado.

A manera de conclusión

Sobre las contradicciones que puede generar la ordenación del territorio en el ámbito de la minería en México y en otros territorios, suceden constantemente transformaciones físicas y ambientales; además de las económicas, políticas, sociales, culturales, ideológicas y regionales. De este proceso coincidimos con Zárate (2002), al plantearnos lo siguiente: los impactos negativos podría concretizarse en problemas en la atmósfera (contaminación de polvos, suspensión de partículas, ruidos, etc.); problemas en el paisaje (deterioro en la calidad del paisaje por la depredación y destrucción de la naturaleza, la generación de desechos); problemas con la hidrología (generación de residuos sólidos transportados como sólidos suspendidos y/o sedimentos); problemas con el suelo (pérdida de la capa orgánica, modificación y deterioro de la topografía); problema con la vegetación (pérdida de cubierta vegetal); problema con la fauna (modificación del hábitat). Estos entre otros elementos, pueden ser

incorporados a esta lista, por ejemplo, los problemas que derivan de los procesos anteriores impactan en la comunidad, en la sociedad, en las estructuras socioeconómicas, intervienen en la política y transforma los hábitos y las formas de organización social de la localidad. De tal manera que, son estos efectos los ya de por sí impactan de manera negativa en todo el territorio.

Asimismo cabe comentar sobre la fase que va adquiriendo el capitalismo, en cuanto al proceso de la nueva expresión de la acumulación del capital; esta para el presente se sustenta en la llamada revolución científico-tecnológica. Esta a su vez presenta sus contradicciones a raíz de los procesos que va transformando y de sus múltiples fragmentaciones en la producción en el aparato productivo; asimismo, existe una tendencia hacia la conformación de una relocalización tanto nacional como internacional del proceso de producción, consumo, distribución; en cuanto a la modificación de la división internacional del trabajo, del espacio y de la reproducción del capital, desde luego, incrementa la explotación de los recursos humanos y naturales; en consecuencia, la plusvalía y la ganancia van de la mano bajo este sistema capitalista de producción del presente²⁶.

De las propuestas para la construcción de los conocimientos de la praxis transformadora, ahora, son pertinentes los elementos que den sustento a la lógica de un desarrollo interdisciplinario, donde la Universidad es imprescindible para el futuro con equidad. Sin embargo, en cuanto a reproductora de saberes y de continuidad sin críticas de la realidad, provocaría aún más la desordenación territorial que dejaría en segundo término las necesidades reales de la sociedad.

Para ello, es fundamental un cambio en la epistemología de la educación cuyo eje transversal sea transformadora, destinada a navegar contra la reproducción *per se* de las concepciones ideológicas anquilosadas y conservadoras.

El territorio como parte de la naturaleza y concebida como el soporte material de las relaciones sociales, es abstraída por ideas que la comercializan, se especula con él o la colectivizan con fines de preservación para las comunidades que la sustentan. De la autoadministración prevista a diferentes escalas fisco-jurídicas y políticas, se sobrepone sin duda, las acciones políticas del gobierno federal, estatal, regional y municipal; donde los intereses se contraponen en detrimento de los habitantes. En consecuencia se contraponen las necesidades del Estado, que en ocasiones arroja los intereses colectivos y sede frente a las presiones del capital: lo público sede terrenos y espacios a lo privado. Es en este proceso cuando la Universidad se vuelve el instrumento de ideologías racionales frente a la objetividad de hechos en pugnas; la contradicción entre lo privado y lo común son prácticamente la expresión tangible de la lucha de clases de la modernidad construidas con los conocimientos sesgados por la racionalidad.

Deseamos concluir con un planteamiento de Paulo Freire, consideramos aún vigente y con toda la proporcionalidad guardada: *"repetimos, el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones"* (Freire, 1981: 39).

A partir de cuándo habremos de repensar ¿qué papel trascendental tendrá la Universidad en el marco de las transformaciones territoriales y su intervención no como ente ajena o neutral de las luchas por la apropiación de los recursos o de la

26 Algunas de estas ideas fueron extraídas de Josefina Morales: *"La globalización y los cambios Territoriales Nacionales"*. En página web: <http://www.aunamexico.org/publicaciones/revista/n18/rev18sept04-morales.htm>



construcción de saberes para el cambio?
¿Es hoy día un referente de cambio o es una instancia de segmentación de conocimientos que sustenta la ideología dominante y justifica la cuantificación de la realidad para su apropiación y expender en el mercado especulativo?

Frente a esas interrogantes, sólo nos queda por reivindicar la socialización de los conocimientos y la precisión de las contradicciones para que las comunidades y la sociedad tenga las herramientas objetivas que den sustento a la defensa de sus recursos tanto naturales como humanos.

Bibliografía

- Bataillon, Claude (1988). "Las regiones geográficas en México". México, D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Bebbington, Anthony (s/f). "Minería, conflictos sociales y comunidades campesinas: desarrollo y transformaciones territoriales". Universidad de Manchester. Centro Peruano de Estudios Sociales. En página web: http://www.sed.manchester.ac.uk/research/andes/publications/conferences/Bebbington_Flacso.pdf
- Candela, Iria (2007). "En el espacio público ideal el conflicto es continuo". Entrevista tomada de *El País*; en página web: http://salonkritik.net/06-07/2007/09/en_el_espacio_publico_ideal_el.php
- Centro de Información y Comunicación Ambiental de Norte América. CICEANA, A. C. y de la US Geological Survey homepage (s/f). "saber más...minería". En página web: <http://www.ciceana.org.mx/recursos/Mineria.pdf>
- Casas, Martell Eduardo y Jorge D Ortega (s/f). "La enseñanza de la Filosofía. Crítica al diseño curricular de los antecedentes del Programa de Filosofía y Sociedad"; en página web: <http://www.bibliociencias.cl/gsd/collect/libros/index/assoc/HASH011d.dir/doc.pdf>
- Delgadillo, Macías Javier (2008). "Desigualdades territoriales en México derivadas del tratado de libre comercio de América del Norte". *Eure (Santiago)* v. 34n. 101 Santiago. ISSN 0250-7161 versión impresa. En página web: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612008000100004&script=sci_arttext
- Freire, Paulo (1981). "¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural". México, D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2007). "Pedagogía del oprimido". En página web: <http://rivendel.wordpress.com/2007/03/15/paulo-freire-sobre-la-educacion-liberadora/>
- Harvey, David (2004). "Crisis y Reinención de la Ciudad contemporánea". "Las grietas de la ciudad capitalista". Entrevista con David Harvey. Carolina del Olmo y César Rendueles. En página web: http://www.correntoig.org/IMG/pdf/txt_art_ARCHIP_Entrev_David_Harvey.pdf
- "La crítica ambiental a la educación". En página web: http://www.cladead.com/cursos/MEDAM/MEDAM-000003/critica_ambiental.htm
- Instituto Nacional de Ecología (2007). "Importancia de la Minería en México". En página web: http://www.ine.gob.mx/ueajei/publicaciones/libros/16/parte3_12.html
- J. Nieves, Fabián H (1994). "Hacia una aproximación crítica a la noción de territorio". Artículo publicado en *Nuevo Espacio. Revista de Sociología, de la carrera de Sociología. UBA; Argentina*. En página web: <http://flabian-nieves.blogspot.com/2008/03/hacia-una-aproximacin-critica-la-nocin.html>
- Marx, C y Engels, F (2002). "El Capital" / Libro tercero. El proceso global de la producción capitalista / Volumen 6. México, D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Marx, Carlos (s/f): *El capital/libro/tercero: "El proceso global de la producción capitalista". Vol. 8. "Transformación de la plusganancia en renta de la tierra". Los réditos y sus fuentes. Sección sexta: Transformación de la plusganancia en renta de la tierra. Cap. XXXVII*. En página web: <http://www.marxis-moeducar.cl/marxel67.htm>
- Massiris, Cabeza Á (2002). "Ordenación del territorio en América Latina". Departamento de Geografía Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –UPTC. Tomado de *Scripta Nova. REVISTA ELECTRÓNICA*

- DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES
Universidad de Barcelona. ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98
Vol. VI, núm. 125. En página web: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-125.htm>
- Mészáros, István (2008). "La educación más allá del capital". Buenos Aires, Argentina,: Editora Siglo XXI.
- Morales, Josefina (2004). "La Globalización y los Cambios Territoriales Nacionales". Asociación por la Unidad de Nuestra América. Revista Unidad Regional – Imágenes de Nuestra América. N° 18 (septiembre—diciembre). En página web: <http://www.aunamexico.org/publicaciones/revista/n18/rev18sept04-morales.htm>
- Nazagasty, José (2010). "Pedagogía Crítica: Una Teoría Negada en la Universidades". En página web: <http://joseanazagasty.wordpress.com/2010/11/24/pedagogia-critica-una-teoria-negada-en-la-universidades/>
- Paulsen, Bilbao A. (2008). "David Harvey y Neil Smith. Capital financiero, propiedad inmobiliaria y cultura". Reseñas. Revista de geografía Norte Grande. N° 40 Santiago. En página web: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34022008000200009&script=sci_arttext
- Ramírez, Rionda J. I. (2006). "Teorías de la región". Edición electrónica. En página web: www.eumed.net/libros/2006/jirr-reg/
- Roux, Rhina (2007). "Teoría marxista: Marx y la cuestión del despojo. Claves teóricas para iluminar un cambio de época". En Revista "Herramienta", ver página web: <http://www.herramienta.com.ar/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=603&mode=thread&order=0&thold=0>
- Secretaría de Comunicaciones y Transportes (s/f). "Camino de conquista". En página web: <http://info.sct.gob.mx/index.php?id=457>
- Tomado de "Minería en México"; en la página web: <http://www.mitecnologico.com/Main/MineriaEnMexico>
- Varios autores (s/f). "El descubrimiento y la fundación de los reinos ultramarinos" (Tomo VII) 2ª Edición, en página web: http://books.google.com.mx/books?id=4DWBnjs8iwEC&pg=PA252&lpg=PA252&dq=las+deudas+espa%C3%B1olas+de+1515&source=bl&ots=wpKwlt8qaT&sig=OdXG5kOgQYVV3KZaX69QOP86zs8&hl=es&ei=NxLhSfWmOpHwnQeU47CxqCQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2#PPA484,M1
- Zárate del Valle, Pedro F: "Ordenamiento Ecológico Territorial del Estado de Jalisco. Sistema Productivo Minero. Subsistema minero no metálico. Etapa: diagnóstico". En página web: <http://www.acude.udg.mx/jalisciencia/diagnostico/minerianoMmt.pdf>
- Zárate, del valle Pedro F (2002). "Proyecto: ordenamiento ecológico territorial del estado de Jalisco. Sistema productivo minero: Subsistema minero no metálico". ETAPA: DIAGNÓSTICO. En página web: <http://www.acude.udg.mx/jalisciencia/diagnostico/minerianoMmt.pdf>
- Roitman, Rosenmann Marcos (2008). "PSOE español dirige la recolonización de América Latina". LA JORNADA de México. En página web: <http://www.deudaecologica.org/Deuda-historica/PSOE-espanol-dirige-la-recolonizacion-de-America-Latina.html>



La sutileza como germen educacional copernicano¹ (1)

CARLOS CALVO MUÑOZ²

Resumen

Por siglos hemos vivido convenciéndonos que la escuela es importante y que su innegable valor social se acrecienta con el tiempo. Hoy, se nos informa con cifras tan dramáticas como elocuentes, que el desertor del sistema escolar está condenado a vivir la peor de las pobreza y a depender de trabajos precarios y mal remunerados. A los profesores se les recomienda con vigor evitar que sus alumnos deserten y que permanezcan más tiempo en el escuela; incluso se le ofrecen becas para que no salgan del sistema escolar.

Se destinan recursos tan impresionantes como insuficientes para mejorar la formación inicial del profesorado, para perfeccionarlos en servicio, para validar el reconocimiento social a través de becas para que aquellos “buenos” egresados de la Enseñanza Media se decidan a estudiar carreras pedagógicas; también se otorgan premios y reconocimientos al desempeño de profesores y escuelas, se realizan pasantías de docentes dentro del país para conocer experiencias de calidad y al extranjero para estudiar, se provee de bibliotecas a las escuelas y de libros de textos a los alumnos, de alimentación y de actividades de libre elección; igualmente se ha invertido en el mejoramiento físico de la infraestructura escolar a través de la construcción de nuevos edificios, dotación de biblioteca, laboratorios, INTERNET, diversos programas computacionales, tales como “guías electrónicas interactivas” (Urzúa 2004), entre otros (2).

Palabras clave: Sutileza, germen, educación, recursos, hegemonía, sistema escolar, sentido común, ordenamiento, reconfiguración, programas computacionales, normatividad.

The subtlety as educational germ Copernican

Abstract

For centuries we have lived convincing that school is important and their undeniable social value increases with time. Today, we are informed as dramatics the figures speak for themselves, that the dropouts are condemned to live the worse poverty and depend on precarious and poorly paid. Tea-

1 Recibido: 03 de agosto del 2011. Aceptado: 27 de septiembre del 2011

2 Carlos Calvo Muñoz. Profesor chileno. Ph. D. en Educación (1979), Master of Arts en Antropología (1976), en Educación (1975), Stanford University, USA. Licenciado y Profesor de Filosofía, Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académico postdoctoral en la Universidad de Stanford, USA, y Universidad de Lovaina, Bélgica. Profesor invitado y conferencista en universidades de América Latina, USA, Europa, India y China. Como académico de la Universidad de La Serena, Chile, dirige el Programa de Doctorado en Educación con mención en Mediación Pedagógica y coordina el Programa de Intercambio de Maestros, PRIMA. Correo Electrónico: carlosmcalvom@gmail.com

chers are strongly advised to prevent students from dropping out and stay in school longer, even offers scholarships to not leave the school system. Resources are allocated as impressive as insufficient to improve initial teacher training for in-service, to validate social recognition through scholarships for those "good" High School graduates decide to pursue careers teaching, also granted performance awards to teachers and schools, teacher internships in the country to find quality experiences and abroad to study, it provides libraries to schools and textbooks to students, food and activities free choice, also has invested in the physical improvement of school infrastructure through the construction of new buildings, provision of library, laboratories, Internet, various computer programs, such as "interactive electronic guide" (Urzua 2004), among others

Keywords. Subtlety, germ, education, resources, hegemony, school system, common sense management, reconfiguration, computer programs, regulations.

Hegemonía de la escuela

¿Acaso el estigma y el castigo del pecado original expulsa al niño del paraíso de la propensión al aprendizaje y a la enseñanza educativa y lo obliga a parir con dolor sus aprendizajes y enseñanzas escolares?

La hegemonía de la escuela parece haber encontrado rutas poco esperanzadoras. Respecto a la implementación de las nuevas tecnologías en el aula, se está pasando de la etapa del entusiasmo ingenuo a la aceptación reflexiva que pretende recuperar las características de la educación. Hepp (2004), Coordinador Nacional del Proyecto Enlaces en sus comienzos, sintetiza algunas situaciones escolares y educativas producto de la irrupción de las nuevas tecnologías en el aula.

- ayudan a romper el monopolio de la escuela.
- no han tenido gran impacto en el aprendizaje debido a que la oferta ha sido muy tecnocéntrica.
- para minimizar el enfoque tecnocéntrico hoy se mira desde la pedagogía
- las nuevas tecnologías compiten con **la casa y la calle** [la negrita es mía].
- el juego electrónico posee una gran

complejidad cognitiva que entusiasma por resolver problemas a niños y jóvenes,

- motivan a los jóvenes para componer música

Aceptamos que la mayoría de las personas le atribuye a la escuela un valor incuestionable, aunque discrepen profundamente respecto a qué hacer con la escuela, los alumnos, los profesores, los contenidos curriculares, los criterios metodológicos, las estrategias evaluativas, la participación de la comunidad, el carácter público o privado de la educación formal, etc. ¿Que duda cabe que las discrepancias y los difíciles consensos hacen explícito su carácter político!

Por otra parte, es escasa la literatura que cuestiona a la escuela como tal, al modo como Iván Illich propuso desescolarizar la sociedad. Para la mayoría de los profesionales de la educación se trata de un discurso superado, por lo que no tiene sentido insistir en él si se aceptan como verdaderos los supuestos y las conclusiones de ininidad de investigaciones realizadas en todo el mundo, las que han sido hechas por excelentes profesionales e investigadores (AMCE 2004). En general, parten de una afirmación paradigmática, casi dogmática: **no hay desarrollo** sin



educación, esto es, **sin escolarización**. Cuestionarla radicalmente, parece insensato. Lamentablemente, no lo es porque no se cuestiona el tipo de desarrollo, aunque se da por supuesto, ni se interroga radicalmente lo que implica la escolarización, a pesar de sus fracasos que se atribuyen a los alumnos, a los profesores, a la comunidad, en fin, a todos, menos a la modalidad educativa estéril que es la escuela. Reuven Feuerstein recuerda a quienes critican el rendimiento escolar de los alumnos que no olviden que cuando apuntan a un alumno con un dedo hay otros tres que están dirigidos a él.

La creciente escolarización alcanza al parvulario ⁽³⁾ a fin que los niños y niñas ⁽⁴⁾ inicien lo más temprano posible ⁽⁵⁾ su educación formal, la que se espera culmine con un título universitario o, mejor aún, con un postgrado. Si no es posible, un título de técnico es aceptable; si tampoco se puede obtenerlo, se espera que al menos la persona termine la enseñanza media, o en su defecto que tome algún cursillo de capacitación.

Por otra parte, la complejidad y sinergia de los avances científicos y tecnológicos, así como la meritocracia ⁽⁶⁾ han llevado a que la formación alcanzada al momento de obtener el título profesional sea cada vez menos significativa, con la consiguiente depreciación del título profesional y la sobrevaloración del postgrado, magister o doctorado. Esto ha conducido a varias universidades a crear programas de postgrado con criterios académicos discutibles y muy vinculados al autofinanciamiento. De esta forma, han visto crecer sus ingresos gracias a los programas de postgrado que dictan a sus propios egresados que se matriculan en ellos apenas se han titulado o incluso cuando están a punto de serlo, sin mediar experiencia ni maduración profesional.

Esto preocupa al Ministerio de Educación que se siente presionado, por un lado, por la necesidad de formar postgraduados de calidad ⁽⁷⁾ y, por otro, se siente impotente para encauzar esta vorágine, para

lo cual ha creado algunos mecanismos que puedan garantizar la calidad de los programas ⁽⁸⁾. Además, algunos empresarios critican la calidad y pertinencia de la formación profesional de su personal, por lo que deciden formarlos ellos mismos ⁽⁹⁾; sin embargo, el aporte que hace el empresariado chileno a la investigación de punta es baja (20%) comparada con países de mayor desarrollo relativo (60%).

Propensión a aprender

Resulta inaceptable aceptar que el alumno fracasa porque no es capaz o debido a sus antecedentes socioculturales o por la razón que se esgrima. Es inaceptable que no se intente comprender cómo un niño que aprende informalmente, con facilidad y soltura, pero con dedicación y entusiasmo lúdico, no lo puede hacer formalmente.

A quien dude, le invitamos a considerar cuántas variables están en juego en estos aprendizajes informales y a analizarlas en sus complejísimas interacciones, tal como un investigador se acerca a su objeto de estudio: fascinado por los detalles, pero atento a no perder de vista la totalidad. Atrévase a aislar las variables, describirlas, analizarlas y sintetizarlas. Intente recuperar la totalidad y verá que la razón le hace una mala jugada, pues mientras más piense en la totalidad más se le escapará como el agua entre los dedos.

Cuando vuelva a dichos aprendizajes comprenderá que no le será fácil descartarlos como irrelevantes, asistemáticos, espontáneos y reflejos, sino que encontrará en ellos todos los prerrequisitos del aprendizaje riguroso y sistemático, pero logrado gracias al fluir de las interacciones, donde se presta atención a todo y a nada, como si meditara (Osho 1999) o como si se tratara de un buen juego de tenis, o de un baile donde los bailarines se dejan llevar por el ritmo musical y la cadencia armónica del fluir personal y colectivo, donde cada "yo" desaparece en

un nosotros único, no divisible: son uno bailando gracias a que son dos.

Gracias al aprendizaje informal aprenden sin esfuerzo ni agotamiento las mínimas y casi imperceptibles insinuaciones faciales de los códigos no verbales. Son capaces de comprender las complejidades de las relaciones sociales, las sutilezas de los chistes y de las insinuaciones implícitas sin mayor problema. La complejidad de estos códigos es superlativa, tal como puede comprobarlo quien quiera diseñar un “software” para que un robot imite lo más superficial y baladí de la conducta humana.

La escolarización es tan poderosa que nos hace creer que no sabemos de educación. Cuando si de algo todos sabemos es de educación. Creemos que no sabemos porque pensamos que debemos ser expertos sobre el mundo creado por y para la cultura escolar. Al respecto, el Presidente de CONICYT, Eric Goles señaló representando el pensar de la mayoría escolarizada: “no se nada de educación, excepto por tener hijos que se están educando. Soy científico” (AMCE 2004). Con esto, niega su vida, toda su experiencia, sus juegos, sus equivocaciones y asombros, sus entusiasmos y fracasos, sus descubrimientos serendípicos y sus razonamientos agudos; en suma, niega **su** educación.

También es común que creamos que nunca hemos investigado, olvidando que lo hicimos desde la más temprana infancia, explorando sistemáticamente el universo a nuestro alcance y estableciendo **relaciones inéditas** que sometíamos a prueba rigurosamente, una y mil veces, hasta que otros estímulos llamaban poderosamente nuestra atención. Muchos dirán que no se trata de la misma actividad, que la investigación profesional es compleja y la del pequeño es superficial. Eso es falso, sólo difieren en grados de complejidad y abstracción, pero se trata de la misma actividad. Es evidente, sin embargo, que la mayor complejidad y abstracción de la investigación profesional exige métodos y técnicas específicos que un niño no

conoce, simplemente porque no tiene por qué conocer.

Creo que si se le dejara seguir investigando con el entusiasmo y pasión infantil le será más fácil aprender y dominar los métodos y técnicas y no será necesario que se inviertan millones en formar investigadores en programas de postgrado, pues solo deberemos permitir que aquella propensión a investigar sea canalizada de acuerdo a los criterios establecidos. Evidentemente, que no postulo ingenuamente que es innecesario formar investigadores, sino que su formación debe basarse en todas las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos en la infancia, si es que lo dejaron investigar, jugar con barro, desarmar relojes para sacar sus ruedecillas e intentar recomponerlo, etc. Por otra parte, me parece interesante indagar si los “buenos” investigadores profesionales también lo fueron cuando pequeños y qué es lo que conservan de esas experiencias infantiles.

Sentido común

La niña y el niño, así como investiga usa el sentido común cuya complejidad supera la actual capacidad de cualquier máquina, incluso de aquellas que juegan ajedrez y le ganan a los grandes maestros. Como dato significativo, Kasparov, derrotado por “Deep Blue”, supercomputador creado por IBM, de casi dos metros de alto y unos mil cuatrocientos kilos de peso, necesitaba de la asistencia de 20 personas para calcular 200 millones de movidas por segundo mientras Kasparov no superaba las 2 ó 3 por segundo. Ahondar en la comparación no tiene sentido ante la contundencia de las diferencias en ambos. Sin embargo, la principal debilidad de estas máquinas es que carecen de “sentido común”.

El sentido común, que forma parte de todos los procesos educativos, se encuentra proscrito de los procesos escolares, dando lugar a la afirmación que reclama que el “sentido común sea el menos



común de los sentidos”. Esto es particularmente válido cuando se rigidizan los procesos, tal como pasan en la mayoría de las planificaciones escolares.

El sentido común tiene múltiples sentidos y no uno solo, por lo que es duramente criticado por quienes no comprenden que su valor no reside en una verdad que propone con certeza, sino en su flexibilidad para señalar diferentes cursos de posibilidades, no libres de equívocos, dado que siempre **señala tendencias, posibilidades de ser**, nunca nada definitivo.

lo improbable no es imposible, ..., el hecho que exista un universo infinito de imponderables rondando cerca, hace que lo aún muy improbable pueda terminar ocurriendo y desplazando a lo muy probable. (Colodro, 2002:26)

El valor del sentido común reside en las **relaciones posibles** que se pueden establecer, nunca previsibles con mucha antelación, pero de alguna manera esperables. El sentido común se asocia indisolublemente con la **improvisación**, por lo que tiene que ver con el **poder ser** y no con el deber ser, como la escuela.

La riqueza de significados que nos aporta el sentido común, contrasta con la precisión, pulcritud, y muchas veces, rigidez, del razonamiento estricto, unívoco y no ambiguo. Bajo esta perspectiva es el sentido común y no el razonamiento preciso lo que favorece la creación serendípica (10). De hecho, los que descubren algo interesante saben que no es como resultado de un razonamiento, sino de una intuición (Csikszentmihalyi 1998), que les llega, claro está, gracias a que se encuentran trabajando intensamente sobre ese asunto. Si así no fuera, no habría intuición posible.

Profesores eutópicos

La escuela, o mejor dicho, la cultura escolar asociada a ella, nos ha hecho

creer que es la opción educacional por antonomasia. No es así. La escuela es solo una de las tantas modalidades educativas, quizás, la menos afortunada de todas. Sin embargo, es la que se ha instalado en nuestras vidas y sueños utópicos, proscribiendo toda otra expresión educacional y convirtiéndose en sinónimo de educación. Los sueños escolares son sueños utópicos, irrealizables, porque no tienen lugar ni tiempo donde ser posibles (11); no pasan de ser una intención, posiblemente, buena, pero nada más. Para muchos, el sentido indiscutible de la escuela es el estudio, pero frecuentemente sucede que “el estudio no deja estudiar” (Catalán 2004), así como “las leyes no dejan hacer justicia” (Muñoz 2004). Es mejor que nos movamos hacia sueños **eutópicos**, aquellos que con nuestro trabajo los transformaremos de meras posibilidades a probabilidades y, he de esperar, a realidades.

La escuela no solo ha proscrito a las otra modalidades educativas –educación informal y etnoeducación–, sino que a diario nos informamos de que cientos, si no miles o millones de personas no aprenden en la escuela. Las explicaciones (12) van desde aquellas que acusan razones personales –deficit atencional, desnutrición, preparación docente, exceso de trabajo, etc.– a las que dan cuenta de problemas estructurales del sistema escolar –pobreza, infraestructura inadecuada, doble dependencia: MINE-DUC y Municipalidad (13), etc.

No podemos aceptar que el fracaso escolar se reduzca a ese tipo de razones, aunque los datos lo respalden, lo que no significa que las rechacemos. Son reales y muy graves, pero no apuntan al meollo del asunto. Creemos que las causas son más complejas y que requieren un cambio copernicano en la forma en que comprendemos qué es educación y educarse.

Es importante resalta que, a pesar de lo dicho, existen buenos profesores que son capaces de realizar una docencia excelente y garantizar el aprendizaje de sus alumnos (14). Estos profesores

son capaces de traspasar “la técnica y el entusiasmo a sus alumnos”, tal como Gole ha explicado el desempeño de los buenos profesores y profesoras (AMCE 2004). Entre las características que se mencionan para un buen profesor se señalan las siguientes:

- Sus introspecciones muestran el ejercicio de una opción ética clara: cumplir bien su trabajo docente para que sus alumnos aprendan de manera significativa.
 - Se consideran capaces para enseñar pero siempre “incompletos”; de allí su interés por buscar permanentemente nuevas estrategias para mejorar su enseñanza.
 - Asumen sus responsabilidades como profesionales capaces de resolver con autonomía y colegiadamente los problemas pedagógicos, gracias a lo cual, favorecen la descentralización pedagógica.
 - Trascienden lo técnico. Lo que implica la familiaridad con que asumen el proceso educativo, el modo como planifican sus actividades y la manera amistosa como se relacionan con los problemas, gracias a lo cual, se le quita el carácter confrontacional.
 - Trabajan cooperativamente con sus alumnos dentro y fuera del aula, lo que favorece la transmisión activa y multidireccional de contenidos, el diálogo, el debate, la escucha y la reflexión de diferentes opiniones e interpretaciones, gracias a lo cual, se abren oportunidades de libre expresión que posibilitan la atención a la diversidad.
 - Afectan a la escuela y a la sociedad porque construyen relaciones de solidaridad con sus colegas, promueven la participación y el debate sobre las formas de mejorar las prácticas escolares ineficientes, para que respondan mejor a las necesidades de los alumnos y de la sociedad.
 - Han aprendido a resolver las tensiones a lo largo de sus trayectorias vitales, lo que ha reforzado los rasgos identitarios que otorgan un sello personal a sus acciones cotidianas.
- Aprovechan e incorporan a su repertorio intelectual y emocional los conflictos cognitivos y el choque cultural a los que se ven expuestos durante su trayectoria vital.
 - Se integran críticamente al sistema y rechazan la adaptación pasiva que limita y enajena a muchos profesores.
 - Son optimistas y luchan contra la adversidad, lo que se constituye en una enseñanza constante, fundamental y trascendente para los alumnos, ya que provoca resiliencia y les enseña a no dejarse abatir por las dificultades.
 - Son flexibles y conciben el proceso de enseñanza y aprendizaje como una posibilidad de desarrollo y no como una pesada carga con la que no se sabe qué hacer.
 - Aceptan todas las contingencias y, a partir de ellas, sortean las diversas situaciones que pueden perjudicarlos.
 - No recurren a la asepsia ni a la neutralidad.
 - Preparan a conciencia las clases, pero no se ciñen fielmente a los patrones pre-establecidos, ya que de nada sirve hacer una buena clase si no les permite avanzar en la comprensión del mundo en que viven.
 - Actúan mediando a sus colegas y a sus alumnos para ayudarles a descubrir la complejidad de la tarea educativa, pero al mismo tiempo, la simplicidad que conlleva, si se buscan los mecanismos para entenderla.
 - Conversaron desde pequeños temas relevantes, gracias a lo cual construyeron su posición en el mundo.
 - Compatibilizan la afectividad y la cientificidad para realizar su tarea pedagógica.
 - Son afectivos con sus alumnos, lo que no disminuye ni minimiza el carácter político de su labor; al contrario, lo refuerza y anima a seguir alimentándolo.
 - Se sienten bien con lo que hacen, por lo que hacerlo bien es un rasgo del



compromiso político de los profesores, lo que enriquece la complejidad de la labor docente.

- Buscan constantemente lo nuevo y lo complejo en la seguridad que el nuevo trabajo será tan bueno como el de ahora o mejor, pero no será igual.
- Debaten constantemente para favorecer el análisis y la síntesis de toda información.
- Conciben la enseñanza como la comprensión crítica y ética de los contenidos y del rol que cada uno desempeña en el medio (López de Maturana 2004: Parte V: Reflexiones finales a modo de conclusiones, pp. 635-650)

Complejidad y simplicidad

Los profesores eutópicos no olvidan que lo complejo y lo simple guardan entre ellos una relación paradójica, mientras que tienen claro que lo superficial y complicado no tienen relación alguna. Esto es importante porque constituye un lugar común, incluso en la literatura de las ciencias sociales y en educación, asumir que complicado es sinónimo de complejo. Nada más lejos de ello. Un saber o una relación son complicadas cuando no se tienen criterios orientadores para comprenderlas o para hacer algo con ellas. En ese caso, la persona que está complicada se encuentra perdida, sin saber orientarse; no sabe qué hacer ni por donde empezar. En cambio, un saber o una relación son complejas cuando la persona ha podido definir criterios para pensar qué hacer y para poder orientarse entre tantas relaciones posibles que se abren ante su pensamiento e intuición. El que los criterios sean correctos o no es irrelevante al principio, puesto que lo principal es que proceda reflexivamente en su indagación. Si se ha equivocado, lo que es imposible establecer *a priori*, se **extraviará**, pero no se perderá. Si se ha extraviado lo único que necesita es establecer algún criterio orientador que le permita volver a la vía.

En general, profesores y alumnos temen a la complejidad de los contenidos, la equivocación probable y la improvisación no planificada por lo que buscan refugio en la memorización, especialmente cuando el tiempo apremia al acercarse las pruebas nacionales SIMCE y PSU. No podemos olvidar que una de las quejas más frecuentes y reiteradas por los profesores se refiere a la falta de tiempo para “pasar” tantos contenidos (www.colegiodeprofesores.cl). La memorización se nutre de las complicaciones y superficialidades propias de la dinámica escolar encerrada en espacios y tiempos escolares y no educativos. La memorización se incrusta en el tejido cultural de la escuela, casi como una segunda piel, favorecida por las complicadas explicaciones de los maestros y la superficialidad de las respuestas que esperan de los alumnos, las que han perdido todo el asombro que genera lo desconocido. Incluso, para muchos estudiar es sinónimo de castigo.

Ciertamente que la memorización escolar no es lo mismo que la memoria que se apoya en las sugerencias de infinitas sutilezas para arraigar los recuerdos en la historia del sujeto. Por el contrario, la memorización escolar se vuelve burda y torpe al tratar de evitar las amenazas del olvido o de la confusión. Los temores son infundados desde la perspectiva educacional, pues basta la ayuda intencional, significativa y trascendente del mediador para reorientar la propensión a aprender de las personas, superando la tentación escolar a quedarse en lo “concreto”, particular o específicos, y moverse permanentemente hacia niveles de abstracción creciente.

La mediación es tan simple como compleja. Es simple porque trata con lo está allí, delante del sujeto, con lo que sabe o con aquello que le confunde. Es compleja porque se trata de ayudar a que la persona sea capaz de establecer relaciones cada vez más abstractas. La mediación no es superficial ni complicada. No es

superficial porque se trata de evitar el uso de cualquier pregunta, sino de emplear aquellas que ayuden a avanzar en la comprensión de los procesos. No es complicada porque se avanza comprendiendo el sentido y alcance de las abstracciones relacionales en juego, por lo que el proceso es sinérgico y holístico, a pesar de avanzar paso a paso, pues cada vez integra las respuestas precedentes a la totalidad del saber. Cada criterio de mediación conlleva la generalización a situaciones semejantes. Cuando ha aprendido a explorar, seleccionar y organizar criterios para ordenar, puede clasificar cualquier conjunto. Por ejemplo, si discrimina lo relevante y significativo de lo irrelevante y superficial, si evita la impulsividad y es sistemático podrá superar muchas de las dificultades de una tarea de complejidad creciente. El uso de criterios reflexionados minimiza los riesgos del error, aunque nunca se puedan evitar totalmente, pues ello está lejos de la capacidad humana. (Calvo 2003)

En consecuencia, **educar es simple y complejo**; mientras que, escolarizar fácilmente deviene superficial y complicado. Escribiendo en torno a la formación de un docente investigador planteé que:

La formación de un docente investigador es un asunto simple y complejo, pero no superficial ni complicado. Es simple porque se trata de recuperar la inocencia, la curiosidad sin límites y el infatigable anhelo por experimentar todo que hemos gozado en nuestra infancia. ¿Quién no ha visto a un pequeño observar atentamente el ir y venir de las hormigas, al tiempo que les coloca obstáculos para saber como los salvan? Hay en ello concentración atenta a los detalles y al todo; es una mirada

parcial y total simultáneamente. A medida que observa convierte los datos en información al ordenarlos de acuerdo a criterios emergentes. Sin percatarse ha convertido lo simple en complejo. Cuando vuelva a jugar pondrá a prueba sus conocimientos al establecer otros parámetros de observación y experimentación, que “des-ordenarán” el orden previo. Al final, se quedará con aquel que pruebe más consistencia y coherencia, pero solo por un tiempo, hasta que comience un nuevo juego ⁽¹⁵⁾.

La formación es compleja porque se trata de conjugar en una persona distintas cualidades y destrezas profesionales. Enseñar e investigar, sin bien son diferentes, tienen elementos comunes. Quien enseña asombra con el misterio, quien investiga lo hace asombrado por el misterio; quien enseña muestra regularidades, quien investiga indaga por regularidades; etc. Lo común es la apertura inocente y no ingenua ante sí mismo y el mundo. Es inocente porque el saber no es definitivo ni la ignorancia un lastre; sería ingenua si lo conocido fuera suficiente y la ignorancia un castigo. Son apasionados por aprender y no ocultan la ignorancia, que les ayuda a probar sus conocimientos. No temen equivocarse, pero toman medidas para evitar el error. Entienden que la relación que une al saber con la ignorancia es paradójica ⁽¹⁶⁾ y que cada nuevo aprendizaje provoca preguntas inéditas ⁽¹⁷⁾, algunas de las cuales madurarán en hipótesis. (Calvo 2002b)

Aprendizajes polifacéticos

Pensamos que la escuela está mal diseñada para ser el lugar y el tiempo de aprendizaje que requiere el ser humano. De hecho, responde a un tipo particular y limitado de aprendizajes relacionado con



la repetición antes que con la comprensión, lo que explica la enorme dificultad de los profesores de favorecer aprendizajes creativos y divergentes, pues se encuentran con que no tienen ni tiempo ni espacio para trabajar. Una queja frecuente de los profesores es que tienen demasiados contenidos que enseñar, poquísimo tiempo para hacerlo y carecen de medios adecuados para enseñar, de tal manera que cuando un alumno o muchos de ellos no ha aprendido en el tiempo y lugar destinado para ello, no pueden procurarles el tiempo que requieren. En este punto, dejan de lado la racionalidad pedagógica, para caer en una suerte de fatalismo, al tiempo que “saltan” al terreno de las explicaciones mágicas, esperando que aquel que no aprendió con su ayuda lo haga de “alguna manera”, a fin de alcanzar al grupo. En otras palabras, la “nivelación” no es fácil de conseguir, pues la escuela no está diseñada ni organizada para dar salidas significativas y eficientes a los malos e inadecuados aprendizajes de los alumnos ⁽¹⁸⁾.

Paradojalmente, estos alumnos no tienen problema en los aprendizajes informales, donde manifiestan claras competencias cognitivas y de razonamiento, las que no se utilizan por sus profesores como palanca favorecedora de aprendizajes formales (Calvo 2002a).

Sin embargo, nos resistimos a creer que el ser humano haya evolucionado para ser tan incapaz de aprender los contenidos escolares. Dotado de un cerebro maravilloso por su complejidad y asombroso por su capacidad, vive en la escuela el más vergonzoso de los fracasos. Después de doce años, muchísimos alumnos no pueden leer comprensivamente ni realizar sencillas operaciones aritméticas, ni asociar antecedentes a una fecha dada, ni construir una fórmula física simple, cuando, por otro lado, nos sorprenden con sus habilidades cognitivas.

Por ejemplo, nos sorprende cómo los niños pequeños en casa pueden seguir

los argumentos de dos o más teleseries simultáneamente, identificando a sus personajes por el nombre, música, vestuario, y anticipando las complejas y sutiles relaciones explícitas e implícitas entre ellos, todo esto a pesar que comúnmente ven las teleseries sin prestarles mayor atención. Por su misma inquietud infantil, no pueden permanecer quietos mirando la teleserie como hacemos los mayores. A pesar de ello, o ¿gracias a ello?, son capaces de complejos y sutiles **aprendizajes polifacéticos** que sobrepasan por mucho los de la escuela. En suma, las complejidades de las teleseries no “en-red-an” a los pequeños, justamente porque son capaces de crear criterios orientadores para moverse con seguridad relativa en las **redes de redes** de los diferentes significados.

Educación y no escolarización

Considero que, si queremos avanzar en el mejoramiento de la educación y no en el mejoramiento de la escolarización, no tiene mucho sentido cuestionar la seriedad con que la reforma “educacional” —de hecho, “reforma escolar”— diagnóstica y atiende a la escuela y a sus actores, puesto que el problema medular no reside allí, sino en desconocer el carácter escolar y no educacional de la escuela. El problema se origina al confundir escolarización con educación y, a la consecuente, **escolarización de los procesos educativos**. La distinción es necesaria, significativa y trascendente:

Educar es un proceso de creación de relaciones posibles, y Escolarizar es un proceso de repetición de relaciones preestablecidas.

Confundir escolarización con educación significa reducir a un orden aparente aquello que por naturaleza es caótico, asumiendo que la tendencia a ordenarse que tienen todos los procesos es lo mismo que el orden que irán construyendo, el que no es preexistente en ningún caso,

aunque algunos patrones prefiguren el ordenamiento. El **orden educativo es a posteriori**, al modo como Maturana nos enseña respecto a la equivocación. Esto es equivalente a creer que un mapa es lo mismo que el territorio que grafica (Calvo 1993).

Esta lamentable equivocación es una de las raíces epistemológicas de la escuela “necrófila” que niega a la “educación biófila”, tal como nos enseñó Paulo Freire. Es necrófila porque se queda con la respuesta y su certeza relativa, al tiempo que rechaza la pregunta y la incertidumbre que la acompaña (Calvo 2002b).

En este sentido es aplicable lo que Fontcuberta nos dice respecto a los nuevos agentes educativos: medios de comunicación y TICS (AMCE 2004):

- provocan un conocimiento mosaico, disperso.
- no puede garantizarse qué es lo que hará el sujeto con la información, lo que provoca incertidumbre.

La escuela también es necrófila cuando rechaza lo distinto porque lo asume, casi sin reflexión como lo contrario, y lo asocia con falta de seguridad e incertidumbre, optando por la dicotomía del blanco o del negro, del que sabe o del que ignora, del que está con uno o contra uno (Calvo 2000), y no por la diversidad y policromía del arco iris. La dicotomía le viene bien porque le ayuda a establecer parámetros unívocos y seguros, aunque sean injustos.

La búsqueda necesaria de la mayor certeza relativa posible, tan útil en la vida diaria, obnubila con la creencia que una respuesta adecuada elimina la incertidumbre para siempre. Las evaluaciones escolares cumplen a cabalidad con esta ilusión, salvo excepciones notables. Esto es grave y se ejemplifica fácilmente en los llamados establecimientos educacionales de elite, la mayoría privados, que logran altos resultados en las pruebas nacionales de medición (SIMCE, PSU). Asumiendo

que los altos puntajes corresponden a haber respondido correctamente la mayoría de las preguntas, queda por develar cómo aquellos estudiantes logran esos altos puntajes. En muchos casos, los alumnos de esos colegios, además de asistir a clases con sus profesores regulares, tienen instructores particulares para reforzar sus conocimientos, al tiempo que asisten a preuniversitarios que los preparan y entrenan en el arte de responder las pruebas selectivas.

Ciertamente que esto no constituye mérito elogiabile; muy por el contrario, merece ser reprobada la presión exagerada impuesta a aquellos jóvenes. Tampoco es aceptable que se conviertan en el modelo al que los otros establecimientos deban imitar. Por el contrario, es aconsejable que ellos desescolaricen esas prácticas abusivas, lo que es casi imposible puesto que ellos constituyen el ejemplo mejor logrado de las buenas escuelas.

Este comportamiento institucional es análogo al de un hospital que solo recibe enfermos resfriados para que todos reciban el alta en poco tiempo, pues los enfermos serios son derivados a otros recintos asistenciales, tal como sucede en esos establecimientos con los alumnos que no logran altos promedios en su rendimiento.

En la misma línea, el Ministerio exige que los profesores avancen en sus programas de acuerdo a una planificación milimétrica de las tareas docentes, en gran medida como reacción a los pocos avances logrados en la reforma escolar, según lo demuestran las pruebas de mediación de la calidad educativa (escolar). No me cabe duda, que la respuesta ministerial está errada, entre otras razones, porque reduce o elimina los **grados de libertad** y las sinergias educacionales que se pierden bajo las exigencias burocráticas, las que pueden ser necesarias para administrar el sistema, pero que son inaceptables en tanto interfieren con los procesos educativos.



Desescolarización de la escuela

Es por esto que considero de poco valor y sentido, **si queremos** ⁽¹⁹⁾ mejorar la educación y no solo la escuela, seguir debatiendo sobre los tópicos escolares habituales: perfeccionar a los docentes, mejorar la inversión, generar controles de calidad más estrictos y eficientes –como si la calidad se hubiera inventado recién ahora-, evaluar el rendimiento escolar, etc., pues aquello no transforma paradigmáticamente nuestra concepción de la escuela como institución educacional.

En otras palabras, los procesos educativos son diferentes en su génesis, desarrollo e intencionalidad a lo que la escuela entiende por educación. Dado que los procesos educativos son naturalmente caóticos e inciertos, no es posible determinar a priori cuál estímulo o qué conjunto de ellos llamará la atención a cada estudiante o al grupo curso. En este sentido, los criterios escolares son inadecuados para trabajar con dicha complejidad, que constantemente se reorganiza en procesos de complejidad creciente, por lo que la escuela cae en complicaciones desmedidas que perturban todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, perdiendo el norte educacional de su trabajo. Las distinciones especializadas son tantas que confunden e impiden trabajar la totalidad. Las sutilezas se vuelven estériles, porque avanzar paso a paso sin holismo oculta la totalidad.

Al poco tiempo las complicaciones son tan grandes que los docentes y los estudiantes se aíslan en el refugio que les brinda la formalidad del proceso escolar. Encuentran seguridad y tranquilidad relativa en la planificación, al ordenar coherentemente la secuencia de sus diferentes fases, evitando los conflictos y creando la sensación que lo planificado será lo que se logre sin interferencias perturbadoras. Sin embargo, como todo profesor y alumno sabe, junto a la formalidad del proceso,

coexiste con ella el mundo informal y subterráneo del currículum oculto que tensiona el ambiente pulcro de la planificación escolar.

La **planificación es como un faro**, útil e indispensable para guiar al navegante por las inciertas aguas, especialmente durante una tormenta, a condición de mantener con él una distancia prudente y prevista en la cartografía respectiva. Si el piloto no lo hace, la probabilidad de chocar, encallar y sucumbir son altísimas. Si ese es el caso de un piloto diremos que es suicida, pero no opinamos igual de un profesor ni de los que exigen que se sigan las planificaciones escolares al pie de la letra.

Gracias a la planificación escolar toma forma el **deber ser**, tan característico de la escuela y de las instituciones formales, que se traduce en mecanismos de control creciente que abarca cada vez más detalles, justamente porque las posibilidades de escapar a su imperio son infinitas e incontrolables en su totalidad ⁽²⁰⁾. El proceso escolar se vuelve **simulador**: los profesores hacen como que enseñan y los alumnos hacen como que aprenden (Edwards et al 1995).

La simulación consolida la formalización de los procesos escolares e inhibe todo aquellos que provocaría la disonancia necesaria entre lo preestablecido y lo posible. Al optar por lo preestablecido, que es el campo de lo escolar, no puede trascender hacia lo posible, que es el campo de la educación. De este modo, queda enclaustrada dentro de su propio esquema y se le escapan aspectos medulares del proceso educativo, tales como la complejidad, la singularidad, la indeterminación, la inestabilidad y el conflicto de valores (Santoro y Moreora 2004).

Lo anterior explica en parte la persistencia de la evaluación tradicional en la práctica escolar, aunque sea rechazada por la mayoría de los evaluadores. Esta evaluación, que dicotomiza los extremos del proceso, premia al que se sabe y

castiga al que ignora, desconociendo que el saber y la ignorancia no son estados ⁽²¹⁾ sino procesos, gracias a los cuales **el aprendiz está sabiendo al mismo tiempo que está ignorando** ⁽²²⁾. En términos educativos, el hecho que se enfatice el saber o la ignorancia dependerá de lo que se decida resaltar en un lugar y tiempo específico, análogamente a como explica el **principio de incertidumbre**, según el cual no es posible al mismo tiempo determinar la posición y velocidad exacta de una partícula ⁽²³⁾.

Para la cultura escolar la planificación no puede atender a la infinidad de pequeños y sutiles imprevistos, aunque algunos sean muy obvios y evidentes, puesto que pueden modificar radicalmente el desarrollo **lineal** del trabajo pedagógico desconcertando a los actores del proceso, quienes en reacción **disimulan** ⁽²⁴⁾ e incluso rechazan la **incertidumbre** que provoca.

La enorme preocupación de la escuela por la certeza niega la existencia de la incertidumbre, constitutiva de todo proceso y solo aislable en términos metodológicos o ideológicos: **lo deseable anula lo posible**. En este sentido, la escuela es el tiempo y el espacio propio del **deber ser**, mientras que la educación lo es del **poder ser**, de lo posible y probable.

Esta incertidumbre es una de las características más radicales y propias de la educación, originada por la **tendencia a ser** que manifiestan todas las **posibilidades** del proceso educativo, que en algún momento conducirán a consolidar conocimientos o a confundir. La misma explicación o demostración confundirá a algunos, mientras que para otros será el medio gracias al cual comprenderán una relación conceptual, ayudando a generar la **tensión dialéctica** propia de proceso educativo.

El proceso educativo se dirige indistintamente **del saber a la ignorancia o de la ignorancia al saber**. Ninguno es preferible al otro; solo se privilegia alguno en función de situaciones particulares.

De allí, que la tarea del educador consiste en conducir al que sabe del saber a la ignorancia, mientras al que ignora lo guiará de la ignorancia al saber, gracias a la mediación provocadora de asombro y rigurosidad. Dado que en términos educativos, no escolares, no hay profesores ni alumnos, sino educadores que educan desde sus saberes e ignorancias, la educación es **transgeneracional**, cruzando las relaciones sociales entre nietos y abuelos en todas las direcciones. Cada cual enseña al otro y cada uno aprende del otro (Serra 2003).

En la educación todos somos actores, directos en algún momento, indirectos en otros. No importa el rol que se le pretenda imponer, porque todos se influyen mutuamente y ninguno es irrelevante, aunque pase desapercibido. Cuando un actor es indirecto constituye el fondo indispensable para que destaque la figura de los actores directos. La escuela no puede funcionar de esa manera, ya que por tendencia a uniformar todo ninguna figura resalta de algún fondo, al tiempo que difumina las fronteras y convierte en indistinguibles lo relevante de lo irrelevante. Es lo mismo que pasa con la pretensión de eliminar todos los "ruidos" que perturban el proceso formal de enseñanza y aprendizaje.

Los esfuerzos por eliminar el "ruido" en la escuela son tan titánicos como infructuosos: castigar la distracción, pintar los vidrios de las ventanas, etc. Se le estigmatiza como culpable de todo aquello que perturba e impide alcanzar las metas y cumplir con los buenos deseos. A pesar de las intenciones y esfuerzos, el "ruido" continúa omnipresente. Solo es posible minimizarlo.

Mandelbrot investigó el "ruido" que había en las líneas telefónicas que transmitían información de un ordenador a otro. La corriente eléctrica lleva la información en grupos aislados, y los ingenieros sabían que bastaba intensificar la corriente para que apagase el ruido con ma-



yor eficacia. Pero descubrieron que nunca llegaba a eliminarse cierto ruidillo espontáneo. De tarde en tarde, anulaba un fragmento de señal y producía un error.

Si bien por su índole el ruido de transmisión era caprichoso, se sabía que llegaba en cúmulos. A períodos de comunicación intachable sucedían otros erróneos. Mandelbrot pronto se enteró. En sus charlas con los ingenieros, de que había una idea folklórica sobre el fenómeno, la cual no se había legitimado, porque discrepaba de todos los criterios usuales: cuanto más estrechamente se examinaban los cúmulos, tanto más complicadas parecían las pautas de los errores. Mandelbrot suministró un método para describir la distribución de lo erróneo que predecía certeramente las pautas observadas. No obstante, era sobremanera peculiar. Entre otras cosas, imposibilitaba calcular una proporción media de equivocaciones, un número de promedio por hora, minuto o segundo. Por término medio, en el esquema de Mandelbrot, los errores se acercaban a la difusión infinita.

Su descripción se efectuó estableciendo separaciones cada vez más repetidas entre los períodos de transmisión limpia y los que no lo eran. Supóngase que se divide un día en horas. Pueden transcurrir sesenta minutos exentos de errores. Después una hora puede contenerlos. Luego llega otra sin ellos.

Pero, si se distribuía la hora con equivocaciones en segmentos de veinte minutos, se advertía que algunos no contenían errores, y otros una suma de ellos. De hecho, explicó Mandelbrot -en contra de la intuición-, nunca se encontraría un momento en que las equivocaciones se distribuyeran de forma continua. En una manifestación súbita de errores, por breve que fuese, habría indefec-

tiblemente períodos de transmisión limpia. Además, descubrió una consistente relación geométrica entre los estallidos de errores y los espacios correctos. En escalas de una hora o de un segundo, la proporción entre ambos permanecía constante. ...

Los ingenieros no estaban preparados para entender la descripción de Mandelbrot, pero los matemáticos sí. En efecto, Mandelbrot copiaba una construcción abstracta denominada conjunto de Cantor.... Se obtiene representando con un segmento de recta el intervalo de los números de cero a uno. Se divide en tres partes, de las cuales se elimina la central. De esta manera, restan dos segmentos, cuyo tercio medio se anula (de un noveno a dos novenos, y de siete novenos a nueve novenos). Persisten cuatro segmentos, de los cuales se elimina la tercera parte media, y así hasta el infinito. ¿Qué resta? Un extraño «polvo» de puntos, dispuestos en grupos, en cantidad infinita, e infinitamente dispersos. Mandelbrot concebía la transmisión de errores como un conjunto de Cantor temporalmente concebido...

... De modo particular, significaba que, en lugar de acrecentar la fuerza de la señal con el propósito de amortiguar progresivamente el ruido, los ingenieros debían escoger una señal modesta, aceptar lo inevitable de las equivocaciones y emplear una estrategia de redundancia para apresarlas y corregirlas. Mandelbrot cambió asimismo la forma cómo los ingenieros de la IBM pensaban en la causa del ruido. Los estallidos de error les habían inducido siempre a buscar a alguien culpable de meter un destonillador donde no debía. Mas las pautas de escala de Mandelbrot apuntaban a que jamás se explicaría el ruido achacándolo a hechos locales específicos. (Gleick 1988:98-100) [la negrita es mía]

Dada la omnipresencia del ruido en los procesos educativos y a la imposibilidad de eliminarlos, debemos investigar sobre la conveniencia de considerarlos como elementos favorecedores y no perturbadores ni inhibidores del aprendizaje informal o etnoeducativo ⁽²⁵⁾. Pensamos que favorece la propensión a aprender y a enseñar del ser humano, así como el carácter holístico, sinérgico y transdisciplinario de los procesos educativos. El ruido aportaría aquel *plus* que permite que los procesos educativos adquieran consistencia, fortaleza y coherencia, ya que incluirían las tensiones y contradicciones que la escuela intenta eliminar. En otras palabras, dada la asepsia de los procesos escolares es difícil que sus aprendizajes se enraícen profundamente.

Esto nos ayuda a entender porque los valores aprendidos en la infancia impregnan al sujeto a lo largo de su vida, incluso dificultando cambios posteriores, así como podemos comprender porque no impacta la enseñanza de los valores en la escuela y porque la transversalidad de los valores a lo largo de todas las asignaturas escolares es percibida como una dificultad casi insuperable por los profesores, olvidando que **todo está en todo** y que nos es imposible relacionarnos sin una perspectiva axiológica.

Actores educativos y escolares

En uno de los tantos intentos desperados por superar las limitaciones autoimpuestas, la escuela redefine constantemente los roles de sus actores influenciada por los cambios históricos y las contingencias políticas, tal como sucede actualmente con la exigencias escolares que impone la globalización y la "sociedad de la información". No tiene más alternativa que crear nuevas categorías porque sus actores se pierden en la vorágine de los cambios y por las consecuencias inevitables de las especializaciones curriculares. Por

más que lo intente, no llega a ser dialógica porque no logra intercomunicar a los actores, ya que es asimétrica en la yuxtaposición de generaciones ⁽²⁶⁾. Por una parte, tiene profesores que saben y, por la otra, a alumnos que ignoran. Salvo excepciones, que sí las hay, no logra el diálogo intergeneracional, así como tampoco consigue trabajar interdisciplinariamente ni, mucho menos, transdisciplinariamente.

Desde estos controles y con esa lógica es casi imposible que la planificación pueda atender a la infinidad de pequeños, obvios y sutiles imprevistos que modifican el curso del trabajo pedagógico, lo que lleva a los actores del proceso escolar a desconocer e incluso a rechazar la **incertidumbre**, que es una de las características más radicales y propias de la educación, originada por la **tendencia a ser** que manifiestan todas las **posibilidades** del proceso educativo, que en algún momento conducirán a consolidar un conocimiento en algunos estudiantes y, en otro, a confundir a otros estudiantes. La misma explicación que a uno aclara a otro confunde. Ambas son excelentes, a condición de ser capaz de **improvisar**, ya que siempre surgen situaciones emergentes, no previsibles.

Los misterios educativos surgen de aquellas sutilezas mínimas con significados casi irrelevantes para el sujeto, equivalentes al simple **aleteo de una mariposa**, pero que en su conjunto son capaces de originar profundas **divergencias copernicanas** (Briggs y Peat 1999, Colodro 2002, Gleick 1988).

Cuando la escuela trata de prever todas las posibilidades de la complejidad educacional lo que consigue en una complicación difícil de resolver ⁽²⁷⁾. **Lo complejo se le complica porque pierde los criterios que pueden explicarlo.** Del mismo modo, **no puede volver a lo simple, porque al intentarlo lo vuelve superficial**, sin ningún misterios que asombre.



En este sentido, la distracción, tan maltratada y castigada en la escuela, cobra una dimensión potente a la luz de las **influencias sutiles**, que no son otra cosa que la *conditio sine qua non* de la creatividad. Se rechaza a la distracción porque se teme que la persona distraída se pierda; sin embargo, es altamente probable que el distraído solo se extravíe. Si ese es el caso, solo bastará comunicarle algunos criterios orientadores; si, por el contrario, se ha perdido no serán suficientes los criterios, sino que habrá que retomar el proceso casi en su totalidad.

El rol de las influencias sutiles es impresionante en la vida cotidiana. De hecho, son aquellas que hacen la diferencia entre quien ha vivido una experiencia y aquel que solo la he leído (28). En términos generales, cada cual podrá contar lo mismo, pero quien ha vivido la experiencia podrá dar cuenta de detalles nimios, casi insignificantes y, por lo mismo, descartables, pero que en conjunto se potencian sinérgicamente conformando la perspectiva holística que tiene la experiencia bien vivida. Por si misma cada influencia sutil es como aquella golondrina que no hace primavera. Talbot (2004) expresa la misma idea cuando señala respecto a los procesos educativos que tienen lugar cuando se usan las nuevas tecnologías:

- “nadie dice todo, pero todo el mundo dice alguna cosa”
- “se van aprendiendo retazos de ideas, pero se aprende”

El valor de las sutilezas radica en la sinergia de sus interacciones, que es aquello que nos entusiasma por los cambios que puede provocar. Al respecto, recuerdo que Paulo Freire sugirió a los sandinistas que iniciaran la Cruzada Nacional de Alfabetización apenas hubiesen alcanzado el triunfo revolucionario, para apoyarse en el entusiasmo inicial, porque después sería sumamente difícil.

Es por esto que lo que más recordamos de nuestra vida escolar son los aprendi-

zajes polifacéticos del mundo informal, subterráneo, camuflado por el currículum oculto y no los del mundo oficial de la escuela. Si comparamos nuestros recuerdos escolares formales con los educacionales informales veremos que los últimos son lejos los más numerosos y sabrosos, a la vez los más enraizados en nuestra existencia.

Estos aprendizajes han conseguido su fortaleza de las infinitas y frágiles influencias sutiles que nos han acompañado constantemente, tal como acontece con los “nichos ecológicos” que reciben su fortaleza de la cooperación y exclusión de múltiples agentes de diverso tipo (Fukuoka 1997, 1999; Gutierrez y Prado 2001). Cada influencia sutil por sí misma es desechable por ser tan insignificante, pero todas en conjunto se potencian. Incluso más, son tan irrelevantes en sí mismas y provocan tantas irregularidades en sus pautas, que ni siquiera es posible rastrearlas a todas y a cada una ni graficarlas de manera convencional; sin embargo, la sinergia que generan es extraordinaria, aunque no predecible, excepto gracias al patrón general de ordenamiento que siguen, que fluctúa constantemente entre el orden y el caos, tal como se ha podido representar gracias a los **fractales** (29).

Según Gleick: (1988:106) los fractales son “una manera de ver lo infinito con el ojo de la mente”. A pesar de su complejidad, o gracias a ella, un fractal mantiene la autosemejanza a diferentes escalas, a pesar de los sutiles cambios que sufre por el comportamiento caótico de esas mismas sutilezas. Esta característica de los fractales, puede tranquilizar a quienes temen que la incertidumbre y los riesgos asociados a ella, conduzcan a los procesos educativos por cauces sin sentido ni coherencia. Además, no hay que descartar que los fractales también llaman la atención por su **complejidad, belleza y simetría**.

La incapacidad de atender a la gran diversidad de sutilezas presentes en los

procesos educativos lleva a la escuela, arrastrando en ello a la universidad, a una de sus peores limitaciones, que consiste en no poder atender a la totalidad ni a sus implicaciones axiológicas. Se pierde entre los árboles. Por esto, no puede ser holística, sinérgica ni transdisciplinaria. Se conforma con remedos epistemológicos tan falsos como extraños al tratar de convencerse que la yuxtaposición de contenidos es integración, o creer que hay trabajo interdisciplinario cuando dos o más colegas trabajan juntos, pero cada uno encerrado en sus marcos especializados, o que hay sinergia cuando agrega un nuevo contenido a otro.

En este sentido, la escuela, mientras no sea **desescolarizada**, siempre será fotográfica y nunca **holográfica** ⁽³⁰⁾ como la educación. Por la misma razón, a los profesores les resulta muy difícil superar las representaciones bidimensionales de los procesos escolares. Por el momento, es casi imposible pensar que algún día lleguen a representar los procesos sobre la base de los fractales. La bidimensionalidad, funcional para el control, le impide representar y mucho menos, aceptar la complejidad y sinergia posible presente en la infinidad de aleteos de cada alumno y de todos ellos en conjunto que conducen a **procesos autoorganizativos** que darán orden al caos. Ante esa complejidad, propiciadora de complicaciones escolares, profesores y alumnos consolidan su pacto de simulación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para la escuela la formación en valores es un problema no resuelto ni con posibilidades claras de conseguirlo en el mediano plazo. Esta incapacidad va más allá del interés y esfuerzo de sus profesores. No puede porque esquematiza el **fluir caótico de la vida cotidiana** con sus contradicciones y dilemas frecuentes. En su afán de ordenar de acuerdo a criterios estrictos, impide la **autoorganización** bajo el imperio del deber ser.

Para la cultura escolar el valor se enseña como si fuera un contenido, aunque se declare lo contrario. Las tensiones y contradicciones axiológicas se resuelven u ocultan según como está prescrito y no de acuerdo a lo que es posible. Afortunadamente, los actores negocian informalmente sus tensiones y conflictos, aunque se simule lo contrario, tal como lo puede comprobar cualquier observador atento al vivir cotidiano de la escuela; de lo contrario, el clima en su interior sería insoportable..

La normatividad es tan fuerte que se consigue crear la ilusión de neutralidad y separar lo que no existe aislado en la naturaleza. Sin embargo, para la escuela los valores devienen problemáticos porque, si bien se reconoce que orientan y ordenan, su expresión cotidiana es contradictoria, pues nunca aparecen libres de tensiones, tan propio de las complejidades de las relaciones humanas. A pesar y en contra de ello, la escuela siempre trata de presentarlos libre de "ruido" y contaminaciones.



Bibliografía

- AMCE 2004: *"Recuento de Comunicaciones". XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: "Educadores para una nueva cultura"*. Santiago, Mayo 2004
- Briggs, John F. David Peat: *Las siete leyes del caos: Las ventajas de una vida caótica*. Barcelona: Grijalbo 1999
- Calvo, Carlos (2000) *"Immigrants i nadius: paradoxes de la relació"*. Saó, Any XXVI, N° 258:26-29, Març, Valencia, España
- Calvo, Carlos. (2002 a). *Complejidad, caos y educación informal*. *Revista de Ciencias de la Educación* (Madrid), n° 190 abril-junio: pags. 227-24
- Calvo, Carlos. (2002 b). *La formación del profesor como investigador*. *Revista Temas de Educación* (Universidad de La Serena, Chile), N° 9:7-1
- Calvo, Carlos: *"¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?"* en Osorio, Jorge y Luis Weinstein (editores): *El Corazón del arco iris: Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), 1993
- Calvo, Carlos: *"Educación y propensión a aprender y a enseñar"*. Presentado en el Seminario: Ética, Complejidad y Formación de personas adultas en una sociedad planetaria, Valencia, España, 15, 16 y 17 de Septiembre 2003
- Calvo, Carlos: *"Un educador para el nuevo mundo"*. Santiago de Chile : Tercer Simposio Nacional de la Junta Nacional de Jardines (JUNJI), 1992.
- Camus, Albert: *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets Ediciones, 2001
- Catalán, Jorge: *"La investigación y el investigador de procesos reflexivos de los profesores"*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:34
- Chen, Kaiguo y Zheng, Shunchao, versión de Thomas Cleary. (1997). *La puerta del Dragón*. Relato de la iniciación de un maestro taoísta contemporáneo. Madrid: EDAF, Luz de Oriente
- CNAP – Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado:
- Colodro, Max: *Reflexiones sobre el caos*. Santiago: Editorial Universitaria 2002.
- CONAP – Comisión Nacional de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado:
- Csikszentmihalyi, Mihaly: *Creatividad: el flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós 1998
- Edwards, Verónica; Carlos Calvo, Ana María Cerda, María Victoria Gómez y Gloria Hinostroza. *"El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en Educación Media"*. Santiago: MINEDUC / MECE Media, 1995.
- Elizalde, Antonio: *"Vida, cotidianeidad y mundo cuántico"*, en este volumen, 2004
- Federación Gremial de la Industria (SOFOFA: www.sofofa.cl)
- Fontcuberta, M. del Mar: *Mesa redonda: "Nuevos agentes educativos: comunidad, medios de comunicación, TICS, escuela, empresa"*. AMCE 2004
- Fukuoka, Masanobu. (1997). *La revolución de una brizna de paja*. Una introducción a la agricultura natural. Santiago de Chile: Permacultura Chile, Consultores Asociados 1997 (traducción para uso restringido)
- Fukuoka, Masanobu. (1999). *La senda natural del cultivo. Regreso al cultivo natural. Teoría y práctica de una filosofía verde*. Valencia: Terapión
- Gleick, James: *Caos. La creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral 1988
- Goles, Eric: *Mesa redonda: "Nuevas dimensiones en el desarrollo cultural y científico, y su impacto en la formación y el desempeño profesional de los educadores"*. AMCE 2004
- Gutierrez, Francisco y Prado, Cruz: *Eco pedagogía i ciutadania planetària*. Xàtiva, Ediciones del CREC, 2001
- Hepp, Pedro: *Mesa redonda: "Nuevos agentes educativos: comunidad, medios de comunicación, TICS, escuela, empresa"*. AMCE 2004
- Illich, Iván: www.ivanillich.org

- Jadhav, Narendra: *Intocable. Una familia de parias en la India contemporánea*. Madrid: Espasa Calpe, 2004
- López de Maturana, Silvia: *"Construcción sociocultural de la profesionalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo"*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Valencia, España, 2004
- Magendzo, Abraham, M. Isabel Toledo y Carolina Rosenfeld: *"Intimidación entre estudiantes: la construcción de identidades estigmatizadas"*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:146
- Muñoz, Nelson: *"Experiencia de proyecto de integración en graves trastornos y/o déficit psíquico de la afectividad"*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:149
- Osho: *El libro del niño*. Barcelona: Editorial Debate, 1999
- PRIMA: <http://www.fh.userena.cl/educacion/prima.htm>
- Robert, Royston: *Serendipia. Descubrimientos accidentales en la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial, 1989.
- Salgado, Jorge: *"Representaciones sociales autoritarias de los profesores en el aula"*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:100
- Santoro, Maria Amelia y Moreora, Verbená: *"Investigación-acción: límites y posibilidades en la formación docente"*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:103-104
- Serra, Esteve (ed.): *Cuando la hierba es verde. El niño indio*. Barcelona: José J. de Oloñate, Editor, 2003
- Talbot, Serge: *"Les TIC: outil de développement de l'intelligence collective"*. AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:164, presentación oral.
- Urzúa Llanos, Tatiana y Juan Vargas Marín: *"Desarrollo de aprendizajes significativos mediante el uso de tecnologías de última generación en el Laboratorio de Ciencias"*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:166
- Wild, Peter: *Sabiduría chamánica del sentimiento. El estar siendo-ocurriendo*. Santiago: Editorial Cuatro Vientos, 2002.
- Zlokovic, Jasminha: *"Student's perception of a safe and humane school"*. AMCE (ed): AMCE: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: Educadores para una nueva cultura. "Recuento de Comunicaciones". Santiago, Mayo 2004:266



Notas

- 1 Las ideas de este artículo han sido trabajadas en el Proyecto FONDECYT N° 1030147/2003: "La Educación desde la Teoría del Caos: Potencialidad de la Educación y limitación de la Escuela".
El artículo será publicado (2004) por Osorio, Jorge (ed.): "Ampliando los límites del Arco Iris. Revisión de los nuevos paradigmas". Santiago: Editorial Humanidades y Política (en prensa).
- 2 No pretendo enumerar todo lo que se ha hecho, que reconozco y valoro como altamente significativo, a pesar de discrepar en muchos aspectos. Quienquiera profundizar sobre estos asuntos puede iniciar su estudio consultando diferentes fuentes de información: www.mineduc.cl, www.mideplan.cl, www.prealc.cl, www.fundacionchile.cl, www.unesco.cl, www.reduc.cl
- 3 A lo largo de mis artículos he abogado por lo contrario, "**parvularizar la escuela**" antes que por la "**escolarización del parvulario**". No hay motivo para quitarle a los infantes su infancia. Ya tendrán tiempo de aprender bien lo que necesitan.
- 4 En Chile se ha reformado la Constitución a fin que el Estado garantice doce años de escolaridad a todos los niños y niñas chilenos y chilenas, pues se supone que con menos escolaridad no podrán responder idóneamente a las exigencias laborales y sociales del futuro cercano.
- 5 Los estudios revelan que en sectores de alta marginalidad es importante la asistencia del párvulo al Jardín Infantil. Se puede consultar: UNICEF: www.unicef.cl, JUNJI: www.junji.cl; INTEGRA: www.integra.cl, Asociación Mundial de Educadores Infantiles: www.waece.com/
- 6 Es común tratar con profesor@s que viven cursando programas de perfeccionamiento que suman muchas horas de trabajo. Lamentablemente el rendimiento escolar no va de la mano con esos cursos. En esto, sucede algo muy serio, que debe ser superado.
- 7 CONICYT impulsa esta tarea a través de becas para doctorado, que se espera sigan creciendo (www.conicyt.cl)
- 8 Se puede consultar las propuestas de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado de Chile (CNAP: www.cnap.cl, la Comisión Nacional de Evaluación de la Calidad de Programas de Postgrado (CONAP: www.conicyt.cl/becas/acreditacion-conap.html), la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria en Argentina (CONEAU: www.coneau.edu.ar. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA: www.aneca.es), y sus similares en el resto del mundo.
- 9 Consultar la labor del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE. www.sence.cl), Federación Gremial de la Industria (SOFOFA: www.sofofa.cl), entre otros.
- 10 Respecto al proceso de descubrimiento accidental –serendipia– en la ciencia, consulten el excelente libro de Roberts 1989.
- 11 Cualquier alumno y profesor sabe con que facilidad una escuela se asemeja a una cárcel: vidrios pintados para no mirar hacia fuera, barrotes en las ventanas
- 12 Se pueden consultar a AMCE 2004: "Re-cuento de Comunicaciones" del XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación: "Educadores para una nueva cultura", realizado en Santiago entre el 10 y 14 de Mayo recién pasado.
- 13 Esta doble dependencia no le permite al sistema educacional ser un sistema.
- 14 No queremos dejar de mencionar a aquellos profesores y a aquellas profesoras de calidad que educan y no escolarizan en tantos lugares. Lamentablemente son pocos y su impacto en sus colegas no es muy significativo. Sin embargo, ello no los desalienta, pues su compromiso y disposición es más profunda. En la Universidad de La Serena, primero, gracias al Proyecto PRODEBAS de la OEA, y, actualmente a través del Programa de Intercambio de Maestros -PRIMA- (www.prima), llevamos varios años trabajando con buenos profesores y buenas profesoras; esto es, con quienes al hablar de su trabajo cuentan lo que hacen y no lo que harían si se cumplieran ciertas condiciones. También son aquellos y aquellas a quienes les brillan los ojos cuando hablan de su trabajo. A cada uno le hemos invitado a **optimizar lo bueno** y a olvidarnos de lo que puede estar mal en su trabajo. Sin duda

que estos criterios subjetivos han probado ser excelente.

- 15 Si el niño es inhibido de estas actividades lúdicas corre el riesgo de convertirse en “deprivado cultural”
- 16 La relación saber – ignorancia puede graficarse como un iceberg, correspondiendo la parte superior al saber y la sumergida a la ignorancia. Por más que neve jamás el saber superará a la ignorancia. Aunque esta imagen es buena, puede sugerir que la proporción saber / ignorancia se mantendrá constante. Esto es falso, pues la ignorancia aumenta en la medida que se aprende. Evidentemente, se trata de una ignorancia diferente a la de quien ni siquiera es consciente de ella.
- 17 Son inéditas porque son nuevas para el sujeto. No importa si son antiguas en la ciencia.
- 18 Se han ensayado alternativas interesantes, como la de “adoptar” a un alumno por parte de jóvenes universitarios.
- 19 Espero que el lector repare en la condicionalidad de la afirmación, puesto que no rechazo debatir sobre los tópicos escolares ni mucho menos ocuparnos en mejorarlos significativamente, a condición de no olvidar que los cambios no serán radicales, sino más bien superficiales, aunque en muchos casos pueden ser altamente significativos, como el de las escuelas que han logrado mejorías en sus procesos, los que son imputables, tanto a la dedicación de los profesores, como a la intervención externa.
- 20 Hoy en día casi es un lugar común afirmar que la escuela se ha vuelto violenta. Al respecto consultar a Magendzo et. al: “Intimidación entre estudiantes: la construcción de identidades estigmatizadas”, AMCE 2004:146; Salgado: “Representaciones sociales autoritarias de los profesores en el aula”. AMCE 2004:100 y Zlokovic: “Student’s perception of a safe and humane school”, AMCE 2004:266
- 21 Por considerar que es un estado, asume que el proceso de aprendizaje termina con la nota.
- 22 Esto puede ayudarnos a entender porque resulta tan difícil que personas que enseñan, por ejemplo, guiados por el constructivismo sean incapaces de realizar procesos evaluativos *ad hoc*, sino que caen en los más tradicionales.
- 23 Según Heisenberg: “las reglas de la probabilidad que gobiernan las partículas subatómicas nacen de la paradoja de que dos propiedades relacionadas de una partícula no pueden ser medidas exactamente al mismo tiempo” (Elizalde 2004)
- 24 Se disimula cuando se aparente tener lo que no se tiene. Se simula, por el contrario, cuando se aparente no tener lo que se tiene.
- 25 La etnoeducación es la educación original de todo grupo, como es la educación que el pueblo aymara ha gestado a lo largo de siglos sin intervención de la escuela.
- 26 No es fácil favorecer el diálogo con los alumnos en la escuela, ni que los profesores aprendamos de ellos. Personalmente, me tomó tiempo, a pesar de mi formación freiriana, comprender que aprendía de las ignorancias de mis alumnos, antes que de sus saberes.
- 27 Gabriela Mistral rogaba como maestra: “librame de ser complicada o banal”.
- 28 Aconsejo a leer las siguientes obras: La novela autobiográfica de Jadhav (2004), hijo de “intocables” y actualmente directivo del FMI y funcionario del Ministerio de Finanzas de India. La biografía de Wang Liping, donde se describe su formación como maestro taoísta contemporáneo (Chen y Zheng (1997), la novela autobiográfica de Camus (2001) y el estudio de sobre la sabiduría chamánica de Peter Wild (2002)
- 29 Según Gleick (1988) fractal significa, sobre todo, autosemejante. ... La autosemejanza quiere decir simetría dentro de una escala. Implica recurrencia, pauta en el interior de una pauta” (110) ... “La naturaleza crea pautas y patrones. Unos están ordenados en el espacio y desordenados en el tiempo, y otros viceversa (308)
- 30 Si a una fotografía o al negativo de ella se le corta un pedazo, no puede recomponerse; en cambio, si se hace lo mismo con un holograma, la parte desprendida seguirá conteniendo el todo. Esta cualidad es fascinante puesto que supera nos lleva a la situación que la parte conteniendo al todo.



Reconstruir nuestro protagonismo social, formación específica y práctica en nuestras aulas¹

DOLORES LIMÓN DOMÍGUEZ²
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ³

Resumen

El conformismo generalizado en nuestras sociedades de masas, alimentado por los medios de comunicación, unifican el pensamiento y favorece una apatía generalizada, nos lleva a una desintegración de una soberanía popular que cuestione o modifique los poderes establecidos. Al abandonar nuestra responsabilidad política, dejamos atrás nuestra ciudadanía responsable, por tanto, nos urge consolidar nuestra ética autónoma, que nos motive a la participación activa en los problemas que nos rodea. El ejercicio activo de las responsabilidades, nos ha de llevar a la necesidad de combinar los derechos con las responsabilidades o deberes, ya que, la falta de implicación ciudadana en los problemas de la colectividad nos remite al modelo socioeconómico que tenemos. Desde la educación, hemos de tratar de acercarnos hacia un concepto de ciudadanía, que pretenda unir la noción de justicia universal con la de pertenencia a una comunidad y de su compromiso de participar en ella.

Las dinámicas democráticas requieren una construcción constante, de ahí la importancia de educar democráticamente en dichos valores, es preciso que nuestras vidas sean un ejercicio democrático. La educación de los individuos ha de consolidarse como ciudadanos responsables y participativos en la vida pública. Sin embargo se nos presenta muchas dificultades para

1 Recibido el 17 junio del 2011. Aprobado: 15 agosto del 2011.

2 Dolores Limón Domínguez. Nacionalidad Española. Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Profesora Titular de la Universidad de Sevilla adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Directora del Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo. Curso de Extensión Universitaria Ecociudadanía e Ecofeminismo: su relación con los Programas de Participación Ciudadana. Diplomada en Profesorado de E.G.B. (Especialidad en Ciencias Humanas), Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación). Universidad de Sevilla. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Publicaciones: Tiene publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha sido ponente en España, Cuba, Perú y México. Correo electrónico. dlimon@us.es

3 Miguel Alberto González González. Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales. Doctorando en Conocimiento y cultura latinoamericana IPECAL-México; Candidato a doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Rudecolombia. Magister en Educación. Entre sus publicaciones cuenta con los libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010) y Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil y Colombia.

transmitir y consolidar dichos valores, como el progresivo individualismo, convertido la mayoría de las veces en auténtica y profunda insolidaridad, se ve potenciado por los medios de comunicación, que en este caso se convierten en instrumentos alienantes al servicio del poder establecido. Asistimos a la desvinculación del ciudadano en cuanto a identidad como un ser social.

Palabras clave: ética, compromiso, ambiental, universidad, justicia, equidad, responsabilidad, democracia.

Rebuild our social role, specific training and practice in our classrooms

The widespread conformism of the masses in our societies, fueled by the media, unify thinking and promotes a general apathy, leads to a disintegration of popular sovereignty that questions or modify the powers that be. By abandoning our political responsibility, we left our citizenship, therefore, urges us to consolidate our autonomous ethics, which motivates us to participate actively in the problems around us.

The active exercise of responsibilities, we must lead to the need to combine rights with responsibilities or duties as, the lack of citizen involvement in the problems of the community brings us to the socioeconomic model that we have. From education, we try to approach a concept of citizenship, seeking to link the notion of universal justice with that of belonging to a community and its commitment to participate.

Democratic dynamics require constant construction, hence the importance of educating democratically these values, we must make our lives a democratic exercise. Educating individuals to be consolidated as responsible citizens and participatory public life. However, it presents many difficulties to communicate and consolidate these values, such as progressive individualism, converted most of the time in real and profound lack of solidarity, is enhanced by the media, which in this case become alienating the instruments service of established power. We attended the disengagement of citizens in terms of identity as a social being.

Keywords: ethics, commitment, environmental, university, justice, fairness, responsibility, democracy.

1. Las inmersiones

***Sólo se puede llegar a ser pensador si se pasa por lo menos
la tercera parte del día sin pasiones, sin gente y sin libros.***

Frederic Nietzsche.

Es evidente que ninguna frase es rotunda en su apariencia, tiene una segunda posibilidad que debe revisarse o, si no interesamos, varias versiones a interpretar enriquecen su contexto, en este caso

podríamos encontrar, entonces, que los libros, la voz que se generaliza sin ser pensada y las pasiones que no se revisan pueden atender no sólo contra el ejercicio de aula sino contra la vida misma. La



ironía de Nietzsche es evidente, para que tanta razón si el mundo se nos pierde, se nos sumerge.

Las inmersiones que parece una expresión propia de los ejercicios acuáticos, no le vienen mal cuando se piensa en una ética social y el cómo es urgente profundizar en un tema que parece ha perdido espacio en la academia, porque en el campo político y de la altas ciencias de las genéticas e ingenierías que ya ni se estudia, que ya ni se piensa en sopesar algunos conceptos éticos a la hora de avanzar en sus escuálidos saberes, escuálido porque todo aquello que ponga en riesgo a las especies vivientes ya ni sentido tiene, excepto que el sentido sea resquebrajar el actual orden como concebimos la existencia.

Si partimos, de que nos hallamos inmersos en un sistema democrático formal, que aleja conscientemente a los ciudadanos, de los procesos de toma de decisiones y de la propia elaboración de los proyectos sociales, a esta visión, Adela Cortina, señala las distintas concepciones de la democracia que va desde la concentración de poder y de la toma de decisiones, en los grupos políticos y cuya legitimidad se desprende de los votos y de la utilización sistemática de la opinión de los llamados "expertos". La segunda, es partir de la idea de individuo, como ser autónomo, auto legislador y partícipe de la elaboración del proyecto de su propia vida como individuo y como miembro de una comunidad.

Situémonos en esta última, y hablar de ciudadano democrático, es hablar de una legitimidad política desde la participación de todos, legitimidad que procede del consenso producto de un diálogo permanente. Al convertir dicho diálogo democrático en un estilo de vida, es como se constituye lo ético.

La ética discursiva defendida por Habermas, J., y Apel, K., ha de contar con que todos los interlocutores son válidos, todas las conclusiones pueden ser revisadas. Así para la ética discursiva toda norma

moral se legitima a través del consenso, es pues un método para desarrollar la participación responsable. Siguiendo a Cortina (1990, 256), el respeto por la autonomía individual y colectiva solo se adquiere desde una forma de vida participativa, que ayuda a desarrollar el sentido de la Justicia.

Es desde ahí, donde se ha de reforzar los conceptos de autonomía, capacidad autolegisladora y justicia. Estos tres conceptos conforman la ética democrática, en base a estos se puede construir, la responsabilidad ética de un ciudadano democrático. Es decir una actitud y un talante verdaderamente solidario; a partir de estos conceptos, se puede articular un modelo de organización social participativa, y realmente democrática. Que se distancia de la idea de democracia entendida como un mero mecanismo de votación, y convirtiéndose en una forma de vida.

La responsabilidad ética, tal como la estamos entendiendo, es un proyecto a desarrollar tendente a la construcción de una sociedad más justa y solidaria, donde los ciudadanos sean capaces de articular sus intereses individuales con los de la comunidad. De hecho González (2009, 18) advierte que "La utopía, en el peor de los casos, es un exceso de advenir; en el mejor, es una apuesta por concretar los ideales. Si la conciencia tiene ética nunca está demás preguntarle por las utopías que se desprenden del exceso de realidad". Así las cosas, la ética no puede ser mero discurso de aula o recurso político para campañas electorales. Entendemos que el procedimiento más adecuado para la elaboración y construcción del proyecto anteriormente mencionado, no puede ser otro que el dialogo permanente entre ciudadanos que se sienten miembros activos de dicho proyecto.

Dicho planteamiento, puede parecer alejado de los contextos sociales actuales, sin embargo, ha de constituirse en el primer compromiso ético y cívico de cualquier proyecto social. Esto no es fácil,

ya que el funcionamiento democrático actual está regido por una racionalidad instrumental y economicista, sin tener en cuenta los aspectos comunicativos y humanos.

Al situarnos en un proyecto ético, lo hacemos desde una racionalidad comunicativa y personal, donde el diálogo se convierte en uno de sus ejes centrales, esto nos hace cuestionar la actual racionalidad instrumental que está sustentando un modelo de funcionamiento humano reducido a la defensa de intereses particulares, generalmente orientado por el bienestar individual y sin tener en cuenta los intereses colectivo.

2. El proyecto ético y su propuesta de acción

No es el caso que un pensador o un profesor deba accionar todos los mecanismos para impactar su entorno, pero si es el caso que jamás abandone un constante cuestionar sus rutinas, un constante horadar sus métodos. La forma de construir una sociedad nueva, más que nueva viable, es desde una propuesta democrática, una propuesta política que decide compartir, lo traumático es que democracia se limitó a unos pocos actos, pero si se explora la democracia con audacia puede permitirnos una interrelación entre todos los ámbitos que genera la interacción entre la ética y la política, dicha propuesta de acción es proponerla como un proyecto de identidad. ¿Cómo se consolida este proyecto?, ¿Desde qué propuesta de acciones se desarrolla un ciudadano democrático?, Peñalver (1996) argumentaba, su convencimiento de la tarea emprendedora de algunas organizaciones sociales, como elementos vertebradores de la lucha permanente por la defensa de un orden social más justo y humano. Para hacer posible dicho compromiso, se hace necesario transfor-

mar dichas organizaciones sociales en verdaderos espacios de ejercicio democrático. Donde se haga posible establecer propuestas, soluciones consensuadas, donde lo colectivo e individual formen parte de un todo indivisible que nos lleve a superar dicha dicotomía, desde una perspectiva de reciprocidad y búsqueda de consenso.

En primer lugar vemos como necesario, el analizar en profundidad el funcionamiento del sistema democrático actual, sobre todo, en lo concerniente al papel que juegan los ciudadanos en lo referente al proceso de toma de decisiones para la vida pública. Podemos matizar que a pesar de que formalmente están establecidos diversos cauces de participación, en realidad en la mayoría de las situaciones, quedan convertidos en nuevas formalidades, sobre todo porque el ciudadano solo puede exigir responsabilidades a los representantes políticos, a través del mero hecho de votar o no votar, cuando dichos poderes públicos organicen las diferentes consultas.

En segundo lugar vemos como necesario. El fundamentar el funcionamiento del sistema democrático en una ética como proyecto de vida, donde la dignidad humana insufla de aires renovadores a las distintas instituciones públicas. Hasta aquí, hemos clarificado que tipo de compromiso tenemos como ciudadanos, frente a la construcción de nuestros espacios físicos y vitales. Es por ello que González (2009, 63) insiste que ¿Para qué nos sirve lo que hoy sabemos? En esta modernidad líquida, descrita por Bauman, sería interesante mirar la ciencia, la filosofía, la política, la economía, la ética, la estética, las religiones y cualquier segregacionismo como objetos pesados, para debilitar, deconstruir sus costumbres y sus nombres". Tal vez, una ética democrática, sin que se llegue a la dictadura de la ética y a la dictadura de la democracia algo nos puede sugerir.



3. Procedimiento y metodología para la consolidación de una ética democrática

No es que aquí vamos a encontrar caminos de hierro, se darán algunas alternativas, pero en definitiva, el camino es una construcción. Hemos de partir del convencimiento de consolidar a la ética, como un elemento que ha de estar presente en todas las agrupaciones sociales, que deben formar parte de la esencia de las mismas. Quizás ha llegado el momento de enunciar cuales son los elementos a considerar para poder establecer las condiciones mínimas de lo que entendemos por un proyecto ético, para una convivencia democrática. La comunicación espontánea y libre ha de constituirse como única vía de entendimiento, la posibilidad de buscar consenso dentro del disenso, de ceder ante nuestra urgencia de imponer, de aprender de Vattimo, que podemos acudir a un pensamiento débil para debilitar nuestras estructuras, es una opción para avanzar en la construcción, pero ante todo en un aprendizaje colectivo que no se pierda sus miradas e intereses éticos.

El discurso que se establece cuando hay disparidad de miradas y fines, en la conformación de un individuo democrático, marca la distancia entre el proyecto de identidad individual y colectivo, y esto es alimentado por nuestros medios de socialización. Entre dichos medios está la educación, es desde ésta, desde donde se espera formar nuestra civilidad. Para elaborar nuestro proyecto de identidad individual, nuestras estrategias intelectuales con modelos reales o de ficción, no solo nos hacen adquirir una amplitud de criterios sino que nos aportan pautas para percibir y captar nuestra realidad de forma más creativa. Cuando enfrentamos nuestros criterios a otras realidades más complejas, cuyo análisis se efectúa desde distintos puntos de vista, nos sitúa en cons-

trucción de nuestra identidad democrática individual y colectiva se consolida a partir de un ejercicio continuado de creatividad democrática, creatividad democrática no es más que una línea de acción donde la coerción, la brutalidad y la imposición no sean pensadas como formas de gobierno, sino en todo caso criticadas y expuestas a la luz pública. La formación racional de voluntad, se consolida como tarea educativa directamente relacionada con la adquisición de identidad, cuya finalidad sería forjarnos un proyecto de identidad viable no excluyente, estar con los demás en la diferencia, forjar una sociedad democrática y plural.

La propuesta dialógica y crítica en nuestras actuaciones, nos lleva a situarnos en una igualdad legal, necesaria para que la democracia sea creíble. Es huir de los debates triviales sobre asuntos secundarios a cargo de partidos que fundamentalmente persiguen las mismas políticas favorables al ejercicio del poder. La participación es el ejercicio necesario para conformar el carácter definido, como ciudadano comprometido y solidario desde su acción.

La necesidad de un cambio de formas de comprender las relaciones del ser humano con su entorno, nos lleva a una posibilidad que conllevaría una dimensión reflexiva, centrada en la crítica a valores⁴ actuales, que conducen a la situación de degradación socio-ambiental en la que nos encontramos; nos lleva a construir una ética, que podemos llamar "de recambio". Desde nuestra facultad se pueden desarrollar las bases de formación de un pedagogo experto en diseños, técnicas y

4 Varios trabajos nos han ayudado en la valoración de un cambio de criterios, en la línea de teoría educativa: ver Colom, A. J. y Mellich, J. (1994). "Después de la Modernidad, Nuevas Filosofías de la Educación". Ed. Paidós, Barcelona; en la línea social, Feenberg, A. (1982). "Más allá de la Supervivencia, El Debate Ecológico". Ed. Tecnos, Madrid. Además, de Cavanagh, J. Wysham, D. y Arruda, M. (1994). "Alternativas al Orden Económico Global, Más allá de Bretton Woods".

herramientas para la intervención en Educación Ambiental, que fundamentalmente se plantee un cambio cultural; es decir, un cambio en las formas de comprender las relaciones del ser humano con su entorno, tal como hemos se alado anteriormente al tratar los problemas de la relación hombre/medio.

La práctica ambiental ha de tener un carácter ético-cultural; por lo tanto, deberá partir, necesariamente, del análisis y la reflexión crítica de la situación medioambiental, para llevar a cabo el diagnóstico de problemas, ante los cuales las propuestas de solución han de estar respaldadas por su relevancia social y moral. En este sentido, sus aportaciones, desde el punto de vista de la práctica educativa, han de estar integradas, necesariamente, por dos vertientes. En primer lugar, una que responda mediante un carácter innovador, que abarque propuestas de métodos, modelos, materiales didácticos, técnicas educativas, etc., dirigidas sobre todo al aula. Una vez que los estudiantes hayan aprendido las propuestas, se buscaría la extrapolación de las mismas al ámbito socioambiental.

La segunda, de carácter evaluador, que potencie la capacidad de discriminar y, sobre todo, de comparar los resultados de las intervenciones, ya que no basta con innovar, sino que interesa asimilar los aciertos y errores, a fin de tenerlos en cuenta a la hora de otras posteriores intervenciones. En la práctica ambiental se consolida, en consecuencia, el carácter continuo, formativo y sumativo, como soporte para la estructuración ético-teórica de esta disciplina.

El carácter innovador en el aula, no sólo es del orden epistémico, también requiere de unos mínimos éticos cual sugiere Adela Cortina. Nos referimos a un tema muy debatido y con conclusiones relevantes en este final del siglo XX. Son temas que ata en a la ciencia, al conocimiento, a los procesos de conocer y a los principios de racionalidad que orientan tales acciones.

La acción educativa, y la ética ambiental como tal, también es una acción éticamente informada y determinada en la actualidad desde la emergencia de nuevos paradigmas. En páginas anteriores hemos hablado de "sistema" y de lo "ecológico" como categorías explicativas de la realidad medioambiental y, desde ahí, como categorías básicas para la determinación de la configuración teórica y pedagógica de la ética ambiental. Situar en esa perspectiva es situar en los marcos paradigmáticos de la complejidad⁵; en este sentido le debemos a autores como Morin, E. el desarrollo de las bases de ese paradigma. De ahí que el nuevo paradigma esté sujeto a una visión *holística* del mundo. La PA deberá entender el saber ambiental -utilizando el término de Leff, E. (1996b)- como un saber interdisciplinar y dialógico, nos dice que la cuestión ambiental surge de manera paralela a la problemática de la interdisciplinariedad.

La determinación de qué y cómo sea ese saber ambiental aclara en parte la configuración teórica desde la que arranca la PA; un saber ambiental que entendido y desarrollado desde el pensamiento de la complejidad, implique la construcción de una nueva racionalidad social. A esa nueva racionalidad social le llama Leff *racionalidad ambiental*. Una racionalidad, construida a partir de una concepción del saber y del conocimiento que plantea un orden social fundado en la diversidad ecológica y cultural; donde no hay una unificación del conocimiento ambiental, "sino la posible producción de múltiples saberes, el diálogo entre valores y conocimientos, la hibridación entre lo tradicional y lo moderno" (Leff, E. op. cit., p.26). Pluralidad científica, axiológica y cultural son los centros de esa nueva

5 Capra, F. (1998), en su obra "La Trama de la Vida", lo llama "paradigma social" (p.27), lo describe como "una constelación de conceptos, valores, percepciones y prácticas compartidos por una comunidad que conforman una particular visión de la realidad que, a su vez, es la base del modo en que dicha comunidad se organiza."



racionalidad. Presentamos, a modo de resumen y siguiendo la postura de Leff, E. lo que caracteriza a ese saber ambiental: a) Es un saber que plantea una nueva relación entre realidad y conocimiento; no sólo busca entender y comprender, sino también transformar, de aquí su carácter prospectivo y creativo; b) es un saber que adquiere un sentido histórico de cambio social y transformación del conocimiento; c) es un saber que se convierte en un proceso constitutivo de identidades, de intereses y sentidos y; d) es un saber que “se forja en una relación entre teoría y praxis. El conocer no se cierra en su relación objetiva con el mundo, sino que se abre a un proceso de producción de sentidos civilizatorios.” Estamos hablando, por tanto, de cambios de percepciones y modos de pensamiento.

Estas aclaraciones acerca de la naturaleza del saber ambiental y de la racionalidad ambiental hablan de la racionalidad entendida como una actitud⁶, una disposición de juicio crítico y constructivo de las acciones, sean científicas o no. Además, entiende la racionalidad como una disposición a concebir, explorar y criticar nuevos conceptos y procedimientos prácticos. Es una racionalidad ampliada desde el campo de la ciencia pura al campo de la actividad y del comportamiento humano, y por tanto, condicionado al sujeto, al tiempo y a la historia. Es un saber, una razón y una racionalidad abierta que se reconoce como dialógica y estratégica.

La práctica ambiental desde esta perspectiva, entiende el conocimiento como un proceso de reflexión y construcción de nuevos conceptos, un conocimiento interdisciplinar que atraviesa todos los ámbitos disciplinares, abandonando por lo tanto el

antiguo concepto sectorial y segregado de las disciplinas académicas. Entonces se puede entender bien que la práctica ambiental sugiera transversalizar o, si se quiere en el mejor sentido de la expresión, ambientalizar la educación.

En el trabajo desarrollado en el aula, hemos de evitar nuestra tendencia a dar una visión reduccionista y única de la realidad -basada en la eficacia y competencia social-, ya que son estos valores los que, en cierto modo, están originando la problemática ambiental de ahora.

El *aula* ha de convertirse en un espacio de “experiencia democrática”, donde el análisis y la reflexión dé lugar a una modificación de las enseñanzas meramente reproductivas, a fin de que los propios estudiantes elaboren el *saber* de forma autogestionaria, aumentado de este modo las demandas específicas de aprendizaje. Recordemos que la Ética Ambiental se refiere siempre a situaciones complejas, que no admiten uniformidad⁷, sino una divergencia de soluciones en las que se mezclan aspectos sociales, económicos y culturales, además de personales y ambientales.

Ante cualquier situación el hombre trata de dar respuestas que atiendan, en primer lugar, a la concepción personal que tenga de la vida en general y, más concretamente, de la visión que disponga el grupo socio-cultural al que pertenece. De esta forma, *relacionar la cultura* y los *valores* que van implícitos en nuestras actuaciones, supone que en el marco de la práctica ambiental se tendrá que respetar la diferente concepción que cada persona tiene de ver las cosas, a otras personas, a las situaciones, etc., ya que cada individuo tiene una estructura de pensamiento diferente, y que sus vivencias e historia

6 Es conveniente destacar, según Capra, F. (1988, p.31), “la sorprendente conexión entre los cambios de pensamiento y de valores. Ambos pueden ser contemplados como cambios desde la asertividad a la integración.” Interesa, por tanto, emparejar estas tendencias opuestas, como esenciales de todos los sistemas vivos.

7 Gutiérrez, J. (1996, pp.195-197), aclara los distintos aspectos formativos que evitan dicha uniformidad en las “Actas del Congreso Estrategias y Prácticas en Educación Ambiental”, celebrado en Santiago de Compostela, del 27 al 30 de junio de 1996.

personal así lo imponen. Luego, cada persona ha ido conformando, para sí y para otros, una escala de valores, a lo largo de su existencia. Por esta razón, es que desde la práctica ambiental -y atendiendo a la *diversidad cultural y social*-, se ha de coordinar, mediante el diálogo estructurado, una clarificación de los valores de las personas que desarrollen pautas de intervención en el medio. Para poder llevar a cabo actuaciones lo más enriquecedoras posibles, es necesario, según Quetel, R. y Souchon, Ch. (1994, 23), “distinguir los hechos de las ideas, de los sentimientos, de las creencias, etc., aislar los hechos relacionados con una situación concreta; relacionar estos hechos, y estudiar los efectos de esta relación. Se trata de superar la simple apreciación de los hechos para pasar a estudiarlos.” Como se puede apreciar nos encontramos ante una *dinámica diferente de establecer las interacciones educativas dentro de un aula universitaria*, donde a partir de preguntas referidas a problemas concretos tomados de la realidad, que interesen a la mayoría, se pueda disponer de información contrastada sobre las nociones individuales o de las que de forma autónoma, se sugieran en el grupo.

Las declaraciones internacionales han hecho hincapié en la necesidad, en el ámbito de la ética ambiental, de partir de un pensamiento plural, imprescindible dentro de la pedagogía, que oferte alternativas ambientales diferentes y que puedan adaptarse a distintas circunstancias. El valor de la diferencia y pluralidad cultural o religiosa, no constituyen una desventaja, puesto que pueden convertirse en un objeto de alto significado pedagógico, pues nos aportan criterios de formación ético-ambiental para los estudiantes.

4. Formación éticoambiental

Los problemas ambientales son consecuencia de las estructuras, que generan injusticias y desigualdades entre los seres

humanos. De una injusta gestión y distribución de los recursos.

La ética ambiental, dentro de la pedagogía -y como cualquier pedagogía-, no puede ser neutral, sino que ha de pronunciarse ideológicamente, en el contexto de una política que apueste por la transformación social (Tratado sobre ÉTICA AMBIENTAL para las Sociedades Sustentables y para la Responsabilidad Global, Forum Internacional de ONGs, Río de Janeiro, 1992). Dicha transformación ha de permitir adquirir la conciencia ética sobre todas las formas de vida que el ser humano comparte en y con el planeta. De esta forma, se potencia un cambio de relación con la naturaleza; entonces, esta nueva perspectiva ética supondría pasar del antropocentrismo al biocentrismo; es decir, que el hombre se reconoce como una parte más del planeta -girando todo a su alrededor-, y no en el centro, este “giro copernicano” en la concepción que tiene el hombre sobre sí mismo en su relación al planeta, supondría para él la necesidad de vivir en armonía con el resto de los hombres y con la naturaleza.

No hay duda en cuanto a que el abandono del enfoque etnocéntrico favorecerá la interacción entre las culturas, y la aceptación de que todas las comunidades humanas tienen sus peculiaridades propias, que hay que conocer y compartir, ya que desde estas interacciones nace un conocimiento colectivo⁸ y social. La necesidad de abandonar comportamientos etnocéntricos, supone admitir que el conocimiento puede ser una construcción colectiva que lleve a compartir los problemas ambientales y a indagar en sus soluciones.

Por tanto, la ética ambiental ha de contextualizar su trabajo en la relación norte-sur, este-oeste, —Norte-sur, relación de economía, este-oeste, relación religiosa y política—, porque no es una bidireccionalidad sino en múltiples rutas

8 Capra, F. (1987, p.307), lo señala como la necesidad de tener una visión integral de la vida, es decir de la realidad.



que se ha de incorporar los valores de equidad y no la simple igualdad, valores que superen el derroche y el despilfarro, potenciando la redistribución a peque a y gran escala. La ética ambiental ha de profundizar la obligación de satisfacer las necesidades esenciales de los más pobres; en este sentido, sólo habrá justicia ecológica si se da simultáneamente la justicia social, justicia social que tendría que ver ahora más que nunca con la solidaridad y la *limitología* o valor de la "limitación" en la producción y el consumo. En consecuencia, hay que trabajar para que las personas tomen decisiones; no basta con crear opinión, pues hay que buscar en primer lugar la transformación personal de los ciudadanos, para luego poder transformar el sistema. El desarrollo de una conciencia crítica, postura defendida por autores como Freire, P. (1986), Roma à, T. (1991) o Meira, P. (1995), favorece una integración participativa en la sociedad, capaz de analizar las propias dificultades del sistema.

Estamos, pues, defendiendo una formación que potencie una visión globalizadora, que, al tratar la crisis global del ambiente, nos ponga ante la siguiente consideración: Hay que pasar de la conciencia de la crisis a cuestionar el propio modelo de vida, integrando una mejora alternativa, que pasa por lograr los mismos modos de producción de bienes y necesidades que los modos de relación entre las personas. Nuestra concepción del mundo ha de alterarse; hemos de modificar nuestros patrones de significación, ya que: "El modelo de desarrollo que sirve de pauta a los países desarrollados se presenta a los menos desarrollados como un modelo a imitar, como una auténtica *matriz civilizadora*. Y no debe pasarse por alto este hecho: que la exportación de nuestro modelo industrializado y de consumo ha supuesto y supone el arrasamiento de culturas y de formas de vida que, por otra parte y en gran medida, se han mostrado mucho más respetuosas con el entorno físico que les sirve de sustento y

soporte." (Sosa, N. 1997, p.110). Así pues, "los niveles de formación en Educación Ambiental -atendiendo a lo anteriormente expresado-, tienen que asumir una crítica real de nuestro modelo de civilización, llevándonos a presentar alternativas serias, al clamor contra un modelo ultraliberal, alternativas al consumismo y a la blandura de la moral superviviente, a la masificación de lo superfluo, y a la desactivación de la sociedad civil." (Araujo, 1996, p.190). En definitiva, se puede concluir este apartado parafraseando a Bertrand Russell: Para formular cualquier ética satisfactoria de las relaciones humanas, será esencial reconocer las necesarias limitaciones del poder de los hombres sobre el medio no humano, y las desleales limitaciones de los poderes de unos hombres sobre otros.

5. La pedagogía ambiental como paradigma cultural

Una vez detallada la base ética que sustenta la formación ambiental, nos vamos a situar en la sistematización del cómo aprendemos dentro de un contexto pedagógico-ambiental. Iniciábamos nuestro capítulo relacionando la Pedagogía Ambiental con una educación sustentada en valores, y comprometida con cambios sociales y culturales. La delimitación de un cambio cultural que integre, también, propuestas de trabajo bajo unos determinados patrones éticos, obliga a plantearse una estructura y marco teórico de la enseñanza dinámica e innovadora que, a través de una ciencia como la ecológica, y una racionalidad ambiental, aumente la conciencia conservacionista general de la población, y genere un cambio cualitativo de valores, normas morales y éticas, a fin de crear una alternativa a la crisis, ya definida anteriormente como civilizadora. El medio ambiente debe de considerarse como el eje en el que se apoya hoy el cambio social (Hernández, M. J., 1987), y debe servir para el logro del cambio pedagógico. De esta forma, el análisis de

los problemas dentro de este, nos va a servir como pauta de aprendizaje, por lo que nos estamos refiriendo a un extenso proceso de indagación que incluye la tarea de desmenuzar y estudiar cada una de las partes, y de ver después el conjunto, con sus posibles interrelaciones; se trata, por tanto, de una visión sistémica para trabajar la problemática del medio ambiente; pero, sobre todo, es una forma de aprendizaje absolutamente integradora. De esta forma, la cualidad del objeto de estudio diseña las características de su aprendizaje.

La *complejidad del medio*, como se detalló en el capítulo anterior, nos lleva a captar y buscar soluciones para cualquier realidad de nuestro entorno, que interacciona con múltiples factores de espacio, tiempo y contextos distintos, lo que nos conduce hacia “el modelo sistémico como un enfoque de alcance paradigmático, no sólo metodológico.” (Novo, M., 1997, p.31). Estamos ante la idea de que nuestro entorno funciona como un todo relacionado, donde las partes interactúan entre sí y con sus consecuencias, por lo que en referencia al medio ambiente no se puede analizar de una manera simplista ningún hecho puntual. La búsqueda de una armonía supone el hecho de tener en cuenta “todos los elementos que están en interacción, dentro de un conjunto”, que no deja de ser una de las definiciones de sistema defendida por Bertalanffy (1976). Los sistemas, son pues, tal como se ala Hernández, M. J. (1989, p.33) “el núcleo básico para entender que todo nuestro entorno está poblado por entidades complejas formadas por partes en interacción mutua, cuya identidad resulta de una adecuada armonía de sus constituyentes y dotadas de una sustantividad propia que trasciende a la de esas partes.”

La necesidad de unas nuevas premisas de aprendizaje, nos lleva a admitir la afirmación que hizo Prigogine (1983), al exponer que “el progreso científico de los últimos cuarenta años se utiliza hoy para la construcción de una nueva visión, para una metamorfosis del modo de pensar

del hombre. Éste ha descubierto: Que la complejidad es ilimitada; que movimiento y estabilidad son hechos permanentes; que el azar está en todo permitiendo hablar de distintos grados del mismo y que el determinismo no puede verse; que la incertidumbre es un principio básico que afecta a todas las situaciones futuras; y que los mecanismos *feedback* son importantes” (Cit. por Hernández, M. J. 1989, p.35). No hay duda que para la elaboración de proyectos de acción sobre el entorno conviene contar con las anteriores premisas, a modo de fundamentación básica y necesaria.

La necesidad de una fundamentación para la formación ambiental, está refrendada desde la necesidad de dar soluciones, ya que como se ala Roma á, T. (1996, p.143): “Los problemas medioambientales son, como apuntábamos, problemas creados y mantenidos por los seres humanos en un diálogo siempre incierto y mejorable consigo mismo y con el mundo. Un diálogo que está siempre mediado por categorías socioculturales, por lo que hemos de aceptar propuestas de complejidad en los planteamientos epistemológicos y antropológicos.” La integración de dichos planteamientos determina la coincidencia de perspectivas tanto económicas, ecológicas, educativas, ética, etc., como un determinado nivel de organización y estructuración, dependiendo del grado de afectación de la cuestión ambiental que se esté estudiando.

Estamos defendiendo, por tanto, que nuestra forma de aprender⁹ para actuar

9 Para completar, ver el “Primer Cuaderno del Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales” (CIFCA), sobre la formación ambiental (1980, pp. 46-49), elaborado por la secretaria de dicho centro y el profesor Newbould, P. J., de la Universidad del Ulster, U. K. (Reino Unido), donde se hace hincapié en las innovaciones de carácter metodológico, como es, entre otras, la necesidad de una visión integrada. Para completar, ver el “Primer Cuaderno del Centro Internacional de Formación en Ciencias Ambientales” (CIFCA), sobre la formación ambiental



correctamente en el medio ambiente, es a partir de una *visión holista y ecológica del mundo*. A esta nueva forma de concebir nuestra percepción del mundo es lo que se le ha llamado “paradigma ecológico”; Morin, E. en 1983, lo ha llamado también, “paradigma eco-auto-organizacional”, mientras Abboult y Harris, en 1986, lo definen “ambientalismo como paradigma cultural”. El trabajo de estos autores ha hecho hincapié en la necesidad actual de búsqueda de nuevos modelos sobre nuestra concepción del mundo, de la realidad o de la cultura. La formalización de una educación como proceso, nos lleva a la construcción de una propuesta de aprendizaje basada en la discusión y análisis integrador de las interrelaciones e interacciones que se producen a nuestro alrededor. El modelo sistémico por ser ecológico conviene, sin duda, a nuestros intereses.

Además, hablar de la *complejidad del medio* y de establecer dicha complejidad como forma de pensamiento, supone aceptar la multidimensionalidad: “El pensamiento complejo integra los procesos de simplificar el pensamiento, los cuales son disyuntivos y analíticos. No obstante, esto mira a establecer un mejor y menos mutilante diálogo con la realidad.” (Hernández, M.J. 1989, p.40). Estaríamos ante la formulación de un pensamiento sistémico o una nueva forma cognitiva de acercarnos al ambiente y a su problemática. Por tanto, hablar de Pedagogía Ambiental, supone hablar de interdisciplinariedad interactiva dentro de una visión de aula, que nos lleva a desarrollar nuestra práctica educativa en términos de intercambios, relaciones e interacciones, con los cuales estamos elaborando un nuevo paradigma pedagógico, pues los antiguos modelos en que habíamos basado nuestra concepción

del mundo, de la realidad o de la cultura, no nos permiten ya dar una respuesta adecuada a la problemática ambiental presente y a la propia concepción sistémicoecológica del ambiente.

6. Valoraciones finales

Tampoco nos queda bien sacralizar lo existente para luego presentar la salvación de la humanidad que ya sabemos es una herencia religiosa y política de comprender el mundo que podría estar agotado como opción de renovarse en sí.

Una ética ambiental exige de todas las comunidades científicas, políticas, económicas y académicas una acción sincera y mancomunada, ahí sí en auténtica democracia de acción.

De cierto esconderse de sus responsabilidades González (2009, 123) no tiene problemas en acusar a la filosofía “La crisis del medio ambiente pasa por una serie de circunstancias que los humanos no hemos logrado enfrentar de manera clara. Un ejemplo de ello es la debilidad de la filosofía para desafiar la problemática mundial en temas ambientales, y parece que estuviera de retorno a la edad media, donde la filosofía brilló por su ausencia para dar paso al dogma religioso que supo rodearse de perspectivas filosóficas”. Esa acusación es para exigirle que levante su voz y no deje que acaezca el sacrificio como sucedió en la Edad Media, donde el silencio de las élites del conocimiento fue abismal y permitió que una religión impusiera sus criterios o, mejor, sus caprichos, cuyos estigmas aún padecemos en estas calendas del tercer milenio.

El aula, la plaza pública y los diferentes espacios sociales no pueden esconderse a esta discusión, pero también es cierto que existen unas élites intelectuales y económicas que no pueden seguir saqueando, los intelectuales vendiendo sus saberes para acallarse y los poderes económicos comprando conciencias; para

(1980, pp. 46-49), elaborado por la secretaría de dicho centro y el profesor Newbould, P. J., de la Universidad del Ulster, U. K. (Reino Unido), donde se hace hincapié en las innovaciones de carácter metodológico, como es, entre otras, la necesidad de una visión integrada.

ambos, la ética parece un tema que ni siquiera merece consultarse; a ambos, intelectuales y economistas, les daría pena hablar de valores o de instancias éticas, eso lo han delegado para algunos profesores o para algunas organizaciones que ante semejante desgarré decidieron llevar sobre sus hombros una responsabilidad que, desde luego, debe ser compartida por todas las formas humanas de organización que conocemos y que devendrán, entre ellas, la misma internet.

América Latina requiere verdaderos apoyos económicos, auténticas políticas orbitales para que logre mantener las selvas que aún alberga, antes de que desaparezcan por diversos factores económicos, educativos o de simple intromisión de las grandes multinacionales que sólo

ven dinero en los recursos naturales así la muerte les ronde sus portones.

La Universidad, cualquiera sea tendencia sí que tiene un papel protagónico que no podría delegar, su papel, como reserva moral de la humanidad, si es que todavía lo es, ha de ser no sólo moralizador sino ante todo problematizador, es decir, no puede bastarse con incluir algunas cátedras en el sistema curricular, precisa de auténticas políticas educativas al respecto porque las existentes, excepción deben existir, de poco han servido para afrontar el problema ambiental y, a cambio, también han sabido delegar su responsabilidad. No olvidemos, cual sugiere, Nietzsche que el exceso de razón no sólo obnubila la pasión sino que pone en cierto riesgo a la humanidad misma.

Bibliografía

- Araujo, Joaquín. (1991): *La guerra negra. Impacto ecológico del conflicto del golfo*. Madrid: Editorial Biblioteca del sol.
- _____. (1996). *XXI: siglo de la ecología*. Madrid: Espasa.
- Cardona, Carlos. (1990). *Ética del quehacer educativo*. Madrid: Editorial Rialp
- Capra, Fritjot. (1985). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona: Editorial Integral.
- _____. (1987). *El tao de la física*. Madrid: Editorial Luis Cárcamo.
- _____. (1991). *Sabiduría insólita*. Barcelona: Editorial Kairós.
- _____. (1998). *La trama de la vida*. Barcelona: Anagrama.
- Colom, Alvaro, J. y Melich, Jean Carles. (1994 a): *La ideología recuperada: el ecologismo. En después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona. Ed. Paidós ibérica.
- _____. (1994 b). *Antropología y educación. Notas sobre una difícil relación conceptual*. Teoría de la educación, 6, 11-21.
- _____. (1994 c): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona. Ed. Paidós.
- Cortina, Adela. (1999) *los ciudadanos como protagonista*. Barcelona: Editorial Círculo de lectores.
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- _____. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Leff, Enrique. (1994 a). *Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*. México: Editorial Siglo XXI/UNAM.
- _____. (1994 b). *Sociología y ambiente: formación socio-económica, racionalidad ambiental y transformación del conocimiento*. En leff, e. (coord.): *ciencias sociales y formación ambiental*. Barcelona: Gedisa/unam.
- _____. (1996 b). *Conocimiento y educación ambiental*. En actas del congreso internacional estrategias y prácticas en educación ambiental, junio 1996. Santiago de Compostela: Ed. Universidad de santiago de compostela.
- Limón, Dolores. (1996): *"formación universitaria en educación ambiental"*. En actas del congreso internacional estrategias y



- prácticas en educación ambiental, junio de 1996, santiago de compostela, 57-66.
- _____. (2000). *Pedagogía ambiental: propuestas de cambio para una sociedad comprometida*. Barcelona. Ed.ppu
- Meira, p. A. (1986). *Posibilidades y límites de un nuevo paradigma en educación ambiental. Aportaciones del materialismo cultural*. Santiago de compostela. Universidad de santiago, memoria de licenciatura (inédita).
- _____. (1991). *De lo eco-biológico a lo eco-cultural: bases de un nuevo paradigma en educación ambiental*. En caride, j. (coord.) (1991): *educación ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago de compostela. Tórculo ediciones.
- Nietzsche, Frederic. (2007). *El caminante y su sombra*. Buenos Aires: Editorial Gradifco. Original 1879.
- Núñez cubero, I. (1984): "*referencias básicas axiológicas de la acción educativa*". Cuestiones pedagógicas, nº 1, pp. 11-22. Sevilla.
- _____. (1987). *Lla formación en valores del profesorado en cuestiones pedagógicas*, nº3 Peñalver Gómez, c. (1988): "*algunos supuestos de la complejidad en el pensamiento educativo*". En cuestiones pedagógicas, 1987-1988, 4-5, 159-170.
- _____. (1994). *Ética feminista y educación moral*". En cuestiones pedagógicas, 1993-1994, 10-11, 249-265.
- _____. (1996). *Multiculturalismo y tolerancia*". En cuestiones pedagógicas. Nº12. sevilla.
- Peñalver Gómez, c. y González Monteagudo, José. (1994): *La educación como práctica ética y democrática*". En kikiriki cooperación educativa. Nº 31-32. Pp.13-21. Sevilla.
- Renaut, Alain.(1998). *El futuro de la ética*. Barcelona: Círculo de lectores
- Riechmann, Jorge y Fernández Buey, F. (1994) *redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Barcelona. Ed. Paidós ibérica. Romañá, t. (1991): "*la perspectiva moral en la educación ecológica*". En martínez, m. Y puig, j.: *la educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Ed. Graó.
- _____. (1996). *Educación ambiental y reinvención: reflexiones sobre la formación ambiental en pedagogía*. En actas del congreso internacional estrategias y prácticas en educación ambiental, junio 1996, santiago de compostela.
- Sosa, Nicolás Martín. (1989). *La ética en la educación ambiental*. En sosa, n. M. (coord.): *educación ambiental. Sujeto, entorno y sistema*. Salamanca. Ed. Amarú.
- _____. (1993). *Movimiento ecologista y cambio social*. Ecología política 5, 103-125.
- _____. (1997 b): *la educación ambiental en las licenciaturas de ciencias ambientales*. En actas del congreso nacional de educación ambiental, septiembre de 1997, salamanca.
- Sureda, Jaume. (1988 a): *Las relaciones entre educación y ciudad como contexto de la educación ambiental en entornos urbanos*. Ponencia de i jornadas d'educació ambiental a la comunitat valenciana.
- Sureda, Jaume. y Colom, Álvaro. J. (1989): *pedagogía ambiental*. Barcelona. Ed. Ceac.

Cibergrafía

- www.saber.ula.ve/bits-tream/123456789/24766/2/articulo2.pdf
- www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/.../RCED9595220121A.PDF. Los caminos de la fundamentación ética.
- www.ambiente.gov.ar/infoteca/ea/descargas/garciae01.pdf. Los problemas de la educación ambiental.
- www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1213665135.pdf. Espacios educativos y sistemas de información.
- www.ceseden.es/centro_documentacion/documentos/13.pdf

Relaciones entre desarrollo, sociedad y educación moderna¹

LUZ ELENA GARCÍA GARCÍA²

Resumen

A raíz de los cambios y las crisis de la sociedad moderna se transita de formas centralizadas, lineales y fragmentadas hacia modos de pensar, formas de organización y procesos descentralizados, flexibles y locales. La modernidad se entiende no solo como una condición socio-histórica, sino también la emergencia de diversas y sucesivas modernidades, que responden a un modelo de desarrollo socioeconómico, político y cultural. En este sentido, el artículo presenta las relaciones existentes entre el desarrollo, la sociedad, el Estado y la educación modernas, analizadas y reflexionadas a partir de tres momentos derivados del pensamiento de occidente como son: La sociedad de control, la sociedad industrial y la sociedad de intervención, que tienen como sustentos la razón tendiente al equilibrio y al orden.

La sociedad de control se caracteriza por un Estado de Derecho, soportados en valores, instituciones y el individuo como un ser racional, la sociedad regida por un interés general que corresponde al de determinados individuos en particular y la educación como mecanismo de integración social, que garantiza ciertos principios tendientes a la felicidad general.

La sociedad industrial se enfoca hacia las etapas del desarrollo económico como conducente del desarrollo social. La idea de proyecto se mantiene a través de un orden racional de una sociedad orientada por la razón y el tiempo cronometrado, lo que favoreció el trabajo mecánico, seriado, la parcelación, la especialización y la acumulación. En este escenario, la educación es fundamental para el trabajo, la vida social y la política, los cuales se enfocan a intereses económicos, dejándose al margen la condición social multidimensional.

En la sociedad de la intervención se resalta la posmodernidad en contravía de la objetividad, la universalidad, el control y la racionalidad; se pone en cuestión el desarrollo en sus insuficiencias, el problema de la legitimación y se evidencian las rupturas con las formas clásicas y modernas de entender el mundo. Entra en diálogo la cultura científica con la humanística, en el desafío de vivir juntos en un escenario de incertidumbre, apertura en el modo de pensar, en las acciones y las posibilidades que existen en los

1 Recibido: 12 de junio del 2011. Aprobado: 14 de agosto del 2011.

2 Luz Elena García García. Economista, Magíster en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Estudiante de doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Ipecal, México. Investigadora en el Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo (CIMAD) de la Universidad de Manizales, escalafonado en B por Colciencias. El presente artículo deriva de la investigación titulada: Perspectivas sociales, políticas y culturales de la educación ambiental en condiciones de desarrollo humano sostenible, para mejorar la calidad de vida necesaria y atender el cambio climático, el cual se inscribe en la Línea de Investigación en Desarrollo Social y Humano de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente y el CIMAD. luzeg@umanizales.edu.co luzelenagarcia@me.com



contextos de los sujetos. La sociedad de la intervención coexiste con la sociedad del conocimiento, y el conocimiento y la información son instrumentos nuevos de poder.

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación actual en proceso, titulado: Perspectivas sociales, políticas y culturales de la educación ambiental en condiciones de desarrollo humano sostenible, para mejorar la calidad de vida necesaria y atender el cambio climático, el cual se inscribe como Macroproyecto dentro del Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, en la Línea de Investigación en Desarrollo Social y Humano de la Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente³.

Palabras clave: Sociedad, educación, sociedad, Estado, modernidad, postmodernidad, control, industrial, razón, modelos socioeconómicos.

Abstract

Relations between development, society and education modern

As a result of the crises of the modern society it changed of forms centralized, linear and fragmented towards ways to think, decentralized, flexible and glocales forms of organization and processes. Modernity is understood not only like an partner-historical condition, but also it happened diverse and successive modernities, that respond to a model of socioeconomic, political and cultural development.

In this sense, the article presents the existing relations between the development, the society, the State and the education modern, analyzed since three moments derived from the west thought: the control society, the industrial society and the intervention society, that have tending to the balance and the order.

The control society characterizes itself by a State of Right, supported in values, institutions and the individual like a rational being, the society governed by a general interest that in particular corresponds to the one of certain individuals and the education like mechanism of social integration, that guarantees certain tending principles to the general happiness.

The industrial society focuses towards the stages of the economic development like conducive of the social development. The project idea stays through a rational order of a society oriented for the reason and the timed time, which favored the mechanical work, parcelling, to order the specialization and the accumulation. In this scene, the education is fundamental for the work, the social life and the policy, which focus to economic interests, leaving to the margin the multidimensional social condition.

In the society of the intervention the posmodernidad in contravía of the objectivity is emphasized, universality, the control and the rationality; the development in its insufficiencies is put at issue, the problem of the legitimation and the ruptures with the classic and modern forms are demonstrated to understand the world. The scientific culture with the humanistic enters dialogue, the challenge to live together in a scene of uncertainty, opening

3 El CIMAD se encuentra inscrito en la Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas de la Universidad de Manizales.

in the way to think, the actions and the possibilities that exist in the contexts of the subjects. The society of the intervention coexists with the society of the knowledge, and the knowledge and the information are new instruments of being able.

The present article is derived from the project of present investigation in process: Social, political and cultural perspective of the environmental education in conditions of sustainable human development, to improve the quality of life necessary and to take care of the change climatic, which in environment register like Macroproyecto within the Research center and Sustainable Development, in Line of the Social and Human developing Investigation of the Sustainable developing Masters and Environment.

Keywords: Socioeconomic society, education, society, State, modernity, postmodernity, control, industrialist, reason, models

Introducción general

En el presente artículo⁴ se muestran algunos elementos que caracterizan el desarrollo, en relación con la sociedad y la educación modernas, a partir de una constelación de factores y acontecimientos que configuran tres momentos históricos, condicionantes del desarrollo de occidente, como son las sociedades de control, industrial y de intervención⁵. El desarrollo moderno, asociado a las ideas de crecimiento y progreso que beneficia a la sociedad en su conjunto, concebido en un contexto socio-político ordenado, controlado y racionalizado, donde la planificación y la organización se hacían desde el centro a través del Estado como garante de la estabilidad, el orden y el equilibrio general de la nación, del bienestar de la sociedad en su conjunto, y de determinadas formas de legitimación del poder y del saber a través de la configuración de un metadiscursio, ha entrado en crisis y ha cambiado la centralización, la rigidez

y la linealidad hacia formas más descentralizadas, flexibles⁶ y glocales (glocal es la interacción entre lo global y lo local).

Entendida la modernidad como una lectura de condiciones⁷ de existencia, se caracteriza por la prevalencia de la razón, que garantiza el desarrollo, el crecimiento y el progreso a través del control, el equilibrio, el orden y la intervención en el conocimiento, en la configuración de

4 En ésta se toman como base dos autores clave: Touraine, Alain. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* La Sociedad Multicultural. Capítulo V. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. Y Terrén, Eduardo. *Educación y Modernidad*. (1999). Entre la utopía y la burocracia. Barcelona: Anthropos Editorial. Universidad Da Coruña.

5 Cabe aclarar que en esta taxonomía la Autora asume como fuente de consulta a Touraine, con su libro *¿Podremos vivir juntos?*

6 García G. Luz Elena. (2004). *Educación y desarrollo local*. Capítulo IV. Educación, Sociedad y Cultura. Lecturas abiertas, críticas y complejas. Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

7 Las condiciones son emergencias que devienen de la capacidad que el hombre tiene de producir cosas, de crear objetos y de incorporarlos a su propia vida. "Los hombres son seres condicionados, ya que todas las cosas con las que entran en contacto se convierten de inmediato en una condición de su existencia. El mundo en el que la vida activa se consume, está formado de cosas producidas por las actividades humanas; pero las cosas que deben su existencia exclusivamente a los hombres condicionan de manera constante a sus productores humanos." Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Introducción de Manuel Cruz. Barcelona, Buenos Aires y México: Editorial Paidós. Los hombres a la vez que seres condicionados son condicionantes de la sociedad, de las instituciones, de los modelos y de los proyectos. Cuando se producen objetos y conocimientos, se realizan actividades, se establecen leyes para generar relaciones de convivencia y coexistencia, y se generan condiciones para los demás y para sí mismos.



la sociedad y en la organización de las instituciones entre ellas el Estado.

La modernidad podría comprenderse como un proyecto de sociedad, que responde a procesos de cambio profundo en lo social, económico, político y educativo. Por ello, no es de extrañar que las sociedades hayan experimentado de diversas y sucesivas modernidades. Es también el origen de diversas tensiones y dicotomías provocadas por el auge de la trayectoria histórica de la civilización occidental. Tales tensiones se asumen como la necesidad de generar un conocimiento para revolucionar la razón científica⁸ y trascender el orden establecido.

Sociedades de control - orden

Las sociedades de orden se soportan en un Estado de derecho, que garantiza los valores de justicia, igualdad y equidad para todos y se conforma por un conjunto de instituciones que funcionan según los principios del derecho universal e individual. El individuo es un ser racional, con derechos y deberes, sometido a las leyes. La sociedad se rige por el interés general, pero éste corresponde al de los individuos en particular, llámense los ilustrados (legisladores, aristócratas y sabios), las élites (artistas) o los burgueses (que ostentan el aparato productivo, como industriales y comerciantes)⁹. Las instituciones (el Estado, la familia y la escuela) son me-

diadoras de la racionalización del mundo y el individualismo moral.¹⁰

La formación de Estados nacionales propende por el orden jurídico y la organización social, en el sentido de que la organización social es legitimada por el orden y el equilibrio, y se sustenta en una validez de la totalidad basada en la idea de un sistema científicamente reunido, controlado y transmitido. La singularidad de fenómenos sociales se simplifica y sistematiza en un derecho normativo, en instituciones y discursos legitimados en una estructura funcional tendiente al orden donde, por medio del método, la realidad múltiple y diversa se subordina a la unidad de la política y la ley. La organización social, la educación y la ley se convierten en mecanismos que contribuyen al sostenimiento de la cultura del poder económico que se superpone a cualquier otra dimensión humana.

“La ilusión por educar al mundo en un proyecto de felicidad colectiva ha sido el alma de la modernidad. Ha sido el hábito de fe con que [...] se ha creído en una forma racional de organizar el mundo, de saber sobre él y de poder transmitir este saber para garantizar un estilo de vida igualmente racional”.¹¹ De esta manera, tanto la organización social como los estilos de vida son validados a través de las ideas abstractas, que devienen del carácter metafísico del conocimiento, legítimas en sí mismas e instituidas estructural y funcionalmente desde la razón (control racional de un conocimiento sistemático de la verdad).

En este escenario, la ley y la educación se convierten en mecanismos de organización e integración social, que garantizan la relación de correspondencia

8 Comité Técnico Interagencial. (2000). XII Reunión del Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe. Estrategias ambientales para el desarrollo sustentable de América Latina y el Caribe. Fundamentos territoriales y bioregionales de la planificación. Bridgeton, Barbados: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Interamericano de Desarrollo (BIAD) y el Banco Mundial (BM). Foro en el ámbito del Plan de Acción Regional.

9 Touraine, Ibid.

10 Según Touraine, Op. Cit., “La sociedad moderna favoreció durante mucho tiempo la correspondencia entre el individuo y las instituciones, porque afirmaba el valor universal de una concepción racionalista del mundo, la sociedad y el individuo.”

11 Terren. Ibidem.

entre los individuos y la sociedad, a través de las instituciones y los procesos de socialización. Aquí existe una relación del proyecto ilustrado de la sociedad educada con el arquetipo de la politeia platónica, en cuanto a la forma como el hombre y la sociedad son organizados, controlados y dirigidos por leyes, las cuales a su vez son establecidas por la élite del saber considerada responsable del conocimiento, de su utilidad y del ejercicio eficiente del poder (responsabilidad y utilidad social del conocimiento). El discurso pedagógico vincula la racionalización de lo sagrado con la sacralización de lo racional, así se configura una dialéctica entre la fe y la razón que orienta la administración y la organización. La historia de las ideas y los saberes se sustentan en la combinación entre el estilo cognitivo, la arquitectura del discurso y el proyecto histórico.

En relación con el marco cognitivo moderno se configura un mundo taxonómico, compartimentado, propicio para orientar las vivencias sociales dominantes y sostener el concepto de validez en el orden, la ley y la verdad¹². En la forma de conocimiento y en la estructura normativa y social se impone un discurso orientado a la unidad y la homogeneidad; en coherencia con este modelo, todo es mejorable con método y orden, dos ideas que se vinculan a la disposición curricular de la existencia y de los procesos educativos. En cuanto al discurso, desde la pedagogía que se constituye en flujos y reflujos del saber y del poder, se contribuye a legitimar un modelo racional y un discurso que vincula la utopía con la burocracia, siguiendo los lineamientos del arquetipo platónico.

De esta manera, el proyecto histórico guarda correspondencia con el proyecto cultural moderno, soportado en el proyecto pedagógico, así la ciencia y el progreso fueron las estrategias clave que usó el reformismo¹³ para promover la misión cultural y

legitimar una educación emancipadora. En ese momento cobran importancia las academias (ante la crisis universitaria) donde se promueven la lectura útil, el trabajo y la cultura pedagógica para el mantenimiento de la cultura burguesa, desarrollada por los intelectuales que cultivaron el terreno ideológico necesario para la consolidación del poder económico burgués.

La cultura se convierte en ideología en tanto unos enseñan el camino y otros aprenden a seguirlo. Esta concepción pedagógica del mundo social tiene como resultado una organización lineal (económico-utilitarista). La verdad objetiva y racional se enseña como una adecuación a lo real y a lo útil, teniendo en cuenta los principios de la lógica, y se vincula directamente con las dinámicas culturales de los responsables de producir los criterios de demostración, normalización y distribución del saber. Por lo tanto, el ordenamiento social justo y razonable debía basarse en un conocimiento adecuado del mundo y de sus partes, y sólo el acceso ordenado y general a dicho conocimiento podía hacer que el ordenamiento fuera reconocido, legítimo y obedecido.

Sociedad industrial

La sociedad industrial se pensó en términos de etapas de desarrollo económico. Según Touraine esta modernidad que él denomina "central" se basa en la idea de progreso, a través del cual se mantiene un orden racional de una sociedad en movimiento, y en este sentido el orden se instala en un proceso de evolución mediado por la razón y el tiempo cronometrado. En este momento histórico de la sociedad, las nociones de tiempo y progreso alcanzan una gran importancia para la regulación del sistema social cerrado, adecuado al sistema de acumulación capitalista, y tendiente a la homogeneización, la parcelación y la estandarización.

12 García G. Op. Cit.

13 Aquí la reforma se concibe como un medio de articulación de la teoría con la práctica en pro

del proyecto de moralización productiva.



El tiempo secuencial se constituye en el elemento más importante de la ley del trabajo mecánico ejecutado con rigor, opuesto a la ociosidad, en un mecanismo de control y vigilancia para asegurar el desarrollo progresivo y en un instrumento de regulación y de control social; así el trabajo y el saber se parcelan e institucionalizan¹⁴, y favorecen la especialización y la acumulación. La sociedad industrial tuvo como característica los métodos de racionalización y la división técnico social del trabajo¹⁵.

Según Hannah Arendt, la vida política cede espacio a lo científico-técnico¹⁶, el

individuo es un trabajador, productor que busca la felicidad, el bienestar y el placer a través y contra el sufrimiento en el trabajo, el cual, como esfuerzo y explotación, se constituye en condición de liberación y bienestar. Las categorías económicas son las más importantes y las conductas políticas aparecen como reflejos o respuesta a los intereses económicos. Hay progreso si hay productividad y hay productividad si existe disciplina; aquí se reúnen tres grandes elementos sociales: el mito, la administración de la justicia y la instrucción a través de la enseñanza.

Acorde con este orden basado en lo cronológico, la institución escolar es un instrumento de control de tiempo y conductor hacia el desarrollo moderno, basado en las ideas de progreso y crecimiento, racionalidad y Estado-nación. Desde esta perspectiva se consideraba, y aún se concibe, que el desarrollo económico conduce automáticamente al desarrollo social y la formación es fundamental para el trabajo, es decir para tener una identidad de ser alguien dentro de la sociedad. La vida social depende de la producción en la sociedad industrial y la política está determinada por los intereses económicos, por lo que el ser humano pierde de vista su condición social multidimensional.

En estas condiciones de modernidad se configuran diversas dicotomías entre las cuales cabe resaltar:

La Dicotomía entre desarrollo y la formación, y la educación en correspondencia con los ideales de sociedad y en coherencia con la realidad sociocultural: La universidad en el Siglo XVIII evidencia la decadencia del ordenamiento cultural cerrado a la innovación; se convierten en un aparato que perpetúa el sistema burocrático estatal de la nobleza y la iglesia, y ejercen un monopolio en la gestación y transmisión de una cultura hegemónica que garantiza el orden ideológico (imperante: feudal y capitalista, respectiva-

- 14 La educación se convierte en instrumento de formación del hombre práctico para la vida por naturaleza (en términos de racionalidad económica: eficiente y productivo) según Bentham y Mill, (Terrén, 1999) además, un modelo con una connotación instrumental y burocrática que garantiza el logro del "progreso y la acción social, a través de atributos fundamentales de su función directiva: simplificar, ordenar, purificar e idealizar", según Dewey, citado por Terrén. De este modo se propende por articular la teoría y la práctica, la razón y la vida, pero desde unas lógicas instrumentales conducentes al progreso, el bienestar y la justicia para todos. Terrén, E. (1999). Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia. Barcelona : Anthropos Editorial. Universidad Da Coruña.
- 15 La educación, la tecnología y el tiempo son elementos de garantía del modelo. Bobbit sugiere aplicar el modelo Taylorista a la educación y el reto tecnológico apunta a la economía del tiempo (ritmos de aprendizajes asociados a ritmos de tiempo) y la mecanización de la práctica docente entendida como un conjunto ordenado de tareas. Terrén. Op. Cit.
- 16 Las reformas científico-técnicas introducidas por los diferentes modelos de desarrollo socioeconómico utilizan las formas productivas y educativas, los espacios culturales e institucionales como puentes para transmitir modelos que se ajusten a los intereses de poder y la racionalidad social imperante. Así, la ciencia, como forma eficiente del pensamiento, se convierte en un patrón de socialización para alcanzar el desarrollo controlado y equilibrado; la sociedad, en una forma equilibrada de organización democrática alcanzada por la superposición de intereses dentro de un modelo de progreso transmitido a través

de una educación programada y sistemática (García, Op. Cit.)

mente). Las estrategias metodológicas se basaban en el aprendizaje memorístico y el dictado como método de enseñanza eficaz y la disciplina.

La ruptura entre el discurso y la realidad: Se presenta un abismo entre la utopía y la realidad en el sentido de que el proyecto de desarrollo de la sociedad sustentado en la totalidad contiene ideales de control social e institucional que encubren un discurso inspirado por valores y principios inalcanzables para la gran mayoría de las personas (libertad, igualdad, justicia y bienestar para todos).

La evolución y la involución del desarrollo: Existen grandes contrastes entre el desarrollo científico tecnológico y la decadencia de los modelos que se deja ver en el deterioro ambiental, el desempleo, la obsolescencia de las máquinas industriales, las violencias, las xenofobias, los comunitarismos y las patologías, entre otros problemas.

Sociedades de intervención

La modernidad se caracteriza por la postmodernización en contraste con la desaparición de la concepción objetiva, universal, de control y de totalidad de la vida social lineal y racionalmente concebida. Las sociedades de intervención¹⁷ tienen la posibilidad de mediar entre dos culturas, la científica y humanística, si se traza como objetivo la propia capacidad de intervención, mediante la reflexividad, la toma de decisiones y las comunicaciones.

Tales condiciones se encuentran marcadas por múltiples dicotomías que desde una perspectiva crítica muestran las insuficiencias del desarrollo moderno, los problemas de legitimación y la pretendida ruptura con las formas clásicas y modernas de entender el mundo. En

este escenario surge la concepción de Estado social de derecho y se presentan múltiples rupturas, entre las cuales se señalan algunas:

La limitada concepción histórica de la humanidad entendida como historia del progreso y del desarrollo. Ante la simplificación y reducción de la diversidad a lo normativo, urge en el sentido que lo plantea Foucault, la descodificación de símbolos que tradicionalmente han estructurado la vida social y se demanda la atención a lo singular-diverso.

Del espacio físico y temporal concretos, se pasa a un tiempo y espacio deslocalizados, momentáneos, de los fenómenos sociales configurados por la globalización (circulación instantánea de capitales e información, aceleración, incertidumbre y apertura) y la necesidad de fortalecer procesos regionales, locales.

La decadencia ético-política moderna y el “agotamiento del potencial político de su utopía” desemboca en un nihilismo¹⁸ sin precedentes (historia sin dirección) y se demandan reconstrucciones emergentes de la historia. Se reconocen la condición multidimensional y la compleja red de redes que constituyen el mundo, caracterizado por la concentración de capital, la expansión de las telecomunicaciones, el consumo y se reconoce la diversidad de las sociedades y la cultura.

El sujeto carece de un modelo específico: desempeña diversos oficios y utiliza la combinación de diferentes materiales y actividades para reservarse un espacio. La modernidad no está dominada por una unidad ni por una dualidad, sino por la posición a la vez central y débil del sujeto entre los universos opuestos de los mercados y las comunidades.¹⁹

17 Las sociedades de orden de la baja modernidad transitan hacia las sociedades de desarrollo de la media modernidad y a estas últimas, les suceden las sociedades de intervención.

18 Nihilismo: vacío de identidad: vacío existencial sin significado espiritual, antidesarrollismo (temor a nuevos inventos) ante la decadencia de instituciones que soportaban la ideología.

19 Touraine. Op. Cit.



Se produce una desocialización de la cultura de masas, basada en la homogeneización como posibilidad de vivir juntos (mismos gestos, objetos, consumo y comportamientos). “La cultura ya no gobierna la organización social, la cual ya no gobierna la actividad técnica y económica.”²⁰ Se da una disociación entre la cultura y la economía, y en este sentido entre el mundo instrumental y el mundo simbólico, además, de un poder difuso en el vacío político y social, donde lo que interesa no es crear un orden social, sino facilitar el flujo y la movilidad de capitales, bienes y servicios. No pretende ser una sociedad de orden ni de progreso, sino de comunicación.

“El debilitamiento de las normas y el elogio al vacío nos deja sin defensa frente a la violencia, la segregación, el racismo, y nos impide establecer comunicaciones con otros individuos y otras culturas”.²¹ Vivir juntos en este escenario propicia la pérdida de lo común e íntimo, el renacimiento de grupos de rechazo hacia lo diferente y la apertura hacia el pensar y accionar nuevas posibilidades de existencia.

En este mismo orden de ideas, vivir juntos es también vivir separados y solitarios, incomunicados. Los ciudadanos del mundo invaden el espacio público e íntimo, no se sienten responsables o defensores de lo privado y propician un debilitamiento de identidad individual y grupal definida por sus dinámicas sociales particulares.

Como una propuesta para superar la ruptura con el modelo de orden y de progreso, emerge la necesidad de potenciar el libre pensamiento, la creatividad, la sensibilidad en la comprensión de la realidad en su condición compleja, mediante la articulación de conocimientos y saberes desde diferentes dimensiones y disciplinas. El sujeto se entiende “como agente de combinación de la acción instrumental y la defensa de una identidad, que

separadas degradan ya sea en economía financiera desocializada o comunitarismo intolerante.”²² De ahí la importancia de la integración de un mundo fragmentado e instrumental, es decir la incorporación del sujeto dentro de las dinámicas de conocimiento, con conciencia de apertura y sensibilidad a la comprensión de las diversas dimensiones que configuran la realidad social, política y jurídica.

“La educación y la política deben redescubrir al ser humano genérico y original, que lejos de ser un retazo de géneros es una unidad compleja regenerativa y originante. Entre la prosa y la poesía de su cotidiano devenir, cada ser humano es protagonista de una transformación global que involucra a toda la especie e una nueva emergencia reconfigurante de la relación especie/planeta/sociedad: la humanidad planetaria. Esta humanidad planetaria no es una abstracción sociológica vive en cada miembro de la especie como un teatro interior y a la vez exterior, cuyo libreto e identidad se halla a la espera de la reinención de un nuevo sujeto político y de las nuevas instituciones correspondientes a la escala política de la sociedad humana planetaria, cuya concreción es tan incierta como lo fueron en su momento, la aparición de la vida, la de los primeros bípedos y la de las primeras sociedades humanas en el planeta”.²³

En el escenario global, la sociedad de intervención coexiste con la sociedad del conocimiento, en tanto éste se vuelve fuente de poder y de riqueza. “...el conocimiento es tomado como una variable que permite explicar la diferenciación social, a la vez que entra a mediar las relaciones sociales en un marco de competitividad.

22 Ibid.

23 Motta, R. D. y Morin, E. (2003-2004). De la condición humana a la “humana condición”, el desafío para la educación planetaria. Cátedra Itinerante UNESCO. En : Seminario Educación, Crítica y Reforma del Pensamiento. (Manizales. 2003). Universidad de Manizales. Maestría en Educación.

20 Ibid.

21 Ibid.

El conocimiento constituye, de este modo, el eje sobre el que reposa la 'nueva' forma de legislar en educación, esto es, regular comportamientos y acciones sociales a partir de la instauración –tácita– de la lógica del mercado (oferta y demanda) de manera extensiva a todos los niveles e instancias del sistema educativo. Estimar el conocimiento como un factor de crecimiento económico y por tanto, de distribución de la riqueza, equivalente al capital físico, el trabajo, la tierra y los recursos naturales (factores tradicionales de la producción), constituye el axioma a partir del cual el 'momento histórico' es signado como *sociedad del conocimiento*.²⁴ Sin embargo, si se tiene en cuenta que los conocimientos y saberes validados socialmente son aquellos que tienen un valor económico tangible, resulta una descompensación con esta nueva forma de producir riqueza en razón de que, muchas veces, el conocimiento no se traduce en mejora económica inmediata, ni social y representa un valor abstracto (no económico).²⁵

En esta sociedad resultaría pertinente el conocimiento contextualizado y la información como formas del nuevo poder. Mientras se pregona un sistema democrático de acceso a la información y al conocimiento, la participación democrática resulta restringida para quienes se encuentran fuera de las dinámicas tecnocráticas y del saber, por lo que se genera otra forma de exclusión social y política. Por ello urge la definición de los "derechos humanos de cuarta generación"²⁶ orientados por los

principios de protección "contra los efectos dañinos de los desarrollos científicos o tecnológicos"²⁷; la democratización de la información, el conocimiento y la técnica; la libre escogencia del modelo de desarrollo que responda a las singularidades de la región y localidad, y la escogencia del "camino de la ciencia y la tecnología"²⁸ afín con la cultura y la sociedad.

Frente a la pregunta de cómo podremos vivir juntos en medio del conflicto y el dilema que representa la configuración de una sociedad con la diferencia de personalidades y culturas que integran la misma, Touraine propone poner al sujeto en el centro de la reflexión, el diálogo y la acción. En el sujeto se une la identidad personal con la cultural particular del grupo en el cual actúa y participa de manera racional y sensible, donde tiene la posibilidad de trabajar y afirmar su libertad por esa acción o trabajo que realiza. Esta es la posibilidad que desde este autor se hace para vivir juntos, iguales, pero diferentes.

El reto político para el sujeto es reorganizar y crear horizontes hacia nuevos fines, nuevas opciones, nuevas alternativas en cuanto a las dinámicas, flujos e intercambios que nos abren el camino para construir cosas, espacios y relaciones más dignificantes, autónomas y constructivas para el ser humano. Comprender un fenómeno o emergencia hoy implica darle nuevas significaciones a la realidad e incorporar las paradojas, los límites y las

24 Libreros, Daniel. (2002). Tensiones de las política educativas en Colombia. Balance y perspectivas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

25 Idem.

26 Recordemos como la primera generación de derechos humanos son los individuales y que dan origen al liberalismo y que han sido denominados negativos en cuanto controlan su negación. Allí están todos los cívicos y políticos que se refieren a limitar las acciones del Estado que pudieran coartar el disfrute por parte del individuo. Los de segunda generación, que son aquellos que se

refieren a los derechos económicos, sociales y culturales, y que son denominados como positivos, son los que van a garantizar las condiciones reales que hacen posible el disfrute de esos derechos. Los de tercera generación, que son globales y que se refieren a aspectos transversales a toda la acción humana, se refieren a la paz, al ambiente sano, a la identidad cultural, a la preservación cultural y a las formas de vida. Mejía J., Marco Raúl, (libro borrador). Educación(es) en la(s) globalización(es)- Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Planetapaz, Expedición Pedagógica Nacional. (s.f).

27 Ibid.

28 Ibid.



insuficiencias y abrirse camino en medio de las posibilidades.

Conclusión

El desarrollo de la sociedad se soporta en unos modelos socioeconómicos, que establecen determinadas formas de representación, legitimación y organización del conocimiento de la realidad, desde los cuales se identifican ciertas tendencias, tensiones y perspectivas que evidencian la convergencia de problemas, dimensiones y características en relación con lo humano y las condiciones de existencia, condiciones dadas o susceptibles de construirse.

Las sociedad de control, industrial y de intervención se sustentan en la razón; la primera como garante del orden y del equilibrio, del progreso social y económico; la segunda para favorecer la organización en términos de tiempo regulado, seriado y conducente a la productividad en escala, y la última en la configuración del conocimiento como nuevo poder que se integra a la cultura humanística, donde entran en crisis las dos anteriores.

La sociedad de orden se sustentan en el Estado de derecho, el individuo racional, el interés general que corresponde determinados individuos en particular que los representan, la totalidad como el sistema general científico controlado y transmitido y unos principios y valores de sociedad que resultaron convertidos en ideales, como la justicia, la igualdad y la equidad.

La sociedad industrial se concibió por etapas de desarrollo económico, un ideal de progreso con base en un orden racional, regido por la razón y el tiempo cronometrado, para la producción en serie y a gran escala, a través de los métodos de racionalización y división técnica del trabajo; el desarrollo y la formación correspondieron al ideal de sociedad y garantizaban la perpetuación del sistema burocrático capitalista, ejercido a través del Estado y la iglesia. Sin embargo, este modo de

mirar el mundo también presentó tensiones y dicotomías entre las que se resalta la ruptura entre el discurso y la realidad, los ideales de sociedad inalcanzables, las involuciones del desarrollo moderno y el vacío ético-político.

En la sociedad de la intervención se produce una mediación entre el desarrollo científico y la cultura humanística, a partir de la reflexividad, la toma de decisiones y las telecomunicaciones. Salen a la luz las insuficiencias y límites del desarrollo, los problemas de legitimación de los saberes y suceden rupturas con las formas clásicas y modernas de entender el mundo. De esta manera la universalidad cede espacio a lo singular diverso, emerge la necesidad de construcción de la historia desde lo propio, teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, la complejidad de las relaciones y lo multidimensional en la comprensión de la realidad; el sujeto es multifuncional; el conocimiento emerge como nuevo poder y tiende a la integración del mundo fragmentado desde perspectivas como la complejidad, la sistémica compleja y el pensamiento crítico; aunque no interesa tanto el orden social sino el flujo y la producción de capitales; la incomunicación y la soledad corren la existencia en medio de la sociedad de las telecomunicaciones y la información; la corrupción permea las prácticas ante el vacío ético-político y la necesidad de reconfigurar nuevas relaciones los entre sujetos.

El turbulento contexto que vivimos requiere análisis, crítica, reflexión, e interpretación para generar comprensiones más amplias, articuladas y propositivas a la relación de la crisis evidenciada entre un proyecto de sociedad, las instituciones como el estado y las subjetividades que configuran sentido a las mismas.

Un camino para transformar la sociedad se constituye con la educación, como espacio de formación del sujeto de producción, apropiación y difusión del conocimiento y los saberes, y también con el cambio de las instituciones (entre ellas

las educativas) concebidas como lugares y territorios para la problematización de la realidad social, jurídica, política y científica, que hagan de los saberes y los conocimientos condiciones del contexto y de las sujetos actores claves en compromiso político que les compete en la transformación de la realidad. Más que reforma y cambio de un modelo ineludible como el capitalista emerge la problematización, la crítica, la reflexión y la interpretación como posibilidades de búsqueda de transformación del conocimiento y la acción del sujeto en el mundo, en las instituciones y su realidad.

Hoy el modelo y las prácticas cognitivas afrontan el desafío de dotar de sentido al mundo de las nuevas formas de organización socio-cultural y de asimilar nuevos patrones de producción de conocimiento que se desprendan de los cambios de la sociedad, signados por la incertidumbre y la flexibilidad en las instituciones, tiempos y procesos (educativas, estatales, privadas y del ámbito doméstico). Se reconoce la educación como institución y actividad ambivalente, contradictoria internamente, compleja y con grandes limitaciones que precisan reconocimiento en procura de superarlas.

Ante una institución educativa presionada por el cambio, la incertidumbre y la flexibilidad, por un lado; las decisiones participativas, las nuevas demandas de la comunidad y la indefinición administrativa, formativa y académica, por el otro, surge la corriente postmodernista, con un sello nihilista que propone un camino sin ruta en el que la indiferencia, la resistencia silenciosa y la apatía son la respuesta de muchos actores, que ya ni siquiera tienen la esperanza de que el tren de la modernidad vuelva a pasar. Sin embargo, en este escenario urge la necesidad de incorporar en los espacios intersubjetivos, partiendo desde los primeros años de formación de

los sujetos políticos hasta los más avanzados, de la apropiación y reflexión sobre los mecanismos institucionales establecidos en procura de facilitar la construcción de posibilidades que devienen del acto de pensar y proyectar la vida, sin caer en ineficiencias y superficialidades.

Como académicos urge asumir una perspectiva crítica y reconocer la coexistencia de múltiples manifestaciones para comprender la realidad. La comprensión incorpora múltiples categorías, dimensiones y círculos relacionales para ser observadas, descritas e interpretadas en la perspectiva de encontrar significados y sentidos; este desafío implica un movimiento cognoscente para configurar un tejido entre los diferentes componentes de un hecho o un acontecimiento que no es ajeno a nuestra vida cotidiana, laboral y social, lo que conlleva a una reestructuración y organización de nuestro modo de ser, estar y actuar en el mundo. Saber conocer, saber pensar, saber hacer y vivir juntos constituyen el desafío cognitivo y gnoseológico que es necesario asumir para lograr que el conocimiento sea pertinente y multidimensional, en tanto es científico, social y ético-político.

Adicional a lo anterior, el cruce de culturas tiene un impacto significativo en el conocimiento, en los saberes y en las relaciones que ya no son bivariantes, sino multiculturales, diversas en la coexistencia, las simultaneidades y las complementariedades en las maneras de vivir, sentir y actuar. En los espacios académicos se incorporan elementos intersubjetivos que transforman las formas identitarias, las formas de pensar y de actuar, situación que representa para la educación hacer lecturas e introducir cambios permanentes.



Bibliografía

- Arendt, Hanna. (2001). *La condición humana*. Introducción de Manuel Cruz. Barcelona, Buenos Aires y México: Editorial Paidós.
- Comité Técnico Interagencial. 2000. *Estrategias ambientales para el desarrollo sustentable de América Latina y el Caribe. Fundamentos territoriales y bio-regionales de la planificación*. Bridgeton, Barbados: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Interamericano de Desarrollo (BIAD) y el Banco Mundial (BM). Foro en el ámbito del Plan de Acción Regional.
- García G., Luz Elena. 2004. *Educación y Desarrollo Local*. En: *Educación, Sociedad y Cultura*. Cap. 5 Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Libreros, Daniel. 2002. *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balance y perspectivas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía J., Marco Raúl, libro borrador. *Educación(es) en la(s) globalización(es)- Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Planetapaz, Expedición Pedagógica Nacional. (s.f).
- Motta, R. D. y Morin, E. (2003-2004). *De la condición humana a la "humana condición", el desafío para la educación planetaria*. Cátedra Itinerante UNESCO. En : Seminario Educación, Crítica y Reforma del Pensamiento. (Manizales. 2003). Universidad de Manizales. Maestría en Educación.
- Touraine, A. 2000. *¿Podremos vivir juntos? La Sociedad Multicultural*. Capítulo V. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Terrén, Eduardo. 1999. *Educación y Modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos Editorial. Universidad Da Coruña.

Aproximaciones en busca de una pedagogía del olvido¹

ELSI MELÉNDEZ MARTÍNEZ²
HUBERT SADID HENRÍQUEZ HENRÍQUEZ³

Consideración⁴

El presente texto presenta una visión panorámica del olvido como realidad inherente al ser humano, intentando poner de manifiesto el papel del olvido dentro del ejercicio profesional docente.

El trabajo recoge una serie de razonamientos obtenidos como resultado de un proceso investigativogrupal titulado “los olvidos de los docentes”, siguiendo un método de corte fenomenológico, en el cual se indaga con respecto a la importancia del olvido dentro del ejercicio de la práctica profesional de los maestros, que se realizó bajo el liderazgo del profesor Miguel Alberto González González en el transcurso de la Maestría en Educación Docencia de la Universidad de Manizales por parte de los estudiantes Margarita Alzate, Elsi Meléndez, Freddy Guzmán y Hubert Henríquez.

Como resultado de este ejercicio, se encuentra la gran paradoja del olvido en la educación: El olvido ha sido olvidado. A partir de esta premisa, los autores desarrollan un viaje en busca de las huellas que ha dejado el olvido en el sujeto docente, partiendo del corpus teórico que sobre la materia se encuentra en el arte y la mitología, y de la lectura categorial de algunas historias pedagógicas narradas que sirven como sustento para indagar por el papel del olvido en la acción docente.

Partiendo de la contrastación entre los hallazgos de las historias pedagógicas narradas y la referencia teórica existente, se hilvana un texto descriptivo que pretende presentar cuáles han sido los principales olvidos de los docentes.

Finalmente, se esboza a manera de conclusión la existencia de una certeza apremiante, el olvido reclama su lugar en la pedagogía.

Palabras clave: Olvido, memoria, docentes, recuerdo, educación pedagógica, estudiantes, paradoja.

1 Recibido: Enero 21 del 2011. Aceptado: Marzo 24 del 2011.

2 Elsi Meléndez Martínez. Nacionalidad, colombiana. Licenciada en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas. Docente de la Universidad de Caldas y del Complejo Acuático Ciudad de Manizales. Magister en Educación- Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. elsimelendez70@hotmail.com

3 Hubert Sadid Henríquez Henríquez. Nacionalidad, colombiano. Comunicador Social- Periodista de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Docente de Lengua Castellana de la Institución Educativa Pío XII de Villamaría (Caldas). Magister en Educación- Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. hubert@colombia.com

4 Texto venido de la investigación “Los olvidos de los docentes” liderada por Miguel Alberto González González.



Abstract

Approaches in search of a pedagogy of oblivion

This paper presents an overview of oblivion as inherent human reality, trying to highlight the role of forgetting in the teaching practice. As a result of this exercise is the great paradox of forgetfulness in education: Oblivion has been forgotten. From this premise the authors develop a journey in search of the traces left by the neglect in teaching the subject, based on the theoretical corpus on the matter is in the art and mythology, and reading some stories categorial pedagogical narrated that serve as the foundation to investigate the role of forgetting in the educational action. Since the contract between the findings of educational stories told and the existing theoretical framework, it weaves a narrative that attempts to demonstrate what the major omissions of teachers were. Finally an outline of a conclusion that there is certain urgency, oblivion claims its place in pedagogy.

Keywords: Oblivion, memory, teachers, education, pedagogy, students, paradox.

Introducción

“El olvido está tan lleno de memoria que a veces no caben las remembranzas y hay que tirar rencores por la borda en el fondo el olvido es un gran simulacro nadie sabe ni puede / aunque quiera / olvidar un gran simulacro repleto de fantasmasesos romeros que peregrinan por el olvido como si fuese el camino de Santiago”

Mario Benedetti

Iniciar una serie de reflexiones en torno al tema del olvido, a partir de la óptica de la pedagogía, constituye un esfuerzo innovador que pretende esbozar tan sólo un acercamiento a un tema que, cómo se observará en la disertación, ha sido aparentemente olvidado del discurso pedagógico.

Es esta, entonces, una iniciativa que pretende hacer una lectura del docente a partir de lo que olvida, y principalmente de lo que olvida enseñar, en un intento por hacer un acercamiento subjetivo a su mundo en su calidad de sujeto.

La relación entre los términos acusados, olvido, pedagogía y docente debe, seguramente, hilvanar una serie de entramados que irrigen el acto pedagógico; situación esta que invita a pensar en cada uno de los términos de una manera más profusa, abandonando la simple definición enciclopédica y acudiendo a la búsqueda de su sustancia como conceptos.

En fin, parece evidente la urgencia de iniciar una búsqueda del olvido dentro de uno de los actores principales del acto pedagógico: el docente.

El olvido, a fin de cuentas, podría ser uno de los vestigios más recurrentes del paso de la especie humana por el mundo. Neruda aparenta denunciarlo así cuando expresaba en su célebre verso “es tan corto el amor y es tan largo el olvido”. Y esta sentencia en un país como Colombia adquiere un significado especial, Colombia es una tierra fértil para el olvido; precisamente el cineasta Nicolás Buenaventura Vidal expresaría, lacónicamente, en un documento titulado “Memoria y Olvido”: “lo más histórico que hay en mi país es el olvido” (Buenaventura V. 2010, 1).

Entonces, este terreno del olvido existe y lo sabemos. Sin embargo, lo desconocemos. Aquí, simplemente, a la manera de pioneros colonizadores, nos disponemos a abrir caminos a punta de machete y cape-ruza sin saber, en definitiva, qué hallazgos podremos encontrar en nuestra ruta.

A este respecto, partimos con más interrogantes que con certidumbres, muchas dudas revolotean en las mentes y los espíritus: ¿Qué es el olvido? ¿Cuál es su vinculación con nuestra especie? ¿Cuáles son nuestros olvidos como especie? ¿Somos sujetos del olvido? Y, como es apenas obvio, desde nuestra perspectiva de docentes preguntamos más allá: ¿Cuáles son los olvidos de los docentes? ¿Qué hemos olvidado enseñar en nuestro rol de docentes?

El olvido es el protagonista y a él intentaremos darle la palabra.

1. Un acercamiento al olvido (1)

***“Necesitamos recordar algo,
¿Pero qué?
¿Y cómo podríamos recordar
aquello que ni siquiera recordamos
que debemos recordar?”***

Roberto Juarroz- Memoria Vertical

He aquí, en palabras ágiles de Juarroz, la naturaleza compleja del olvido, de allí que constantemente hagamos referencia a términos relacionados con éste, tales como recuerdo, memoria, remembranza, añoranza, reminiscencia y que nuestras canciones estén plagadas de referencias específicas con respecto al olvido.

En efecto, si hablamos de olvido encontraremos una gran cantidad de fuentes y recursos que hacen referencia a este término. Al iniciar una búsqueda en este sentido lo primero que uno encuentra es que el olvido es un tema predilecto de las artes, en especial de la literatura.

Resulta claro que desde la noche de los tiempos, esto es desde los inicios mismos de nuestra aventura como especie en este mundo, nosotros, los seres humanos, hemos vivido en dos estados distintos: el de la memoria y el del olvido. A primera vista aparece como una verdad de Perogrullo que es más lo que olvidamos que lo que recordamos. En nuestra misma experiencia como especie existen grandes lagunas que no hemos logrado drenar, olvidos históricos que dan pie a las consabidas preguntas filosóficas ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos?

Este carácter magnánimo de los olvidos humanos lo advertirían ya en los años sesenta del siglo anterior el periodista Louis Pauwels y el pensador Jacques Bergier, ambos franceses, cuando en su célebre obra “El Retorno de los brujos” afirmaron que Mademoiselle Bertin, modista de María Antonieta, habría expresado, mientras realizaba sus labores, la siguiente frase: “No hay nada nuevo, salvo lo que se ha olvidado” (Pauwels and Bergier, 1994, 84).

Esta <humorada> como la llamaron Bergier y Pauwels, es más bien una provocación a la pregunta, a la indagación por la naturaleza del olvido. Así, haciendo una relectura de la sentencia, se puede afirmar que lo que no es nuevo es lo que se recuerda, y desde allí se puede establecer una relación plausible entre el olvido y el tiempo. El olvido, atendiendo a Bertin, sería atemporal, pues lo que se ha olvidado permanece en el pasado, pero lo nuevo, es aquello que rescatado del olvido se convierte en presente e incluso en futuro.

Este probable carácter atemporal del olvido no implica que no tenga relación con el tiempo, sino que, más bien, podríamos indicar que el tiempo cronos, vinculado a un antes y a un ahora, no es propicio para explicar el fenómeno del olvido, en tanto éste supera la barrera del tiempo cronos, no prescinde de él, pero sí lo antecede, lo precede, lo sucede y le sobrevive.

De acuerdo a las posibilidades del tiempo cronos, el pasado figura como algo



ido(y lo que creemos poseer del pasado es apenas una vaga idea no materializable de lo que éste fue), el presente es un minúsculo momento difícil de captar moribundo desde su génesis y el futuro sería algo así como la eternización del presente, su consumación perenne pero incierta.

Así, habría finalmente espacio para solamente para dos, esperemos decirlo bien, ‘elementos’ que quedarían luego del paso del tiempo cronos. El primero de ellos sería la memoria (González, 2003,⁵) (2) y nosotros agregamos un segundo, el olvido. La memoria porque, siguiendo a González (quien a su vez cita a Ávila) “lo que queda es la memoria de los hechos que cada hombre recrea subjetivamente...” (González, 2003); el olvido, porque no se nos puede escapar la presunción de que memoria y olvido existen recíprocamente, sin el uno no habría cabida para el otro; en otras palabras la existencia de la memoria presupondría, intrínsecamente, la presencia sine qua non del olvido.

El olvido, visto así, resulta un corpus presente en las dinámicas sociales, en la cultura, en la historia, en los individuos y casi podría decirse que en cada esfera de la actividad humana. Siendo un poco osados incluso podría llegara decirse que el olvido pareciera abarcarlo todo.

2. El olvido a la luz del mito y la palabra

***“...Y si engullendo lotos
se entra al olvido,***

***Y entre ebrios lotófagos
se olvida ese olvido,***

***Penélope quisiera entrar
en esos predios”***

***Juan Manuel Roca-
Penélope y el olvido***

Roca, poeta colombiano, retoma en su poema una de las referencias más importantes que podemos tener en occidente del olvido, al evocar a los personajes de *La Odisea* de Homero. Aquí el olvido aparece como un canto urgente y como una búsqueda del ser humano que ha sido olvidado, o que cree haber caído en el olvido, en este caso Penélope que se siente olvidada por Ulises (el cual es llamado ‘Nadie’ en el poema de Roca, de manera correspondiente a como es llamado por Polífemo en el canto IX de *La Odisea*)(Roca, 1990, 24-25).

La palabra es una herramienta de la que el ser humano se ha valido para intentar olvidar un poco menos. Y es precisamente desde el maravilloso universo de la palabra, con intención estética, esto es, desde la literatura, que los seres humanos hemos intentado acercarnos a un posible escudriñamiento del olvido.

Es bien sabido el vínculo que existe entre la literatura y el universo mítico desde los tiempos homéricos -y tal vez mucho antes-; incluso pareciese que en remotos eones ambos -literatura y mito- hubiesen tenido un nacimiento gemelar. Resulta menester apreciar la riqueza de las tradiciones de las culturas antiguas con respecto al olvido. De hecho, es observable que en muchas mitologías el acto de olvidar se vincula con la muerte y el de recordar con el nacimiento, con el despertar.

Los antiguos indios y griegos presentan una riqueza evidente con respecto al tema y construyeron una estructura mitológica apreciable sobre el particular.

Por ejemplo, en la India - en plena edad media (siglo IX)- se refiere la historia del yogi Matsyendranath, quien se enamoró de la reina de Ceylán, hecho este que estuvo a punto de hacerle perder su carácter inmortal y que, en efecto, le hizo olvidar su identidad. Matsyendranath, luego de múltiples aventuras, fue capturado y condenado a muerte en el país de Kadali; pero su discípulo Gorakhnath al darse cuenta de ello descendió al reino de la muerte

5 <http://www.razonypalabra.org.mx/educacion/2003/junio.html>

donde estaba *El Libro del Destino* en el cual ubicó el lugar donde estaba escrito el nombre de su maestro y lo retiró. Tras diversos trances, Matsyendranath recuperaría lentamente su identidad y se daría cuenta que el mundo de los placeres “el camino de la carne” derivaba indefectiblemente hacia la muerte, que en realidad era su olvido: el haber olvidado que él era de naturaleza inmortal. (3)

Para los indios, el olvido tenía un especie de doble significación, por un lado podía hacer referencia a una caída, y por otro constituía una especie de muerte. Los dioses que no olvidaban eran inmortales, en tanto que aquellos que sufrían una suerte de amnesia, caían o descendían

Al respecto, Mircea Eliade, reconocido filósofo e historiador, realiza una lectura del simbolismo del olvido en la India Antigua: “Olvidar es, por un lado, el equivalente a dormir y, por otro a la pérdida de sí mismo, osea a desorientarse, estar ciego (tener ojos vendados)” (Eliade, 1966 , 5).

Por su parte, los griegos aportarían un magnífico cuadro teñido de mitología, arte y trascendentalismo. Fue tan importante el tema para éstos, que incluso poseían una diosa de la memoria, Mnemosyne, hija de Gea y Urano, esposa de Zeus y madre de las nueve musas, según el historiador Hesíodo.

Punto relevante en esta aproximación es el hecho de que para los griegos existiese un lugar físico en el cual los vivos, al morir, y tras descender al Hades iniciaban un proceso de trasmigración. Tal lugar era el llamado río del Olvido, el Leteo, en el cual los vivos habían de beber, instados por Caronte el barquero, para olvidar todo lo que habían vivido. Allí se instala, como en la India, la visión del olvido vinculado de manera estrecha con la muerte. Homero en *La Odisea* jugaría también con la relación entre ambos conceptos, cuando Odiseo posee dos enemigos en su deseo de regresar a Ítaca: el peligro de la muerte y el riesgo del olvido. Igualmente, un ser mitológico griego, un centauro,

protagonizaba una historia bella de amor y olvido: buscaba a su amada, intentaba enamorarla, y tras pasar todo el día en esas lides, al fin lograba su cometido; sin embargo, al caer presa del sueño en la noche, el centauro lo olvidaba todo, y al otro día despertaba sin recordar absolutamente nada y repetía exactamente la misma historia que había representado el día anterior.

Eliade propone una lectura interesante con respecto al olvido en estas dos culturas, India y Grecia: “En la India, como en Grecia, ya no tenemos que tratar sólo con modelos de conducta y expresiones mitológicas, sino más bien y sobretudo con rudimentos de la psicología y la metafísica” (Eliade, sf: 7).

3. La visión latinoamericana

En América Latina el tema del olvido habita profusamente en expresiones tales como la literatura, la música, en general las artes, y también en las ciencias sociales, aunque de manera aún embrionaria en éstas últimas.

Aquí encontraremos someramente los aportes de algunos escritores que, desde México a la Argentina, han pensado en la materia, sin pretender, como es apenas obvio , que en un espacio tan corto como este se presente todo lo que sobre la materia se ha dicho por nuestros autores. Esta es, así, apenas una mirada panorámica, un sobrevuelo provocador, un paneo precoz con respecto a la lectura que del olvido han hecho algunos de nuestros literatos más encumbrados.

Iniciamos con Juan Rulfo, escritor mexicano, quien en la emblemática novela *Pedro Páramo*, inicia la historia con el relato del regreso de Juan Preciado a Comala, enviado por su madre moribunda, en busca de Pedro Páramo, su padre. Ella le diría a Juan: “El olvido en que nos tuvo cóbraselo caro”. Comala en sí es el pueblo del olvido, un pueblo apenas habitado por el recuerdo de sus moradores.



García Márquez, colombiano, expresaría magistralmente en *Cien años de Soledad* el carácter crónico y patológico del olvido en nuestros pueblos, continuamente azotados por pestes del insomnio y el olvido. Precisamente, según se narra en *Cien Años de Soledad*, los habitantes de Macondo fueron contagiados por una enfermedad extraña de la cual dió referencia una india a Úrsula Iguarán y José Arcadio Buendía: "...lo más terrible de la enfermedad del insomnio no era la imposibilidad de dormir... sino su inexorable evolución hacia una manifestación más crítica: el olvido... cuando el cuerpo enfermo se acostumbraba a su estado de vigilia, empezaban a borrarse de la memoria los recuerdos de la infancia, luego el nombre y la noción de las cosas, y por último la identidad de las personas y aun la conciencia del propio ser, hasta hundirse en una especie de idiotez sin pasado" (García Márquez, sf: 20).

En realidad, si se lanza una hipótesis aventurada podría llegar a decirse que *Cien Años de Soledad* es una novela con un eje central basado en la relación entre el olvido, la memoria y la sociedad. Al respecto Plinio Apuleyo Mendoza le preguntó a García Márquez unos años atrás:

"P.A.: Sin prestarle atención a lo que dicen los críticos, la novela (*Cien años de soledad*) es mucho más que una recuperación poética de tus recuerdos de infancia. ¿No dijiste alguna vez que la historia de los Buendía podía ser una versión de la historia de América Latina? G.G.M.: - Sí, lo creo. La historia de América Latina es también una suma de esfuerzos desmesurados e inútiles y de dramas condenados de antemano al olvido" (García Márquez, 1996, 104-105).

En 'El olvido que seremos' el también colombiano Héctor Abad Faciolince emprende una búsqueda por los rincones de su niñez hasta rescatar del olvido a su padre; el mismo Faciolince, lanza una

segunda obra sobre el tema, 'Traiciones de la memoria', en donde expresa que la verdad humana, precaria, se edifica con una suma de recuerdos imprecisos y la resta de los distintos olvidos (4).

Juan Manuel Roca, poeta igualmente colombiano, explica en un verso lánguido, pero veraz, que el olvido es el ladrón más hábil que existe; mientras que Fernando González en un texto afortunado nos indica que el olvido es una facultad que hace poderosos a los hombres; finalmente, William Ospina asevera que la civilización es el fruto de la lucha del hombre contra el olvido, que las sociedades que no tienen memoria tienden a la locura y que en Colombia nos hace falta un baño de memoria (5).

Desde la Argentina, Jorge Luis Borges, entrega su mirada sobre el olvido y la memoria en múltiples relatos. En *Funes, el memorioso* narra la historia de Ireneo Funes, un muchacho que tenía la capacidad de recordarlo todo merced al golpe que sufrió al montar en una bestia. Diría, entonces, Ireneo Funes: "más recuerdos tengo yo solo que los que habrán tenido todos los hombres desde que el mundo es mundo" (Borges, J. 1982, 118). Interesante mirada, hay allí un hombre que recuerda, Funes, y el resto de los hombres podrían ser catalogados como olvidadores.

Es curioso encontrar que en Borges, como en el caso ya referido de las mitologías India y Griega, exista una suerte de vinculación entre olvido y muerte, como se puede observar en sus célebres poemas 'Everness' y 'Aquí Hoy' (6).

También desde el sur del continente, Mario Benedetti, poeta uruguayo, diagnostica que "el olvido está lleno de memoria" (título de uno de sus principales libros), y de hecho gran parte de su obra se dedica a esta materia. Benedetti, quizás impelido por las soledades del exilio obligado, nos legó una obra majestuosa con un dictámen certero: no hay olvidados, sino olvidadores (7).

De nuevo, encontramos aquí la relación olvido-memoria como un hecho verídico, pero a su vez confuso. ¿Está la memoria hecha de olvido? ¿Está el olvido hecho de memoria? ¿Qué tanto de olvido hay en la memoria y viceversa? A fin de cuentas es probable, como se sugirió antes, que no exista la posibilidad de que el olvido sea sin memoria y de que la memoria sea sin olvido.

Abordada esta breve pero seguramente incitadora revisión, nos dirigimos a los parajes de la pedagogía en busca del olvido. Esculcaremos en nuestras voces de docentes buscando algunos de nuestros principales olvidos afin de dar cuenta de ellos, describirlos y de iniciar un acercamiento a su realidad.

4. El olvido olvidado. Una mirada desde la pedagogía

“Cada vez que nos dan clases de amnesia como si nunca hubieran existido los combustibles ojos del alma los labios de la pena huérfanacada vez que nos dan clases de amnesia y nos conminan a borrar la ebriedad del sufrimiento me convenzo de que mi región no es la farándula de otros”

Mario Benedetti

Sugerente esta percepción de Benedetti. Si recibimos clases de amnesia, es porque nuestra educación es proclive a sufrir de olvidos. Estamos convencidos de que el olvido es, en parte, un simulacro, una invención social que sirve a los intereses del poder.

Es tarea para los grandes profesores de la educación estar comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje, dos categorías que no pueden existir la una sin la presencia de la otra, visto así, el enseñar no puede entenderse como el simple hecho de transferir conocimiento; más bien es tener respeto por ese otro

llamado sujeto educable y su concepción de mundo.

A partir de la anterior sentencia es importante reconocer que tenemos instalada una racionalidad que le da la espalda a realidad de la educación, una realidad que olvida, que construye otros momentos de vida para que esta continúe. ¿Pero qué estamos olvidando?

Estamos olvidando todos los males que hemos construido en la formación de sujetos y si se revisa la historia, a lo largo de ella, se han consolidado los distintos sistemas de enseñanza, pero ¿Cuáles de ellos ya son utopías o pasaron a la historia? ¿Será posible que estemos anquilosados en una educación que olvida sus principales fines y objetivos, que actúa de espaldas a la realidad en que se desarrolla?

Son múltiples las quejas y llamados en este sentido, observemos algunos:

- “No parece llamar a nadie la atención... que la transmisión de tales contenidos aislados, descontextualizados de la vida, reificados y no sometidos a validación en el tamiz de la vivencia personal carece de significado y está, como es obvio, condenada al olvido”. Jorge Jairo Posada Escobar (Posada Escobar J. 2005,9)
- “La educación no podría seguir siendo sólo futuro, requiere un presente fuerte, un presente sin olvido y un pasado reconocido para no irse ciega a conquistar el futuro”. (González González, 2010,26)
- “El olvido a que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos”. Paulo Freire (Freire P. 2004,22)
- “Las cosas son como son y está muy bien así. Los docentes han olvidado inclusive la existencia de los niños”. Jules Celma (Celma J. 1981, 12)

De esta manera, se otea la necesidad de que se abra camino a una pedagogía



del olvido, en reflexión por una pedagogía que enseñe la esperanza, la lucha, la libertad, el desencanto, la felicidad, cómo afrontar el miedo; una pedagogía que trascienda los espacios de aula, los sistemas educativos, las fórmulas de enseñanza y luche en posición por una formación de individuos capaces de problematizar su sistema mundo. Una pedagogía del olvido que nos dé la opción de poder tener una amplia gama de posibilidades para leer el mundo, por que pareciera que olvidar es la solución, pero probablemente en ello nos equivocamos, la lucha debe ser constante, el olvido no es una opción dentro de los corredores educativos, dentro de los espacios de aula, reclamamos que no se eduque para el olvido.

En reflexión la pedagogía del olvido es un derecho que hemos ganado como sujetos en formación de sujetos. Así, éstos, los sujetos, se deben poner en postura, erigirse y no dejar ingresar al olvido en sus espacios de clase. Debemos despertar al olvido e invitarlo, hacer parte del proceso de formación de seres comprometidos con su sociedad, sujetos comprometidos ante el devenir de su mundo. Si no despertamos el olvido, él se oculta, calla y corremos el peligro de olvidarnos hasta de nosotros mismos.

En esta lucha contra el olvido, la pedagogía no puede ser una fuente de olvidos, las políticas curriculares no le pueden hacer apuestas al olvido, el mundo no puede jugar al olvido, la vida no puede ser un olvido. El olvido debe ser fruto, entonces, de una reflexión, de una necesidad del ser humano para actuar dentro de los procesos de transformación de una sociedad.

De esta manera, el olvido no es un atajo para la educación, el olvido contribuye a anclar pensamientos de mediocridad en las personas, para sí mismos y para las cosmovisiones del mundo y de la vida, el olvido debe estar de frente en la educación, hay que darle memoria al olvido.

Finalmente, necesitamos una pedagogía del olvido que deje ver maestros que

superen la instrumentalidad de la enseñanza, en función de formar seres desde la integralidad, capaces de ponerse ante el mundo y transformarlo, sin perder la memoria por la historia, recordándola y haciendo de los olvidos un presente y futuro en la formación de sujetos. Esto significa que el desafío del hombre es mantener, a lo largo de su vida, su capacidad de asombrarse para transformar el asombro en imperativo de conciencia, y a éste en necesidad de mundo (Zemelman, 2002, 10), agregaríamos que esa capacidad de asombro sea también una necesidad de no olvidar el olvido como presente para afrontar el futuro.

De igual forma, el planteamiento del Doctor Zemelman, deja ver la necesidad de sujetos que pongan en postura sus discursos, sus potencialidades sin dar espacios para que el asombro se deje cobijar por el olvido y tener siempre en el horizonte esa necesidad de mundo.

5. Los docentes, una fuente de olvidos

Desde las historias pedagógicas narradas de los cuatro investigadores de la tesis "Los olvidos de los docentes" (Alzate Echeverry, Guzmán Arias, Henríquez Henríquez, & Meléndez Martínez, Manizales 2009-2010), hemos encontrado que los docentes somos una fuente recolectora de olvidos, y como fuente dejamos que todos lleguen a ella y dejen sus olvidos allí olvidados. Olvidar, evidentemente, puede ser una opción en algún momento de la vida, pero para la educación no, porque para ella los olvidos deben tener memoria, hay que poner a hablar a los olvidos, no dejemos que el pueblo olvide. ¿Será que necesitamos un ángel del olvido para que no se nos permita olvidar?

En este acto de poner a hablar a los olvidos identificamos en las historias pedagógicas narradas, una serie de olvidos recurrentes en su práctica pedagógica, que a fin de cuentas se erigieron como el

universo categorial de la investigación: el olvido por enseñar a emplear la libertad, el de enseñar la felicidad, el enseñar a afrontar el miedo, a confrontar los celos, el de enseñar a enfrentarse al desencanto, el de comprender la vulnerabilidad y el de aprender a ir a la deriva.

Todos ellos son caminos posibles para apoyar los procesos curriculares de nuestros discentes.

Al abordar la categoría libertad se encontró el reclamo de una libertad que no te encierre sino que te abra a la vida, mirando esta apertura con ojos de liberación en busca de una libertad que te permita actuar.

Desde otro lado, la felicidad aparece como un horizonte utópico dentro de la tarea educativa. Sin embargo, la felicidad debe ser un común denominador dentro de todos los procesos formativos del ser humano, tal y como lo propone la profesora Elsi Meléndez Martínez, coautora de este texto.

Contextualizando el miedo desde la libertad, este aparecería no como un dispositivo oculto si no como un agente conector dentro de los procesos de formación del ser humano. El miedo como miedo puede asustar, pero el miedo como dispositivo para abrir opciones de creación ¡Bienvenido sea! Encontramos, entonces, el miedo como una presencia natural, pero que debe superar los estadios de la limitación.

A partir de allí se deduce que es urgente el llamado a los docentes para que hagamos prognosis, "Hacer prognosis no es otra cosa que preocuparse por el tiempo, el del hombre y el de las instituciones que lo representan con sus modelados perfiles. **Prognosis** es proyectar, pronosticar, profetizar, prever, interpretar, adentrar, anticipar, augurar, adelantar, disipar la duda, saber de antemano, dosificar el presente, dominar el miedo a lo desconocido, superar la barrera del viento, es un acechar el tiempo". 8(González Gonzalez, 2009, 55).

Allí, en la prognosis enunciada por González, encontramos al maestro decidido, quizás no libre del miedo, pero sí consciente de la necesidad de enfrentarlo y superarlo.

El miedo le puede dar paso al desencanto, pero ¿Por qué desencantarse? "Hoy el desencanto ha tocado fondo, ha logrado sumergirse en lo más profundo de mi corazón, pero es un desencanto que encanta y rescata aquello que creía había olvidado" nos dirá la profesora Elsi Meléndez en su trabajo de construcción de categorías; en fin, hay que darle un espacio al desencanto como posibilidad de instauración de un sujeto feliz.

De esta manera, es posible entrar a la felicidad. Probablemente, es poco lo que conocemos sobre la ella, incluso la antropóloga Susana Strozzise atreve a afirmar que "la palabra felicidad es una de esas que todos sabemos usar, pero de la cual nadie sabe qué quiere decir" (Strozzi, 2006, 121). Sin embargo, esta afirmación no será lo que nos preocupe, lo importante aquí es que debemos atender por crear dentro de los espacios educativos seres con opciones de vivir la felicidad mientras están ejerciendo el derecho a la educación o a educarse. Este es un olvido que no nos debemos permitir.

Finamente, es importante reconocer que somos seres vulnerables, pero ante la vulnerabilidad no podemos dar espacios para ir a la deriva. En consecuencia, es necesario poder pensar en la construcción de posibilidades que se puedan visualizar desde el naufragio y no dejarlas convertidas en simples utopías, hay que darles vida en el presente para que así nos colaboren en la constitución de un devenir de mundo.

5.1 Un espacio para el olvido

El olvido le reclama espacio a la pedagogía. El olvido pide a gritos no ser olvidado, el ser humano tiene la necesidad de ocupar nuevos espacios que le



permitan potenciar su construcción de conocimiento.

En realidad, este reclamo más que un reclamo por el olvido vendría a ser una protesta, una llamada tendiente a que la pedagogía se revise a sí misma y verifique los siguientes ítems: Primero, analizar de qué manera aquella – la pedagogía- está planteando sus concepciones de sujeto y mundo a partir de la instauración de la relación olvido- memoria existente en sus adentros; segundo, reconocer la naturaleza de los olvidos en la pedagogía y su incidencia dentro del desarrollo de los sujetos (educadores-educandos) y de las sociedades humanas; y tercero, determinar hasta qué punto se está valorando desde la pedagogía al olvido como un fenómeno que puede potenciar la generación de espacios de creación de nuevo conocimiento.

Por otro lado, pedir un espacio para el olvido dentro de la pedagogía implica recordarle a la memoria que allí está la historia, que hay momentos de alegría, de felicidad, de desencanto, los cuales son contenidos de construcción histórica en la formación de sujetos en este sistema llamado mundo.

No debemos ser cómplices del olvido, del silencio, el olvido es para no olvidar, el olvido hace presencia y debe estar en cada momento de construcción del ser humano, no dejemos de enseñar muchas cosas porque simplemente quedaron en el olvido.

Esta reflexión implica asumir una postura desde la individualidad para formar colectividades en función de trabajar los olvidos como una complejidad creciente pero sin reducirla, es reconocer las realidades del contexto y permitir que los sujetos busquen leer el olvido para no olvidar persiguiendo la idea de atender realidades de manera crítica.

La educación es una necesidad, es un instrumento de construcción de sociedades, no debemos olvidarlo, por el contrario se debe crear conciencia en los individuos, es decir realimentar sus

límites, realimentar sus posibilidades y no llevarlos a los reduccionismos fijados por la actual educación; la tarea es la renovación en la formación y en la postura para transformar lo actualmente indeterminado en nuevos horizontes de mundo.

6. Conclusión: Una expedición hacia el olvido

Parece existir, de acuerdo a lo anotado, una suerte de urgencia de búsqueda del olvido en el quehacer pedagógico. Es claro que la educación ha de hurgar en su memoria, analizarse y hacer conciencia de todo aquello que ha olvidado. Ha de retrotraerse, volver sobre sí. Ha de examinarse para evaluar de qué manera sus olvidos pueden llegar a ocasionar males y problemas en la sociedad, en el universo de la cultura y en el sujeto educador-educando.

William Ospina, escritor y pensador colombiano, expresaba que la tarea de refundar a Colombia es “antes que todo una tarea cultural: debemos empezar una gran expedición por el olvido...” (Ospina, 2001, 5). Es posible que esa tarea refundadora, de manera análoga, deba emprenderse en los terrenos de la educación y de la pedagogía. La sugerencia de Ospina, lector perspicaz de nuestras grandiosidades y miserias, no debería pasar en vano. Es una especie de súplica impertérrita, valerosa, es una invitación a descubrir que tras los olvidos está gran parte de lo que hemos sido, de lo que somos, de lo que seremos, de lo que no somos y de lo que hemos dejado de ser. La pregunta por los olvidos de los docentes, así, se erige como una posibilidad de iniciar esa expedición por el olvido.

Dentro de los hallazgos del proceso investigativo encauzado por el profesor Miguel Alberto González, emergieron, como ya se vio, ocho categorías en las cuales, con mayor o menor acierto, se han realizado los primeros abordajes en la materia.

Para los cinco investigadores -director de la tesis y estudiantes-, resultó sorprendente el observar cómo a partir de la auscultación del insumo de las historias pedagógicas narradas de sujetos docentes individuales disímiles (y de su correspondiente confrontación con los referentes teóricos existentes), surgieron olvidos comunes, recurrentes, casi podría decirse que identitarios.

Este anuncio del olvido como posible elemento constituyente de identidad en nuestros docentes, podría conjeturarse al mismo tiempo como una señal de que también es el olvido un fundamento que dota de identidad a las sociedades colombiana y latinoamericana. De este modo, nuestra identidad estaría constituida, en gran parte, por olvidos.

Estos, por supuesto, son apenas los primeros eslabones de una sucesión de enlaces, de nuevos olvidos de los docentes que aguardan por ser descubiertos, develados, interrogados e interpretados.

En ese sentido, esta experiencia investigativa intentó apuntar lo solicitado por Ospina hace casi una década: la instauración de una historia verbal, narrada por sus protagonistas y no por especialistas, que nos guiara en la expedición por el olvido, la cual "...requiere sin duda esa medicina de una narración profunda, una búsqueda del tiempo perdido, y el lenguaje verbal creador, oral y escrito, tendría que ser su más inmediato instrumento" (Ospina, 2001, 10).

Hay que potenciar, entonces, la emergencia de nuevas búsquedas en este sentido; hacer consciencia de que en la búsqueda del olvido está, al mismo tiempo, la opción de dar génesis a la búsqueda, al rescate y construcción de la memoria individual y social, de esa memoria impune e invisibilizada en nuestros sujetos y en nuestras sociedades por parte de los detentadores del poder. Los docentes no podemos seguir olvidando que esta es una de nuestras primordiales tareas.

Notas

- 1 En este apartado se hace menester reconocer las diferencias existentes entre términos que empleamos en el presente texto. Definimos el olvido como un fenómeno caracterizado por la incapacidad para recordar información, datos, pensamientos, ideas, conocimientos, hechos o experiencias, que se presenta de distintas maneras (individual, colectiva o socialmente) y que se produce al menos por la injerencia de alguna de las siguientes causas: lesiones cerebrales, fracaso en la recuperación de información, interferencia, imposibilidad de almacenar información y olvido motivado (lo que se llamaría un olvido consciente). Para el caso del presente artículo entendemos el olvido como una expresión social y no meramente individual (de lo cual se ocupa la psicología). La memoria por su parte, antítesis del olvido, la entendemos como la capacidad de los sujetos para guardar, registrar y evocar, datos, informaciones, pensamientos, ideas y experiencias. En el presente texto, como en el caso del olvido, hacemos la lectura de

la memoria como un fenómeno social, que bien podría identificarse con el concepto de memoria histórica – colectiva, de acuerdo a la expresión empleada por Halbwachs, M., retomada por el profesor Darío Betancur de la Universidad Pedagógica Nacional. (Betancur, 1999).

Otro concepto, el de recuerdo, asociado a la memoria y al olvido, es una imagen de otro espacio temporal (principalmente del pasado) que se archiva en la memoria y que se puede evocar.

Finalmente, la amnesia se entiende como la ausencia de recuerdos de un periodo de la vida o de la historia y que presenta causas orgánicas o funcionales, en el caso de los individuos, estructurales y funcionales en el caso de los grupos sociales. La denominada amnesia social se define según Russell Jacoby, psicólogo estadounidense, como "una rampante reducción de todo a mercancía, que dificulta cada vez más la relación con el pasado". Los trabajos de Jacoby, en ese sentido cobran importancia, en tanto se producen



como una lectura e interpretación histórica de la cultura de la modernidad (Olik, 1998: 126).

Por último, es conveniente dejar en claro que el olvido no supone la ignorancia, en tanto ésta se entiende como la ausencia del conocimiento y como se ve al inicio de esta nota el olvido refiere a una fenómeno distinto.

- 2 La referencia completa a Ricardo Ávila proviene de la siguiente fuente bibliográfica, de acuerdo con el documento de González: Ávila R., Brisci, C. (1997). *¿Somos realmente conscientes del tiempo?*. En Estudios del hombre, núm. 5 página 109. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- 3 Una narración muy completa sobre el particular se encuentra en Mircea Eliade, en su célebre obra *Mito y Realidad*. El filósofo e historiador rumano, a la luz de lo encontrado por los autores, constituye una fuente valiosa de análisis en este tema de la relación entre mitología y olvido. Aquí se cita en la cibergrafía la ubicación en la web del capítulo séptimo de la obra en mención, el cual se titula *Mitologías de la memoria y el olvido*.
- 4 Es interesante esta cuestión de la relación entre memoria y olvido. Una lectura sobre el particular nos la ofrece Joan Charles Mèlich en *Filosofía de la finitud*. Mèlich asegura que la memoria es inseparable del recuerdo y del olvido. Y a renglón seguido estipula que “hacer memoria significa recordar, pero la memoria implica, también, el olvido” (Mèlich, 2002: 92). Luego el autor francés explicará que para hacer memoria, es necesario hacer un empleo selectivo del recuerdo y por lo tanto se requiere tener la capacidad de olvidar. De esa manera, según Mèlich el recuerdo no sería nada más que la presentación de una forma de olvido.
- 5 Sobre la visión del olvido que presenta William Ospina es conveniente observar la entrevista realizada por Hollman Morris a este escritor tolimense en el programa de televisión Contravía en julio de 2005. El programa se puede observar en el siguiente vínculo de la web: <http://www.youtube.com/watch?v=dZr4gKYcjSc> (Ospina, Contravía, 2005).
El propio Ospina, en entrevista concedida al programa ‘Vidas al 100%’, expresa su visión con respecto al rol del olvido en Colombia y América Latina. En el documento, Ospina expresa que lo paradójico en nuestra sociedad es que “somos niños con memoria de

ancianos” tenemos una memoria milenaria, pero somos nuevos como sociedad. Y sin embargo, por cuestiones del olvido, tenemos unos “sótanos llenos de tesoros que no exploramos y que solamente a través del arte han ido emergiendo...somos sociedades que tienen todo para contar pero que no han desarrollado el arte para contarlo”. El video se puede observar en: <http://www.vidasal100.com/william-ospina/>. (Ospina, Vidas al 100%, 2010)

- 6 Más allá de los textos citados, Borges publicó en 1960 un conjunto de relatos cortos y poemas en el libro *El hacedor*, en el cual el olvido es protagonista. Dicho libro fue reeditado en repetidas oportunidades por la Editorial Alianza. El ejemplar al que hemos tenido acceso fue editado en el año 1998. De él extractamos las siguientes frases: “El hombre duerme y sueña, olvidado”, “Cruz, lazo y flecha...no sé por qué me maravillan, cuando no hay en la tierra una sola cosa que el olvido no borre o que la memoria no altere...”, “Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro”. (Borges, 1998: 12, 14, 18)
- 7 Sobre este particular evocamos un texto del propio Benedetti llamado *El amnésico y el olvidador*, en el cual el poeta uruguayo establece la diferencia que existe entre tres tipos distintos de hombre: el amnésico que olvida por sufrir una “amputación del pasado”; el olvidadizo, quien a decir del poeta es apenas un candidato a olvidador; finalmente está el olvidador que, afirmará Benedetti, “se lo amputa voluntariamente (el pasado) ... no olvida porque sí, sino por algo, que puede ser culpa o disculpa, pretexto o mala conciencia, pero que siempre es evasión, huida, escape de la responsabilidad. No obstante, el olvidador nunca logra su objetivo, que es encerrar el pasado”. (Benedetti, 2005).
- 8 La prognosis es un término de la medicina y de la meteorología que se ha venido vinculando paulatinamente al universo de las ciencias sociales. El subrayado en el texto pertenece a la fuente original.
- 9 De esa manera, el docente ‘prognóstico’ se convertirá en un sujeto capaz de superar los dejos y aficciones propios de la procrastinación; esto es, el dejar todo para mañana, el constante posponer las actividades y metas importantes por otras baladíes o un tanto triviales.

Bibliografía

- Alzate Echeverry, M. M., Guzmán Arias, F., Henríquez Henríquez, H. S., & Meléndez Martínez, E. (2009-2010). *Los olvidos de los docentes (Tesis de grado de maestría)*. Manizales.
- Benedetti, M. (2005). *Variaciones sobre el olvido*. Madrid: Aula Magna.
- Borges, J. L. (1998). *El Hacedor*. Madrid: Alianza.
- Borges, J. I. (1982). *Narraciones*. Navarra: Salvat.
- Buenaventura Vidal, N. (sf de sf de sf). *Memoria y olvido*. Recuperado el 04 de 01 de 2011, de Ceri Sciences-po: http://www.ceri-sciencespo.com/themes/re-imaginingpeace/va/resources/memoria_olvido_buenaventura.pdf
- Celma, J. (1981). *Diario de un educador*. (E. Cedola, Trad.) Bogotá: ?
- Florez Restrepo, J. A. (2008). La libertad especial pensada por Heidegger. *La libertad especial pensada por Heidegger- Tesis de grado*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Freire, P. (1975). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá: Ediciones PEPE.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (s.f.). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Editorial América Latina.
- García Márquez, G. (1996). *El Olor de la Guayaba*. Buenos Aires, Argentina: Suramericana.
- González Gonzalez, M. A. (2009). *Horizontes humanos: Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, M. A. (2010). *Umbrales de indolencia*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Olik, J. (1998). Memoria colectiva y diferenciación cronológica: historicidad y ámbito público. En J. Olik, J. Cuesta Bustillo, & P. y. Nora, *Memoria e historia*. Madrid: Marcial Pons.
- Ospina, W. (N.d. de junio de 2001). Colombia en el Planeta. *Relato de un país que perdió la confianza*, 5. Medellín, Antioquia, Colombia: Imprenta Departamental de Antioquia.
- Pauwels, L., & Bergier, J. (1994). *El retorno de los Brujos*. Madrid: América Ibérica S.A.
- Roca, J. M. (1990) Poetas de España y de América- Juan Manuel Roca- Antología poética. Bogotá: Editorial Tiempo Presente.
- Zemelman, H. (2002) Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento. Barcelona: Ed. Anthropos.

Cibergrafía

- Betancur, D. (abril de 1999). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica*. Recuperado el 06 de 01 de 2011, de <http://www.encolombia.com/educacion/unicentral4799tem-memoria.htm>
- Buenaventura Vidal, N. (sf de sf de sf). *Memoria y olvido*. Recuperado el 04 de 01 de 2011, de Ceri Sciences-po: http://www.ceri-sciencespo.com/themes/re-imaginingpeace/va/resources/memoria_olvido_buenaventura.pdf
- Eliade, M. (1966). *Mitologías de la memoria y el olvido*. Recuperado el 05 de 01 de 2011, de [www.colmex.mx: http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/TJ9RYUS-66GJE7QF6CY26NR9Q1I9B3U.pdf](http://www.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/TJ9RYUS-66GJE7QF6CY26NR9Q1I9B3U.pdf)
- García Márquez, G. (sf de sf de sf). *Cien años de soledad versión PDF*. Recuperado el 06 de 01 de 2011, de [formarse.com.ar/libros_gratis/libros_gratis.htm](http://www.formarse.com.ar/libros_gratis/libros_gratis.htm)
- González, E. (junio de 2003). *De la Historia y el Tiempo Atemporal. O de los Muchos Tiempos de la Humanidad*. Recuperado el 02 de 01 de 2010, de Revista Razón y Palabra: <http://www.razonypalabra.org.mx/seducion/2003/junio.html>
- Morris, H., & Ospina, W. (2005, 07 21). Contravía. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Recuperado 09 de 09 de 2010 de <http://www.youtube.com/watch?v=dZr4gKYcjSc>
- Ospina, W. (n.d. de n.d. de 2010). Vidas al 100%. (F. N. Cafeteros, Entrevistador, & C. Commons, Editor) Creative commons. Recuperado Diciembre 6 de 2010 de: <http://www.vidasal100.com/william-ospina/>
- Posada Escobar, J. J. (junio de 2005). *Paulo Freire.org*. Recuperado el 15 de 01 de 2011, de El pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la interculturalidad: www.paulofreire.org.pe/documentos/interculturalidad/construcciones.doc
- Strozzi, S. (2006). Encuentros y desencuentros con la felicidad. En: Sociedad y Discurso, No. 10. Universidad Central de Caracas. Recuperado Noviembre 17 de 2010 de <http://www.discurso.aau.dk/dec%2006%20no10/Sociedad%20y%20discurso%20Nr.10—final/Susana.pdf>



La ética olvidada¹

MARGARITA MARÍA ALZATE ECHEVERRI²
FREDY GUZMÁN ARIAS³

Resumen

El presente artículo surge como resultado de una investigación realizada en el año 2010 en la Universidad de Manizales Caldas (Colombia), adelantada en la Maestría en Educación, acerca de los olvidos de los docentes; en la que los autores del presente artículo participaron como co-investigadores. Básicamente abordamos los olvidos de la libertad, la felicidad y lo vulnerables que somos como seres humanos, así como el olvido de cómo convivir y superar miedos, celos y desencantos. Un aspecto entonces aparece en la investigación y es que los olvidos nos dejan a veces a la deriva en el ejercicio de nuestra labor y un olvido a la deriva ha sido la enseñanza de la ética; siendo precisamente este el tema de la reflexión que a continuación presentamos, retornando a lo básico de la ética, recordándola como la reguladora de la libertad humana y el mecanismo clave para que los docentes no caigamos en olvidos en el desarrollo de nuestra importante labor, ya sean los que se acaban de mencionar y otros aspectos de diferentes tipos, que valga la redundancia, podamos estamos olvidando. Vale la pena finalizar haciendo la aclaración de que los olvidos a los que nos referimos en este artículo y en la investigación, no tienen que ver con la cesación de la memoria por causas físicas, sino que se abordó el olvido como un fenómeno sociológico, ese algo que no se ha tenido presente en la cotidianidad.

Palabras Clave: ética, olvido, docente, educación, sociedad, amor, tolerancia, ejemplo, inconformismo, familia, libertad, felicidad, vulnerabilidad, convivencia, ser humano, respeto.

Forgotten ethics

Abstract

This article is the result of an investigation conducted in 2010 at the University of Manizales Caldas (Colombia), advancing the Master of Education, forgetting about the teachers, in which the authors of this article participated as co-researchers. Basically we address the oversights of freedom, happiness, and how vulnerable we are as human beings, as well as forgetting how to live together and overcome fears, jealousy and disappointment. One aspect then appears on the research and forgetting is that sometimes left

1 Fecha de elaboración: Enero - Febrero de 2011.

2 Margarita Maria Alzate Echeverri. Magíster en Educación-Docencia Universidad de Manizales. Licenciada en educación preescolar. Docente Colegio La Consolata Manizales Caldas. Correo Electrónico. minguis29@hotmail.com

3 Fredy Guzmán Aria. Magíster en Educación-docencia Universidad de Manizales. Especialista en Docencia Universitaria. Administrador de Empresas. Docente e investigador Escuela Nacional de Operaciones de la policía de Colombia. Correo Electrónico. fredy.guzman5727@correo.policia.gov.co

us adrift in the course of our work and forget the drift has been the teaching of ethics, which is precisely the theme of the reflection below present, returning to the basics of ethics, remembering it as the regulator of human freedom and the key mechanism for teachers to not fall into oblivion in the development of our important work, whether those just mentioned and other aspects of different types, despite the redundancy, we are forgetting. It is worth clarifying end by the forgetfulness to which we refer in this article and research, they have to do with the cessation of memory from physical causes, but it was discussed oblivion as a sociological phenomenon, that something that has not been present in everyday life.

Keywords: ethics, oblivion, teaching, education, society, love, tolerance, example, disagreement, family, liberty, happiness, vulnerable-ness, living together, human, respect.

Introducción

“No hables mucho acerca de la clase de persona que un buen hombre debiera ser, hay que serlo”, esta frase catalogada como célebre, mencionada por el filósofo y emperador romano Marco Aurelio, quien gobernó durante los años 161 a 180 d. c., abren la presente reflexión, porque es la inquietud que planteamos a todo aquel a quien puedan llegar estas líneas y la que nosotros mismos acogemos con el propósito de re-pensar nuestra actividad docente y comprometernos con la excelencia, reflexión y mejoramiento permanente.

Como resultado de la investigación realizada en la maestría en educación de la Universidad de Manizales, durante el año 2010, la cual pretendía discernir los asuntos que hemos estado olvidando enseñar los docentes, encontramos en conclusión que los docentes hemos estado asumiendo el rol de transmisores de información y evaluadores de acumulación de conocimiento, dejando de lado la enseñanza de la libertad, obstaculizando en muchos casos el libre desarrollo de las capacidades innatas de nuestros estudiantes, el cual se puede dar, aún manteniendo el orden y la autoridad del maestro, dejando también de lado la enseñanza de la felicidad; “el docente con gramáticas restringidas enseña pobremente, crea hombres menores, de pensamiento pequeño....dichos sujetos

convierten, el salón de clases, en cárcel de expresiones congeladas, acicaladas con coherentes soflamas” (González 2004,), la anterior reflexión se puede relacionar con la ausencia de alegría por el servicio en la docencia ya que no se puede dar de lo que no se tiene; así mismo, los docentes hemos estado olvidando afrontar los miedos, celos y desencantos, aquellos que son derivados de las inestabilidades del sistema educativo al que pertenecemos, y los propios, derivados de nuestras debilidades y que se generan como consecuencia de no ser los sabelotodo que pretendemos ser, por tanto, se olvida transmitir a nuestros alumnos la seguridad que frena estos olvidos.

Pero, ¿de donde vienen alimentándose dichos olvidos? Es cierto que nos encontramos con que el problema inicia con la politización del servicio educativo, la educación viene siendo un medio para desarrollar el programa del gobierno de turno, círculo vicioso que por años, ha estigmatizado a los docentes, haciéndonos perder casi imperceptiblemente la motivación, casi se puede afirmar, que se nos ha convertido este asunto de los olvidos, en algo cultural, en un fenómeno socialmente aceptado, en algo normal; sin embargo, no por este hecho, somos docentes inocentes, no podemos justificar así no mas nuestra indiferencia.



Hasta cierto punto, en nuestra formación inicial pudimos haber tenido carencias y por tanto no ser conscientes de los aspectos que mencionamos estamos olvidando, pero llega un momento de madurez personal y profesional, en que es por demás infantil, seguir trasladando la responsabilidad total a los padres, a los alumnos, a la institución, a la mala planeación, a la falta de apoyo gubernamental, al insuficiente incentivo económico y a todo menos al hecho de que podríamos ser mas diligentes y comprometidos y vivir recordando que nos enamoró, que nos convenció de escoger esta profesión. Puede hacerse una analogía con las relaciones sentimentales que describió Mario Benedetti en su poema titulado "La culpa es de uno" y en dicho escrito, el intérprete deja libre de responsabilidad a su amada por la decepción amorosa sufrida, por el desamor y el desencanto que generan el fin de una relación a través de una frase que conmueve: "la culpa es de uno cuando no enamora, no de los pretextos, ni del tiempo", entonces, es hora de hacer nuestra parte, no podemos lograr los mismos resultados con todos los alumnos con quienes nos relacionamos, aún así, a cada uno de ellos podremos impactar positivamente para toda su vida, si metafóricamente los enamoramos con nuestra forma de enseñar y retornar a verlos como seres humanos primordialmente.

En ese orden de ideas y reconociendo que abrir espacio a el olvido del olvido, depende de todos los actores del escenario educativo, pretendemos hacer un esbozo, quizás aún muy superficial, de lo que nos corresponde hacer como docentes, analizamos entonces que dentro de la investigación se encontró un olvido relacionado con nuestra vulnerabilidad como seres humanos, lo que nos hace susceptibles de estar a la deriva como consecuencia de diversos hechos; muchos factores están fuera de nuestro control, no podemos olvidar no dejarnos llevar por las circunstancias que nos desvían del camino, de la meta a cumplir; una conclusión que

hemos decidido ampliar a través de este artículo, es que la cuestión ética está a la deriva y por tanto es un factor decisivo para que también estemos a la deriva en el cumplimiento de nuestra misión.

Sin la presencia de la ética en nuestra esencia humana, se confunde la noción y se olvida la vocación, pasando a ser simples elementos convidados de piedra, viendo pasar el tiempo, cómodos con nuestra negligencia que nos obstaculiza ser protagonistas de los pequeños e individuales cambios que desde el aula, hacen parte de los grandes cambios que necesita la sociedad.

1. Adentrarse en la ética

"La ética, como una rama de la filosofía, está considerada como una ciencia normativa, porque se ocupa de las normas de la conducta humana" (Microsoft Encarta 2007, Ética). He aquí, en esta definición enciclopédica tan común y masificada, una palabra clave: normas. La ética estudia el por qué y el para qué tener unas normas que nos sirvan de brújula en nuestro navegar por el mundo, en nuestro vivir individual y como miembros de una sociedad, pero también hemos observado a través de nuestra vida profesional y familiar que las personas comúnmente establecen una unidad entre los términos ética y moral, sin embargo, nos atrevemos a afirmar que la moral hace parte de la ética, pues la moral es todo aquello que atañe a la conciencia de cada persona; tal aseveración la fortalecemos cuando leemos a Adela Cortina en su obra *Ética* (Cortina, 1996) estableciendo diferencias en estos conceptos, que nos parece importante tener claro; ella indica como las personas nos regimos por unas normas morales que se van formando por influencia familiar y social, conforme al medio que nos rodea en la etapa infante, cuando establecemos las bases de nuestra personalidad y que al llegar a la madurez, creemos en estos principios y los aceptamos de manera vo-

luntaria; así mismo nos regimos por unas normas jurídicas, que son el compendio de lo que la sociedad ha aceptado como bueno o malo y que ha considerado adecuado para sobrellevar una vida en comunidad de manera que se respeten los derechos individuales y colectivos; Probablemente este dilema de cumplir con lo que las leyes nos imponen, sin vulnerar las propias creencias, confunden un poco a las personas, haciendo que los términos ética y moral, sean muy subjetivos, generando que en algunos casos, en personas de diferentes culturas, una misma actividad sea aceptada socialmente o no. Queda la sensación, luego de esta reflexión, que aquello que las personas creen que está bien, en su propio concepto (la moral), es lo que han estado definiendo como ética.

Nuestros desacuerdos en este tema, nuestras subjetividades, han desplazado a la ética como concepto universal, colaborando en la multiplicidad de conflictos que se viven a lo largo y ancho del planeta. Por ello, retornamos a un sencillo concepto de la ética que incluye a la moral y lo conjuga sabiamente: “Los hombres podemos inventar y elegir en parte nuestra forma de vida, optar por lo que nos parece bueno o conveniente y en ejercicio de esa libertad, podemos equivocarnos, por tanto es prudente atender con diligencia nuestro proceder, procurar un saber vivir que nos permita acertar” (Savater 1991, 32).

Mas allá se encuentran las adaptaciones de la ética a las diferentes ocupaciones de los hombres, por ejemplo, códigos de ética para médicos, juristas, militares, o como en nuestro caso, un código de ética para quien ha elegido desempeñarse como docente, elaborados por lo general de acuerdo a la institución educativa con la que se tenga relación. No es precisamente este resumen de normas a seguir en el desarrollo de la profesión, a los que nos referimos cuando se afirma que los docentes estamos olvidando enseñar ética y valores, más bien, lo que se está olvidando es el enfoque humano de la ética, aclarar la distinción entre lo moral y

lo ético, defender la supremacía del bien común ante el bienestar individual, pero a la vez, precisar lo fundamental del estar bien individualmente para poder aportar al bien común. Enseñar a una persona a que sea ética es complicado, la base de la ética son los valores y para cultivarlos se necesita en una inmensa proporción la colaboración de los primeros docentes a los que cada ser humano puede acceder, los padres. Pese a esa dificultad, no hay que renunciar, será entonces el ejemplo y el buen consejo y trato, los que permitan dejar una huella y una semilla sembrada en cada estudiante, la fuerza de las palabras y de los ejemplos positivos, constantes, permanentes, son clave para llevar la asignatura de ética a un plano real.

2. La vivencia real de la ética permite trascender

“Desde que los hombres viven en comunidad, la regulación moral de la conducta ha sido necesaria para el bienestar colectivo” (Microsoft Encarta 2007, Ética). Seguimos evidenciando que por lo menos en teoría, la enseñanza de la ética está a la orden y enciclopédicamente organizada. Como no estarlo si se le ha catalogado como una ciencia y como lo menciona la cita, su estudio es tan antiguo como la misma humanidad. El filósofo griego Aristóteles ha sido considerado el estudioso más influyente en este tema de la ética, pues resaltó la importancia de los valores y de la felicidad en cada persona y de toda su enseñanza, hay un postulado que resaltamos, por su impacto y es el hecho de considerar que “el exceso y el defecto son propios de la maldad, pero la medianía de la virtud” (Sinnot 2007, 65); de analizar tal principio, concluimos que ya en la época de Aristóteles estaba claro que vivir éticamente es cuestión de ponderar muchos aspectos de la vida en todos los ámbitos que sean posibles, tolerar disímiles puntos de vista y abandonar las formas extremistas, pero también las



indiferentes, pues ambas han hecho daño a la sociedad y sobre todas las cosas, priorizar el bienestar colectivo.

Trascender y ser parte de la historia ha sido logrado por muchos personajes, ya sea por sus aportes positivos o negativos o por las consecuencias de sus actos; mencionamos a dos hombres que con su modo de vivir, en ese abandono de las posturas extremistas y en la búsqueda del beneficio general, han logrado ser tomados como ejemplos de vida.

En Jesucristo, tenemos quizás un caso de vida ética de trascendencia sin igual, no se pretende hacer una apología a determinada religión, solo que al dejar a un lado doctrinas espirituales, es innegable que el mundo occidental está fuertemente influenciado por la vida de Jesucristo, sobre la cual descansan las bases del cristianismo, con todas sus diferentes subdivisiones religiosas que sobre todo poseen diferencias de forma en la predicación, mas no de fondo en sus principios.

La vida de Jesucristo inicia hace mas de 2.000 años, su mismo nacimiento fue tan crucial, que dividió el tiempo entre antes y después de Cristo, vivió en el seno de una familia estable, organizada y apegados a las costumbres y normas que regían al pueblo judío; como tal, él creció y se instruyó en el judaísmo cumpliendo siempre en forma estricta las leyes de su pueblo, aún considerándose el hijo de Dios, así después de prepararse inició un ministerio de enseñanza de lo que podríamos denominar un código de conducta para la humanidad, basado principalmente en el reestablecimiento del amor, amor a los otros como a si mismo, en el ejemplo de vida obediente, haciéndose obediente hasta la muerte por la defensa de sus principios y en la adoración sincera desde el interior del ser humano, reflejada hacia los demás como hechos todos por igual a imagen y semejanza del Creador (Texto bíblico Evangelio de Juan). Así en los años que permaneció recorriendo y enseñando, logró que muchas personas le siguieran

y defendieran aún después de su muerte su doctrina, llegando incluso a establecer la fe cristiana que hoy en día conocemos. Esto sucedió en gran parte, por la ética vivida por Jesucristo, la sinceridad de sus acciones, la convicción con la que vivió y el propósito de mostrar con su vida el ejemplo de lo que sus discípulos tendrían que ser y hacer.

Así mismo, encontramos el caso de Martin Luther King, religioso estadounidense que vivió en la primera mitad del siglo pasado y obtuvo el premio Nobel de la Paz en 1964, porque fue uno de los principales líderes del movimiento para la defensa de los derechos fundamentales y durante toda su vida, desde su posición de ministro religioso, luchó por la igualdad de sus hermanos de raza negra, caracterizándose por impulsar luchas no violentas, influenciado fuertemente por Gandhi; más la lucha que en un comienzo fue contra la discriminación racial, se transformó en la lucha contra toda forma de violencia en sus distintas manifestaciones y sin tener en cuenta el color de la piel.

Recordando estos modelos de vidas que hicieron historia, podemos concluir que es la convicción de sus principios e ideales, el compromiso sincero con el logro de las metas propuestas y sobre todo la vivencia de la ética, es decir, el defender sus causas poniendo en práctica todos sus valores y sin causar daño a los demás, lo que hace que hoy en día aún sean recordados y admirados por haber aportado para el desarrollo y bienestar de sus congéneres; entonces, podemos también nosotros desde nuestra posición de docentes y a la vez líderes, recordando cultivar virtudes en nuestro interior, luego a través de cada actividad de clase, trascender en la vida, de muchos de nuestros alumnos quienes nos tendrán también como ejemplo a seguir.

Tenemos relación con clases de alumnos muy diferentes, en desarrollo de la docencia, nuestros estudiantes pueden ser niños, adolescentes, adultos, de carac-

terísticas étnicas o culturales especiales, con limitaciones físicas o cognitivas, que viven en la urbe o en el campo, de estratos altos o en pobreza absoluta y ahora, también los tenemos virtuales, es decir, puede darse que ni siquiera escuchemos su voz alguna vez ni los veamos, sin embargo la finalidad, así como los personajes históricos referidos, es defender, tolerar y valorar a todos por igual, sin tratos parcializados ni convenientes, en el ejercicio de nuestra virtuosa docencia; es un excelente primer paso para no olvidar la ética.

Tratemos ahora de comprender mejor, como la acción de una persona, el docente, va repercutiendo inconscientemente en muchas personas más que comparten con el espacio social.

3. Una visión sistémica de la ética

Siendo el hombre sujeto y objeto alrededor del cual se desarrollan todos los procesos en la vida, siendo la vida misma por y para el hombre, llevarla en forma adecuada es básico y llevando la ética a un plano más práctico, es la cuestión de poder tomar decisiones acertadamente que impliquen resultados benéficos para la persona misma y su comunidad y que impliquen responsabilidad en cada actuación.

No podemos ser éticos cuando procuramos el beneficio personal, olvidándonos de la igualdad de derechos de los demás. Al rescatar la ética recordamos que todos los seres humanos somos igualmente libres, pero también igualmente responsables, al dejar de olvidar la ética, recuperamos una integridad que en forma casi automática nos permite dejar de olvidarnos de ser felices y libres, al mismo tiempo que nos impide olvidarnos de cumplir con nuestras responsabilidades de la práctica docente.

Por ello, la ética es fundamental, abre el camino para dejar atrás los demás olvidos, el olvido de la ética trae como

consecuencia el olvido de todo lo demás, recuperar la ética, obviamente permite recuperar esos otros temas olvidados. En la docencia, al dejar de olvidarnos de la ética, en el sentido que se ha expuesto, abre un mundo de posibilidades para entregar todas las capacidades que se poseen en la dirección, asesoreamiento y apoyo de nuestros estudiantes, lo cual es la razón de ser del docente.

Creemos que el problema del olvido de la ética es exactamente el olvido de la igualdad que tenemos entre todos los seres humanos, recordando en este punto que la ética se nutre de la tolerancia y la responsabilidad, pero también es la madre de todos los valores. El problema del olvido de la ética es que se ha relegado a las formas religiosas o moralizantes y la ética no se puede minimizar tanto. Somos seres integrantes del sistema social, pero a la vez razón de ser del mismo sistema social, como docentes somos protagonistas del subsistema educativo y en el propósito de retomar y vivir plenamente en un ambiente ético, influenciamos a todo el sistema:

“La instrumentalización, la moralización y la estetización son fenómenos simbólicos y de acción, que operan con códigos binarios, que siendo símbolos generalizados, tienen consecuencias en los sistemas de acción. Cada uno de estos símbolos ideologizados se presentan, no por la voluntad de una conciencia psíquica omnimanipuladora,... sino, que se autogeneran en la comunicación no antropológica... al interior de los sistemas sociales; en la medida que dicha conciencia se interpenetra a través de los procesos de comunicación sistémica.” (Sánchez 2006, 17)

Utilizando el concepto moralización, el profesor Sánchez se refiere a la cuestión ética o a parte de ella: la moralidad. Así las cosas, el conocimiento, la conciencia (ética) y las formas exteriores no son características que se apliquen exclusivamente a los seres humanos, también al



sistema al cual éste pertenece, fenómenos operando binariamente, por ejemplo:

Somos éticos / no somos éticos

Valoramos al ser humano / atendemos a un alumno,

Gozamos liderando un proceso educativo / dictamos una clase

Y así, una u otra acción tiene su correspondiente consecuencia que inmediatamente afecta el sistema entero, en uno de los anteriores casos, podría darse:

a) Gozamos liderando un proceso educativo, entonces: transmitimos felicidad, generamos motivación, promovemos análisis e investigación y transformamos vidas.

O en caso contrario:

b) Dictamos una clase, entonces: transmitimos información, generamos aburrimiento, promovemos conformismo y no transformamos nada.

Pero claro, que esto ocurre en el sistema, pero actuando a través de nosotros, de nuestras comunicaciones, que son el resultado de nuestra forma de pensar, de lo que hemos cultivado interiormente.

Por ello la importancia de vivenciar la ética, apropiarnos de ella para poder ser modelos de ella y así transmitirla e influenciar positivamente al sistema, recordando que los sistemas sociales se componen de comunicaciones, éstas son las que hacen posible la existencia de los sistemas, las que permiten su reproducción, su evolución, pero las comunicaciones las hacen los individuos que interactúan dentro del sistema, por ello la importancia de que evolucionemos del concepto de la mera información, del contarnos cosas, de seleccionar lo que mas se nos facilita como docentes y transmitirlo, pues allá en la conciencia del estudiante, él también está seleccionando lo que mejor captó, pero hasta este momento no hay comprensión, no hay unidad de criterios, no hay debate, no hay intención de complemento y mejoramiento, no hay análisis y entonces la

comunicación estará distorsionada y así se llena de vicios al sistema.

De allí la importancia del papel activo del docente, tomando la iniciativa de evaluarse y comprender si ha sido comprendido y luego evaluar para comprender la magnitud de la comprensión de sus discentes. Recordando siempre, la comprensión es la etapa más evolucionada de la información y es el alimento de la comunicación.

4. La actualidad de la ética docente

Concluyendo la investigación de los olvidos de los docentes, entendimos que a pesar de ser la cuestión del olvido, un tema de estudio general en diversas ciencias, en la pedagogía no se encuentran antecedentes sorprendentes, sin embargo, en la realidad de la práctica, está latente. Hemos relatado ya que lo principal del olvido en la pedagogía está relacionado con la formación del ser humano en sus valores, en el desarrollo de su personalidad, en su derecho a la felicidad, estamos de acuerdo en el olvido generalizado de la ética, de su vivencia y de su enseñanza y en la reciprocidad de estos dos aspectos, pues no se puede dar de lo que no se tiene, el hecho de cultivarla como si fuera un valor en si misma, garantiza que los hombres realicen sus actividades en busca del bien y procurando alejar el mal, asimilando el bien y el mal mas allá de lo deontológico, sino como únicas posibilidades de lo meramente humano; concretamente, que cada acto genere bienestar a ese ser humano, un bienestar individual a tal grado, que fluye hacia la familia y de allí a la sociedad, buscando el máximo desarrollo de la autonomía de los individuos.

En la construcción de dicha autonomía participa activamente la institución educativa, y por ende, nosotros los docentes somos parte fundamental; pero

hay realidades sociales que influyen en ese ideal de propiciar el bienestar, de ser buen ejemplo, de ayudar a todos con todo. A través de nuestra experiencia docente, de la relación con los colegas, del escuchar diariamente historias en medios de comunicación, vamos entretejiendo una concepción de la situación económica y social que no es en todos los casos, la que se espera.

Entendemos que ha sucedido en Colombia, un país de economía capitalista, lastimado por años por un conflicto interno, que a través de su vida como república, ha tenido muchos matices y protagonistas, pero que de fondo, tiene el mismo origen: una inicial lucha por la desigualdad social que se olvida pronto para transformarse en una lucha por el mantenimiento de poder económico. De esta manera se genera el ambiente ideal para las desigualdades en todo sentido y aunque constitucionalmente, la educación sea un derecho, la verdad es que no es cierto que la totalidad del territorio colombiano esté impactado por el sistema educativo, lastimosamente las prioridades de inversión hacia el conflicto armado y la propagación de la corrupción administrativa, logran poco a poco que tambaleen los principios, las intenciones de hacer lo correcto; cuando las necesidades básicas insatisfechas apremian y menguan los recursos para fomentar la actualización y tecnificación con el fin de prestar un servicio con la máxima calidad, justo en ese momento, la vulnerabilidad del ser humano se hace manifiesta en nuestros docentes, dando paso a la desmotivación, el trabajo bajo presión, el mero cumplimiento, el conformismo y muere lentamente el enamoramiento por la profesión y entonces ¿la ética?, pues como no está bien fundamentada y se confunde con la moral, con lo que a cada uno le parece que está bien hecho, no pasa nada, si yo lo acepto y me auto-justifico entonces, mi forma de trabajar estará bien, cumplo mi deber y que los demás también lo hagan.

Lo anterior, básicamente es el ambiente vivido en la educación oficial, sin embargo, por la sujeción a las leyes y la influencia de las políticas estatales en la economía privada, indirectamente afecta a la educación privada también, sector en donde a veces prima el mantenimiento de la inversión de capital que se realizó y no el estudiante como ser humano y social. No desconocemos que hay docentes e instituciones de acuerdo con nosotros en este tema y que trabajan por prestar un buen servicio a la comunidad, pese a la adversidad, solo que lastimosamente, hoy por hoy, no es un objetivo general de la sociedad colombiana, no es una política educativa.

Es justo en ese ambiente que hemos descrito y que es tan generalizado y tan real, donde la ética es desplazada hacia el olvido y es lo que no podemos permitir, estas situaciones han propiciado el contexto perfecto para incubar los olvidos de los docentes y centrarnos en las carencias e inequidades del sistema; este aspecto lo abordamos inicialmente, cuando explicábamos que en el desarrollo de la investigación de los olvidos de los docentes, encontramos que el problema tiene un primer sustento en estas inequidades e improvisaciones de la política educativa si así puede llamarse, aunque no debiera esa ser su denominación, ya que la educación no debería mezclarse con la actividad política..

Podemos murmurar en nuestras tertulias arreglando el país, que hace falta una reforma estructural del sistema educativo, que la educación no ha estado ajustada a la realidad del país, que la educación en los últimos años se ha volcado a preparar para el hacer, desplazando recursos y promoción necesarios para la investigación y el desarrollo del saber, igualmente importante que el hacer, que esto es culpa del atraso, de la corrupción y de todos los demás; el llamado es a que sin abandonar la lucha por lo que puede considerarse justicia social, empecemos a mirarnos individualmente en el ejercicio de nuestra



labor y retornar hacia lo humano de la ética, acogiendo a nuestros alumnos cada año como un nuevo reto para incentivar la búsqueda del bienestar y del desarrollo de la autonomía, es decir la presencia diaria de la cuestión ética en todos los aspectos de la vida, porque además, compartimos totalmente la idea de que “no es posible enseñar a ser ético” (Ferrer y Guijarro 2007, 227), como asignatura se da en los currículos, pero la clave del éxito en el retorno a la ética y su transmisión a nuestros alumnos, es primero el ejemplo y luego la motivación a través de las vivencias diarias en nuestras aulas, es la forma de demostrar con hechos, que sin importar las circunstancias difíciles, es mejor hacer las cosas bien, respetando a los demás y estableciendo claramente que no somos islas y que cada acto que provocamos tiene una consecuencia no solo para uno mismo, sino para muchas personas alrededor y allí, podemos estar generando bienestar o malestar en nuestra comunidad.

5. La importancia de la educación familiar en la formación ética

La cuestión de la colaboración de la familia en la labor docente, es un conflicto de nunca acabar. Cuestión de la ética también comprender la realidad familiar descompuesta casi generalizada de los estudiantes hoy en día. Fijémonos en que ya el Estado como garante de los derechos de las personas ha tenido que incluir en la legislación colombiana obligaciones de la familia y en esas obligaciones puntualizar que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho al acceso a la educación desde su nacimiento (Cód. Infancia Colombia art.39, Ley 1098 de 2006) ¿Cómo es posible esto?, a simple vista no es motivo de escándalo, pero reflexionando desde la ética, no debería ser necesario que la familia deba tener escrita como ley de la

república, su función educadora desde el nacimiento de un nuevo ser al seno de ella; sin embargo, es así, por la cantidad de abusos que los mismos padres cometen contra sus hijos, generando traumas y comportamientos inadecuados que al final, son motivadores de confrontaciones en los demás espacios sociales, como los educativos.

Es muy generalizado escuchar que las debilidades de la formación de valores en el ámbito familiar, se deben a las necesidades económicas, a que los padres deben trabajar y los hijos se las tienen que arreglar solitos; también muchos sectores sociales, especialmente con matices religiosos, aseveran que los valores y por ende la ética, empezaron a olvidarse justo cuando sucedió el fenómeno social de comienzos del siglo XX denominado liberación femenina, ya que ante la rebelión de las mujeres por alcanzar igualdad en todos los sentidos con los hombres, salieron a capacitarse, a trabajar y a divertirse de la misma manera que ellos y pues los hogares se quedaron sin esa impermeabilidad y vigilancia que representaba la presencia permanente de la madre en casa; pero entonces, ¿antes de la liberación femenina no habían problemas de falta de valores?, veamos entonces un extracto de la carta que Kafka relató a su padre, desde el punto de vista de un niño educado antes de la mencionada revolución, al que se le exige un comportamiento adecuado, siendo ese término adecuado muy subjetivo, pero sin recibir el ejemplo de tal comportamiento:

“Dado que de chico te veía principalmente durante las comidas, tu enseñanza fue en gran parte enseñanza del comportamiento correcto a la mesa. Lo que llegaba a la mesa, había que comérselo todo..... el niño tenía que darse prisa; un silencio sombrío reinaba durante las comidas, solo interrumpido por exhortaciones: primero come, luego habla o mira hace mucho que terminé..... morder el hueso estaba prohibido, tu

podías hacerlo.....había que tener cuidado de no dejar caer restos de comida al suelo, donde finalmente había mas restos era debajo de tu lugar.....Te lo ruego padre, compréndeme bien, todos estos hubieran sido de por si detalles completamente insignificantes; se tornaron oprimientes para mi, tan solo por el hecho de que tú, el hombre tan enormemente decisivo en mi vida, no observaras los mandamientos que me imponías.”(Kafka 1985, 29).

Y hablando de Kafka, no es coincidencia entonces que sus obras se publicaran luego de fallecer y que su producción literaria esté caracterizada por los temas más lúgubres de la existencia humana; sin pretender sicoanalizarlo, pues no tenemos herramientas para ello, se podría deducir que esa educación oprimiente, frustrante, sin ejemplo y sin amor, sin reivindicación de su espacio como ser humano integrante del universo, tuvo mucho que ver en los temas que redactaba, en la inseguridad comentada sobre su vida personal, que le impidió, a pesar de haber tenido la intención dos veces, formar su propia familia y en el hecho tal vez, de no querer compartir sus escritos con la gente, ¿será acaso que Franz Kafka sentía que su obra no valía, no impactaría a nadie y por ello nunca la hizo pública? Y sin embargo no fue así, pues este escritor ha sido y continúa siendo de obligado estudio en la filosofía y la literatura.

Ahora bien, no pretendemos crear un debate acerca de que en hogares con presencia de mamá no hay problemas o lo contrario. No estamos de acuerdo en que la ausencia o el olvido de la ética corresponda a una determinada época, no estamos buscando la causa de la pérdida de los valores, pues estamos convencidos que ellos son una actitud personal, que se transmite inicialmente de padres a hijos y para nada tiene que ver el hecho de que los padres deban trabajar la mayor parte de su tiempo, lo importante realmente, es

que sin importar las múltiples actividades laborales, la prioridad de las personas sea su realización familiar en un ambiente sano y amoroso, si ello es lo que han decidido. Tampoco estamos trasladando la responsabilidad del olvido de la ética a las familias, más bien queremos recordar que la ética es un asunto que debe estar presente en todos los espacios; como educadores su olvido nos trae muchos problemas y más olvidos, pero sin la colaboración de esos educadores en el hogar, va a ser mas complicado para nuestros estudiantes asimilar una cultura ética si no existe el mismo propósito en casa.

En unas u otras circunstancias, tenemos muchos congéneres producto de este tipo de educación familiar, muchos Kafka bajo otras miradas y nombres y aunque parezca mentira, aún existen educadores así. Pues entonces hay que recuperar la enseñanza mediante el involucrarse en los procesos y mediante el ejemplo sin caer en extremos, ni la dictadura, ni la permisividad absoluta, extremos que forman jóvenes errados e inseguros de sus decisiones, esto, recordando la enseñanza aristotélica de olvidar los extremos y cultivar la moderación.

Un olvido de la sociedad en general, es que los padres son los primeros docentes que tenemos, la formación de valores, hábitos y el perfeccionamiento de conductas sociales respetuosas, son determinantes para reducir olvidos y negligencia no solo en la labor docente, sino en la vida diaria. Que importantísimo aspecto es este, pues cuando el llamado docente profesional, recibe a sus alumnos en el primer año, ya puede experimentar toda clase de dificultades, a las que casi siempre con la excusa de la edad, trata con indiferencia y que por lo general, son determinantes en la conducta individual años más tarde. Nos encontramos entonces con una realidad decepcionante: una inmensa cantidad de familias, que no solo esperan, sino que exigen que seamos los docentes, los que suplamos toda aquella formación inicial de la que carecen sus hijos y muchas veces



nos responsabilizan por sus fracasos; la realidad decepcionante es que la ética no solo la estamos olvidando los docentes, realmente poco a poco, la olvida la sociedad entera.

Establecer un nuevo paradigma es un reto que se deja planteado, es el enseñar a enseñar, o sea, la visión de la pedagogía como integrante de currículos básicos para que desde los primeros años, se pueda orientar al estudiante como un educador potencial. Quizás estamos olvidando que sin tener la titulación respectiva, todas las personas estamos recibiendo enseñanzas, pero también dando enseñanza, mostrando ejemplo y formándonos para responsabilizarnos tal vez, por la educación de otra persona o personas que serán nuestra descendencia y nos escondemos bajo el arropo de la tradicional excusa que nadie está preparado para ser padre; la experiencia es importante y se aprende de ella y sobre la marcha, pero tener bases ayuda a minimizar efectos negativos de no estar preparados y se contribuiría en la reducción de varios de los problemas que afronta actualmente la sociedad.

6. Reincorporando a la memoria la ética

La responsabilidad es la capacidad que tenemos los seres humanos de atender las consecuencias de nuestros actos, la tolerancia es que indiferentemente de compartir o no una idea con el otro, no le seamos un obstáculo a ese otro para ejercer su libertad e igualdad en la sociedad, para desarrollar su idea.

Es preciso recordar estos dos conceptos porque es el primer paso para vivir plenamente la ética, tolerando a los demás y pensando concienzudamente nuestros actos, para saber si podremos responder o no por ellos y recuperando la credibilidad de los demás. Vivir éticamente es vivir reconociendo al otro como igual en todo y libre en todo, mas allá de un ser biológico el hombre es un ser social y en ese

aprendizaje cultural que debemos realizar, tenemos como base la comunicación, "para que los demás puedan hacerme humano, tengo yo que hacerles humanos a ellos; si para mi todos son como cosas o como bestias, yo no seré mejor que una cosa o una bestia tampoco, por eso darse la buena vida no puede ser algo muy distinto a fin de cuentas, de dar la buena vida" (Savater 1991, 79).

La forma práctica de reincorporar la ética a nuestra labor docente es de la misma forma, parte de una auto-evaluación de nuestra actitud hacia los estudiantes, compañeros e incluso familiares, es revisar si tenemos máscaras; no siempre lo que reflejamos es lo que sentimos, podemos tener un mal día y pese a ello, no trasladar ese sentimiento a los demás, haciéndoles responsables a través de nuestras malas actitudes y sin embargo, no es a este tipo de situaciones que nos ocurren a todos, a lo que nos referimos. Es mas revisar si aquella máscara, corresponde a una imagen de lo que nosotros suponemos los estudiantes deberían pensar sobre nuestro trabajo, para aparentar con ellos que somos intocables o muy sabios, tanto que no podemos respirar el mismo aire, por así decirlo; creemos al respecto, que podemos estar ante nuestros alumnos en una relación vertical, en la que los dirigimos, los orientamos, los corregimos y los amamos por causa de nuestra vocación, pero a la vez, debemos estar en una relación horizontal, en las que somos compañeros de lucha por el saber y seres humanos exactamente igual de vulnerables, con capacidades diferentes pero complementarias y de características únicas y maravillosas.

Si bien es cierto nuestros estudiantes esperan de nosotros todo, también es cierto que somos humanos que podemos fallar; lo ideal es que podamos mostrar una imagen de aquella persona que se ha preparado, que ama su labor, que se entrega a su grupo, pero que está dispuesto a recibir sugerencias e información que no tiene, de parte de los estudiantes y de una

forma colaboradora crecer todos intelectual y afectivamente; más importante aún, hablar de que mostramos una imagen, no porque lo aparentemos así simplemente, sino que esa imagen es realmente la proyección de un buen vivir, de la recuperación de la ética en nuestro interior.

Teniendo en cuenta ya el primer paso del auto-examen de lo que ha sido nuestro desempeño y el respeto por nuestra vocación, ya viene el compromiso con el aprendizaje y la actualización permanente con tolerancia y responsabilidad; los docentes, desde el punto de vista individual, no podemos olvidar diversas actividades y actitudes dentro de nuestro ser, el saber y el como estamos llevando a cabo la práctica. En este orden de ideas valoremos nuestra vocación y condición humana, rescatemos valores, procuremos la actualización técnica constante de nuestro saber y llevando a cabo diligentemente las actividades, en concordancia con el entorno que rodea a nuestros alumnos. Y aunque el pensamiento generalizado sea que no vale la pena y que todo da igual, debemos convencernos y decidirnos a no vivir la docencia de cualquier modo y que vale la pena luchar por mejorar nuestra condición, de adentro hacia fuera, no solo mejoramos nuestra condición de maestros, también nuestra condición humana. Como docentes, invitamos a cada docente que recuerde ser, que olvide olvidarse ser:

Una persona feliz y que de adentro hacia fuera expresa su amor por la vocación docente, seguro de ella y totalmente responsable con esta labor.

Un humano, que reconoce su pequeñez ante el mundo, que es consciente de su humanidad y que ésta le puede hacer errar en cualquier momento, por tanto reconoce que todos los días y de toda clase de personas está aprendiendo aspectos novedosos, incluidos allí sus propios alumnos, a los que él pretende instruir.

Un individuo partícipe de una comunidad, atiborrada de individuos con simili-

tudes y diferencias y por tanto, tolerante frente a esta realidad.

Humilde, dejando atrás la soberbia que a veces trae tanto saber, tanto acumular, tanto experimentar; una persona dada a sus estudiantes, generoso en la comunicación, rompiendo la barrera que se coloca cuando solo nos limitamos a transmitir una serie de conocimientos, sin permitir la retroalimentación y la comprensión de quienes estamos rodeados.

Un habitante del mundo consciente de su responsabilidad con el cuidado del medio ambiente y que en su labor como docente está llamado a impulsar.

Dejamos planteada la inquietud, como al inicio, acerca de re-pensar nuestra actividad docente y comprometernos con la excelencia, reflexión y mejoramiento permanente, hay un sentir generalizado entre los investigadores de la pedagogía y es como lo plantea Edgar Morín "La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana" (Morín 2001, 57), no existe otro camino, estamos llamados a replantear que ante todo somos seres humanos, conclusión importantísima de nuestro trabajo de investigación es precisamente que al recoger las impresiones de diferentes personas vinculadas con la enseñanza, sin circunstancias comunes entre ellas, la coincidencia es la presencia del olvido y el olvido de lo humano en el desarrollo de la docencia, pues hasta este momento, la historia de la humanidad, nos ha enseñado que hemos vivido egoístamente, causándonos daño, diferenciando tan extremadamente las culturas, pisoteando en forma intolerante creencias y principios ajenos y siendo tan trascendental el rol del educador, la salida es volcar el sentido y el enfoque de la educación a formar seres verdaderamente humanos, conscientes de su responsabilidad social con los demás seres también verdaderamente humanos.



Conclusiones

En términos generales, la sociedad confunde la ética y la moral y siendo la moral tan subjetiva, hace falta conciencia de lo que es procurar vivir acertadamente para que en un ambiente de autorrealización satisfactoria, las personas contribuyamos al desarrollo social armónico.

La docencia en general, ha estado olvidando la formación en lo humano, los docentes no hemos afrontado nuestra vulnerabilidad frente a los estudiantes y olvidamos también la vulnerabilidad de ellos, por tanto se puede decir que se han creado relaciones hipócritas en las que cada uno desde su rol, cumple con una responsabilidad asignada, pero no vivencia la alegría, solidaridad y libertad que supone la actividad educadora.

Dicha condición conformista y de relaciones superficiales y acomodadas, están fuertemente influenciadas por el olvido de la ética y en algunos casos por la ausencia total de la ética, pero reincorporar la ética a la vida personal y profesional, indudablemente genera un entorno propicio para el olvido del olvido, que necesita urgentemente la comunidad educativa, y que reclama casi sin darse cuenta.

Cada decisión, con ética o sin ella, influencia directamente a toda la sociedad, por cuanto somos parte y razón de ser del sistema social, por ello cuando los docentes olvidamos la ética, originamos un sistema social sin ética igualmente.

Lo que ha olvidado la sociedad en el tema educativo, poco a poco se ha ido consolidando como los olvidos de los docentes y viceversa, en torno a no mirar al educando como una posibilidad concreta de aptitudes por desarrollar y actitudes

que formar, exigiéndole que se ajuste a unos parámetros dados con base en las características de la media poblacional y necesidades determinadas por las políticas económicas. Una verdadera revolución educativa socialmente hablando, puede despertar el letargo docente, pero también, docentes con tal inquietud promuevan estos cambios dirigidos en forma equitativa, despertando el letargo del sistema educativo.

La evaluación permanente y sistemática de los olvidos de los docentes, permite el mejoramiento continuo de los procesos educativos, mientras que dejar de lado la actitud crítica hacia lo que se olvida, promueve un falso estado de bienestar, una clase de somnolencia de la educación.

Un olvido de la sociedad en general, es que los padres son los primeros docentes que tenemos, la formación de valores, hábitos y el perfeccionamiento de conductas sociales respetuosas, son determinantes para reducir olvidos y negligencia no solo en la labor docente, sino en la vida diaria.

Es hora de considerar enseñar a enseñar, desde el primer momento de vida, para que una vez llegado el momento de conformar familias, los padres tengan herramientas pedagógicas que les permitan influir positivamente en la vida de sus hijos, de una manera democrática y ejerciendo una autoridad amorosa.

Los docentes, desde el punto de vista individual, no podemos olvidar diversas actividades y actitudes dentro de nuestro ser, el saber y el como estamos haciendo nuestra labor. En este orden de ideas hemos de valorar la vocación, la condición humana, rescatar valores, procurar la actualización y ser pro-activos, en concordancia con el entorno que nos rodea.

Bibliografía

Cortina, Adela y Martínez, Emilio. (1996). *Ética*. Madrid: ed Akal.

Gonzalez, Miguel (2004). *Horizontes Humanos, límites y paisajes*. Manizales: ed Universidad de Manizales.

Kafka, Franz. (1985). *La Carta al Padre*. Madrid: Edaf.

Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: ed Paidós.

Savater, Fernando. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: ed. Ariel.

Sinnot, Eduardo. (2007). *Aristóteles, Ética Nicomaquea*. Buenos aires: Colihue.

La Biblia. (1999) *Nueva Versión Internacional*. Miami: ed Sociedad Bíblica Internacional.

Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006 República de Colombia.

Alzate, Margarita; Henríquez, Hubert; Guzmán, Fredy y Melendez, Elsi. (2009-2010). *Los*

Olvidos de los docentes. Manizales: Tesis de grado en construcción como candidatos a Magíster en Educación de la Universidad de Manizales Caldas.

Microsoft Encarta 2007. 1993-2006 Microsoft Corporation.

Cibergrafía

Ferrer, Thais y Guijarro, Mayra. (2007). *Alta Gerencia Universitaria, su visión ética y de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Revista venezolana de Gerencia, año 12 No. 38, pp 218-228. Universidad del Zulia, Venezuela Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29014472005>

Sánchez, Dairo. (2006): artículo: *Investigación cultural*. Manizales: Universidad de Manizales. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/DAIRO.pdf>



Política educativa y homosexualidad. Una reflexión en torno al programa nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía¹

JOSE MIGUEL SEGURA GUTIÉRREZ²

Resumen

Se presentan algunas líneas de reflexión, en torno al componente de orientación sexual del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). Para lo cual, se parte de un análisis al PESCC bajo el marco de la Constitución Política y la legislación educativa vigente, con miras a tener una comprensión de la relevancia que la administración pública moderna tiene en el establecimiento de la educación para la diversidad, y por extensión en el desarrollo integral de las sociedades.

Finalmente el potencial transformador que tienen las identidades, a través de sus diferentes formas de expresión son las que desafían y enriquecen la posibilidad de cambio en el conjunto de las interacciones sociales que se configuran en los espacios públicos como lo es indiscutiblemente la institución educativa, con su tono normatizador.

Palabras claves: Sexualidad, escuela, educación, intervención pública, política, norma, ciudadanía, construcción

Educational policy and homosexuality reflection about the national education for the sexuality and construction of citizenship

Abstract

Are some lines of reflection about the sexual orientation as a component of the National Education for Sexuality and Citizenship Building (PESCC) of the Ministry of National Education of Colombia (2008) to which is part of an analysis to PESCC under the framework of the Political Constitution and current educational legislation, in order to have an understanding of the relevance of modern public administration in the establishment of education for diversity, and by extension the overall development of societies

Finally, the transformative potential that has identities, through different forms of expression is constitutive of a challenge and enrich the possibility of change in all social interactions that are set up in public spaces such as arguably the schools with his pitch standardize.

Keywords: Sexuality, schooling, education, intervention, policy, rule, citizenship, construction

1 Recibido: Mayo 29 del 2011. Aceptado: Julio 14 del 2011

2 Administrador Público-Escuela Superior de Administración Pública (Medellín). Diploma de Mención en Historia-Universidad del Rosario (Bogotá). Auxiliar Administrativo-Dirección de Investigación -Tecnológico de Antioquia- Institución Universitaria. E-mail: josemielsegura@gmail.com

Introducción

Frente al tema de la presencia de sexualidades no-normativas (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transgeneristas e Intersexuales) en la legislación educativa colombiana, existe un vacío que refiere a la inclusión del tema de las sexualidades en el currículo escolar, como también, de la ausencia de propuestas de formación que contemplen las dimensiones vitales de las personas LGBTI, por parte de aquellos agentes educativos encargados de las funciones de docencia.

Según Erik Cantor (2007), en investigación realizada en la ciudad de Bogotá, “en el ámbito educativo el 64% de los estudiantes y el 40% de las estudiantes se burlan de un compañero con tendencias LGBT. Según el mismo estudio, el 28% de los jóvenes insultan a sus compañeros homosexuales. En la encuesta, hecha a 316 personas lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas, un 7% dijo haber sido agredido por sus compañero de clase”. Esto pese, a que la familia y la escuela, de acuerdo con el texto constitucional de 1991 (Art. 67), siguen siendo consideradas como espacios favorables a la integración social de los jóvenes.

En torno a la homosexualidad y sus prácticas, existe una directriz moral, que las tolera siempre y cuando ellas tengan lugar fuera de la mirada pública. Aquí hay que aclarar, “la tolerancia no equivale pues a la plena aceptación ni al reconocimiento social. Sin embargo, ese mínimo de aceptación convenía, y aún conviene, a muchos homosexuales” (Pecheny, 2001:11). Históricamente la conducción de la vida sexual y emocional de estos, ha transcurrido desde lo privado y no del ámbito de lo público. De ese espacio, en donde “el reconocimiento social es una condición material y simbólica del ejercicio de los derechos negativos y positivos, cuando éstos existen”³.

“En primer lugar, el reconocimiento implica la aceptación fáctica de que algo existe o sucede; en este caso se reconoce la existencia de prácticas, personas, identidades y relaciones homosexuales. En segundo lugar, se reconoce la legitimidad del derecho a ser de estas prácticas, personas, identidades y relaciones. Es decir, es un reconocimiento de hecho y un reconocimiento de derecho”⁴.

Preguntas como ¿Qué tipo de subjetividades pueden configurarse desde la exclusión, la discriminación y la(s) violencia(s) presentes en la escuela?, ¿Qué tanto el PESCC ha colaborado en la construcción afirmativa de las sexualidades y ciudadanías que asisten a la escuela?, constatan, que la relación saber-poder, propia de los aparatos de Estado como la educación, ha estado orientada por cierta racionalidad que busca la configuración de los sujetos, a través de prácticas educativas, en donde los mensajes de sexo responsable e higiene sexual, instalan una gestión educativa revestida de control sobre los cuerpos y las subjetividades.

Las anteriores, son razones para que se pretenda realizar una reflexión en torno al componente de orientación sexual del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), poniendo el tono en las nociones de individuo, ciudadanía, derechos sexuales y reproductivos como elementos nuevos del marco constitucional y legal vigente.

Si bien, es cierto que las intervenciones públicas describen los nuevos campos y formas de acción del Estado, éstas a su vez, favorecen la comprensión del juego político (actores), los intereses (valores) que se movilizan y la configuración defensiva (estructuras y estrategias) necesaria para obtener intervención por parte de las instituciones públicas.

3 Ibid., p.33

4 Ibid., p.33



En ese sentido, el texto se estructura en cinco capítulos que interrelacionados, evidencian las transformaciones sociopolíticas que se han dado respecto a la sexualidad, y los intentos que desde el Estado se van gestando para superar aquellos malestares producto de una modernidad tardía, que amenaza la consideración de individuos individualizados y de forma extensiva la convivencia entre iguales: a.) La educación sexual en Colombia. Contexto y marco legal, b.) Políticas públicas y sexualidad, c.) Educación y orientación sexual, d.) Práctica educativa e inclusión y e.) Educación y ciudadanía. La apuesta político-social al reconocimiento de los homosexuales.

Apartados, que se enriquecen con los comentarios de los estudiantes de grado (8° y 9°) del Instituto Nacional Francisco José de Caldas del Municipio de Villavieja en el Departamento del Meta y los cuales fueron obtenidos durante 2010

1. La educación sexual en Colombia. Contexto y marco legal

Los artículos 67 y 68, de la Constitución Política de Colombia (1991), exponen: “Artículo 67, la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y la democracia”. “Artículo 68. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica.” Pretensiones, que al llegar a la escuela en tanto escenario de acción estratégica, determinan la configuración de una cierta versión de sujetos sexuales y políticos, en los estudiantes.

Con el advenimiento de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), abrió la posibilidad de promover reformas curriculares que incluyeran la implementación de temáticas como sexualidad, educación en valores y ética, que sumadas, a la puesta en marcha de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas desarrolladas por el Ministerio de Educación, permitirían

atender a aquellos grupos social y culturalmente diversos.

Desde el punto de vista formal “los estándares básicos de competencias ciudadanas, [...], son un marco de referencia para avanzar hacia una escuela democrática y pluralista, puesto que se proponen desarrollar en los jóvenes competencias ciudadanas básicas que puedan favorecer el reconocimiento de las diferencias por orientación sexual y de género. Tales competencias están pensadas para que cada persona pueda contribuir a la convivencia pacífica y para que valore y respete la pluralidad y las diferencias” (Cantor, 2008:35)

Cuadro No. 01

Estándares de competencias ciudadanas -Grados (8°-9°)

Pluralidad identidad y valoración de las diferencias	- Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad. - Comprendo los conceptos de prejuicio y estereotipo y su relación con la exclusión, la discriminación y la intolerancia a la diferencia (conocimientos) - Comprendo que la discriminación y la exclusión pueden tener consecuencias sociales negativas como la desintegración de las relaciones entre personas o grupos, la pobreza o la violencia (competencias cognitivas) - Conozco y respeto los derechos de aquellos grupos a los que históricamente se les han vulnerado (mujeres, grupos étnicos minoritarios, homosexuales, etc.).(competencias integradoras) - Comprendo que la orientación sexual hace parte del libre desarrollo de la personalidad y rechazo cualquier discriminación al respecto (Competencias integradoras).

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2004). Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Serie guías No. 6, p.26.

En este marco preguntar acerca de ¿Cómo se constituyen algunas situaciones de personas o grupos de la sociedad como la homosexualidad, en un asunto con visibilidad pública?, pero también, ¿Cómo la intervención pública, producto

de la identificación temática y del problema, demanda de un tipo de acciones (política) y descripciones del asunto, para su efectiva intervención? Den cuenta, no sólo de lo desafortunado de la temática de género y sexualidad en las políticas vigentes, sino en la visualización como motores de una transformación estructural más profunda, en donde el reconocimiento de género y la orientación sexual sean discutidos de manera más abierta.

En la Asamblea Nacional por la Educación (Septiembre 2007), la preocupación, de algunos actores estuvo relacionada con que se promoviera la homosexualidad y en general, las conductas e identidades rechazadas por una sociedad donde la norma es la heterosexualidad. Los asambleístas identificaron la tensión entre las posturas de la iglesia y los valores religiosos y los grupos que defienden la diversidad sexual y de género (Fuentes, 2008:26).

Sin embargo, no se podría afirmar categóricamente, que en Colombia no existen herramientas legales, que permitan a las minorías sexuales disfrutar de una educación sin prejuicios. Desde 1993 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) planteó el primer Plan Nacional de Educación (PNES) otorgándole al tema de la educación sexual carácter obligatorio en todas las instituciones educativas. Este propósito fue ratificado en la Ley 115 de 1994, que plantea la educación sexual como eje transversal y determina su cumplimiento a través de proyectos pedagógicos.

Igualmente la propuesta del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC convenio MEN-UNFPA, 2008), busca formar a las personas como sujetos actuales activos de derechos, capaces de vivir una sexualidad libre, saludable y placentera, que se reconozcan y relacionen consigo mismos y con los demás desde las diferentes cosmovisiones y contextos, a la vez que promuevan transformaciones sociales y culturales.

Desde los dos últimos Planes de Educación Sexual (PNES, 1999 y PESCC, 2008), las nociones de orientación sexual y opción sexual, son términos que se amplían para posibilitar a las sexualidades emergentes su reconocimiento y respeto ante el espiral histórico de estrategias y aplicación de dispositivos de represión para eliminar o subordinar aquellas identidades y cuerpos contrarios a la heteronorma. Es decir, aquel marco “común” de actuación que determina qué lugares, deseos y funciones corresponden a cada sexo.

Interrogarse acerca de ¿cómo y por qué? ocurre esto, luego de la reforma educativa impulsada a propósito de la Constitución Política de 1991 con la inclusión de los Derechos Sexuales y Reproductivos como derechos fundamentales y consecuentemente con la expedición de la Resolución 3353 de 1993 del Ministerio de Educación Nacional, requiera de reconocer que los derechos de las personas homosexuales en el contexto escolar, han sido ocultados y menospreciados por el poder dominante -heterosexual y patriarcal- bajo la premisa que la sexualidad entre un hombre y una mujer, exclusivamente para fines reproductivos, es la única posible.

Hasta hace muy poco, la vivencia de la sexualidad y la educación sexual en la escuela, se fundaban en una proyección colectiva, en donde los individuos que asistían a dicho ámbito, debían negociar el ejercicio de su sexualidad, en razón a preservar un orden social de género, desde una pedagogía de la sexualidad “que legitima determinadas identidades y prácticas sexuales mientras que relega y margina otras” (López, 1999).

Por eso, cuando se examina la Ley General de Educación, respecto de los objetivos comunes a todos los niveles de educación formal, se observa que el componente de educación sexual se halla esbozado tangencialmente y con un sesgo que privilegia la constitución de pareja



adulta heterosexual y con fines procreativos, como formación cultural dominante.

Según el Art. 13, de la Ley 115 de 1994 los objetivos comunes para todos los niveles de educación (preescolar, básica y media.) en relación con la sexualidad son:

1. Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes.
2. Desarrollar una sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y preparación para una vida familiar armónica y responsable.

Dejando de lado, como indica la misma norma, en su Artículo 14, que:

- e. La educación sexual, debe ser impartida en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.

Ahora bien, es sólo a partir del año 2000 con las propuestas de los Ministerios de Educación Nacional y de Protección Social⁵, que se empieza a reconocer como necesidad apremiante en la cultura escolar que la educación afecta a los sujetos y no-sujetos no sólo cognitivamente sino también identitaria y subjetivamente (García, 2003).

5 Los estándares de competencias ciudadanas (MEN, 2004), reconocen las diferencias de género, incluyen los derechos sexuales y reproductivos, el respeto a la orientación sexual de las personas, y el rechazo a la discriminación sexual. De ahí, que los énfasis propuestos y presentados en orden ascendente para cada nivel, es decir de preescolar a grado undécimo sean: identidad, reconocimiento, tolerancia, reciprocidad, vida, ternura, diálogo, cambio, amor-sexo, responsabilidad, conciencia crítica y creatividad. No obstante a eso, el fin último de tales competencias están pensadas para que cada persona pueda contribuir a la convivencia pacífica y para que valore y respete la pluralidad y las diferencias (Cantor, 2008:135).

En 2003 y bajo un convenio de cooperación entre el Ministerio de Educación Nacional, el Fondo de Población de las Naciones Unidas y el Ministerio de la Protección Social, el tema de la educación sexual en Colombia se instala nuevamente en la agenda pública con la adopción de la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva en 2003⁶. No obstante, es a los dos años siguientes donde se formula conceptual y operativamente el Proyecto de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía.

A partir de 2006, el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía (PESCC), en cuanto iniciativa gubernamental para construir política de Estado en torno al fortalecimiento del sector educativo en el desarrollo de proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, inicia a pilotarse en 53 instituciones educativas que reúnen a 235 sedes y centros educativos de los departamentos de Nariño, Santander, Caquetá, Risaralda y Bolívar. Los cuales, fueron acompañados por equipos técnicos regionales integrados por Secretarías de Educación, Normales Superiores y universidades.

Tras tales esfuerzos, el proceso de validación del programa empieza entre 2006 y 2007 su expansión nacional, con el

6 * Respecto a los derechos sexuales y reproductivos, es necesario señalar que, de acuerdo a las competencias de los ministerios, las acciones que le corresponde adelantar al Ministerio de Educación, como ente rector de la educación en el país, está en coordinar acciones con el Ministerio de la Salud y Protección Social, para el diseño e implementación de los temas prioritarios en SSR en relación con todas las actividades de educación sexual que adelanta el sector educativo. En el nivel territorial, son las secretarías departamentales, distritales y municipales de salud, quienes desarrollarán las acciones de acuerdo con las competencias y responsabilidades que les atribuye la Ley 715 de 2001. Aquí no se debe olvidar, que fue mediante un fallo de tutela que se exigió al Ministerio de Educación la formulación de una política nacional de educación sexual y su incorporación en el sistema educativo.

propósito “que las instituciones educativas desarrollen Proyectos Pedagógicos de Educación para la Sexualidad que propendan al desarrollo de competencias básicas para la toma de decisiones responsables, informadas y autónomas sobre el propio cuerpo; basadas en el respeto a la dignidad de todo ser humano de manera que se valore la pluralidad de identidades y formas de vida, y se promuevan la vivencia y la construcción de relaciones de pareja, familiares y sociales pacíficas, equitativas y democráticas” (MEN, 2008:2).

Dentro de las contrariedades de la práctica educativa contemporánea en Colombia, “las y los jóvenes no son pensados desde el Estado como sujetos políticos que definen sus proyectos y tienen la posibilidad de participar y actuar en la esfera política en la cual se toman las decisiones sobre los temas colectivos” (Viveros, 2006:163).

Aunque, el Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, viene implementándose desde 2006, no cabe duda, que la realidad social del país ha desconocido el rol preponderante de la educación como mecanismo facilitador del reconocimiento a la diversidad y la disminución de las desigualdades de quienes por razones de género y/o opción sexual disidente, encuentran limitado el desarrollo de su(s) proyecto(s) de vida en la estructura social.

Una situación susceptible de cambiar, mediante la implementación de un mecanismo administrativo, que como la educación para la sexualidad, permita “la formación del ciudadano y la ciudadana para la democracia sexual [...]” (Giraldo, 2006). En otras palabras, de un estilo de vida política, en donde la existencia de conjunto de instancias e instituciones sociales y estatales favorece el libre desarrollo de la personalidad de los individuos, tanto en lo privado como en lo público⁷.

“El espacio de lo público es ahora más intenso, diferenciado y dinámico. Intenso porque en su seno se desarrolla la convivencia de una pluralidad creciente, provocada por la reivindicación de los grupos de su capacidad de autogestión, provoca a su vez por haberse diluido las relaciones tutelares; diferenciado debido a que en la sociedad existen grupos viejos y nuevos que no se agotan en la clasificación convencional de las clases sociales; dinámico por la interdependencia de las acciones sociales y políticas orientadas a incidir en el comportamiento de instituciones públicas” (Uvalle, 2000).

2. Políticas públicas y sexualidad

La demanda social por el tratamiento de cuestiones asociadas al género y la orientación sexual en Colombia, han avanzado durante la última década, de manera rápida y alentadora; aunque no de forma extensiva a todos los sectores de intervención del gobierno. Al examinar, la atención que ellas generan al interior de las agencias gubernamentales encargadas del diseño de políticas educativas, se observa que la escuela aún no es considerada como el lugar más importante para educar en pro del respeto a la diferencia.

Educar para la diversidad implica no sólo reconocer a otros como diferentes, sino por el contrario reflexionar sobre las relaciones y derechos que tenemos todos. Por tanto, cultivar el respeto a la diferencia en términos de la orientación sexual, resulte no del todo fácil, principalmente por la marcada presencia de cuestiones de orden cultural, ético y religioso.

⁷ En materia de sexualidad son varios de los derechos fundamentales promulgados por la Constitución Política: derecho a la igualdad, li-

bertad y no discriminación (art. 13); a la intimidad personal y familiar (art. 15); al libre desarrollo de la personalidad (art. 16); a la atención de la salud (art. 49) y a la educación (art. 67).



Por ejemplo, una docente de la institución en la cual se desarrollaron las entrevistas, afirmó “que entre sus estudiantes hay una niña con una visión de la sexualidad distinta a la natural y eso constituye un problema, en la medida en que la imposibilita para convertirse en una mujer real...ella necesita ayuda”.

Consideraciones que constatan, que el aprendizaje y la enseñanza de la diferencia, y por ende de la formación de un nuevo ciudadano, no se resuelven plasmándolos en programas o contenidos de carácter disciplinar. Sino, por el contrario en adelantar reformas educativas, en donde el aprendizaje de la diferencia y de la ciudadanía deba hacer parte del “currículo transversal” (Hopenhayn, 2003; Tedesco y López, 2002). Éste cuestiona la neutralidad y la objetividad del conocimiento y del saber científico, desde el desarrollo intuitivo, lógico y conceptual del estudiante.

Según la tradición endogénica del conocimiento, se “pone énfasis primario en las capacidades racionales del individuo. Lo importante, no es tanto la cantidad de información en la mente de uno sino la forma en que uno delibera acerca de ella” (Estrada y Diazgranados, 2007).

Al explorar las implicaciones que la orientación sexual homosexual, tiene para la aplicación de políticas públicas y el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, en el Instituto Nacional Francisco José de Caldas del Municipio de Villavicencio, se encontró que los estudiantes no logran vislumbrar situaciones reales y concretas en donde su orientación sexual sea considerada como un asunto importante para las autoridades de su colegio y de la ciudad. Al interrogarlos por el concepto de política pública, ellos opinan, que “tiene que ver con el gobierno, la desarrolla el Presidente de la República y la gente de Bogotá”.

Desde esa idea, se aproximan a la definición ofrecida por Velásquez (2009:156), para quien la política pública, es un proceso integrador de decisiones, acciones,

inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática.

En este contexto, conviene preguntar por, ¿Cuál ha sido el panorama de la política sexual en Colombia? y ¿Cómo ella se enlaza con el componente educacional para favorecer la formación ciudadana de quienes asisten a las instituciones escolares y poseen una orientación sexual diversa?

El régimen de la sexualidad promueve la coherencia interna de un patrón de sexualidad que cada sociedad define como “normal” y promueve una concordancia entre cuerpo, género, deseo, identidad y prácticas sexuales. Este “dispositivo de la sexualidad” (Foucault, 1989), produce la inteligibilidad de los cuerpos (Butler, 2002), en lo que el mismo Foucault (1980) llama “sexo verdadero”: aquel lugar recóndito pero accesible, en último término, donde se encontraría la verdad de los sujetos, las señas más precisas de sus subjetividades y sus biografías.

Según la interpretación que hace el MEN, respecto de la sexualidad, ella se concibe:

“[...] una construcción social simbólica, hecha a partir de la realidad de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada. Como tal es una dimensión constitutiva del ser humano: biológica, psicológica, cultural, histórica y ética, que compromete sus aspectos emocionales, comportamentales, cognitivos y comunicativos tanto para su desarrollo en el plano individual como en el social (MEN, 2008:11-12).

La intervención con respecto a la salud sexual y reproductiva de los jóvenes en Colombia, como lo plantean Didier Fassin y Dominique Memmi (2004), siguiendo a Foucault, puede llamarse el “gobierno de los cuerpos”, es decir, “la intromisión de los poderes públicos en la relación privada

del individuo con su destino físico a través de códigos, reglamentos, normas, valores, relaciones de autoridad y de legitimidad” (Viveros, 2006).

Si bien el PESCC ofrece conocimientos, habilidades y valores para promover el autoconocimiento, cuidado del cuerpo y la consideración de la sexualidad como una dimensión socialmente construida, en la valoración misma que hacen los escolares al programa y su aplicación en el aula, éste aparece como un mecanismo, que homogeniza y a la vez permite juzgar por parte de docentes u otros estudiantes la variedad de prácticas, relaciones y afectos que en torno a la sexualidad se configuran en el espacio escolar y cuya falta de entendimiento, puede desencadenar conflictos.

La regulación de la sexualidad toca diferentes aristas y actores: se mueve desde el plano micro-social de las prácticas de crianza y socialización, define un uso-apropiación del espacio urbano y unas fronteras de la sexualidad en la vida privada, y se traduce en acciones de gobierno, a nivel macro social, a través de las políticas públicas⁸ en torno al género, la salud sexual y reproductiva y la diversidad sexual e incluso la titularidad de derechos por parte del sistema jurídico (Gallego, 2009).

En el caso colombiano y particularmente en materia educativa, la Corte Constitucional mediante Sentencia T-101/98, se ha pronunciado así:

8 Para Josephson (2008), las políticas públicas son el resultado de procesos políticos y son creadas a partir de la interpretación de problemas públicos. Constituyen un juego de poder y reflejan la percepción que los grupos hegemónicos tienen sobre poblaciones objetivo. Para el caso de la sexualidad la orientación de la política pública está guiada por la idealización de la ciudadanía sexual de corte heterosexual. De ahí, que los sujetos construidos por la política pública no operan únicamente en la esfera pública, sino que tal definición tiene profundos efectos en la vida social y en la sociedad civil y en la clase de sujetos que se consideran visibles y deseables por parte de las identidades hegemónicas.

- a. La educación debe basarse en la convivencia armónica, la tolerancia, el respeto por la diversidad, el pluralismo y la igualdad en la diferencia.
- b. Para lograr lo anterior es determinante la participación activa de todas las personas de la comunidad educativa, pero especialmente de los educadores y educadoras.
- c. Ninguna persona (que este frente de la rectoría) puede usar un lenguaje desobligante o grosero al referirse a las personas homosexuales, pues sus expresiones reflejarían una concepción excluyente y discriminatoria. Estas expresiones violan el derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- d. No puede haber discriminación en razón al sexo de las personas.
- e. Los homosexuales tienen un interés jurídicamente protegido y merecen un trato justo, son seres humanos titulares de los mismos derechos fundamentales que los demás en condiciones de plena igualdad, aunque tengan una sexualidad diferente de la mayoría de las personas.

Las complejas relaciones entre el poder y la sexualidad, como lo indica Michel Foucault en su trabajo *La Historia de la Sexualidad*, hacen que esta última se convierta en el punto de convergencia de un amplio espectro de estrategias, que vinculan al conocimiento con el poder y evidentemente no sólo en la operatividad de prácticas opresivas, sino también en la configuración de discursos al interior de la vida social contemporánea:

La sexualidad no debe ser pensada como un tipo de don natural, que el poder trata de contener o como un ámbito oscuro que el conocimiento intenta, gradualmente, poner al descubierto. Es el nombre que puede dársele a una construcción histórica: no una realidad furtiva que resulta difícil de aprehender, sino una gran red superficial, en la cual la estimulación de los cuerpos, la intensificación de



los placeres, la incitación al discurso, la formación de conocimientos especiales, el fortalecimiento de los controles y de las resistencias, están vinculados entre sí, de acuerdo a unas pocas estrategias importantes de conocimiento y poder (Foucault, 1978).

De acuerdo a lo planteado, existen brechas entre la legislación, las políticas públicas y las prácticas cotidianas. Tales brechas son según Gallego (2009:5), más evidentes para el caso colombiano, en el campo simbólico y de concreción real de los derechos, amparados bajo lo que Nancy Fraser (1997) denomina el dilema reconocimiento-redistribución.

Aunque, la Ley General de Educación contempla la educación para los grupos étnicos, comunidades campesinas y la rehabilitación social, como claves para la generación de un capital humano y cultural para el país, ella misma no logra concretar una línea de política pública en el área de educación para la sexualidad y la construcción de ciudadanía, que aportará a la construcción de calidad de vida de las personas desde la atención a la diversidad sexual.

En palabras de Max-Neef y Cols (2011) “[...] el nivel de la calidad de vida depende del grado de satisfacción de las necesidades humanas, no sólo desde el tener cosas materiales, sino frente a la existencia plena de las personas en cuanto a lo que requiere en los planos del ser, del hacer y el estar”.

Para los estudiantes del Instituto Nacional Francisco José de Caldas, pareciera no existir opciones para construir acciones concretas y contextualizadas, que favorezcan su aceptación y reconocimiento como sujetos sexuales y beneficiarios del libre ejercicio de sus derechos.

Dentro de los logros, que estos consideran relevantes para su formación como persona, ciudadano y sujeto sexual, desde el enfoque de competencias ciudadanas, están aquellos relacionados con

el análisis a la relación entre exclusión, discriminación e intolerancia, así como la del conocimiento y respeto a los derechos de los grupos históricamente vulnerados.

Lo cual revela su intención de cambio como seres sociales a partir de la ciudadanización de las experiencias sociales de la sexualidad y los relacionamientos personales como estándares de una política, que se ve limitada según sus propias palabras por la falta de tratamiento del tema o su postergación cuando se hace visible.

Bajo esa perspectiva, el más reciente marco de política en el tema, está referenciado en el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2015 (PNDE) en donde se destaca:

- a. La promoción de la educación para la sexualidad desde un enfoque de derechos.
- b. Proclamación del respeto y la valoración de las diversidades en la escuela
- c. La necesidad de establecer tiempos y espacios institucionales de reflexión crítica sobre las masculinidades y feminidades.
- d. El desarrollo de investigaciones, acciones de formación y garantía de derechos ante las desigualdades y violencia de género y sexual.

Enunciados que contrastan positivamente con lo consignado en la Sentencia T 268 de 2000, por parte del Magistrado Ponente Alejandro Martínez, en el sentido que “la diversidad sexual está claramente protegida por la Constitución, precisamente porque la Carta, sin duda alguna, aspira a ser un marco jurídico en el cual puedan coexistir las más diversas formas de vida humana”.

En relación con la sexualidad, las limitaciones de las políticas no pueden explicarse solamente por las intenciones de los decisores o implementadores de políticas, sino por la forma instrumental de toda política pública (Pecheny, M & De la Dehesa, R, 2009).

La politización de la sexualidad, parte del supuesto que las cuestiones sexuales no sólo se hayan vinculadas a las historias de vida individual sino que son construcciones producidas por los desajustes propios de una estructura histórico-social desigual que impacta en la producción de subjetividad y crea límites sociales a las elecciones personales.

3. Educación y orientación sexual

La educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía, es un tipo de educación que se relaciona más con la vida de las personas y su forma de habitar el mundo, que con el modelamiento de comportamientos. De ahí, que el reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos constituyan la base del trabajo pedagógico. Es desde el cuerpo, en cuanto entidad activa, que se proyectan las experiencias, sensaciones y emociones, que a través de la intersubjetividad irán a definir la personalidad de los individuos y su formación como ciudadanos.

[...] la opción de vida escogida por una persona, en el ámbito de su sexualidad [...] no puede ser reprochable disciplinariamente por pertenecer a la vida privada y hacer parte del libre desarrollo de la personalidad de cada sujeto, en la medida en que son elementos que dan sentido a su existencia, siempre y cuando no desconozca los derechos de los demás o el ordenamiento jurídico (Corte Constitucional, 2003- ST 491).

Al analizar la producción y regulación social de los cuerpos y la configuración de subjetividades desde un nivel de interacción cara a cara como el adelantado con los estudiantes de grado 8º-9º del Instituto Nacional Francisco José de Caldas, lo que se evidencia es cierto reduccionismo de la dimensión sexual (capacidad de sentir placer, desde un aspecto físico); dejando

de lado el carácter integrador que ella trae para el desarrollo de sentimientos y emociones, que posibilitan la interacción y realización de los seres humanos.

Bajo esa óptica, la presencia de los gays y las lesbianas en el espacio escolar, constituye una nueva forma de sociabilidad, en donde los gestos van configurando un código corporal, una disciplina que lleva a que el sujeto aprenda a comportarse de modo conveniente en ciertos lugares, pero también aprenda a expresar sus sentimientos, la amistad o el amor sobre patrones de urbanidad o conducta preestablecida.

Elegir día con día un estilo de vida, implica vivir públicamente lo que antes se ocultaba, implica enfrentar la discriminación social y ya no padecerla pasivamente. También entraña cierto orgullo como lo planteaba uno de los estudiantes encuestados: “en nuestro colegio, sabemos que hay en la jornada de la tarde un joven que muestra actitudes afeminadas, como estar mucho con mujeres, hablar y bailar como una mujer. Además los muchachos especulan que ese chino es gay”⁹. En este orden, al revisar el concepto de currículum escolar, este aparece como una cuestión tanto de saberes e identidades como de poder. “Los contenidos considerados importantes para determinado currículum se fundan en una proyección del tipo de persona ideal” (Tadeu Da Silva, 1999:211).

Concretamente, “los discursos, saberes y poderes en torno a la sexualidad insisten sobre las formas en las que los individuos deben establecer un camino ético para su auto-constricción como sujetos morales y sexuales. Delimitando reglas de conducta, ordenando y jerarquizando distintos aspectos de las vidas y cuerpos de los individuos” (Torres, 2009:43).

Con base en las informaciones recabadas, de la aceptación de su orientación sexual, los estudiantes esperan definir sin

9 Estudio realizado en el Instituto Nacional Francisco José de Caldas, Villavicencio, 2010.



tabús su proyecto de vida, concentrarse en el estudio para mejorar su rendimiento académico y por qué no salir de la soledad. Afirmaciones, que abren la puerta para preguntar ¿Si el componente de orientación sexual presente en el PESCC, constituye de manera sustancial un avance a la posibilidad de construir espacios de reflexión y promoción de la autonomía y ejercicio de derechos en sexualidad desde la escuela?

Con los cambios en las formas tradicionales de relación sujeto y sociedad, “se pone en juego, de manera subjetiva, formas de liberación cultural, corporal e ideológica, que fracturan las pautas y los paradigmas de comportamiento normativizado, en los espacios y grupos sociales en que estas personas se desenvuelven” (Aparicio, 2009: 45)

De manera explícita, la práctica educativa ejercida por los docentes ha estado centrada en transmitir sus propias perspectivas, o en acudir a la omisión cuando se les solicitan informaciones y recursos para equiparar las diferencias o generar

reflexiones acerca de lo que significa la construcción de la otredad, desde la dimensión sexual en los jóvenes.

“El año pasado, unas amigas terminaron enamoradas de mí y me robaron un beso. Pero yo respondí, que no me gustaban las mujeres y que mi atracción eran los hombres. Mis palabras las ofendieron. Me pegaron una cachetada y una patada... me dijeron, que yo era una boba y una ingenua, que ellas eran modernas y yo del montón. Sólo respondí, no yo soy así. Me gustan los hombres y prefiero quedarme achapada a la antigua”¹⁰.

Con la adopción de los Derechos Sexuales y Reproductivos como hilos conductores del PESCC, la correspondiente competencia en cada uno de los grados y el componente de la orientación sexual (ver cuadro), resulta deseable, que la educación sexual aparezca como suficiente para garantizar el reconocimiento y garantía del derecho a la diferencia.

Cuadro No. 2
Hilos conductores en Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía
Componente Orientación sexual

ORIENTACIÓN SEXUAL	
Orientación sexo-erótica y/o afectiva	Comprendo que existen diferentes tipos de orientación sexo-erótica, y/o sexo-afectiva que incluyen una gran variedad de manifestaciones de la atracción y el nivel de excitación sexual y amorosa.
Derecho a la libertad de elección y respeto a la diferencia	Comprendo que todos tenemos derecho a elegir libremente nuestra orientación sexual, y a vivirla en ambientes de respeto.
Valoración de la diversidad	Comprendo que todas las personas tienen derecho a participar en las decisiones que pueden afectarlos. Aprecio e incluyo los aportes de todos los miembros de la comunidad en la toma de decisiones, independientemente de cuál sea su orientación sexual.
Construcción de ambientes de respeto	Participo activamente en la construcción de ambientes pluralistas, donde todos los miembros de la comunidad pueden elegir y vivir libremente su orientación sexual, sin discriminación, riesgos, amenazas o coerciones.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2008) “Programa Nacional de Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía” Módulo 1, La dimensión de la sexualidad. Bogotá

¹⁰ Estudio realizado en el Instituto Nacional Francisco José de Caldas, Villavicencio, 2010.

Según la conceptualización de escuela moderna ofrecida por Touraine (1997), la institución escolar tendría tres funciones básicas: “Llevar al joven a un conocimiento universal considerado válido, ascenderlo a los valores que la sociedad reconoce como ciertos, formarlo para que se ubique en un plano de desigualdad”.

Para Viveros (2006:151), “los discursos encaminados a la construcción del cuerpo en la escuela configuran mecanismos de auto-vigilancia, hetero-vigilancia y co-vigilancia, en donde se involucra el *sí mismo*, los *otros* (es decir los pares), y *ellos* (constituido por los docentes), generando como resultado el disciplinamiento y el gobierno de los cuerpos de los cuales se producen subjetividades modeladas”.

Cuando se habla, de educación para sexualidad, a lo que se hace referencia es a un momento exterior al sujeto, en donde se definen conceptos, se elaboran orientaciones y establecen criterios que mediante un ejercicio de introspección realizado por el sujeto, le permite obtener un conocimiento de sí mismo, para poder definir y proyectar de manera autónoma su proyecto de vida sexual.

Los individuos homosexuales que acuden hoy a la escuela se proyectan bajo una conjunción de poder y saber, que, dada la puesta en marcha de las competencias ciudadanas -la construcción de escenarios de diálogo, participación y comprensión de las normas y valores sociales que se tienen en torno a la sexualidad-, los tiende a totalizar. Excusa esta para explorar las implicaciones que las políticas tienen en las prácticas educativas; estas últimas se encuentran atravesadas por un cúmulo de supuestos, que parten de la naturaleza humana y su interrelación con el mundo externo.

Siguiendo a Cantor (2006:122) “Trabajar por una escuela en la diversidad y para la diversidad, en relación con la sexualidad, implica propiciar la transformación de los sentidos, los significados, las prácticas y los valores que se han

tejido alrededor de la sexualidad de las diferencias de orientación sexual y de la manera de pensar y vivir lo masculino y lo femenino”.

4. Práctica educativa e inclusión

Una buena práctica educativa consiste no sólo en entregar a los estudiantes cierto dominio en la aproximación a temas y realidades de su contexto, sino en generar posibles espacios de diálogo intercultural. Aunque, en el PESCC aparecen referencias explícitas al reconocimiento del placer, el erotismo y la diversidad de identidades sexuales como competencias ciudadanas y científicas en la Educación para la Sexualidad.

La primera impresión, que se tenga de la escuela, aún no es reconocida como el principal escenario educativo y de interacción social para valorar y relacionar de manera armónica la sexualidad con la matriz cultural existente. De acuerdo, con las historias de vida ofrecidas, hay diversas maneras de ser invisibilizado en la escuela. Una de ellas consiste en estar sujeto a patrones culturales (dominación) o ser calumniado en las interacciones cotidianas.

Situaciones que ocurren a través de agresiones verbales (chistes mal intencionados y palabras soeces) perpetradas por otros estudiantes que despliegan una actitud hostil hacia la diferencia de subculturas que se conjugan en el aula y que desde su experiencia personal ven como fuera de lo normal. A lo que, los mismos jóvenes homosexuales responden regulando sus expresiones y conductas para no ser objeto de discriminación.

Pues si “la Educación para la Sexualidad no es optativa, ocurre de todos modos, sea mediante los gestos, las actitudes y los silencios, o de manera deliberada cuando se transmiten creencias propias. [Ella], deba incluir la reflexión constante



Cuadro No. 3
Fragmentos de las historias de vida transcritas

Pregunta	Contenido	Localizador de la cita	Palabras claves
1	¿Cómo se identifica sexualmente? ... <i>pues común, normal, bien consigo mismo.</i>	Varón -(gay)	Sexualidad desarrollo humano.
2	¿A quiénes le ha contado sobre esa identidad... <i>A mi Madre, hermanos y algunos compañeros de colegio.</i>	Varón- (gay)	Sexualidad desarrollo humano
3	¿A causa de su identidad sexual, alguna vez ha sufrido discriminación?... <i>Sólo una vez, que un niño de séptimo, me vio despidiéndome de beso en la boca con una compañera y me la monto toda tarde.</i>	Mujer (lesbiana)	Discriminación dominación violencia
5	¿Donde sucedió esto? ... <i>Aquí en el colegio, a las 12:30, cuando entramos. Me afanaría si alguien llevaría el chisme a la casa.</i>	Mujer (lesbiana)	Espacio social instituciones
6	¿Le contó o pidió ayuda a alguien?... <i>Sí... le digo que le conté al profesor y no hizo nada. Apenas se reía. Pero al final, termine dándole duro a ese surrón por chismoso. Unas niñas me ayudaron.</i> <i>Yo le conté a mi mamá, y ya. Ella es muy linda y entiende lo que pasa.</i> <i>¿Hizo algo al respecto? Ella trabaja todo el día</i>	Mujer (Lesbiana) Varón- (gay)	Solidaridad Grupos

Fuente: Elaboración Propia

sobre la forma en que se lleva a cabo y el modo como valoramos, discernimos y establecemos juicios" (MEN, 2008:18).

Para el caso de la homosexualidad(es), esta(s) no se agotan en la simple atracción erótico–afectiva entre personas del mismo sexo, también se asume como “una ley de circulación” y un “formato” del “sistema sexo-género” (Preciado, 2004).

En ese sentido, la idea de que existen múltiples homosexualidades, también alude a que “para elaborar proyectos de sociedad verdaderamente incluyentes hay que imaginar que no todos los ciudadanos van a ser buenos y conformes a las expectativas de participación social. Es vital para cualquier proyecto de transformación social bregar con la complejidad, y con los sujetos que frustran” (Ochoa, 2004:242).

El PESCC en cuanto instrumento funcional de la Política Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, no sólo tiene como

competencia la puesta en acción de un sistema regularizador de las prácticas y vivencias de los homosexuales en cuanto individuos interesados en “liberarse de la normatividad del deber ser” (Maffesoli, 2005:151). Si no, con la forma en que tal prescripción, los lleva a ser recuperados como seres con derechos útiles para la sociedad si siguen ciertas reglas y pautas en su inscripción a la integración social y participación en la esfera pública.

Según una investigación realizada por García (2007:14), y editada por Colombia Diversa “en los colegios se percibe una aprehensión por abordar la sexualidad, al punto que antes que abordarla en su infinita variedad se desea una suerte de neutralidad en el comportamiento de las personas, que permita esconder todo trazo de placer, gusto, erotismo”. Un hallazgo, que rivaliza con la competencia de comprender que existen diferentes tipos de orientación sexo-erótica y/o sexo-afectiva que incluyen una gran variedad de

manifestaciones de la atracción y el nivel de excitación sexual y amorosa.

De igual forma, la idea de una sexualidad responsable “pasa por restringir las expresiones afectivas de toda índole en los colegios, en razón al miedo a un supuesto incremento de embarazos y a una muy alta “producción” de homosexuales, influenciados por aquellos que muestran sin reparos su orientación afectivo-erótica”¹¹; obstáculos, que hacen difícil pensar en la garantía del efectivo ejercicio del derecho a elegir libremente orientación sexual, y a vivir en ambientes de respeto como prerrequisito al reconocimiento y aprecio por la diversidad.

Tal como anota Cubides (2004), “La institución escolar funciona como un gran equipamiento colectivo de enunciación que se vale de múltiples dispositivos para, en primer lugar, circunscribir, poner un límite desde fuera a los individuos, acudiendo a la coerción directa y a la influencia panóptica sobre los cuerpos y, de manera complementaria, a la captura imaginaria de las almas”.

Hoy con la profundización de la democracia y el aumento de nuevas formas de gobernabilidad, la inclusión de la diversidad sexual en el marco de la pedagogía, constituye el desafío más importante de la época de la corporalidad. Es en el cuerpo, donde se inscriben las diferencias que registran las regulaciones culturales que despliega la sociedad, para contrarrestar las emociones. Es decir, aquellas “experiencias humanas que dependen de una particular familia de creencias contextuales en relación con un objeto significativo que las suscite” (Nussbaum, 2006: 35).

En el campo del surgimiento de la sexualidad en el mundo moderno, la creación de la heterosexualidad como obligatorio aparece con la aplicación represiva de la homosexualidad, pero a su turno, con la reafirmación de la existencia y exclusión del establecimiento para el homosexual.

Para la perspectiva institucional y pedagógica de la inclusión en la escuela, desarrollada a partir del Marco de Acción de Educación para Todos, acordado en el Foro Mundial sobre Educación (Dakar 2000) “la educación inclusiva es un derecho humano fundamental y que los modelos de escuelas inclusivas son su realización en el marco contemporáneo complejo de la creciente diversidad étnica y cultural debido a factores como los tipos de poblamiento, la migración económica, la globalización”.

En otras palabras, a fenómenos socio-culturales, que ponen a prueba el ejercicio del poder dominante de la matriz social, y hacen que el dispositivo escolar, deba ampliarse para que prevalezcan los derechos y libertades sexuales, dentro de un contexto social delineado bajo prejuicios enraizados en los valores tradicionales y al mismo tiempo en un contexto político aún en transformación.

Siguiendo a Apple (1997:96) “detrás de la restauración conservadora hay un claro sentido de pérdida de control, de seguridad económica y personal, de los valores y conocimientos que deberían ser trasladados a los niños, de las visiones de lo que cuenta como los textos sagrados y la autoridad”.

La educación y la escuela como propuestas factibles al cambio social, de cualquier contexto, demandan analizar la relación causal que estas guardan con otras dimensiones socioculturales -la familia, el territorio-, y que a futuro perfilarán las formas en que serán ofrecidas las condiciones de avance para que cada individuo desarrolle su identidad.

El quehacer educativo, ejecutado aún hoy por los docentes, no precisa de la consideración de la ciudadanía y el amor como categorías de un mismo espacio, a saber, el de lo político. Máxime cuando en palabras de Ricardo Uvalle (1994:77), “en la vida moderna el individuo es el centro rector del quehacer social y político y el Estado es valorado como la institución

11 Ibíd., p.14



que hace posible la realización del ser humano”.

5. Educación y ciudadanía. La apuesta político-social al reconocimiento de los homosexuales

A la manera de Lobato (2003:209), “cuando una escuela decide emprender la tarea de transformarse para ofrecer un modelo educativo de equidad, es necesario que comprenda que la evolución hacia un paradigma inclusivo no es sencilla, finita, ni lineal. No hay un método o receta que indique los pasos a seguir. No es finita porque la diversidad y las necesidades de los y las estudiantes son distintas cada vez, incluso inesperadas [...]. No es lineal porque es necesario tomar medidas en diversos niveles dentro y fuera de la escuela, en el marco de la consideración real de la amplitud de las comunidades educativas”.

Como quiera que suceda, la comprensión de la escuela en la democracia liberal ha descansado fundamentalmente en la heteronormatividad. Es decir, “democracias estructuradas de acuerdo a reglas y normas que otorgan mayores privilegios a los individuos heterosexuales que a los individuos no normativos, sean estos gays, lesbianas” (Lind & Arguello, 2009:13). De acuerdo, con la propuesta editada por Colombia Diversa¹² y publicada bajo el título de Diversidad Sexual en la Escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia (2007:23), “nadie imagina el grado de violencia simbólica y física, que recibe por parte de todos sus compañeros un chico gay o una chica lesbiana durante sus años de escuela”.

Por lo cual, se requiere que la educación para la sexualidad y la construcción

de ciudadanía partan del reconocimiento del sujeto, de su cuerpo y de sus sentimientos como base del trabajo pedagógico, en la construcción de su subjetividad y ciudadanía.

Según la investigación desarrollada entre 2005 y 2007 en Bogotá, por la Universidad Pedagógica Nacional y la Corporación Promover Ciudadanía, y publicada bajo el título de Homofobia y Convivencia en la Escuela (2007:14), “existen diversas creencias, emociones y comportamientos de los estudiantes frente a sus compañeros homosexuales y lesbianas, que sin duda afectan el desarrollo educativo de tales jóvenes, y pueden también terminar poniendo en riesgo sus vidas”.

En aquellas ocasiones donde no ha sido imposible escapar al abordaje de la orientación sexual, el entendimiento de docentes y estudiantes ha estado orientado al silencio de una cuestión tan importante en la vida de las personas, como lo es su relación con el propio cuerpo y con los demás seres humanos. Esto sin mencionar aquellos episodios en donde las conductas y mensajes discriminatorios afectan negativamente la salud emocional y el rendimiento académico¹³ de los educandos, como consecuencia del ausentismo escolar que causa el miedo al bullying ejercido por sus compañeros en relación con su atracción emocional, romántica, sexual y afectiva por otra persona de igual sexo.

De ahí, la pertinencia de la pregunta de Hopenhayn acerca de “¿Cómo puede la educación contribuir a generar sociedades más equitativas y productivas y, simultáneamente, posibilitar la extensión

12 Colombia Diversa es una organización no gubernamental que trabaja en favor de los derechos de lesbianas, gays, bisexuales y transgeneristas (personas LGBT) en Colombia.

13 Para la mayoría de las y los estudiantes un factor de permanencia tiene que ver con las calificaciones y rendimiento académico, éste hace parte del principio de aceptabilidad, considerado muy importante dentro de los factores de logro cognitivo, relacionados con su desempeño en la escuela, su estado de ánimo, sus deseos de éxito y el reconocimiento de sus propias habilidades. (Castillo y Tenjo, 2000)

de la ciudadanía?” (Hopenhayn y Ottone, 2000: 120).

“En el marco del predominio de la norma y el biopoder, las legislaciones oficiales aparecen, en todo caso, como las formas que tornan aceptable un poder esencialmente normalizador” (Foucault, 2003:175), que en el seno de las democracias modernas, tendría que ver con la hipertrofia del proceso histórico del desarrollo de la ciudadanía, el detrimento de la subjetividad y la dominación e identificación de los sujetos.

Por lo que resulta deseable, que desde los ámbitos de la política pública¹⁴ pueda cobrar vigencia una intención gubernamental por superar la heteronormatividad y eliminar cualquier forma de exclusión hacia las personas cuyas sexualidades no normativas acuden hoy a los escenarios educativos. Según Tezanos (1999:31) “la exclusión social tiene que ver con una negación de derechos sociales y de oportunidades vitales fundamentales”.

La sexualidad ha estado casi siempre confinada a la esfera privada, a la especificidad de las prácticas sexuales individuales, impidiendo imaginarla como un cuerpo de análisis político-estético y cultural. Razón esa, para que el objetivo del Programa Nacional de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía de Colombia (2008), se oriente a “generar prácticas pedagógicas que propicien el desarrollo de competencias en los estudiantes, para que puedan incorporar en su cotidianidad el ejercicio de los derechos humanos sexuales y reproductivos, y de esa manera tomar decisiones que les per-

mitan vivir una sexualidad sana, plena y responsable, que enriquezca su proyecto de vida y el de los demás”. (MEN, 2008).

“Tradicionalmente en lo que al sexo y a la sexualidad se refiere, el poder está visto como el policía que llega tarde para vetar una fiesta que ya tiene forma e identidad” (Sharman, 1999). Una identidad que parafraseando a Gimeno (2003) en su obra “El alumno como invención”, tiene que ver con la respuesta a la pregunta de si el orden escolar ¿Respeto y promueve su individuación o persigue su aplastamiento, su sumisión y la negación de su cultura?

En otras palabras, a formas de resistencia cuyas manifestaciones más visibles - enfrentamiento directo, trato inequitativo- demandan que la contribución de la escuela a la construcción de ciudadanía, sea la del respeto a los derechos de sus miembros, el ofrecimiento de herramientas para el desarrollo de su autonomía en contextos relacionales y de equidad para todos y todas. Como anota Olaya (2008:11), “los profes hacen comentarios, hay uno que dice menos mal que en este salón no hay marikitas, sino entonces los sacaría de mi clase”.

Un cariz del ejercicio docente dentro del espacio escolar, que enrarece su concepción como uno de los espacios más significativos en la sociedad, para generar cambios y transformaciones que contribuyan a la construcción de un mundo más humano, justo y garante del bienestar.

Cuando se habla del reconocimiento y consideración de la dimensión sexual y psicoafectiva de los individuos homo-sexuales, como expresión misma de la diversidad está se hace un derecho, por el respeto a la individualidad. Premisa básica, para la generación del intercambio conversacional entre actores con diferentes intereses y expectativas.

Razón esa, para que “un principio de pedagogía que debería considerarse siempre presente, en especial por quienes elaboran planes de educación, es el de que no se debe educar a los niños a

14 PECHENY (2009) señala que las “políticas públicas” son procesos tanto corporativos como intersubjetivos, que conciernen a formas de planear y enfocar leyes, modificar códigos y los valores institucionales, producir acciones expresivas y comunicativas y conducir a la mejora de la calidad de vida de los actores involucrados y de la sociedad en general. Al aludir a cuestiones de distribución de bienes tanto para los incluidos como excluidos, “las políticas públicas contribuyen a la definición de contenidos de ciudadanía”.



partir del estado presente de la especie humana, sino a partir de un posible mejor estado del futuro; es decir, a partir de la idea de la humanidad y de su destino" (Kant, 1803).

De acuerdo con, la ONG Save the Children (2006) "algunas formas de discriminación que afectan la permanencia de las personas en el sistema educativo están relacionadas con opciones de las y los estudiantes en el ejercicio de sus derechos de libertad... entre ellos el estado civil, la orientación sexual, la imagen personal o los estilos de la persona frente a su aprendizaje". Como plantea Garay (2005:11), trabajar por una educación inclusiva y diversa es defender el derecho a la educación, entendido como "el derecho de cada persona a capacitarse para participar efectivamente en una sociedad libre, definiendo plenamente su personalidad y orientándose al desarrollo del sentido de la dignidad humana."

Educar para la sexualidad, significa superar el abordaje biologicista que se ha dado respecto de la sexualidad humana, para enmarcarla ahora en una perspectiva de derechos y repercusiones sociales, producto de la atención a aspectos como el género, la ciudadanía y la violencia. En últimas de lo que trata este texto, es de estimular un cambio de actitud ante la vida, basada en la reflexión y la comprensión dentro del marco de los derechos humanos.

Conclusiones

El Yo contemporáneo actual, se encuentra afanosamente en una búsqueda de reconocimiento y visibilidad por parte de los otros, que lo hace dudar acerca de su naturaleza real y efectiva en el mundo. No tanto por la toma de conciencia de sus propias profundidades y diferencias, como en el caso del ejercicio de la sexualidad, sino porque su realización misma como ser social y político dependen de cierta intersociabilidad ante la carencia de armas

de bienestar social (competencia, negociación y colaboración) que garanticen la idea de una democracia real.

Al observa el temor de los escolares para manifestar su orientación sexual, como producto inherente a su desarrollo personal, el espacio escolar pareciera ubicarse en línea contraria al concepto taylorista de autenticidad. De un concepto, que con el correr del tiempo y las dinámicas de exclusión/inclusión, ha permitido la reflexión sobre la construcción de la convivencia y la ciudadanía, desde ámbitos tan íntimos y escurridizos como lo es la elección sexual con sus múltiples sujetos.

Al finalizar un estudio como el aquí referenciado, no se puede pretender delimitar las perspectivas y reducir el potencial transformador que tienen las identidades, por el contrario, se hace imperativo ampliarlas, a través del reparo a las diferentes formas y experiencias que desarrollan sus portadores para insertarse en las interacciones sociales que configuran los espacios públicos como lo es indiscutiblemente la institución educativa.

Por ello, al revisar las propuestas que en materia de educación sexual se han implementado en el país, se encuentran modelos progresistas y tradicionales, que con intentos tímidos, han permitido flexibilizar los discursos escolares para incluir y realizar cierta reflexividad entorno a la diversidad sexual y cultural. Obviamente sin anular aquellas tendencias que siguen en la proclama de algunos valores que se consideran como "correctos".

Aquí es sano mencionar, que no se trata que los enfoques por ejemplo de educación ciudadana deban superar el tono normatizador, sino por el contrario, que haciendo uso de una pedagogía creativa, puedan aumentar en acto y potencia lo crítico y colaborativo que cada sujeto tiene; y que en tanto ejercicio político supondría la reivindicación del derecho a imaginar nuevas posibilidades de participación para todos.

En términos generales, la educación para la sexualidad en Colombia no ha partido de una construcción histórica y cultural de la sexualidad y el cuerpo, que contribuya con la superación de los estereotipos y explique racionalmente los prejuicios que se tejen alrededor de la homosexualidad. Ella ha estado al vaivén de lineamientos internacionales, que adopta el Estado, pero sin una verdadera legitimidad social.

Profundizar en planteamientos sobre cómo mejorar las realidades cotidianas de las personas homosexuales se desenvuelve en aquellos lugares y espacios del mundo actual donde el tema es un tabú, implique considerar las deficiencias de carácter social, que programas como el PESCC, pueden llegar a generar en la construcción de la dimensión sexual de los jóvenes como también en la transmisión de valores y normas producto de la interacción con los adultos.

Al indagar desde los testimonios ofrecidos por los estudiantes, acerca del tipo de educación sexual escolar que han recibido

aún luego de la puesta en marcha del PESCC, se observa sin la pretensión de generalizar que los desafíos que plantea la diversidad sexual a la educación sexual escolar, parten de la generación del diálogo y la superación de los silencios registrados en el aula. Sin mencionar su consecuencia inmediata en los procesos de aprendizaje.

Explorar los mecanismos institucionales a partir de los cuales es posible posicionar en la agenda estatal, una discusión ampliada del tema de las diversidades sexuales, y que se traduzca en planes y políticas orientadas a mejorar el acceso y permanencia de los jóvenes en la escuela, pero bajo el horizonte de una ciudadanía más inclusiva y de respeto a las identidades, hace recordar como apunta Butler (2006:392) [que] por un lado, vivir sin normas de reconocimiento da lugar a sufrimientos y privaciones de derechos (...). Por otro lado, la exigencia de reconocimiento, que es una exigencia política muy poderosa, puede llevar a formas nuevas e injustas de jerarquía social.

Bibliografía

- Aparicio, Jorge (2009). Ciudadanías y homosexualidades en Colombia, en *Revista Iconos*, No. 35. Ecuador: Flacso. Pp 43-54.
- Apple, Michael (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Butler, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós. Traducción Alcira Bixio.
- Cantor, Erik (2007). *Los rostros de la homofobia en Bogotá: Des-cifrando la situación de derechos humanos de homosexuales, lesbianas y transgeneristas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cantor, Erick (2008). *La homofobia en la escuela*. Bogotá: Promover Ciudadanía.
- Castillo, Zoraida y Tenjo, Jaime (2000). *Factores Asociados al logro cognitivo de*

matemáticas y lenguaje para el tercero y quinto de primaria 1997-1998. Borradores de Investigación. Facultad de Ciencias Económicas. Bogotá: Universidad Javeriana.

- Constitución Política de Colombia (1999). Bogotá: El Pensador Ltda.
- Corte Constitucional de Colombia (1998). Sentencia de Tutela 101. Magistrado Ponente Fabio Morón Díaz.
- Corte Constitucional de Colombia (1998). Sentencia de Tutela 481. Magistrado Ponente Alejandro Martínez Caballero
- Corte Constitucional de Colombia (2003). Sentencia de Tutela 491. Magistrada Ponente Clara Inés Vargas.
- Cubides, Humberto (2004). Formación del sujeto político. Escuela, medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información. En: Laverde M. C.; Daza, G., y Zuleta,



- M., *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, Bogotá: Universidad Central- Siglo del Hombre Editores.
- Estrada, Angela y Diazgranados, Silvia (2007). *Kenneth Gergen, Construcción social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: CESO-Universidad de los Andes.
- Fassin, Didier y Memmi, Dominique (2004). "Le gouvernement de la vie, mode d'emploi", en Fassin, Didier y Memmi, Dominique (dirs) *Le gouvernement des corps*. Paris: École des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Citado por Viveros, Mara (2006). Políticas de sexualidad juvenil y diferencias étnico-raciales en Colombia: reflexiones a partir de un estudio de caso, en *Estudios Feministas* No. 1, Florianópolis. Pp. 149-168.
- Foro Mundial de Educación. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>. Consultado el 12 Mayo 2011.
- Foucault, Michel (2003). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, Lya (2008). *El Plan Decenal de Educación Colombia 2006 – 2016: Un "pacto social" que se resiste a la equidad de género y a la diversidad sexual*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia .
- Fraser, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta. Reflexiones Críticas Desde La Posición "Postsocialista"*. Bogotá: Siglo Del Hombre Editores – Uniandes
- Gallego, Gabriel. Sexualidad, regulación y políticas públicas. Borrador de discusión Diálogo latinoamericano sobre sexualidad y geopolítica. En <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/gabriel-gallego-sexualidad-regulacion-y-politicas-publicas.pdf>. Consultado el 11 de Mayo de 2011
- Garay, Luis y Rodríguez, Adriana (2005). *Colombia: diálogo pendiente*, Bogotá: Planeta Paz, Ediciones Antropos.
- García, Carlos (2003). Proyecto Arco Iris: Una mirada transformadora a las relaciones de género en la escuela. Bogotá: Departamento de Investigación de la Universidad Central.
- García, Carlos (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá: Colombia Diversa.
- Gimeno, José (2003). *El alumno como invención*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Giraldo, Octavio (2006). La educación sexual: el aprendizaje desde la cuna. en *Revista Javeriana* No. 721 Bogotá, Pp.84
- Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto (2000). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: FCE.
- Josephson, Jyl. Sexual citizenship, sexual regulation and identity politics, Paper presentado en la reunión de la Western Political Science Association, San Diego California. En: <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/gabriel-gallego-sexualidad-regulacion-y-politicas-publicas.pdf> Consultado el 1 junio de 2011.
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. (1994). Bogotá: Unión.
- Lind, Amy y Arguello, Sofía (2009). Ciudadanías y sexualidades en América Latina, en: *Revista Iconos*. No. 35, Ecuador: Flacso. Pp.13-18.
- Lobato, Xilda (2003). Hacia a educación de equidad: la escuela inclusiva En: García, Carlos (Ed.): *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Universidad Central -Siglo del Hombre editores.
- López, Guacira (1999). Pedagogías da sexualidad. En: Guacira Lopes Louro, (Comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Kant, Immanuel (1985). *Tratado de Pedagogía*. Traducción de Carlos Eduardo Maldonado. 1era Ed. en Alemán (1803). Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Maffesoli, Michel (2005). *La transfiguración de lo político. La tribalización del mundo contemporáneo*. México: Editorial Herder.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Programa Nacional de Educación Para la Sexualidad y la Construcción de Ciudadanía. Módulo 1. La dimensión de la sexualidad en la educación de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Bogotá.
- Max- Neef. Calidad de vida. En: www.fepafem.org.ve/investigaciones/_dxsaludmental/calidaddevida.htm-41k-. Consultado el 10 de mayo de 2011.
- Nussbaum, Martha (2006). *El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz Editores.

- Ochoa, Marcia (2004). Ciudadanía perversa: divas, marginación y participación en la localización". En: Daniel Matto, (Coord.). *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Olaya, Eucaris (2008). Perspectiva ético-política en la Investigación e Intervención de Trabajo Social. En: <http://www.ssrevista.uel.br/pdf/2008/25%20PERSPECTIVA%20%C9TICO-POLITICA%20OCTUBRE%2008.pdf>. Accedido el 5 de mayo de 2001.
- Pecheny, Mario y De La Dehesa, Rafael (2009 Agosto 24-26). Sexualidades y políticas en América Latina: Un esbozo para la discusión. En <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/sexualidades-y-politicas-en-america-latina-rafael-de-la-dehesa-y-mario-pecheny.pdf>. Accedido el 5 de mayo de 2011.
- Pecheny, Mario (2001). De la "no-discriminación" al "reconocimiento social": Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina. Argentina: Universidad de Buenos Aires, Instituto Gino Germani. En: <http://www.pseudogheto.com/PechenyMario.pdf>, 2001, p. 11
- Preciado, Beatriz. Multitudes queer. Notas para una política de los "anormales". En: <http://colaboratorio1.wordpress.com/2008/10/09/multitudes-queer-notas-para-una-politica-de-los-anormales-beatriz-preciado-2004>.
- Save the Children (2006). *Educación Inclusiva y de Calidad*. Línea de Base. 2006
- Sharman, Adam (1999). Las comillas tienen su importancia: Foucault y la constitución de la sexualidad. En: Fabricio Forastelli & Ximena Triquell (Ed.) *Las marcas del género. Configuraciones de la diferencia en la cultura*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Tadeu Da Silva, Tomaz (1999). *Espaicos de identidad. Nuevas visiones sobre currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Tedesco, J. y N. López (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL* 76: 55-69.
- Tezanos, José (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Sistema.
- Torres, Germán (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual, en *Revista Iconos*. No.35. Ecuador: Flacso. Pp.31-42
- Touraine, Alan (1997). *¿Podemos vivir juntos?*, México: Fondo Cultura Económica.
- Uvalle, Ricardo (1994). La administración pública como ciencia social tecnológica, en: *Gestión y Política Pública*. No 2, Pp. 293-313.
- Uvalle, Ricardo (2000). El Estado, el mercado y la administración pública. Un enfoque público de su relevancia institucional, en: *Revista de Estudios Políticos*, No. 23, Enero-abril, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, México: UNAM.
- Velásquez, Raúl (2009). Hacia una nueva definición del concepto política pública. en: *Revista Desafíos*. No. 20. Bogotá: Universidad del Rosario. 2009.
- Viveros, M. (2006). "Políticas de sexualidad juvenil y diferencias étnico-raciales en Colombia: reflexiones a partir de un estudio de caso", *Estudios Feministas* N°14, Florianópolis, pp. 149-168.



Soliloquio de un espectador furtivo y privilegiado Historia de vida del autor¹

OSCAR ALBERTO VILLEGAS ARENAS²

CONSIDERACIÓN³

Resumen

¿La universidad un escenario cultural ante la realidad?, es la idea primaria que surge como una propuesta crítica, sobre la didáctica-educación-sujeto, al cómo se están formando unos profesionales “light”; problema que tiene sus raíces desde que el individuo se inscribe en la educación formal, en este caso desde la perspectiva del médico, anhelando si se quiere como sueño o utopía que este posea excelentes bases científicas con apoyo en la tecnología y, que además sea crítico y estético. Que reciba una preparación no para lo ideal, sino para una realidad que es cambiante, muy influenciada hoy en día por el mercantilismo, que la afecta inevitable y profundamente.

Parte de un proyecto planeado y ejecutado en el diálogo con autores que permitieron construir varias épocas de sentido de las categorías universidad y realidad, con una mirada diacrónica de la pregunta. Con énfasis similar se trabaja una plática con actores de alta calidad que aportan sus vivencias y experiencias por medio de entrevistas y escritos semiestructurados; pero es la autobiografía formativa del escritor la que principalmente cobra vida para mezclar algo de los autores y mucho de los actores en una narrativa fluida que es asumida por un objeto, en un soliloquio que los personifica y diserta sobre el problema, dándole al lector insumos para la reflexión y para el cuestionamiento al respecto. Las historias de vida, son una forma de autobiografía, que tomó auge como técnica investigativa con la “Primera Escuela de Chicago” a fines del siglo XIX (promovida por John Dewey y William James) y retomó su importancia en los últimos 40 años; desarrollada en Europa por William Thomas y Florian Znaniecki con la historia de vida “Campesino polaco” por medio de lo que llamaron “observación participante” en 1918 y después, por Oscar Lewis quien escribió “Antropología de la pobreza” y “Los hijos de Sánchez” empleando esta técnica de investigación en México en 1959 y 1961. Y por muchos más; en este proyecto por Oscar Alberto Villegas Arenas en Manizales año 2010.

En esta producción se resalta y se emplea el pensamiento crítico que es base fundamental de la Maestría en Educación Docencia de la Universidad de Manizales y durante el desarrollo de la misma, se fue dando el aval y el soporte epistemológico del proceso investigativo y de este artículo.

1 Recibido: 19 de enero del 2011. Aprobado 15 de abril del 2011.

2 Oscar Alberto Villegas Arenas. Médico y Cirujano, Universidad de Caldas, Especialista en Administración de Servicios de Salud, Universidad de Antioquia, Magister en Educación Docencia, Universidad de Manizales.

3 Producto final de una investigación de maestría, dirigido por el Doctor Dairo Sánchez Buitrago.

Palabras clave: Realidad, universidad, medicina, educación formal, escritor, autobiografía, pensamiento crítico.

Furtive and fortunate eyewitness soliloquy Historia de vida del autor

Abstract

¿Is the university a cultural scenario to reality?, is the primary idea that emerges as a critical proposal, on the teaching-education-subject, to how there are forming “light” professionals, problem has its roots since the individual is part of formal education, in this case from physician perspective, longing if you like as a dream or utopia that this holds excellent scientific bases, with technology support and, also be critical and aesthetic. That receives preparation not for the ideal, but to a changing reality, today so heavily influenced by commercialism, that is inevitable and deeply affecting.

Part of a project planned and implemented in dialogue with authors who made possible the building several times sense of the college categories and the reality, with a diachronic look of the question. With similar emphasis on working a talk with high quality players who bring their experiences and expertise through semi-structured interviews and written; but is the formative autobiography of the writer which mainly comes to life to mix some of the authors and many of the players in a fluid narrative that is assumed by an object, in a soliloquy that embodies and expounds on the problem, giving the reader inputs for reflection and for questioning in this regard. Life stories, are a form of autobiography, which became widely as technical research with the “First Chicago School” in the late XIX century (promoted by John Dewey and William James) and resumed its importance in the last 40 years; developed in Europe by William Thomas and Florián Znaniecki with life history “Polish Peasant” by what they called “participant observation” in 1918 and later, by Oscar Lewis who wrote “Anthropology of poverty” and “The Children of Sanchez” using this technique for research in Mexico in 1959 and 1961. And many more; in this project by Oscar Alberto Villegas Arenas in Manizales 2010.

In this production is highlighted and used critical thinking that is fundamental basis of the Education Teaching Master at the Universidad de Manizales and in the course of it, it was giving the endorsement and epistemology support of the research process and of this article.

Key words: Reality, college, medicine, formal education, desktop, autobiography, critical thinking.



1. Introducción

Este trabajo es una producción narrativa actante y autobiográfica, con la pretensión crítica y como objetivo: Entender si la formación académica, incluida la superior, está acorde con la realidad científica, legal, laboral y económica que vivirán los egresados, en la sociedad colombiana u obedece ante todo a intereses mercantilistas. Se complementa con: Identificar si realmente esa formación, desempeña un papel de construcción de personas y del cambio social que tanto se pregonaba.

Para ello se mezclan unos validados argumentos de autores reconocidos, plasmados en el marco teórico. Componente fundamental ocupó el abordaje etnográfico de diálogos con actores vivientes de diferentes períodos que componen el marco narrativo^c.

Con igual o, más ponderación, se extractaron valiosas vivencias académicas durante el desarrollo de la Maestría en educación docencia y se cotejaron con los diálogos actorales y, con la autobiografía humana, formativa y laboral, para finalmente pretender que se acerque a un ejercicio de autoetnografía con resultados susceptibles de ser transmitidos a aquel lector que me brinde la oportunidad de acompañarme hasta el final del texto y pueda desprender de él un comentario, una reflexión, una crítica, una satisfacción.

Los marcos metodológico y epistémico fueron legitimados científicamente en diferentes momentos, concluyendo con el “Simposio internacional de investigación en educación: Paisajes educativos. El devenir es una construcción, no un destino manifiesto”, celebrado con éxito en Manizales el 29 y 30 de octubre de 2010, magno evento en el cual se presentó la ponencia “Soliloquio de un espectador furtivo y privilegiado”.

Se trata de un implícito abordaje, donde los actores y los autores juegan un papel fundamental para acercarnos a la realidad social con todas sus dinámicas variacio-

nes en relación con la universidad y el rol que esta ha y viene desempeñando. Refleja la situación actual de la educación en todos los niveles incluida la superior. Parece ser que entre lo que se oferta en la escuela-colegio-universidad y lo que se da a los egresados, existen grandes diferencias, en una especie de artificio.

Se confronta lo tradicional y primario; lo sencillo y efectivo con la modernidad y la innovación. Esa necesidad de cambio, ha descalificado inmerecidamente el pasado. No siempre el canje va acompañado de beneficios, particularmente en la enseñanza-aprendizaje y ejercicio de la medicina, donde son notorias las funestas consecuencias del cambio de las políticas sociales, tanto que la han afectado desde la academia. La cita con autores mezclada con esa bibliografía viva y presente de personas meritorias, permiten incrementar en claridad sobre situaciones conflictivas y contradictorias de la educación del ayer y de hoy.

Como una manera indirecta de ver el problema y, con narrativa actante, se emplea el monólogo de un ser inanimado, que ha estado en contacto con todos aquellos que alguna vez asistimos a los claustros para recibir educación formal. Es un personaje cuyo nombre lleva implícita su identificación, con un toque enigmático, aunque sin ser esa la pretensión, se crea un cierto interés por identificarlo. Él nos presenta en el coloquio consigo mismo, los detalles de cómo ha evolucionado la educación en general en las últimas seis décadas; apoyado en la autobiografía, por el contacto presencial y real del investigador y de los actores consultados con su entorno formativo.

2. Este es el soliloquio

Scrivano Madera, ese es mi nombre y a lo largo de muchos años sigo campante. “Los cambios extremos” a los que he sido sometido son, a decir verdad, radicales; sin embargo persisto siendo el mismo, quizás con menos defectos. Hoy soy muy versátil y liviano.

Puedo dar testimonios invaluables: Estuve allí cuando el profesor Ramos, en medio de un guayabo “findesemanesco”, en la clase de geografía una mañana sabatina de 1966, discernía sobre los puntos cardinales a la vez que empleaba un plano de Colombia colgado en el tablero giratorio y fantasmagórico ya que mezclaba de una manera surrealista y espontáneamente artística, el negro original de la pintura con esa huella multicolor residual de la tiza, dejando plasmada una turbidez cambiante a veces más compleja que el tema que abordaba nuestro maestro. Con voz escandida pregonaba, “Óigase bien porque solo dicto una sola vez y es mejor que copien al pié de la letra”.

Y continuaba con su ciencia y su verdad, “el Océano Atlántico queda al norte de Colombia porque está arriba y los llanos orientales se llaman así porque están a la derecha del mapa”. Esta circunstancia obedecía a la descontextualización de enseñar la geografía bidimensional sobre un mapa colgado en la pared. La realidad es otra; pero se precisa de dar el correcto “giro lingüístico”^{vi} adecuado para finalmente conocer la verdad en este caso.

Pero, eran verdades irrefutables, lógicas, sin manera de cambiarlas.

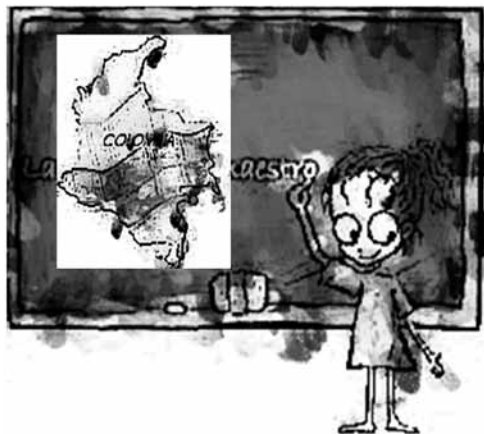


Imagen 1. Así era Colombia según el profesor Ramos: “parada y empinadita sobre el Amazonas”.

Para esa época yo era demasiado voluminoso, moverme era una tarea difícil, tanto o más que la que a esos educandos de la época les demandaba comprender algo de lo que sabiamente enseñaban en las clases el profesor Ramos, don Hugo, doña Sonia y el inolvidable profesor Jesús María de educación moral y religiosa y, todos ellos a quienes conocí al dedillo, puesto que yo les hacía inevitable compañía. Estaba en todas partes: compartía simultáneamente con don Hugo en quinto, con don Horacio en tercero y con Carlos Arboleda, con Jaime Calvo, Gonzalo Piña, los primeros directores de grupo y los otros estudiantes.

Piña, este sí que era aventajado. Veinticinco años después en un encuentro casual, recordé que cuando tenía dieciocho, se graduó con honores de bachiller en el colegio Instituto Universitario y estudió después administración de empresas. Desde un principio supe que ese muchacho iba para algo grande y como el mundo es pequeño, volví a saber de Chalo Piña, cuando se me presentó la oportunidad de compartir con uno de sus hijos durante pocos años en relación con los que tuve con su padre, puesto que se retiró de la escuela al perder el interés ya que para lo que él quería hacer ahora no demandaba saber que la capital de Francia es París, ni que el presidente de Colombia cuando los gringos nos quitaron a Panamá era José Manuel Marroquín Ricaurte, ni nada de esas cosas. Su padre aceptó esa realidad anhelando que, así como su compañero en los primeros años de colegio apodado “mondongo” un chico bastante picaresco, que sólo asistía a clases por fachada y a pesar de ello sus dones silvestres e innatos le ayudaban a distinguirse por encima de los más dedicados. Rápidamente el grupo y el aula, hasta el colegio entero le quedaron chicos y se retiró; se dedicó de lleno al mundo. Negociaba de todo y siempre obtenía algo. Sabía más que cualquiera de sus contemporáneos de política, de deportes, de mujeres y de sexo, de matemáticas veloces y exactas,



algo de geografía, poco de religión; lo que no sabía era porque no lo necesitaba. Todo lo escuchaba y aprendía en la calle. Después de segundo de bachillerato que cursó pero que no aprobó, jamás volvió a matricularse y perdí contacto directo con él.

Eventualmente mientras “mis amigos fieles” se desplazaban camino al colegio, se cruzaban con él cuando primero en su bicicleta, después en su moto y finalmente en carros de diferentes modelos se detenía unos minutos para animarlos a seguir y no desfallecer en sus estudios. Desapareció un tiempo indeterminado y, cuando regresó ahora sí “muy maduro”, elegante, portentoso, serio, adinerado, voluptuoso, sano, envidiado, rico, bilingüe y muy bien ataviado.



Imagen 2. Scrivano Madera y “un amigo fiel”.

El país también se rindió ante sus ímpetus y migró al desarrollo. Allí conquistó una cultura cuya manera rígida de pensar y de vivir, le facilitó escalar con más vertiginosidad que como lo hizo en su tierra. Varias empresas del ramo automotriz son ahora parte de su patrimonio. Bueno, algo similar pasó raudamente por la mente de Gonzalo y deseó que sucediera con su hijo desertor académico. La escuela fundacional y formacional que emplea una peda-

gogía tradicional no pudo homogenizar a “mondongo” cómo sí lo hizo con muchos otros. No le permitió al sistema encasillarlo hacia lo que estaba definido como normal para el resto. Parece que al menos en esta oportunidad fracasó la sociedad, fracasó la escuela y “triunfó” el individuo y la diferencia, tanto que le cabe perfectamente la sentencia de Terezinha N. Carraher: “En la vida diez, en la escuela, cero”.

3. Continúo con mi presentación:

Soy omnipresente y polifuncional; envejezco como lo hace generación tras generación mis acogidos, a pesar de que año tras año me someto a “reconstrucción facial”, es decir a recuperar un mejor aspecto. De alguna manera soy el pionero de la cirugía estética, de la cirugía plástica y de la cirugía reconstructiva que curiosamente para mí, no era ejercido por los flamantes galenos especializados de hoy sino por humildes émulos de José el padre del nazareno. Como estoy empleando lenguaje figurado, entonces también soy precursor de los trasplantes, de los implantes y de las prótesis porque para seguir en pié utilizaban partes de uno y otro que estaban más deteriorados, para mejorarme.

Hasta ahora reconozco cuán importante he sido, el tiempo y la historia, han reconocido en mí muchos más atributos; discretamente sigo mi silenciosa labor. Conmigo cuentan todos; muchos me ignoran, otros me maltratan, otros me respetan y sigo incondicional.

Actualmente soy más chico, estoy y vivo a la moda. Puedo compartir con un estudiante y hasta con cuatro simultáneamente de lo que me ufano. Creo que fui injusto cuando sesgaba y discriminaba a muchas personas, considero que en promedio al 10%° de quienes me necesitaban, les faltaba, por lo que no me sentía del todo complacido. He evolucionado y corregido y estoy dispuesto ahora sí para todos, sin excepción.

Ciencias nuevas y términos que desconocía, también los he ido incorporando y de manera anónima sigo mi destino de asistencia. Los discapacitados, los enanos, los gigantes, todos son ahora aliados míos; las distrofias, las radiculopatías, los espasmos y, las contracturas son mis peores enemigos; la salud ocupacional, le ergometría y la fisiología son mis consejeros.

El tiempo de empleo no me molesta, al contrario entre más se haga uso de mí, más satisfacciones obtengo, por lo mismo no entiendo por qué de manera unilateral cada día estoy más horas solo, cada semana tengo más días de ocio, cada mes es más corto y en cada semestre y año la soledad me acompaña más y más. No me opongo a la virtualidad ni a la modernización, ¿saben por qué? Porque aun en la individualidad del trabajo en casa, en la oficina, en las bibliotecas, en las aulas convencionales, estoy.

Fui producto del Lancasterismo y después de la acción de los Jesuitas y de la escolástica, evolucioné con el conductismo, con el modernismo, con el positivismo científico; unos y otros son mis amigos y han decidido a su gusto e intereses, los cambios en el aspecto externo y en mis servicios.

Como se concluye, este ser, es un clave personaje inanimado; pero favorecido, toda vez que ha existido y sobre todo ha estado presente en todos los centros educativos de múltiples lugares y épocas. Este actor toma vida y protagonismo no sólo por contribuciones del autor-actor si no de otros actores que hicieron sus valiosos aportes. Es el momento de reconocerle su valor en el proceso educativo de miles y miles de sujetos, entre ellos, yo.

Permitiendo un arrimo de reserva lo he bautizado Scrivano Madera, que se rescata de la traducción de la palabra escritorio al idioma italiano y del material con el que se fabrican estos enseres.

4. “La banca”

Alegoría apolológica de un amigo furtivo. Se amaba la “banca” -así se conocía a este mueble-, pues con ella se compartía todo el tiempo, era el dominio de cada uno de los estudiantes, era el tesoro en el aula.

Del modelo más antiguo del cual tengo referencia, rescato que el “sentadero” iba adherido a la mesa donde se colocaban los cuadernos y donde se apoyaba para escribir los dictados de los profesores. Algunos escribían sobre la tabla labrándole majaderías tipo grafitis que después eran castigadas por el profesor, casi todas esas bancas eran manchadas, sucias y con surcos hechos con el compás, con la regla, la punta del lápiz u otros objetos; a propósito la madera era tan fina que resistía el uso y el abuso y; el deterioro se solucionaba después. Al final de cada año lectivo y parcialmente en mitad de año, hacíamos unas brigadas de rescate en las que participábamos todos los estudiantes; esta consistía en lavado, raspado con esponja de alambre para quitar las manchas y, ajuste en la medida de lo posible, para lo que disponíamos de martillo y puntillas y las bancas quedaban como nuevas para soportar otro año de rutina y exigencias.

En la banca nos ubicábamos incómodamente cuatro personas. Era privada compartida, por lo que no se experimentaba la independencia que ofrecían otros modelos. Entre la tarima de madera superior y la tabla inferior quedaba un espacio de unos cuarenta y cinco centímetros de ancho, treinta y cinco centímetros de profundo y quince centímetros de alto y una gran abertura de acceso donde se colocaban todos los útiles escolares sin ninguna seguridad.

Con similares fines de servicio, después se me otorgó un pupitre también de madera y con tapa elevadiza con un sistema de bisagras en la parte delantera y la opción de colocar un candado como seguridad para que esta vez

sea más propio, puesto que ya era para solo dos personas que compartían esa timidez casi patológica que acompañaba a la mayoría de los estudiantes; el tener un amigo allí al lado, muy cerca daba tranquilidad y con quien conversar e indisciplinar. No olvido que la tapa que se elevaba también la utilicé como escudo para ocultar mi ignorancia, mi vergüenza, mis alegrías desbordadas o la tristeza y el llanto, comer sin permiso, charlar sin ser visto y otras utilidades progresivamente descubiertas. Sobre la tapa, se apoyaba el cuaderno para escribir “el dictado” y en la contratapa no faltaba el horario de clases, la calcomanía del Ernesto “el che” Guevara y, una que otra foto de calendario o del equipo favorito. El esqueleto de este nuevo modelo de escritorio y otros elementos eran metálicos.

Para los dos últimos grados de primaria se nos asignaban escritorios de madera, amplios, individuales, con una gran mesón superior plano y a nivel, de unos sesenta por ochenta centímetros; por debajo de esta superficie y en la mitad izquierda el espacio para colocar la silla y en la otra mitad una alacena con dos ó tres niveles separados por entrepaños, con puerta y posibilidades de cerrar con candado.

Allí se guardaban muchas cosas y ya no era necesario transportar en cada jornada, la totalidad de elementos y materiales requeridos para estudiar, para jugar y para vestir. Esa sí que era una gran conquista que daba comodidad y equilibrio. Era una verdadera bodega personal, propia, llena de secretos y de tesoros. Lo era todo para un estudiante desde los diez hasta los diecisiete años puesto que para el bachillerato persistió la buena costumbre del escritorio individual.

Me tomé el tiempo para traducir el vocablo escritorio en diferentes idiomas. Desk en inglés. Desktop en noruego, polaco, rumano, alemán, checo, croata y, danés. Escriptori en catalán, bureau en francés y Scrivano en italiano. Por esto nuestro narrador se llama Scrivano Madera.

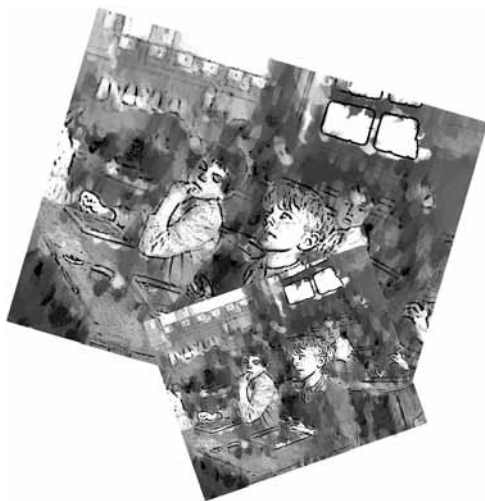


Imagen 3: “Niños en su pupitre”

5. Prosigo con el soliloquio

“Testut versus Gardner” es buen subtítulo para este fragmento de la narración que nos comparte Scrivano Madera:

Fui testigo de la enseñanza de la anatomía humana, en la Universidad de Caldas en Manizales y en otras facultades, para los estudiantes de medicina y futuros médicos de los años cincuentas y sesentas y, con menor intensidad para los setentas y ochentas. Era una enseñanza basada en las maravillosas obras descriptivas, de apasionante recorrido por los más recónditos y los más conocidos lugares de la economía humana, que eran acompañantes de lectores emocionados y motivados. Obras de autores franceses como lo fueron Testut y su discípulo Latarjet, así como Rouvière, garantes de una excelente preparación para esos galenos.

Aún conservo contacto con personajes como el doctor Hernando Alborno, uno de esos médicos de antaño, que se prepararon para aprender y para que ese conocimiento topográfico, comparativo, de relación y descriptivo perdurara para siempre si se quiere; eran días del médico cirujano, del médico clínico, del

médico pensador, del médico osado, del médico con iniciativa, del médico libre e independiente para actuar y compartir su ciencia, donde el único límite era su propia incapacidad.

Agrega el doctor Alborno, que eran épocas soñadas y funcionales, porque se aprendía actuando “en vivo” sobre un “muerto” real, haciendo que se prolongara en la tierra, “la otra vida” en beneficio de la ciencia y de la medicina para el intangible bien de otros.

La inevitable evolución, trajo consigo que ya no debo guardar libros pesados y extensos volúmenes de anatomía, fisiología, química y de otros temas. No, ya debo destinar mínimos espacios para alojar pequeños manuales de bolsillo en el mejor de los casos, ya que a veces solo lo hago con apuntes y resúmenes; queda fácil reconocer que esos esfuerzos reducidos representan una relación proporcional en la capacidad de resolución de estos nuevos y modernos acompañantes de mis horas.

6. Veamos un ejemplo de las consecuencias

Estaba de guardia en su primer trabajo, sólo cinco días después de haber concluido sus estudios; ya tiene la oportunidad de hacer sus primeros pinitos como médico asistencial. Se enfrenta a su tercer paciente, una mujer de mediana edad que difícilmente puede apoyar su descalzo pie izquierdo, porta en la mano una chancla por la expectativa que tiene de que aquel noble médico le solucione rápidamente su problema. Se trata de una uña encarnada a raíz del inadecuado cuidado estético; de inmediato reconoce que la paciente demanda, además de medicarla con analgésicos, antibióticos, de reposo con el pie elevado y medidas locales como calor y curaciones, la extracción de la molesta uña. No tenía confianza para la realización de la onicectomía que re-

quería su paciente. Está lleno de dudas y desconoce cómo hacerlo.

Repasa en su mente tratando de superar la situación y ocultar su ignorancia, pues desconoce cómo se debe infiltrar la anestesia, en qué sitio exacto, a qué profundidad y cuál es la dosis; qué tipo de aguja, de jeringa y el instrumental que debe emplear; la técnica para realizarla y después cómo hacer la hemostasia y curación y los controles. En medio de su veloz análisis y del insumo informativo que precisa, descubre que su agenda electrónica y su computador no están disponibles; no recuerda cómo están distribuidos el sistema circulatorio y el paquete nervioso. Se lamenta de no haber tenido más compromiso cuando la academia le brindó esta y otras oportunidades de desempeño, así haya sido a cuenta gotas.

El colega compañero de turno no sólo lo supera en unos veinte años de edad sino también en las muchas horas de vigilia diurnas y nocturnas, de fines de semana y días ordinarios en contacto con uno y otro paciente, por lo que esta situación ya la había vivido y se dispuso a realizar la intervención que le sirvió a la paciente para aliviar su dolor y al joven facultativo para “colocar la primera piedra” para ser consciente de la necesidad de ser un profesional más científico, técnico y crítico, reconociendo que hasta ahora no lo es, porque ha dependido de manera muy rígida y exagerada de lo que dicen los demás, para dedicarse a aprender de él mismo y ante todo de sus pacientes.

A manera de moraleja se puede decir: No se sabe si de manera arbitraria o por imposición o por esnobismo o por ignorancia o por todas las anteriores premisas y, otras más, se viene desechando, estigmatizando y ridiculizando esos “tradicionales saberes” sin garantizar de antemano que los nuevos métodos son efectivos.



Imagen 4. Uña encarnada (Onicocriptosis)-
Onicectomía.

7. Autobiografía formativa de Oscar Alberto Villegas Arenas

7.1 Los primeros años de vida

Nací en una familia de cuna pobre con algunas comodidades. Somos ocho hermanos: cuatro mujeres y cuatro hombres, ocupo el cuarto lugar. Los tres hermanos mayores se me adelantan en dos, tres y cinco años y yo hago lo mismo con los menores en dos, cuatro, siete y once años. Mi padre –Guillermo- fue mecánico automotriz. Mi madre –Dolly- era ama de casa, esa difícil y compleja profesión que siempre se ha ejercido ad honorem y gracias a ellos dos, todos los hijos surcamos caminos de bien y estudiamos hasta el nivel superior: Tres licenciadas en educación, una enfermera superior, un economista-profesor, un sacerdote, un ingeniero agrónomo y un médico son los beneficios a su dedicación.

Cuatro días después de mí llegada a este mundo el 15 de septiembre de 1956, mi progenitora cumpliría veintiún años. El nacimiento sucedió un sábado a las 5 de la mañana en medio de una tenue iluminación de velas y lámparas. Dicen que nací en brazos de una comadrona y que a diferencia de los niños de la época que *“llegaban con el pan debajo del brazo”*, yo

lo hice con *“una casa en el corazón”* ya que coincidió mi natalicio con la compra de un inmueble en el barrio Fátima de Manizales (Caldas-Colombia).

El parto ocurrió incidentalmente en un pueblo del magdalena alto, cómo se dijo casi fortuito puesto que los planes eran regresar a Manizales ese día o al siguiente para que mi abuela –Ana- acompañara a mi madre en ese trance especial. Me trajeron una vez mi madre cumplió la dieta y de inmediato fui bautizado en la catedral de Manizales, ciudad donde vivimos sin ninguna contingencia hasta que cumplí los tres años, días en que por asuntos de oficio de mi padre, toda la familia se trasladó a Neira, no sin antes haber llegado un vástago más. Mi papá expresaba *“me saqué el 5 y 6”*, así lo promocionaba ante sus allegados cuando completaron su quinto y sexto hijos.

De regreso a Manizales a ocupar la vivienda que habíamos adquirido un lustro atrás, ya jamás nos trasladamos y esa fue la casa de padres que tradicionalmente siguió congregando a la familia cuando uno a uno de sus hijos iban formando la suya y al contrario a la aparente idea de restar un componente, se le iba sumando uno y otro y otro miembro en la medida en que llegaban los nietos. Y el hogar de mis padres cumplió este rol hasta que les sobrevino la muerte.

A los ocho años, llega el tiempo de ingresar a la escuela. Es a partir de este momento que esta autobiografía busca una intencionalidad formativa que relaciona la educación desde varios frentes tanto del estructurado como de los no estructurados.

Cómo se puede vislumbrar, se trata de la vida de alguien del común que como sujeto que es, es único pero afectado en su vida por miles de contingencias que deseo compartir. Este sujeto tradicional, más aquel y aquel, cimientan una historicidad que construyen sociedad. Para mí ha sido muy beneficiosa, ansío que para otros –los lectores- también lo sea.

7.2 Educación formal

La formación de primaria y secundaria la viví en unas instituciones públicas de Manizales, la normal nacional para varones y la escuela anexa a ella, muy reconocidas en su momento, tenían la ventaja de quedar cerca de mi barrio. Rescato en especial al profesor de cuarto y quinto de elemental. De don Hugo aprendí mucho.

Sé asignaba un texto escolar para la materia y debíamos aprenderlo “al pié de la letra”^h, la memoria era indispensable. Eran los días del método mutuo o de Lancaster o método inglés: férrea disciplina y premio y castigo. Este sostenía que los alumnos van a la escuela a adiestrarse y a aprender, a repetir lo que la jerarquía —que era el profesor— enseñaba. No se hablaba sin permiso, que se obtiene levantando el brazo y el profesor señalaba quien “tenía la palabra” y solo así estaba autorizado para contestar.



Imagen 5. Brazos levantados, no por rebelión; si no para ser autorizados a responder.

La diferencia de la educación formal impartida del siglo XX y la que se promociona en los inicios del siglo XXI, no radica en si se debe aprender la información y tenerla guardada en el cerebro sino en las falencias de la disciplina, buenas prácticas de conducta y de respeto. Ni tanto como “La letra con sangre entra” frase atribuida por unos, a Apeles y por segundas personas a Domingo Faustino Sarmientoⁱ, ni tan poco como las permisividades de hoy.

Nos enseñaban matemáticas. Aprendimos a sumar, restar, dividir, multiplicar, elevar al cuadrado y a la tercera potencia y a sacar raíz cuadrada y utilizar la regla de tres simple y después otras ecuaciones y a trabajar con los números enteros y con los decimales y con los fraccionarios y con las proporciones; sin más herramientas que un lápiz, un papel y el saber. La dependencia de las calculadoras y otras ayudas electrónicas en los estudiantes de hoy es tan notoria que sin ellas, no son capaces de dar respuestas seguras y exactas ante problemas mínimos.

Me gradué como maestro el 29 de noviembre de 1974 y como bachiller académico en el Colegio Mayor de Nuestra Señora académico en 1975, porque ya había decidido hacerme médico.

Estudí medicina en la Universidad de Caldas y me titulé el 24 de junio de 1983. De las ciencias básicas, destaco varios profesores como los doctores Muñoz, Serna, Díaz Benítez y Samper en el campo de la morfología y de la histología, así como al doctor Aldana por su facilidad para hacernos comprender temas de la fundamental fisiología en el saber y proceder médico.

Para las ciencias clínicas, el profesor, por lo general un médico experto y experimentado, exponía todo tipo de ideas que eran axiomáticas y “palabra de Dios”, no existía manera de refutarlo, no había bibliografía y no había ayuda tecnológica; existía eso sí mucha facilidad de “aprender” con material en vivo y “haciendo”. De la formación universitaria de pregrado



como médico general siempre me sentí orgulloso. Al médico se le consideraba y se le veía como algo muy especial.

En veintisiete años he desempeñado diferentes cargos casi siempre en el campo asistencial aunque también lo he realizado en el área administrativa y en los últimos 10 años en la docencia universitaria.

Durante once años me ocupé en Pensilvania (Caldas), grata experiencia y perfeccionamiento de mis potencialidades. Cuando estaba en el clímax de buen desempeño y beneficios económicos, tuve la suficiente autocrítica de reconocer que me invadía la peligrosa desactualización. Esto me obligó a hacer un análisis a consciencia para cortar y arrancar de nuevo. Y siendo el “rey de la plaza”, tomé una decisión radical; cambiar la estabilidad y ese dogma hacía mí, para buscar nuevos e inciertos horizontes en otro lugar. Opté por una alternativa diferente con el retorno a la ciudad.

Hasta ese momento aún estaba convencido que era producto terminado, que el sólo hecho de ser médico era más que suficiente; pero la competencia y el ejemplo de otros fueron el faro de guía y de seguridad para zarpar de nuevo a tratar de ser más competentes y reconocidos, de aspirar a las nuevas iniciativas que el devenir de la permanente construcción social de presente demostró que construye y abre puertas y espacios que si bien no estaban libres, era posible transitarlos (Mejía Valencia, 2009); pero que además giran en la urgente necesidad de concreción del sujeto-potencia-existencia que Hugo Zemelman Merino^k, expresa.

Adelanté estudios de especialización en Administración de Servicios en Salud en la Universidad de Antioquia, una institución pública muy prestigiosa. Pero lo que más me impactó y que terminó por realizar cambios trascendentales en mi vida fue el hecho de utilizar el pensamiento, los argumentos y la palabra como las grandes armas para enfrentarse al mundo, que se

vio renovada y fortalecida en recientes aventuras académicas con posturas críticas de ese mundo susceptible de cambiar y mejorar.

Por eso afirmo también que aprendí como pude, pero creo que aprendí lo básico, lo fundamental y olvidé casi todo; pero volví a aprender y a decantar en un constante proceso de un verdadero círculo virtuoso. Las habilidades y destrezas particulares de mi oficio se aprenden por iteración, casi que por rutina y así no se olvidan, se perfeccionan y se realizan más fácilmente si se hacen una y otra vez y por el contrario si se dejan de ejecutar por una época, se debe volver a aprender ahora con los obvios cambios que la dinámica de la vida trae.

En 1983, me desempeñé como médico ejerciendo el año rural obligatorio en el corregimiento de San Diego, municipio de Samaná-Caldas. Zona cálida, húmeda y selvática. El sitio ideal para la presencia endémica de enfermedades tropicales. De un momento para otro me volví experto en algunas de esas patologías que epidemiológicamente eran “pan de todos los días”.

La Leishmaniosis, es una enfermedad zoonótica transmitida por los mosquitos conocidos como pitos, se caracteriza por causar úlceras en la piel, se diagnosticaban unos diez casos mensuales en ese lugar. Esto obligó a estudiar y a aprender de esta patología con todas sus alternativas, es decir, etiología, mecanismo de transmisión, manifestaciones y en fin todo hasta estar actualizado con el tratamiento, dosis, posología, reacciones adversas del glucantime y demás variables y aprender además a tomar las muestras para hacer evidentes los amastigotes del protozoario y hasta aprender a sortear la contingencia porque en esa área había presencia guerrillera y estos sujetos al igual que la población común, enfermaban y enfrentaban dificultades para su tratamiento.

Una vez concluido mi servicio rural y ya en la capital, este no era un problema común y dejé de tratar esta patología; pero

cuando se me presentó de nuevo un caso, veintidós años después, ignoraba casi en lo absoluto todo lo referente a aspectos esenciales de la enfermedad, después de ser todo un “experto” en esa materia gracias al contacto diario con el tema, por lo que de nuevo en esta ocasión, debí reaprender para tratarla.

Mis (los) estudiantes aprenden muy probablemente de la misma manera y lo que hoy visualizan como fundamental y “clave” lo mantendrán ó ignoraran de acuerdo a su desempeño particular del momento y de sus necesidades. Se darán cuenta que mucho de lo que aprendieron con esfuerzos se contextualizará ó no, en medio de unas necesidades cambiantes.

Bien lo dijo Philip Coombs, asesor del presidente John Fitzgerald Kennedy en asuntos educativos que “un diploma universitario, no importa a qué nivel, es esencialmente la certificación de que un individuo ha sido preparado para que siga aprendiendo en el futuro”.

7.3 Mis maestros y profesores

Los profesores como dice aquella frase “eran como todo, muy variados y vienen de todos los estilos”. Los hubo y los hay de aquellos que impactan y trascienden. Reconozco los atributos del pequeño don Jaime y de don Hugo. El primero aparte de ser muy respetuoso y prudente, empleaba unas maneras diferentes a las de los otros para hacerse entender y eso era magnífico: iniciaba con frases e ideas del común, con términos sencillos como contando una anécdota e iba progresando en complejidad hasta que los presentes, incluido yo, deducíamos y entendíamos el mensaje de una manera tan lógica que fácilmente y permanente se asimilaba, creo deducir hoy que era “muy didáctico”.

Doña Sonia, fue mi profesora de primero de primaria. El sólo hecho de hacer que todos aprendiéramos a leer y escribir, es una misión cumplida por pocos. Siempre le agradecí y cuando me recibí de médi-

co diecinueve años después de ser mi profesora, la busqué, fui hasta su casa, le entregué una tarjeta de participación y dialogué con ella y desde el fondo de mi alma, le expresé mi eterno reconocimiento por su labor conmigo y con muchas cohortes y generaciones de chicos con similares expectativas a las mías.

Cada docente trae su historia y sus méritos en mi formación, no cabe duda. Es de rescatar que de la mano de la labor informativa de enseñar un tema, esos profesores disciplinaban ya que tenían mucho de maestros, másteres y docentes porque con méritos relevantes enseñaban ciencia y saber.

Los docentes de la educación superior, como balance general y para ser honesto cumplieron. El verdadero reto y emoción radica en las ciencias clínicas porque son las que dan la forma y la caracterización del médico. A fines de 1970 y principios de 1980, el panorama educativo era muy conductista, hoy día con menos trascendencia sigue siendo así. La bibliografía existente era escasa y de difícil acceso. Eso convertía al médico- docente en una verdadera enciclopedia ambulante y singular y él y sólo él, tenía la razón y se jactaba de ello, reflejaba poder y por lo mismo manejaba una arrogancia tal que le alcanzaba para ser injusto, humillar a sus discípulos, a pesar de todo esos aspectos en contra, aprendíamos a desempeñarnos porque disponíamos de material vivo en los pacientes. Obviamente este comportamiento de los docentes no era generalizado ya que existieron atípicos y muy consecuentes con las condiciones y necesidades de los estudiantes.

De mis estudiantes, espero su reconocimiento a mis esfuerzos y a la buena fe con que me brindo y trato de orientarlos, que reconozcan mis limitaciones del conocimiento y de la manera para transmitir el mensaje, conociendo que la exigencia es mutua; pero sobretudo que trato de ser justo y que me preparo para tratar de ser bueno, el mejor.



Pareciera que las políticas educacionales se basan en innovar por hacerlo, favorecer la formación autodidacta, la despersonalización de la enseñanza y otras medidas que no garantizan el éxito.

Una anécdota puede dar idea de lo argumentado: Unas estudiantes de primaria (mis dos pequeñas hijas), procedentes de un municipio (Pensilvania-Caldas), aspiraron ingresar a un colegio privado de la ciudad (Nuevo Colegio Sagrado Corazón) en 1995, casi fueron descalificadas, porque no sabían escribir con letra pegada lo que era obligatorio en ese establecimiento educativo ya que obedecía a las nuevas y modernas teorías del aprendizaje y ellas sólo lo hacían con letra despegada. Finalmente fueron aceptadas porque durante el proceso de admisión, aún con el estigma de escribir con letra scrip, hicieron una narración muy elocuente de sus vidas y de su familia, demostraron tener mucha estructura para sus siete y nueve años, aspirando a ingresar a 3° y 5° elemental. Según esta lógica, casi que era más importante la forma que el contenido. Y sobresalieron a pesar de que jamás aprendieron a escribir con letra cursiva; pero sí saben comunicarse, redactar y sostener una conversación y mucho más. Una ya es profesional con buen desempeño, la otra está próxima a su graduación, ambas son médicas. En su momento hubo algo de polémica a raíz de este incidente: yo les argumenté que todas las publicaciones como revistas, periódicos y los demás medios escritos, son editados en letra despegada y, que excepto una marca famosa de gaseosas (Coca-cola), por algo será que en todos los demás logotipos comerciales se utilice la letra despegada.

El tema es complejo y, las opiniones e investigaciones al respecto, están abiertas y al día de hoy la controversia no ha llegado a su fin y, por lo mismo no se pueden imponer maneras y formas sólo por capricho, descalificando totalmente lo tradicionalmente ejecutado.

Con la idea de no ser injusto ni de reclamar sin argumentos sustentados con bibliografía, empecé la tarea de documentarme al respecto y con el tiempo, encontré que Jhon Downing, secundado por Derek Thackray, en "Reseña de Madurez para la lectura", en 1975, expresan al respecto: "No estoy hablando de etiquetas si no de conceptos" y agrega "los niños aprenden a leer y a escribir cualquiera que sea el método que se emplee aunque algunos sean mejores".

Por otro lado escribir con letra pegada, cuyas otras formas de ser conocida incluyen: letra ligada, unida, manuscrita, cursiva, itálica, bastardilla (son inclinadas) se realiza de manera más rápida y al realizarse con menor esfuerzo es menos fatigosa. Por ser más clásica es a su vez más artística y elegante sin embargo es más confusa y demanda del escritor mucho más habilidad y destreza y al hacerse con esta intensidad precisa de más esfuerzo. Muchos de los que escriben así, reconocen y dicen que lo hacen cuando hay relajación y tiempo, pero en el apuro prefieren trabajar más con letra despegada. La contraparte es la letra despegada, también conocida como letra scrip, imprenta, caligráfica o letras redondas, suelta, letra de molde, letras libres. Es un estilo más fácil para los zurdos y la mayoría de estos argumentan que no solo se les facilita escribir con letra despegada sino con mayúsculas que son a base de líneas. La letra separada es más clara, con la letra pegada pueden llegar a confundirse unas letras con otras. Por ser a base de bolitas y palitos es simple (tienen menos arabescos que distraen). Muchos se han visto obligados a aprender a escribir con letra pegada pero una vez "son libres" se "convierten" a la despegada. Se les facilita a los disléxicos y al contrario la pegada los afecta y dificulta. Sobre estas caligrafías y estilo de letras encontré lecturas como: "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" de Hermine Sinclair.

Para ampliar el debate, se debe tener en cuenta los argumentos fisiológicos, médicos, psicológicos, prácticos, de estado de ánimo, de tiempo disponible y otras características que no avalan la exigencia única de escribir con letra pegada y convierten esas pretensiones transformadoras en directrices intrascendentes.



Imagen 6. ¿Escritura pegada o despegada, esa es la pregunta?

7.4 Vida contemporánea

¿Cómo soy como sujeto y trabajador en un oficio profesionalizado? Muy dedicado, responsable y eficiente. Doy mis mejores esfuerzos por ser justo, honesto y menos procrastinador.

Empleando una de las modalidades de construir una autobiografía como lo es el componente epistolar del autor hacia terceros y de estos hacia el autor, Milena, una compañera en el trabajo asistencial que desempeñamos en una clínica pública de primer nivel de complejidad y que conoce mi desempeño como médico y algo como docente, expresa sus opiniones:

“Es una persona amable, respetuosa, servicial, esto es lo poco que puedo decir como persona ya conozco poco de él en el campo personal; pero laboralmente sí puedo decir un poco más, es un médico responsable y, debido a su experiencia en el campo de la medicina es conocido como

un buen médico, es de esos médicos que inspira confianza, le gusta realizar su trabajo rápido pero bien hecho, es perfeccionista, debido a esto a veces se acelera y sofoca a las personas que lo rodean, hay compañeros de trabajo que le gustan que él sea así y, a otros no tanto, pero al final se calma, así y todo me atrevería afirmar que el 90% de las personas que trabajamos con él lo calificamos como un excelente médico y persona”.

Es un médico con sensibilidad, arriesgado, asume retos y los logra solucionar así estos presente dificultad, es de esos médicos que uno dice mucho que es como un lobo debido a que estos animales son conocidos por ser ágiles e inteligentes, astutos y como dice el dicho se la saben todas”.

El autorretrato es otra forma de autobiografía. Son reconocidos los de Vincent Van Gogh, Leonardo Da Vinci, Rembrandt y muchos más. Las imágenes exhibidas en esta autobiografía, fueron retocadas con algo de arte para que el lector participe con su imaginación y como es obvio no son autorretratos, si obedecen a situaciones narradas en el texto y permiten recrear y facilitar la lectura.

Con cincuenta y cuatro años vividos, considero que aún conservo una dinámica, actitud al trabajo, al estudio y al aprendizaje sin debilidades, en este último aspecto mi proceder es muy selectivo y puntual ya que obedece a intereses particulares y no para rendir cuentas, lo hago sin presión y lo aprendo. Después de veintiocho años de graduación, más siete y medio de pregrado, que dan recorrido y práctica y un bagaje ya que son incontables las situaciones vividas y miles de casos atendidos y trabajados, en esa casuística me apoyo para darme y dar enseñanza.

Poseo muchas debilidades pero en mi autocrítica deduzco que me creo mucho, más de lo que realmente soy.

Asistencialmente, los últimos dos años -2009 y 2010- he estado dedicado a la



atención de gestantes, del parto y del recién nacido. Actividades atiborradas de riesgos, de conflictos y de retos. Pero es la que compensa con más satisfacción por la alegría de complementar la labor de la naturaleza para traer un bebé al mundo y perpetuar la vida.

De las más nuevas y gratificantes experiencias, viene la de la oportunidad de desempeño como docente universitario en la naciente Facultad de Medicina de la Universidad de Manizales.

El contacto consuetudinario con la academia y con los académicos incentivaron en mí alcanzar y cultivar una nueva etapa, la de pensar diferente, la de ver la realidad como incompleta susceptible de cambio y de mejoramiento, de buscar alternativas, de saber que la verdad no es única y para siempre, que hay y se debe construir nuevos saberes según una franca corriente crítico-social con su producción con base al saber y al poder. Casi por casualidad fui absorbido por la inquietud de la investigación, y ya involucrado en estas tareas, reconozco de mi empirismo. He participado en los más recientes cinco años en proyectos ejecutados en el pregrado de los estudiantes de medicina. Me surge la necesidad de avanzar en la preparación para ser mejor docente y no quedar corto en sus expectativas por culpa mía a una generación que como he explicado, va a tener y ya tiene grandes dificultades de desempeño, estabilidad y futuro. Por lo mismo pretendo ser Magister en educación con énfasis en la investigación, claro que por el solo hecho de serlo no necesariamente se garantizan los objetivos, pero pueden ser más viables.

7.5 ¿Y cómo inició y ha sido el proceso?:

Con la decisión tomada, me documenté sobre las diferentes opciones en la ciudad. Encontré varias, diría que muchas, unas treinta ofertadas por las universidades locales y en extensión de otras foráneas.

Como muestra de los beneficios de esos paisajes escriturales y de la confianza que se genera en los participantes activos del encuentro, me arriesgué a escribir un poema que los recuerdos de mi madre, lo permitieron. Por lo que lo comparto también.

Amor puro e infinito Acróstico.

Para mi madre

Dolly Arenas Granada

*Septiembre 19 de 1935-Marzo 13 de
1990*

*Dios seguro está con ella,
¡Oh! qué ausencia tan dolorosa
La extraño aún y, su huella
La conservaré por siempre
Y la amaré como lo hizo ella.*

*A sus hijos y su esposo
Reunir persiguió con afán
En torno a su figura,
No resignó dar ternura
A todos por igual y,
Sin energía escatimar.*

*Generaba paz y sin pausa
Reinaba en su hogar.
A todos nos comprendía
Nació y vivió para dar
Amor, cariño y sabiduría
De manera especial, con
Alegría y felicidad.*

Desde ahí se inician unas acciones llenas de intención en la búsqueda de entender y comprender que el cuestionamiento y la duda son la base de construir nuevo conocimiento y saber. Esta etapa de mí recorrido transcurre por caminos “destapados”, alcancé a dar varios tumbos y “fangosos” toda vez que patiné; pero creo que no caí y si lo hice me incorporé y continué adelante.

Comprendí que la “verdad-la realidad no son ni universal ni eternas y por lo mismo que la ignorancia es creer que el sujeto está lleno de conocimiento y que la utopía va ligada con los sueños”, sueños que al menos debemos permitir que existan, perduren y se cultiven. Al parecer estas utopías se han visto truncadas cada vez más precozmente en nuestros estudiantes y egresados.

7.6 Veamos:

Diana es una afro descendiente que procede del departamento del Chocó. Su gran “sueño” o será utopía, es ser médico... “Vivir no es sólo existir, si no existir y crear, saber gozar y sufrir y no dormir sin soñar. Descansar, es empezar a morir”. (Gregorio Marañón y Posadillo. Médico endocrino, historiador, pensador, ensayista español 1887-1960).

7.7 Conozcamos la historia de Diana:

Parte de un barrio deprimido de Quibdó (Chocó) hacia la ciudad donde se convertirá en “doctora de personas”, dejando atrás a sus padres, dos ancianos de setenta y dos y sesenta y nueve años y a sus seis hermanos mayores, que como ella algún día en las dos décadas anteriores con ilusiones y sacrificios similares, emigraron para estudiar secundaria, cursos del SENA y carreras universitarias, siempre patrocinadas por su padre que no tuvo estudio; pero que se desempeñó muy bien como criador de cerdos, cotoero y otros oficios hasta que se estabilizó como fotógrafo de la registraduría hasta alcanzar donde se pensionó. Ella es su hija menor, va a convertirse en médica y sale para Manizales, ciudad intermedia conocida como centro universitario que ha gozado de buen prestigio.

El recorrido implica salir de su casa con su equipaje donde acomodó todas sus pertenencias y quedó suficiente espacio para los sueños que a pesar de ser infinitos, no termina en aforar por completo su valija. De su ciudad a la capital del

departamento de Risaralda, hay 112 Km por una vía catalogada como “trocha o camino de herradura”, invirtiendo unas quince a veinte horas dependiendo de las condiciones ambientales reinantes que suelen ser agrestes: altas temperaturas, lluvias y humedad, el resultado es una carretera intransitable.

El costo del viaje es de \$150.000 (US 75) y la desazón de no regresar y ver a sus queridos en 6 meses al menos porque puede y suele ser más, pero todo es válido con el fin de estudiar y ser alguien. La matrícula \$5.200.000 (US 2600) y, el sostenimiento mensual apenas justo sin sobrarle nada, unos \$800.000 (US 400). Un poco la novatada, otro el ébano de su piel, el XX de sus genes, otro su acento, más su humildad, su sencillez y su nobleza, crearon barreras que se superaron gradualmente con algún costo.

Otros estudiantes están haciendo lo mismo procedentes de muchos rumbos: de los llanos orientales; del Cauca, de Nariño, de Putumayo; de Barranquilla, de Cúcuta; de diferentes municipios del eje cafetero más próximos y aún de la ciudad, es decir, de heterogéneos sitios con homogéneos ideales y expectativas, ser “discípulos de Hipócrates”, tener una profesión u oficio y ganarse la vida. Pero; sin concluir su preparación profesional y, cuando cursa el 10° semestre, se ha creado un concepto diferente pues critica la calidad de la formación que la califica como “pobre”, cree que el rol del médico general es limitado y restringido y que la remuneración que estiman va a recibir, no compensará las inversiones económicas y la enorme responsabilidad que paradójicamente si va en aumento. Se siente defraudada y desde ya ha agregado a sus deseos, un periplo por España a buscar un futuro que no ha acabado de construir.

Dice que lentamente se le están acabando sus ilusiones y sueños antes de graduarse. Sueños que se van trasformando en pesadilla, la universidad y el sistema no han hecho posible hacerlos realidad.



7.8 La desazón, y pérdida de los sueños no sólo compromete a quienes inician o están por concluir sus estudios

Enrique contemplaba el tercer aguacero del día, ya eran las cuatro de la tarde, este con más intensidad y se acompañaba de enérgicas oleadas de vientos huracanados a tal punto que desde la ventana avistó cómo se venían a pique varias, muchas, de las plataneras que con ilusión había sembrado y estaban en vísperas de iniciar producción. Y siguió lloviendo hasta el amanecer y un poco más en la mañana y sólo cuando el cielo escurrió su última migaja, cesó tan abruptamente como había iniciado. Con incertidumbre y tristeza, no tardó en lanzarse sobre las plantaciones para documentar sus dudas.

Esa lluvia que tanto anhelaba y reclamaba cuando prestaba guardia en los servicios de urgencias porque ayuda a disminuir el volumen de la demanda de atención, ya que cuando llueve, sólo va al hospital quien esté realmente enfermo, y, de manera inversamente proporcional se cumplía su predicción: a más lluvia, menos consulta y más realizable el servicio. Bueno, ese mismo fenómeno hoy le lastima sus intereses. Tres años atrás se graduó como médico y ha podido desempeñarse como profesional en varios hospitales e instituciones.

Hace dos años interpretó que debía explorar otras maneras de surgir y ganarse la vida. Con los ahorros que pudo acumular no compró un carro como si lo hicieron la mayoría de sus contemporáneos. Escuchó a regañadientes el consejo de su padre y aceptó comprar unas cuerdas de tierra contiguas a las que sus parientes próximos han cultivado y explotado por varias décadas y antes su abuelo y los padres de estos. Ahora es un poco agricultor y un poco médico y va notando que cada vez disfruta más de aquello que de esto y se llena de nostalgia y de frustración. La vida ha cambiado y dado tantas vueltas que ha regresado al punto de partida de su familia,

después de llegar a la ciudad y cumplir su gran ilusión de ser doctor en medicina, sin embargo cuando lo ve realizado se decepciona y vuelve a las actividades ancestrales de su familia y piensa que quizás se sienta más feliz.

No es el hecho de ser médico lo que lo ha decepcionado, es la manera cómo debe trabajar para obtener una remuneración demasiado baja para tanta exigencia y enormes riesgos y por otro lado el bajo perfil al que ha caído la profesión.

7.9 También a los de tradición.

Concluyo con esta:

Es inaudito que al médico especialista OSG de cincuenta y cinco años, quien invirtió once para capacitación básica en primaria y secundaria, siete más para ser médico general, tres en especializarse como cirujano general, dos más en cirugía pediátrica y dos años para hacerlo en urología pediátrica en Medellín y en Brasil, una IPS privada le ofrece una contratación por salario integral a \$17000 la hora (US 9).

No es comparable la trascendencia para la humanidad, para la sociedad y para el simple sentido común de equidad social que un estilista, un lustrabotas, un vigilante de vehículos tengan ingresos similares y superiores, con la ventaja extra que su paga es recibida en efectivo y causada de inmediato.

Estas reflexiones motivan la necesidad del cambio (difícil, deseable; pero posible) y terminan por definir la pregunta y el problema que nos centra en una investigación al respecto con el interrogante *¿La Universidad escenario cultural ante la realidad?*

Inicia el proceso de investigación, aparecen ideas en el grupo conformado por Walter –Contador público-, Alejandro –Filósofo-, Bernardo –Ingeniero de sistemas-, Yeny y Geiler –Educadores físicos- y yo –Médico-

En un primer momento fue elegida la pregunta ya citada. En un segundo momento se decidió que cada quien de acuerdo a su orientación profesional podía ejecutarla

desde su perspectiva y consecuentemente se pensaba que surgirían así seis capítulos de esta producción; esta idea cobró fuerza y empezó su ejecución. Se inicia con esta pregunta como problema sub-uno que se desarrolló en conjunto, es decir de manera similar para todos; trabajamos las mismas variables o categorías de igual manera, recogiendo bibliografía pertinente –contacto con los autores- y realizando una primera aproximación con personas representativas –contacto con los actores- de diferentes niveles y formas de desempeño en el campo de la salud y así pudieran expresar sus ideas libres, abiertas y espontáneas cuando se les invitó a reflexionar sobre 3 palabras colocadas aleatoriamente: Universidad-Realidad-Medicina.

La respuesta de esta tarea fue el surgimiento de nuevas preguntas e hipótesis, amplias, complejas en medio de una riqueza bibliográfica, abundante en cantidad y rica en calidad, originando de cierta manera un incremento de la complejidad del problema tal, que obligaba a mayor abstracción que permitiera controlar las fuerzas centrífugas hasta aterrizar en un problema sub-d (problema descriptivo). Para este momento se obra con independencia entre los diferentes integrantes del grupo. Este problema sub-d, es específico sobre la ciencia médica que es la que me atañe. Nueva etapa de partida, procurando utilizar ahora, entrevistas semi-estructuradas con actores más específicos que desenvuelvan en el campo de la medicina y nuevas consultas a fuentes pertinentes, que de nuevo abren un abanico de complejidad que al compararla con el problema inicial en una especie de viaje de ida y de regreso, que culmina en un problema sub-c ahora más comprensivo.

Rescato palabras del doctor Dairo Sánchez Buitrago¹ “la universidad es una institución con remordimiento de conciencia” porque de impartir una educación para lo ideal, debe evolucionar para que sea para una “educación para una realidad que es cambiante” (Pre simposio de investigación Universidad de Manizales, 28 de mayo de 2010) a lo que yo agregaría y, realidad-

sociedad que es exageradamente economicista y mercantilista por lo que termina por afectarla profundamente.

Continuando con el historicismo de esta investigación –producción intelectual-, hay un retorno a la idea original, ahora con la nueva alternativa (orientada, motivada y guiada por el Coinvestigador doctor Dairo Sánchez Buitrago) de una narrativa autobiográfica para ubicar en las vivencias del autor y, la correlación de esa contexto formacional construido que es producto de la interrelación con la realidad universitaria y social, con las encontradas durante este proceso de confrontación etnográfica con actores y autores de altísima calidad.

El proceso concluye con esta autobiografía valiente, plagada de vivencias y experiencias, muchas de ellas comunes, como comunes serán la gran mayoría de las personas a quienes llegue y que están construyendo historia y realidad individual; pero que con la suya y la mía y la de todos, si es que no cae en una farsa ideológica, seremos partícipes de un nuevo mundo ojalá mejor que el que hasta ahora nos ha tocado en suerte. Lo que es posible frente a esta situación es que el hombre de hoy, de carne y hueso, el hombre del aquí y del ahora, “instalado en el mundo” (Mejía Valencia, 2009)^m comience a leer la realidad que vive para que se dedique más a construir el presente, que es el futuro porque en términos estrictos este es ya mismo.

Para construir la realidad debe reconocerse como ser histórico y como tal, recuperar la conciencia histórica que ha sido enajenada por lógicas sociales, en especial las lógicas del poder y de la dominación y lo han devenido en “sujeto mínimo”, “civilizado, obediente, controlado, vigilado, sumiso, productivo, desinformado, encerrados por prejuicios que vendan sus ojos, en una sociedad donde la individualidad y la creatividad son castigadas y marginadas dentro de unos antojos poco escépticos debido a que no se ajustan al proyecto social de dominación y consumo” (Guarín Jurado, 2009)ⁿ.



8. Metodología

En recapitulación esta es una producción histórico hermenéutica cuya metodología está basada principalmente en la autobiografía, en parte como historia de vida y algo de etnografía como técnica observación participante a lo largo de 54 años. Los buenos niveles de calidad de los entrevistados, permitieron que este fuera el parámetro de límite del muestreo, al alcanzar altos niveles de claridad, veracidad, autenticidad, significancia y plausibilidad en los resultados.

9. Discusión y conclusiones

Todos los elementos recibidos de los diferentes tutores en las sesiones de trabajo presenciales y no presenciales durante la maestría, favorecen el surgir el pensamiento y actuar crítico que he ido involucrando prontamente en unos aspectos y pausadamente en otros, pero respetuosamente en todos los que he detectado, son susceptibles de involucrar en las ciencias de la salud particularmente en el ejercicio de la medicina.

Como docente en la Facultad de Medicina, me desempeño en el área que debuta las ciencias clínicas, es decir, es el primer paso que dan los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las habilidades y destrezas que implica la filosofía y el proceder del médico. La semiología, trata de la identificación de los síntomas y de la exploración física para la búsqueda de los signos que presenta en un momento dado un paciente y que orientan hacia su enfermedad. Es necesario conjugar adecuadamente esos insumos para concluir con buenos productos. De aplicar correctos o incorrectos criterios, depende el producto final, es decir el diagnóstico.

¿De qué manera ha influenciado hasta ahora este nuevo pensamiento?: Tradicionalmente se ha ejecutado la enseñanza-aprendizaje de la medicina clínica a través de las rondas docentes, donde un médico

por lo general mayor y experto y un grupo de estudiantes por lo general jóvenes e inexpertos, se ubican alrededor de un paciente quien manifiesta sus molestias, acto seguido es sometido a una revisión clínica siempre guiado por el docente, en un acompañamiento que literalmente es de la mano. Antes, durante y después ese docente va interactuando con los estudiantes, exigiéndoles un saber y un conocimiento que recién están a punto de formalizar y de ser validado por ese actor.

En compañía del doctor José Fernando Giraldo Cardona, mi compañero en docencia, hemos pretendido un cambio, una nueva orientación y unas prácticas distintas, quizás algo revolucionarios, porque le dimos una dinámica y un abordaje diferentes. Cómo el contacto con los pacientes durante las rondas docentes sigue siendo un componente clave en la formación médica ya que en ellas hay un acercamiento y contacto, hasta ahora irremplazable, con seres que nos enseñan –pacientes- y otros seres que aprendemos –docente y médicos en formación-, pretendemos darle más trascendencia y extraer de esa actividad, los mayores beneficios posibles.

Volvamos a los pacientes y a los cambios en el accionar como médico y docente, surgidos como beneficio de los aprendizajes en la Maestría y sus diferentes orientadores. Comprendí que cada persona enferma tiene una historia diferente, así su enfermedad sea la misma que la que tiene diagnosticada su vecino de habitación, poniendo en práctica el adagio que dice “el paciente es un libro abierto”, al que debemos aprender a leer e interpretar de la mejor manera; ellos son los que tienen involucrado el diagnóstico y nosotros contamos con los mecanismos para descúbriéndolos. Si a esto se le suma obedecer a la frase recomendada por muchos clínicos: “del paciente al libro”, permiten que con buenos resultados sea esta manera la elegida para estimular e incentivar el aprendizaje en los estudiantes que por suerte me han asignado.

Una vez el paciente nos narra su vida en relación con su enfermedad, debo proceder a documentarme al respecto si es que realmente quiero ampliar el saber. Con buenos resultados que animan a continuar con esta metodología, después del ejercicio presencial, el estudiante y el docente deben prolongarlo yendo a consultar las fuentes teóricas para ilustrarse, resolver dudas y afianzar el saber. Siendo muy importantes los insumos intelectuales previos con que se “llega” al contacto con los enfermos, lo son más con los que se aspira tener al “salir”; lo que es claro y un reto es que definitivamente no debo abandonar al paciente con la misma cantidad y claridad de ciencia y de conocimiento con la que llegué a él y pretendí descubrirle sus molestias. En ese momento o en la extensión del mismo, debo darle gusto a la necesidad de estudiar para resolver esas dudas, para fortalecer el saber en beneficio propio y de mis futuros pacientes. En síntesis, debo estudiar más después de “aprender” con el paciente, con la ventaja que un aprender de esa manera, perdurará a través del tiempo.

Como complemento de esto, cada uno debe buscar y mejorar su mundo, aspirar -al menos- hacerlo con su pequeño espacio, una especie de “holistización” personal que es diferente a la “globalización” que es una estrategia capitalista de expansión y de extensión del poder (Atehortua D, 2009) que es uno de los grandes obstáculos para la independencia y autonomía de la universidad que aunque difícil no es imposible.

Dejando atrás el componente científico, desde el punto de vista social, gran parte de lo que ocurre, sucede por desconocimiento del estudiante de la realidad y la condición global de un país y una región que lo envuelve en su problemática. Pero, también a que en su formación, en los planes de estudio, las asignaturas, los programas, la misión, la visión y demás elementos curriculares, que evidentemente existen en la universidad para dar a conocer en y desde el medio académico sobre la realidad, no se desarrollan con una orientación relevante y por lo mismo no cumplen su cometido.

La formación y el interés del estudiante, van dirigidos casi exclusivamente a una preparación académica que puede ser excelente, buena, regular o mala, dependiendo del interés individual de cada estudiante, principalmente para tener un buen desempeño profesional y de manera rápida vender sus servicios con el propósito de recuperar la inversión que en tiempo y sobre todo en dinero que le demandó su formación.

De la mano de una academia más social, más en contexto, más comprometida y, menos mercantilista, se debe hacer un poco más y dar más de nuestra parte, para evitar seguir siendo profesionales “light”; es crecer la reserva de sentido (Guarín Jurado, 2009).

La sociedad necesita no sólo formar burócratas, necesita también crearle a todos los ciudadanos la ilusión de que es una persona con posibilidades, con futuro y que la educación es un ascensor social. La quimera de que somos una sociedad democrática, una sociedad en la cual hay movilidad general e igualdad de oportunidades. Esa ilusión justifica el costo de mantener la educación en especial la pública.

Los mundos que unen estos elementos y que pueden ser considerados como duales son: el mercado, la industria y la universidad. Porque si usamos un diseño netamente mercantilista perderemos la esencia misma de lo que la universidad es hoy en día: un espíritu libre. Ocurre que desde la primaria a la gente se le educa en función de un examen, sin que la enseñanza y el saber le interesen al estudiante. Condición que se va a repetir porque al terminar sus estudios, el individuo no va a salir a expresar sus inquietudes, sus tendencias, sus aspiraciones, sino que se va a enganchar en un aparato burocrático que ya tiene sus políticas y definiciones. Así como estudia para no perder la materia, también trabajará para no perder el puesto, sólo obedecerá.

La invitación es a seguir haciendo las cosas bien y mejorándolas muy a pesar de



que los sofismas sigan apuntando hacia el gremio médico y a los claustros en donde nos forman (las facultades de medicina) como los grandes culpables de la hecatombe, responsabilidad que evidentemente compartimos aunque no en la magnitud y ponderación que se le ha dado y que no debemos eludir para que con sapiencia y decoro terminemos por reconquistar el lugar en la sociedad que nos merecemos y que nunca debimos haber permitido arrebatárnoslo.

Anhelar y perseguir como sueño o utopía que la sociedad pueda contar –de nuevo si es que existió o nuevo si es que no lo

hizo- con un médico con buenas bases científicas, con apoyo en las ayudas tecnológicas, estético y crítico.

Entendiendo la palabra “*técnico*” como modernizado, actualizado y poniendo esta valiosa herramienta, que facilita la acción, al servicio de la ciencia y no como una cosificación de la misma; lo “*estético*” como lo bello, agradable, placentero, artístico y que alimenta los sentidos del hombre porque la ciencia y el arte son compatibles y lo “*crítico*” como un pensador, cuestionador y en búsqueda de la constante cambiante realidad –verdad-. (Sánchez Buitrago, 2010).

Bibliografía

- AMENGUAL, S. (1978). “*Reflexiones sobre la fundación de la universidades*”. *Revista de estudios sociales*. No 16, 178, CPU. Santiago de Chile. pp 9 a 43.
- CAMARGO, M, CALVO, G, FRANCO, MC, VERGARA, M y LONDOÑO, S. (2007). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. (1ª. Edición). Bogotá. Facultad de Educación Universidad de la sabana.
- CÓRDOVA, V. (1990). *Historias de Vida*. Caracas. Fondo Editorial Tropykos.
- CORRAL, G, ESQUIVEL, N, ARCHUNDIA, S de J y PARENT, J. (1999). *¿Qué es la universidad?* México. Universidad Autónoma del Estado de México.
- DE LA VEGA, E. (2008). *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*. Buenos Aires. Editorial NOVEDUC.
- DE MIGUEL, JM. (1996). *Autobiografías*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- FLÓREZ, R. (1984). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá. Universidad de Antioquia. Editorial Nomos SA.
- FRANKLIN, B. (1795). *The private life of the late Benjamin Franklin, L.D. Late minister plenipotentiary from the United States of America to France*. London. Printed for Parson J.
- GONZÁLEZ, MA. (2009). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. (Primera edición): Manizales. Centro de publicaciones, Universidad de Manizales.
- MIRANDA, N, QUEVEDO, E y HERNÁNDEZ, M. (1993). *Historia social de la ciencia médica en Colombia*. Tomo VII. (1ª. Edición). Santafé de Bogotá. Tercer mundo editores.
- MORENO, PM. (1987) “*La formación universitaria en comunicación: de la realidad simulada a nuevos mecanismos de análisis, crítica e innovación*”. Madrid. Universidad Complutense de Madrid. Madrid Ediciones Encuentro.
- NUNES, T, CARRAHER DW y DIAS, AL. (2000). *Los contextos culturales del aprendizaje de las matemáticas*. (6ª. Edición): Madrid. Siglo XXI editores.
- PADILLA, JE. (2008). *Globalización y educación superior: Un reto en la formación del docente universitario*. (1ª. Edición). Santafé de Bogotá. Universidad de San Buenaventura. Editorial bonaventuriana.
- PINILLA, AE, SÁENZ, ML y SILVA, L. (2002): *Reflexiones sobre educación universitaria I*. (2ª. Edición). Santafé de Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, facultad de medicina, grupo de apoyo pedagógico y formación docente.
- PINILLA, AE, MADIEDO, N y SÁNCHEZ, J. (2002): *Reflexiones sobre educación universitaria II*. (2ª. Edición). Santafé de Bogotá,

- Universidad Nacional de Colombia, facultad de medicina, grupo de apoyo pedagógico y formación docente.
- SUAREZ, JH. (1985). De "Educación y cultura". Entrevista a Estanislao Zuleta. *La educación: un campo de combate*. Cali. Universidad del Valle Educación y cultura.
- TORRES, F. (1997). *El trabajo médico en el nuevo orden mundial*. Santafé de Bogotá: Tercer mundo editores.
- TSICHITZIS, (1999). *Reengineering the University*, Germany. Comm. of the ACM 42 (6).
- TÜNERMANN, C. (consejero de la UNESCO para Latinoamérica). (2007). *Reinvención de la universidad, la universidad de cara al siglo XXI. Prospectiva para soñadores*. Santafé de Bogotá. ICFES.
- VÁSQUEZ, A. (1999). *En busca de la enseñanza perdida, un modelo didáctico para la educación superior*. (1ª. Edición): México: Editorial Paidós Mexicana.
- WILKES, M y RAVEN, BH. (2002). *Understanding social influence in medical education*. New York. Medical Academy.
- ZAMBRANO, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. (2ª. Edición): Santiago de Cali. Grupo editorial Nueva Biblioteca pedagógica.

Notas:

- b. El análisis narrativo propone distintos modelos: El comunicacional, el semiológico, el actante y el pragmático. El actante, empleado en mi autobiografía, es propuesto y trabajado por Vladimir Propp (erudito ruso) y Greimas (lingüista e investigador lituano).
- c. "Construcción social del presente". Mejía M. Universidad de Manizales. 2010.
- d. González González Miguel Alberto. Filósofo, Magister en educación docencia. Doctorando en conocimiento y cultura latinoamericana.
- e. Entre 8 y 13% de la población mundial es zurda.
- f. Obras de autores franceses como lo fueron Jean Leo Testut (1849-1925) y su discípulo, André Latarjet (1847-1947) así como Henry Rouvière (1876-1952). Compendio de anatomía descriptiva. Testut y Latarjet. Anatomía de Rouvière, 4 tomos.
- g. Este era un juego de apuestas a los caballos.
- h. Didáctica mecánica, memorística y repetitiva. A partir de la segunda mitad del Siglo XX y gracias a las investigaciones de Jean Piaget, David Ausbel, Jerome Bruner, Lev Vigotzky, Joseph Novack y otros prestigiosos autores, nació una teoría sobre aprendizaje que cambió radicalmente todos los paradigmas existentes hasta ese momento en el mundo occidental. Su nombre: Aprendizaje Significativo. Su herramienta de trabajo: los Mapas Conceptuales.
- i. Apeles, pintor de la Grecia clásica. Domingo Faustino Sarmiento. Escritor y político argentino (1811 a 1888).
- j. "Cosificación" del saber y de la ciencia, que es diferente a una ciencia apoyada en la tecnología. Dairo Sánchez Buitrago. Universidad de Manizales. 2010. La técnica en sí no es mala ni es buena, es el sentido que le da el hombre la que termina por definir esta condición: Dairo Sánchez Buitrago. Universidad de Manizales. 2010.
- k. Hugo Zemelman Merino, licenciado en derecho en la universidad de Concepción de Chile; profesor de sociología en la universidad de Wageningen Holanda; director y presidente del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina y profesor-investigador del Centro de Estudios Sociológicos de el Colegio de México.
- l. Sánchez Buitrago Dairo. Médico y cirujano. Doctor en ciencia biomédicas y sociosanitarias.
- m. Mejía Valencia Mario. Licenciado en biología y química. Especialista en desarrollo del potencial humano. Magister en educación docencia.
- n. Guarín Jurado Germán. Filósofo. Magister en educación docencia.



Contextos de actuación de la educación y la pedagogía social¹

Nota aclaratoria²

FRANCY HELENA MOLINA ARBOLEDA³

MARTÍN RUBIO⁴

JOHN JAIRO TORRES⁵

Resumen

El convenio universidad Católica Lumen Gentium de Cali y universidad Minuto de Dios-UNIMINUTO en el marco de la construcción de su modelo pedagógico en la facultad de educación desde la perspectiva de la educación y la pedagogía social, han llevado a cabo una primera etapa de investigación que tiene como resultado las categorías educación y pedagogía social para la formación de educadores en la facultad de educación de la Universidad Católica en convenio con UNIMINUTO y la contribución al avance de las discusiones educativas y pedagógicas en Cali a través de la producción de conocimiento relacionada con las prácticas sociales y educativas de la educación en la ciudad: La educación formal, informal, no formal en las cuales las comunidades educativas y barriales se afirman como sujetos de los procesos de transformación en lo social y lo cultural.

El objeto de atención del artículo “contextos de actuación de la educación y la pedagogía social” es presentar las relaciones educación y pedagogía social como procesos de re-construcción y transformación de la educación en contextos adversos y de contradicciones sociales, entregando los planteamientos acerca de que es la educación y la pedagogía social desde la óptica de la educación y pedagogía social latinoamericana.

Palabras claves: Modelo pedagógico, educación social, pedagogía social, derechos humanos, educación para la ciudad.

1 Recibido: 04 mayo del 2011. Aprobado 02 de agosto del 2011.

2 El presente artículo hace parte de los hallazgos teóricos en la primera fase del proyecto de investigación “Construcción del modelo pedagógico de la facultad de educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium desde la perspectiva de la Educación y la Pedagogía Social” en la alianza Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium – UNIMINUTO en la Ciudad de Cali, financiado por el Centro de Investigaciones. Investigadora principal: Francy Helena Molina Arboleda; Co-investigador Martín Rubio, Semillero de investigación “RUNACHAY, Educación para todos”.

3 Francy Helena Molina Arboleda. Magister en educación comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Investigadora Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en convenio con UNIMINUTO. Correo Electrónico. fhmolina@yahoo.com

4 Martín Rubio. Magister en Historia. Profesor de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en convenio con UNIMINUTO. Correo Electrónico. danielrubiomarmolejo@hotmail.com

5 John Jairo Torres. Estudiante investigador, Estudiante de la licenciatura en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium en convenio con UNIMINUTO integrante del Semillero de investigación “RUNACHAY, Educación para todos”. Correo Electrónico. jjtrios@gmail.com

Contexts of action of education and social pedagogy

Abstract

The agreement Lumen Gentium Catholic University of Cali UNIMINUTO Minute of God in the context of the construction of their pedagogical model into the college of education from the perspective of education and social pedagogy, have carried out an initial investigation phase which results in the categories education and pedagogy social for training educator in the education faculty at the Catholic University in partnership with UNIMINUTO and contribution to advancing the educational and pedagogical discussions in Cali through the production of knowledge related to social and education practices of education in the city: the formal, informal, in which no formal education and neighborhood communities assert themselves as subjects of the transformation processes in the social and culture.

The focus of attention of the article "contexts of action in education and social pedagogy" is to present the education and pedagogy social relations as processes of reconstruction and transformation of education in adverse environments and social contradictions, delivering statements about that is education and social pedagogy from the perspective of American education and social pedagogy.

Key words: Pedagogical model, social education, social pedagogy, human rights, education for the city.

1. ¿Qué es la educación y la pedagogía social?

En la medida que la humanidad ha progresado, las reflexiones se han hecho más profundas hasta que nace el estudio intencional, racional y sistemático del proceso educativo. A éste estudio es lo que se le ha denominado **pedagogía** y el objeto de estudio de **la pedagogía** es **la educación**.

En esa óptica, una de las corrientes contemporánea de la pedagogía, es la pedagogía social. Podríamos hacer mención de lo siguiente: Desde hace varios siglos en Alemania, Italia, países Anglosajones, España y Francia y desde hace varias décadas en América latina existen como campos de trabajo educativo teórico – práctico, la educación y la pedagogía social.

2. ¿Por qué hablar de educación social?

La educación social se promueve como la educación para la ciudad,

como práctica social diversa, gracias a las demandas de los contextos sociales y culturales. Las reflexiones sobre la educación **en todos sus sentidos**; aparece desde los tiempos primitivos, en forma de proverbios, sentencias y preinscripciones de carácter mítico religioso.

El concepto de educación lleva dentro de sí, varios sentidos, de los cuales vamos a señalar especialmente dos que convergen y se condicionan como dimensiones de ésta: **Lo humano y lo social**.

2.1 El sentido humano y social de la educación

La educación es el proceso por el cual una sociedad le garantiza a sus ciudadanos la evolución: desarrollo de la creatividad, autonomía, sensibilidad, creatividad, asimilación, adaptación, lo que quiere decir que la educación implica el ser humano de la práctica que se realiza en un proceso educativo. No existe práctica educativa que no implique la concepción del ser humano y sus posibilidades por llegar a



ser, cada vez un ser humano. El ser humano es un proceso y la educación es una práctica que coincide con ese proceso.

Al mismo tiempo, el ser humano no sólo tiene la vocación de estarse realizando así mismo, sino que, a la vez, tiene la capacidad de actuar sobre su mundo de diferentes maneras; tiene por naturaleza ser activo, puede conocer su mundo, descubre su realidad física y cultural que lo rodea, pero a la vez tiene la posibilidad de conocer ese mundo para modificarlo, modificar la cultura recibida y crear una nueva cultura.

La sociedad le concede al ser humano un sistema económico para que viva, pero a la vez el ser humano tiene posibilidades de trabajar y generar una nueva economía, le concede un sistema de relaciones sociales, normas a las cuales tiene que ajustarse pero, a la vez, es capaz de transformar esas relaciones; esas normas y así mismo ocurre con el arte y con la religión.

Por eso, se dice que la educación es un proceso de formación humana, convirtiendo **el Ser** en sujeto de la educación. El sujeto toma iniciativa, crea, recrea y en ese proceso se crea y recrea.

El sujeto de la educación es un ser muy particular, cuyas virtudes apuntadas le dan capacidad de crear y recrear su mundo. Es en función de la sociedad que el ser humano crea y recrea, interacciona, se desarrolla y es solidario, la capacidad de organizarse socialmente, de actuar para defenderse, usar el lenguaje para comunicarse y transformar la naturaleza de manera que no se adapta, si no que crea nuevas cosas en vez de copiar.

Así que el ser humano no sólo es un individuo ligado a la naturaleza física y biológica, sino que es también el Ser que actúa recíprocamente en forma social. Ningún ser humano puede Ser humano sin la presencia de la sociedad, **el Ser social es parte de la naturaleza humana**. Por eso, la sociedad educa a sus individuos en familia, en instituciones sociales como

la escuela, en el orden económico, en la dimensión política, en todos los aspectos de la vida humana y social. La educación es una tarea de todos.

Por ello, las instituciones educativas y las organizaciones dedicadas a la educación se preocupan prioritariamente de las relaciones humanas en la formación de las nuevas generaciones, acción recíproca y permanente que impone determinadas formas de convivencia, no sólo de un individuo sino de todos los miembros de una comunidad. La educación es una práctica vital de la sociedad porque le es importante y necesaria para su propia existencia, por eso, se dice que la educación es una función social permanente que condiciona y prepara al individuo no sólo para vivir en su medio natural, sino también social.

Desde los pasados años 90 se ha producido en América latina y el Caribe un progresivo deterioro de la concepción y la práctica de la educación como un derecho humano. La educación está regulada con la lógica del mercado, la provisión y el acceso a la educación y a los demás servicios y bienes básicos que por su naturaleza se han considerado como derechos inalienables y universales de todos los seres humanos.

La mayor parte de las personas en el mundo conciben la educación sólo como un derecho humano, cuyo merecimiento se da por el solo hecho de ser personas. Se comprende por lo tanto como una de las obligaciones básicas de todo Estado, que se desarrolla mediante el establecimiento de un servicio público que se encarga de dar formación a las nuevas generaciones. Así lo reconoce la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Podría pensarse que el viejo tema de la globalización ya perdió actualidad. No es así, la concepción globalizada se basa en la creencia de la creciente circulación del capital y el trabajo en el mundo contemporáneo.

Nuestras discusiones y reflexiones resaltaron por su importancia y por el peso

que tiene sobre los retos de la educación y la pedagogía social varios aspectos de los cambios que han suscitado los modelos económicos: Se está produciendo *una revolución tecnológica*, fundamentalmente en el campo de las comunicaciones y la informática. Se transforman radicalmente las formas de producción incrementándose el valor del conocimiento, la tecnología penetra cada vez más la cotidianidad de nuestra vida, la información se acumula a mayor velocidad y su acceso se informatiza y globaliza, aparecen nuevas formas de organización y, en general, tenemos una exigencia de actualización y adaptación permanentes ante un ritmo de cambio cada vez rápido.

En el campo económico asistimos a unas reformas de la concepción neoliberal que se traduce en creciente flexibilización de los mercados de trabajo, deterioro de las relaciones personales y sociales, transformando la vida en una lucha salvaje por la sobrevivencia rompiendo nexos de solidaridad e instaurando la lógica del mercado, un debilitamiento de los Estados que se desentienden de sus responsabilidades sociales, un peso creciente de las grandes corporaciones transnacionales, una internacionalización de toda la vida económica y cambios en las formas de trabajo.

El resultado es una creciente desigualdad en nuestras sociedades y mayor vulnerabilidad de los grupos sociales. Ante el desempleo y profundización de la pobreza, se ha instaurado una lógica de sobrevivencia que debilita las formas de organización tradicional.

El contexto cultural aparece dominado por la industria de los medios de comunicación. Las culturas de las poblaciones hoy enfrentan realidades nuevas, fruto de procesos que imponen un modelo universal basado en el consumo, la competitividad y el individualismo.

Algunas de esas realidades son: diferentes formas culturales de vivir, sentir, actuar y ser, desterritorialización y aparición de nuevos imaginarios, formas de

organización y encuentro. Los jóvenes cada vez más se apropian de elementos de la industria cultural de masas, construyendo así una nueva relación frente a sus culturas terrígenas y transformando la identidad tradicional. Estas dinámicas han hecho más complejas las estructuras simbólicas de dominación ocultas en las tradiciones de los grupos sociales.

En el ámbito político hemos asistido a una crisis, las instituciones tradicionales de participación están crecientemente desprestigiadas aunque aparecen nuevos movimientos y formas de organización y participación social. Se produce una desvalorización de lo público y lo político local, a la vez que emergen nuevas cuestiones en la agenda política internacional (género, medio ambiente, ciudadanía, derechos humanos...).

Este periodo social y político de la educación ha ido progresivamente caracterizándose como el periodo conocido "*De objetivos a procesos; o tecnología educativa*". El objetivo en educación no es concebido como un modelo pedagógico, sino como un modelo de eficiencia industrial que puede funcionar con cosas (programas, máquinas, recursos), a las cuales se le puede exigir rendimiento, eficiencia, utilidad, más no con las personas, las cuales como seres humanos obedecen a procesos de desarrollo y crecimiento. Un objetivo es una conducta esperada, un resultado conductual; un proceso es una dinámica interior de apropiación y transformación creativa de la realidad que logra la persona.

Los procesos de crecimiento de los seres humanos pasan por el desarrollo simultáneo de las necesidades, las potencialidades y los aprendizajes.

3. ¿Qué significado tiene la educación social?

Ahora bien, el resurgimiento de la educación y la pedagogía social es la respuesta a la pérdida del sentido humano



y social que viene sufriendo la educación. En ese sentido *la educación social es la re-conceptualización de la educación*.

De éste modo la educación social, es la educación para que la ciudadanía tome conciencia de los derechos y deberes civiles, sociales, políticos y haga el ejercicio de la democracia. La educación social educa para *la participación social*.

La participación les permite a los individuos construir identidad como grupo social que concentra sus expresiones en diferentes espacios y contextos de la vida social a partir de intereses, determinada situación, expectativas y demandas y que están en capacidad de traducirse en formas de actuación grupal.

En los escenarios de la participación, siempre hay diversidad de grupos e intereses, enfrentados a una tarea que les incumbe y los afecta a todos, la participación es a la vez, un medio para mejorar y agilizar la eficiencia y la eficacia de un proyecto, y un fin en sí misma, en cuanto fortalece la autoestima de la población participante y le otorga sentido a su vida, al proporcionarle control sobre los eventos del contexto en el cual se desenvuelve.

La participación por ello, tiene marcadamente unos supuestos que tocan la diversidad de intereses, la diversidad y especificidad de funciones, todos son parte del problema y las soluciones, se recuperan los saberes, se concerta y se participa activamente en política. Implica ubicar en un nuevo mapa las condiciones subjetivas y objetivas de la participación. De ahí la importancia del conjunto de derechos consagrados, entre los cuales está el de expresión, que es fundamental.

La educación ciudadana para la participación asegura el ejercicio de derechos y libertades. En ese sentido asumimos la educación social desde los análisis realizados en la investigación; como una educación ética y política.

Lo ético en la educación social es la legitimidad de las luchas contra cualquier

acción humana de discriminación, exclusión, marginación de los grupos sociales y sus integrantes, de allí que la conciencia sobre el ejercicio de los derechos de la ciudadanía sea un contenido indispensable en la educación social.

La educación social desde su principio de construcción ciudadana tiene un carácter político porque es una educación para la praxis, en la que se construyen nuevos mundos a partir de la esperanza con el fin de transformar la realidad. Es esencialmente la conciencia de derechos y deberes civiles, sociales, políticos y el ejercicio de la democracia.

La educación social constituye uno de los pilares para la configuración global del hombre como ser social; por ello consideramos en ésta reflexión: una población que viva procesos educativos, será una población más educada, será una población con mayores niveles de tolerancia y convivencia, más productiva y competitiva en los mercados nacionales e internacionales, es decir a mejor y mayor educación mejor sociedad, compuesta por individuos más plenos, responsables y productivos.

4. ¿Qué se dice de la pedagogía social?

La pedagogía social tiene dos puntos de partida: a) epistemológico, b) histórico-social. Desde el punto de vista epistemológico la pedagogía social tiene sus antecedentes en dos grandes pensadores: el pedagogo suizo Pestalozzi y el filósofo y pedagogo alemán Paúl Natorp.

Las siguientes palabras pueden despejar cualquier duda al respecto:

"Yo considero la educación solamente como un medio para conseguir un altísimo objetivo, que consiste en preparar al ser humano para el uso libre e integral de todas las facultades.....Mediante la educación el hombre debe hacerse útil a la

sociedad incluso en las condiciones más modesta de vida". (Pestalozzi).

"La relación mutua, general del concepto de educación y comunidad, la mantenemos, firmemente bajo el concepto de la pedagogía social" (Natorp, 1913, 119).

Uno de los principios fundamentales que sostuvo Pestalozzi tuvo que ver con las relaciones sociales democráticas: Según éste autor, todas las facultades del ser humano debían ser desarrolladas de la misma manera, por lo que, no se debía educar desde un sólo aspecto, ninguna facultad debía desarrollarse a costa de las otras, sino que todas demandaban ser desarrolladas hasta su grado justo.

Educación significaba amplitud, unidad de contenidos y universalización. De la misma manera todas las clases sociales debían tener acceso al saber y todas ellas tenían el derecho a desarrollar sus facultades.¹

Paúl Natorp siguió a Kant en su punto de partida, el hombre se hace humano solo en la relación con la comunidad y por medio de la educación; es decir la idea de comunidad surge y se forma en la conciencia de la persona producto de la unidad y la continuidad; como leyes de la naturaleza humana. Estas leyes no permiten aislar ningún contenido particular de la conciencia; los unen, los centralizan, anudándolos en unidad comprensiva, sin aislarse, permaneciendo el uno frente al otro, abriendo paso a la unión mediante la acción educativa y ésta a su vez propaga la actividad formadora y el contenido creador, trasladándonos al punto de vista del otro y a aprender a ver con sus ojos y es así como se adquiere mayor libertad y fuerza en sus propias miradas.

Para Paúl Natorp las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación en la vida social, unidas estrechamente forman el tema de la pedagogía social. La pedagogía es social, porque todo lo que representa al hombre no es individual, es colectivo y comunitario, sin los procesos colectivos,

ni comunitarios el hombre no es hombre, el individuo aislado es una mera abstracción, lo mismo que el átomo de la Física; en realidad el hombre no existe, existe la comunidad humana.

El trabajo del Padre Carlos Germán Juliao Vargas de la Universidad Minuto de Dios (2007- p 61-71) dice que la pedagogía social histórica y socialmente tiene génesis en: 1) los procesos de transformación de Alemania en país industrial, 2) en la competencia de las potencias en Europa por la conquista de nuevos mercados y de materias primas, 3) los contextos de la Primera Guerra Mundial (1914-1918); 4) la llamada revolución de noviembre, 5) las luchas por el poder entre partidarios reaccionarios y democráticos, 6) el paro y la pobreza de la población tras la crisis económica mundial, 7) la aparición del Partido Nacional socialista de Obreros Alemanes (N.S.D.A.P.); 8) la creación de la República Democrática Alemana (RDA.), 9) el impulso y ayuda de Estados Unidos a la economía de la República Federal Alemana (RFA).

Los anteriores temas fundados en la sociedad, la comunidad y en procesos políticos permiten a ésta rama del pensamiento pedagógico extenderse en toda Europa.

De los italianos se sabe que asumieron la pedagogía social como un servicio social con sentido pedagógico orientada a la atención social de los niños y jóvenes, para la reinserción de éstos a la cultura, la sociedad y el mundo, la tercera edad, personas en condición de discapacidad, prevención a la delincuencia y la drogadicción y la atención a los hospitalizados.

La educación se proponía hacer supervisión y orientación pedagógica a los medios masivos de comunicación (Masmedios) y de dirigir los mecanismos de control de los medios.

Dentro de los llamados proyectos de acción social estaba la promoción de la asociación del trabajo voluntario de los jóvenes y el tratamiento de la marginación



e inadaptación desde la asistencia social y la animación sociocultural.

En Francia y en España se asumió como la tarea de la educación en los campos de la animación social, de rescatar la cultura popular, las raíces culturales de las poblaciones, educación que también intervenía en la solución de necesidades sociales: Educación de adultos, adaptación y organización de proyectos empresariales.

En los países anglosajones: Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelandia la pedagogía social se orientaba al análisis de los grandes conflictos sociales, económicos y políticos de la sociedad, sustentados en procesos contra libertarios; ésta perspectiva ubicó a la pedagogía social en los límites con el trabajo social.

En América latina las tendencias de la pedagogía social que se han venido sistematizando a partir de la experiencia tenida en Europa, han sido las de la pedagogía social Italiana y Anglosajona. La pedagogía social en América latina actúa en los contextos de la marginalidad, la exclusión y la pobreza.

La pedagogía social en América latina acompaña los procesos educativos, participativos de las tantas personas, muchas de ellas jóvenes, que carecen de las posibilidades para sostenerse y desarrollarse como tales, presentando condiciones de fragilidad, de riesgo y de dificultad porque se los viene inhabilitando como sujetos, de manera sistemática, en el presente y para su futuro.

Son grupos a los que se les niega participación y presencia justa y digna en los procesos de satisfacción de sus necesidades humanas en tanto subsistencia y condiciones dignas de vida.

En Colombia, por ejemplo, La pedagogía social tiene una historia de importantes procesos tales como: La Pedagogía Amigoniana que se sitúa en el ámbito de ésta, que piensa el arte de educar como un conjunto histórico, incierto, contextualizado e interesado de argumentos no verdades

referentes a prácticas de educación, reeducación, rehabilitación, corrección y adaptación de *“jóvenes con carencias afectivas, familiares y morales; con alteraciones de conducta y perturbaciones de personalidad”*. Este conjunto de argumentos se organizan en torno a tres claves: *lo humano, lo social y lo evangélico*.

Se han realizado experiencias que han puesto en evidencia sus posibilidades. Algunos ejemplos son los siguientes: la organización Minuto de Dios, desde sus trabajos sociales promocionando la calidad de vida de los colectivos sociales y la atención educativa de distintas problemáticas sociales.

Se consolida en el currículo de universidades como la universidad de Antioquia, universidad del Valle y universidad Luís Amigó.

En esas experiencias se subrayan diferentes matices tales como la educación y la gestión social, la intervención pedagógica sobre los educandos, mientras que otras la intervención psicopedagógica en la reeducación de todos y cada uno de los elementos integrantes de la personalidad.

En Colombia la crisis sistemática y mundial en lo social, político y económico ha puesto dramáticamente la sobrevivencia como un problema central y cotidiano que revela las profundas limitaciones de las estructuras socio-económicas del país, desde la práctica que han producido comunidades en diversos contextos y espacios socioculturales de carácter comunitario que desempeñan una función educativa; vienen dando respuesta a algunos retos que ésta situación plantea: la cohesión social, el respeto a la diversidad racial, sexual, cultural, moral, religiosa, democrática, el civismo, el derecho a la vida humana y digna, la solidaridad, etc., para defender la vida en democracia.

Dicha relación entre la educación y la democracia ha recorrido diversos contextos y discursos en el país encontrándose dificultades para recogerla interpretarla, analizarla y difundirla.

5. ¿Qué significa la pedagogía social?

Pensamos que la pedagogía social es *el proceso de reflexión que desarrolla la formación para hacer a la sociedad un ente educador, es la pedagogía de una sociedad para la formación de su ciudadano*. Como la teoría y la praxis de la sociedad educadora.

Es la ciencia, teoría y práctica que se ocupa de la relación educación y sociedad; busca la reorganización social fundada en la educación.

La pedagogía social asume la reflexión en la formación de ciudadanos como actores sociales participativos. A través de dicha perspectiva epistemológica y metodológica (la participación); relaciona sistemáticamente la teoría con la realidad y a su vez con sus acciones transformadoras. Por eso, la pedagogía social debe ser comprendida como producción de nuevos conocimientos sobre el vínculo de la educación con lo social para modificar esa realidad vivida, investigada, reflexionada.

La pedagogía social nace de la realidad-comunidad o grupo social, ésta la define, la analiza y la resuelve. Su punto de partida para la reflexión es el interés de los participantes, es la participación de toda la comunidad en el proceso.

La pedagogía social opta por una teoría dialéctica que implica una forma abierta de pensamiento, cuestiona y exige reflexión de las partes y del todo, del ser y el devenir, de la retórica y de la realidad, de la estructura y de la función.

La pedagogía social se no comparte los intereses de clase social, raza, género, edad y la minusvalía; las restricciones y limitaciones causadas por la discriminación en el ingreso a la ocupación, la vivienda y el estatus social impuestos. Le interesa conocer la relación entre el poder y el conocimiento.

La pedagogía social reflexiona sobre la preparación que debe dar un proceso educativo a los individuos y las comunidades para comprender el mundo y para tener el valor de cambiar lo que es necesario.

Por ello, la pedagogía social es una respuesta pedagógica a las pedagogías que no han resuelto y que han ignorado aspectos fundamentales de la educación. Es una reflexión sobre la educación que cultiva el pensamiento, la investigación y el aprendizaje crítico, para no ser más legitimadores de lo mismo sino creadores de nuevas formas de educación en la sociedad y la ciudad.

La pedagogía social es la reflexión sobre la educación democrática, la educación que crea colaboración, participación, poder de decisión, responsabilidad, virtudes individuales sociales y políticas.

La pedagogía social es la reflexión educativa y analítica sobre la participación en la vida social, política, cultural, en el aula. En la participación como modo de vida. La participación es tener voz, intervenir, decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía.

La pedagogía social en su reflexión aboga por las dinámicas que son parte de un proceso formativo, de construcción de conocimiento pertinente para el momento que se vive.

La pedagogía social es la reflexión sobre la educación social que educa para detectar en los procesos de una sociedad, situaciones límites, para superarlas y llegar a lo viable. Es en este proceso que se da la comprensión (que no puede estar por fuera de la praxis humana) de la reflexión sobre situaciones de exclusión, transformarla y crear un mundo más humano.

No se trata de cualquier cambio, ni del cambio por el cambio, sino el que se hace con los demás y para beneficio de todos, acciones de solidaridad y capaces de transformar para vivir en mayor libertad.



Por eso, la pedagogía social reflexiona para que la educación social eduque para la participación política, la decisión en todo aquello que significa la propia realización y el cumplimiento de la propia responsabilidad. Para la pedagogía social; la educación social es un proceso creador, un proceso cultural propio. La pedagogía social es la permanente sistematización de las experiencias en la práctica educativa de la educación social.

Los estudios hechos en el tema de educación social prueban la sistematización permanente y los esfuerzos que ha hecho la pedagogía social por conceptualizar la práctica de la educación social o por lo, menos mantenerla a la altura de los desafíos de las nuevas formas de vida que nos imponen los nuevos tiempos.

En América latina, el resurgimiento de las nuevas pedagogías como es el caso de la pedagogía social, ha ingresado al escenario educativo y pedagógico intentando superar la práctica y la teoría implícita o explícita de la pedagogía tradicional que se resiste a cambiar.

Sí se toman en cuenta los análisis y las reflexiones que hicimos en el proceso de investigación sobre los avances de la vida contemporánea, especialmente en lo tecnológico, la pedagogía tradicional es inadecuada. La vida contemporánea exige replantearse permanentemente la forma y el fondo de la práctica educativa en los diferentes niveles y contextos de la educación.

La pedagogía social es entonces la tendencia más adecuada para pensarse y analizar las tareas que tiene la educación social.

La pedagogía social como la pedagogía crítica son las pedagogías que, detectando los problemas que se heredan de la pedagogía tradicional, se fortalecen en la ciencia contemporánea y rompen con todas las expresiones pedagógicas tradicionales y excluyentes de la vida social, cultural, política y económica.

6. El sentido social de la educación y la pedagogía

Las diversas definiciones y miradas de los documentos estudiados en la investigación nos muestran la relación de la educación y pedagogía social con la problemática de ciudad, ésta viene siendo potenciada como campo de la educación y la pedagogía social.

Es decir humanizar los procesos educativos frente el agobio globalizante y formar para la construcción ciudadana. Educar para la ciudadanía.

Y qué es educar para la ciudadanía, la ciudadanía es la toma de conciencia de derechos y deberes, el ejercicio de la democracia, derechos civiles como seguridad y movilidad, derechos sociales: trabajo salario, salud, educación, vivienda, etc. derechos políticos como la libertad de expresión, libertad para votar, libertad de participación en partidos políticos y organizaciones de trabajadores, etc. No hay ciudadanía sin democracia, la ciudadanía se manifiesta en la movilización de la sociedad para la conquista de nuevos derechos y en la participación directa de la población en la gestión de la vida pública, a través, por ejemplo, de la discusión democrática sobre la ciudad.

Su objetivo es actuar y reflexionar para impulsar el derecho de las personas a tener calidad de vida, su compromiso con el espíritu de ciudadanía y los valores de una democracia participativa y solidaria.

El plano de la humanización de la vida y la ciudad son terreno de la educación y pedagogía social. Los actuales escenarios del mundo globalizado expresan las enormes diferencias; que dan cuenta, como las ciudades viven cambios en sus contextos generando nuevas necesidades y a la vez oportunidades de aprendizaje y de formación, así junto a los derechos fundamentales y universales.

El desarrollo es un derecho humano que tiene como imperativo ético la parti-

cipación de su población en sus procesos sociales y en el tratamiento de sus problemáticas culturales, ambientales, políticas y económicas.

7. Conclusiones

El estudio en su primera fase constató la vigencia de la reflexión de Jesús María Quintana:

“La pedagogía social, enseña a preparar a los individuos para su vida social y a intervenir educativamente en circunstancias sociales, conflictivas.”

La revisión teórica en la investigación y la unidad conceptual que construimos entre lo que es la educación y la pedagogía social nos llevó a una primera versión: el aumento de necesidades sociales prioritarias, las más diversas manifestaciones de la exclusión, la desigualdad y la discriminación y la vivencia en una democracia restringida que nos ha llevado a pensar que es difícil en nuestro contexto construir una sociedad, equitativa, respetuosa de los derechos humanos y de la dignidad humana.

La situación política y social del país y la ciudad Santiago de Cali, viene mostrando como las diversas expresiones culturales empiezan a reconocer la necesidad de aceptar el permanente cambio; lo que exige de la vida académica y del convenio U. Católica- U. Minuto de Dios, hacer la consulta de los contextos sociales, caracterizar e interpretar las realidades locales para integrarse a ellas, para reconocer la importancia de las comunidades locales y educativas y los problemas que la agobian.

Los contextos adversos de Colombia, vivenciados en Santiago de Cali necesitan de la educación y pedagogía social

desde procesos investigativos como éste para la formación de un docente que en el ejercicio de su profesión responda a las exigencias de una sociedad cada vez más compleja que espera de la educación respuestas coherentes con sus necesidades, en relación con su diversidad y con los desarrollos de la ciencia y la tecnología, 2) la vida académica (Universidad) debe contribuir a la construcción de ambientes democráticos que transformen las condiciones de vida e interprete, comprenda las características culturales, lingüísticas, políticas y sociales en los distintos grupos sociales para consolidar el trabajo social y educativo.

De este modo confirmamos que: 1) la educación y pedagogía social pueden dinamizar los procesos educativos y pedagógicos de la ciudad proyectando transformaciones significativas y reales en la educación, en la institución educativa; en el aula, en la práctica de las comunidades, el barrio, la vereda, etc., en Santiago de Cali, 2) que en Cali la educación como la pedagogía social desde su teoría se postulan para ser prácticas e instancias que contribuyen al avance de las discusiones educativas y pedagógicas en la ciudad de Cali a través de la producción de conocimiento relacionada con las prácticas sociales y educativas de la facultad de educación y educación en la ciudad: La educación formal, informal, no formal en las cuales las comunidades educativas y barriales se afirman como sujetos de los procesos de transformación en lo social y lo cultural.

Nota

1. NATORP, Pablo. (1987) Francisco Larrojo presentador. *Kant y la escuela de Manburgo, curso de pedagogía social*, editorial Porrua. Argentina y México.



Bibliografía

- GHISO, A. (1992): Enseñar y aprender dos cosas distintas, *Reflexiones sobre la pedagogía, Papeles del CEAAL*, 2, 58-61.
- JARA Hollyday, Oscar. DESAFIOS POLITICOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL. XVI Congreso Mundial de la Educación Social Montevideo, Uruguay, 14 – 18 de Noviembre 2005. Ponencia
- JULIAO, Vargas, C. G. (2007). *Educación Social, El minuto de Dios: Una Experiencia y un Modelo*. Bogotá. Centro de estudios de investigaciones humanas y sociales.
- KANT, E. (1983). *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- LÓPEZ Aguayo, C, LAZO Huaylinos, H. (2006). *Pedagogía social en el Perú*. Lima. CO.PE. SO. Centro de documentación.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.
- (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.
- NATORP, P. (1987); (LARROYO, F, 1987). *Kant y la escuela de Manburgo, curso de pedagogía social*, Argentina y México, Editorial Porrúa.
- ORTEGA Esteban, José. (2004, Noviembre). *Pedagogía social, realidades actuales y perspectivas de futuro*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social, realizado en el marco del XIX Seminario Interuniversitario de pedagogía social; Santiago de Chile.
- QUINTANA, J. M. (1976), *Pedagogía social y sociología de la educación; análisis comparativo de sus conceptos*. Revista *Dins Perspectivas Pedagógicas*, 27, p 37-38.
- QUINTANA, J. M. (1977). *Pedagogía social y sociología de la educación; análisis comparativo de sus conceptos*. Revista *Dins Perspectivas Pedagógicas*, 28, p 39-40
- SÁEZ Carreras, Juan, (1997): *La construcción de la pedagogía social: Algunas vías de aproximación*, en PETRUS.(Cord.) *PEDAGOGÍA SOCIAL*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A; 40-66.
- SALAS, Astrain, Ricardo (Cord.); (2005), *Pensamiento Crítico Latinoamericano*, Chile, Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Vol. I, II, II.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN MUNICIPAL. S.E.M. (2004) Plan Decenal de Educación *Hacia un Proyecto Educativo de Ciudad 2004 - 2014*.

La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos¹

CARLOS ANDRÉS LOAIZA RENDÓN²

Resumen

El Ministerio de Educación Nacional en concordancia con sus políticas y con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad, le propone a la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas, realizar un pilotaje a nivel departamental para dar inicio al proceso de inclusión en Caldas. Para tal gestión, la Secretaría realiza un convenio con la Universidad de Manizales para prestar los apoyos complementarios requeridos para una educación incluyente con calidad, responsabilidad que fue asumida a través del Programa de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, la cual inicia el proyecto: “Caldas camina hacia la inclusión” desde el 2007 hasta la fecha. En el marco del presente proyecto se realiza la investigación: “Capacidad en inclusión de las instituciones educativas, en las que se implementa el Proyecto Caldas camina hacia la Inclusión”, con el fin de que a través del instrumento del Índice de inclusión, propuesto por el Ministerio de Educación, se realizara una autoevaluación con el propósito de que las instituciones educativas se sientan apoyadas en el proceso de transformación a escuelas inclusiva. A partir de los resultados de este momento, la investigación abordó de manera comprensiva las dimensiones: prácticas, políticas y cultura inclusiva.

En el presente artículo emerge de la reflexión realizada a partir de los resultados cualitativos obtenidos en los grupos focales con los cuales se analizó la dimensión de “culturas inclusivas”. El estudio a partir de un recorrido histórico de los procesos de integración y la propuesta de inclusión educativa, muestra los cambios que se han dado en la cultura escolar en lo atinente a las percepciones sobre el quehacer cotidiano de los maestros inclusores, la equidad en los procesos pedagógicos y rescata igualmente, la importancia del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa en torno a los procesos inclusores que se desarrollan en las instituciones analizadas.

Palabras claves: Integración educativa, inclusión educativa, índice de inclusión, cultura de la inclusión.

1 Recibido: 02 de febrero del 2011. Aprobado: 22 de abril del 2011.

2 Carlos Andrés Loaiza Rendón. Ingeniero de Sistemas y Telecomunicaciones de la Universidad de Manizales. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.



Cultural diversity: the backdrop for inclusion in education with and for all

Abstract

The Ministry of National Education in accordance with its policies, with the objective of strengthening institutional capacity in dealing with diversity, proposes to the Ministry of Education, Department of Caldas, do a pilot at the departmental level to begin the process inclusion in Caldas. For this management, the Secretariat made an agreement with the University of Manizales to provide the additional support required for a quality inclusive education, a responsibility that was taken through the Education Program of the Faculty of Social Sciences and Humanities, which starts project: "Caldas walking toward inclusion" from 2007 to date. As part of this research project is: "Capacity including educational institutions, in which the project is implemented Caldas walks towards Inclusion", so that through the instrument of inclusion index, proposed by the Ministry of Education, conduct a self-assessment so that educational institutions feel supported in the process of transformation for inclusive schools. From the results of this time, the research addresses comprehensively the dimensions: practice, policy and inclusive culture.

In this paper emerges from the reflection made from the qualitative results obtained in the focus groups with which they analyze the dimension of "inclusive cultures." The study from a historical overview of the integration process and the proposed inclusion in education, shows the changes that have occurred in the school culture as it pertains to the perceptions of teachers' daily work entraining, equity in pedagogical processes and also rescues the importance of collaborative work across the educational community around entraining processes taking place in the institutions analyzed.

Key words: Inclusive education, inclusive education, inclusion rate, a culture of inclusion

1. Introducción

Con el fin de confrontar los resultados del proceso de la implementación de la política de inclusión en el país y, atendiendo a las políticas internacionales de verificación de resultados (UNESCO, 2002), en el año 2009 el Ministerio de Educación Nacional implementó en el país el *Índice de inclusión* como un proceso de auto-evaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones; la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva. Este proceso implicó una progresión a través de una serie de fases de desarrollo de las escuelas y así mismo, se constituyó en un

proceso de investigación, dando rigén al proyecto: **La capacidad en inclusión de las instituciones educativas, en las que se implementa el proyecto caldas camina hacia la inclusión**; cuyos objetivos fueron: Evaluar la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la Inclusión, a través del instrumento Índice de Inclusión e interpretar el sentido que los actores educativos vienen construyendo en torno a las prácticas, políticas y cultura incluyente.

El enfoque mixto que oriento el diseño de la investigación permitió que se realizara una aproximación con pretensión

objetivista a través de la aplicación del Índice de Inclusión propuesto por el MEN y, una con pretensión no comprensiva en la que se intentó recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias, a través de la realización de grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos, en tres instituciones educativas que reportaron en el Índice de inclusión valores de bajo, medio y alto. Las discusiones teóricas en dichos grupos giraron entorno a tres categorías: prácticas, políticas y cultura escolar.

Para la reflexión del presente artículo, se utilizaron los resultados reportados en los grupos focales de la categoría cultura escolar. Inicialmente se realiza un breve recorrido histórico de los procesos de integración y la propuesta de inclusión educativa, como marco de análisis de los cambios que se han dado en la cultura escolar en lo atinente a las percepciones sobre el quehacer cotidiano de los maestros inclusores, la equidad en los procesos pedagógicos y rescata igualmente, la importancia del trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa en torno a los procesos inclusores que se desarrollan en las instituciones analizadas.

2. La inclusión educativa vs la integración educativa

Específicamente en la educación colombiana, en los años noventa se constata un nuevo énfasis en las políticas educativas y que da origen a las reformas de «segunda generación». Estas se dirigen «hacia dentro». (Martinic, 2001). Es decir, hacia los modos de gestión y evaluación del sistema y los procesos pedagógicos y contenidos culturales que se transmiten en la escuela. Estos cambios se propusieron desde la gestión de la educación reforzando la descentralización, tratando de llegar con ella hasta el propio centro educativo, dándole mayores atribuciones de responsabilidad a las escuelas, a los usuarios y

a los docentes a cargo de la educación local y alentando la desconcentración de las decisiones.

El conjunto de todas estas iniciativas plantea nuevas estrategias para superar constantes crisis sociales, con la educación en medio de ellas, y de estar en sintonía con las nuevas circunstancias internacionales. Su universo evidencia, sin duda, una mayor voluntad y una mayor conciencia pública sobre la necesidad y la importancia de una educación calificada “para todos” en toda estrategia de desarrollo.

La Ley General de Educación (Ley 115) y la expedición de la Ley 60 representa un notable avance sobre las normas que rigieron la educación colombiana a finales del siglo XX, ya que introdujo un conjunto de reformas con enorme capacidad de hacer cambios importantes en la educación a mediano y a largo plazo. Esta reforma educativa puso en marcha la dirección colegiada, el gobierno escolar, los PEI y la autonomía escolar. También incluye muchos temas que preocupaban a los educadores y al conjunto de la sociedad como son: los fines del sistema educativo, estableció las modalidades de atención a poblaciones especiales y a grupos étnicos promoviendo su integración al sistema de educación regular e impuso al Ministerio de Educación la obligación de elaborar planes decenales. Igualmente, creó mecanismos de participación en la formulación de políticas para la sociedad civil, como las juntas y los foros educativos.

En el mismo año de promulgación de la ley General de Educación (1994) se reunieron en Salamanca (España) los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, con la participación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, en consonancia con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990), reconocieron la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas



especiales dentro del sistema común de educación.

En este marco de consenso internacional, se abre un nuevo capítulo de la educación colombiana, donde a través de los parámetros de integración educativa de todos los niños y las niñas al sistema educativo se promulga la Ley 361 de 1997,

...constituyéndose como el más grande de los esfuerzos legislativos para estructurar una acción coherente y unificada en aspectos fundamentales para las personas con discapacidad: acceso de la persona al servicio educativo estatal o privado, en cualquier nivel de formación sin discriminación alguna (artículo 11); establecimiento de metodologías para el diseño y ejecución de programas educativos especiales de carácter individual, según el tipo de limitación de las personas (artículo 12); obligatoriedad de las instituciones educativas de cualquier nivel de contar con los medios y recursos que garanticen la atención educativa (parágrafo, artículo 13) (Soto Builes, 2007).

A partir de la legislación expuesta, en Colombia se empezaron a desarrollar la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular, cumpliendo con dos requisitos básicos: el menor debe de presentar necesidades educativas especiales y su atención debe de estar siendo apoyada por personal de educación especial. De esta manera, la integración escolar comienza a configurarse como un modelo pedagógico que tiene en el centro de la intervención didáctica al niño; las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales son el pretexto idóneo para la búsqueda del perfeccionamiento docente y para la mejora substancial de las instituciones educativas regulares y a la vez se planteó el reordenamiento institucional del sistema de los servicios de educación especial

adaptadas a las necesidades de apoyo solicitadas por la educación regular.

El proceso de integración bajo el principio de normalización es considerado como la base ideológica de la integración escolar. Desde ésta perspectiva de atención, se ha pasado por múltiples interpretaciones y prácticas las cuales han generado una integración que segrega. El hecho de abrir las posibilidades de que los niños y las niñas en situación de discapacidad (llamados desde entonces con necesidades educativas especiales), fuesen recibidos en la escuela regular con apoyos brindados desde la educación especial y la falta de preparación de los docentes hizo que los procesos de integración educativa fuesen creando en los ámbitos institucionales una mirada a los niños y las niñas integrados al aula regular, desde el déficit, lo cual proporcionó la construcción de imaginarios colectivos que incluyeron a los niños y las niñas en categorías como: necesidades educativas especiales, problemas de aprendizaje, vulnerables, enfermos, discapacitados, etc. Como puede apreciarse, a pesar de sus buenas intenciones, el modelo de integración conservaba unas concepciones basadas en el enfoque médico sobre déficit, discapacidad y minusvalía, partiendo de que los niños y las niñas presentaban una enfermedad y que ésta evolucionaba a una deficiencia, que le hacía discapacitado para realizar una serie de tareas específicas, y que era fundamental recibir una terapia para “curarle” (Egea y Sarabia, 2004).

Debido al etiquetamiento de los alumnos que ha consolidado la integración, se ha seguido reflexionando sobre la mirada segregadora de ésta, a su vez, este fenómeno ha permitido que se fortalezca el debate sobre la normalidad de la diferencia, mas, éste no es un asunto simple. Según Skliar (2005), la escuela no se ha preocupado realmente por las diferencias sino que se ha obsesionado por los diferentes, es decir por los

extraños, cuestión que ha permitido inventar y reinventar la colonización del otro como deficiente (Soto, Builes, 2009).

Desde estas perspectivas la intención de la inclusión educativas es más amplia y comprometida que la de la integración, ya que mientras que la intención de la integración es asegurar el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser examinados (Blanco, 2008), permitiéndoles convertirse en ciudadanos activos, críticos y participativos. Así lo expresa el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia:

La educación inclusiva da la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca condiciones y provea experiencias de aprendizaje significativas; en otras palabras, que todos los niños y niñas de una comunidad determinada puedan estudiar juntos.

La inclusión tiene que ver con construir una sociedad más democrática, tolerante y respetuosa de las diferencias, y constituye una preocupación universal común a los procesos de reforma educativa, pues se visualiza como una estrategia central para abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque y las metas de la Educación Para Todos y de la concepción de la educación como un derecho. MEN (2005)

En esta coyuntura la “atención a la diversidad” asume un lugar privilegiado en las políticas educativas, que aspiran

atender la pluralidad, armonizando la prestación de los servicios educativos con las resonancias del discurso multicultural que proclama la celebración de las diferencias. Esto se evidencia en los sentidos que los docentes le dan a la diversidad, la cual es leída, por muchos de ellos como un indicador de extrema o de discapacidad; no engloba a la diferencia propia de cada uno de los seres humanos, sino que remite a la desigualdad total sobre la que hay poco por hacer.

Lo llamativo es que, al contrario de algunas medidas de acción afirmativa o discriminación positiva realizadas en países centrales en relación con sectores tradicionalmente excluidos –por ejemplo, la integración de las minorías étnicas al sistema de educación superior en los Estados Unidos a partir de los años sesenta–, estas políticas focalizadas no interrogaron las condiciones institucionales y sociales que producen la exclusión ni se propusieron exceder la forma de la caridad pre-política o del clientelismo. La “atención a la diversidad” se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en un contexto de desigualdad que se dio por sentado (Dussel, Inés).

Frente a este panorama de la educación colombiana el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el marco del programa del gobierno denominado la “Revolución Educativa”, en el 2005, elaboró los lineamientos de política para la atención educativa poblaciones vulnerables del país entendidas como aquellas “personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”; a partir de los siguientes indicadores: marco jurídico, acciones para la atención, aplicación de los criterios del plan de acción y seguimiento y evaluación, con el fin de



consolidar los esfuerzos que fomenten la equidad en términos de cobertura, calidad y eficiencia y garantizan a niños y jóvenes el acceso al sistema y la permanencia en él para responder a las necesidades de estas poblaciones.

En este marco de política, la Universidad de Manizales a través de sus programas de Educación en convenio con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas, inició desde el año 2006 en 19 Municipios del Departamento y en el año 2008 en los 8 Municipios restantes el proyecto **CANASTA DE APOYO: CALDAS CAMINA HACIA LA INCLUSIÓN**, cuya finalidad en cada Municipio, atendiendo los lineamientos ministeriales a través de la política de calidad ha sido mejorar la prestación del servicio educativo a las poblaciones vulnerables. Para ello, se han desarrollado estrategias para combatir la deserción con esquemas de aprendizaje y de motivación de los niños por el acceso al conocimiento a través de la implementación de modelos educativos flexibles, herramientas pedagógicas y didácticas, canastas educativas, formación de funcionarios, directivos docentes y docentes, entre otros, que permitan el reconocimiento desde la escuela, de la diversidad y heterogeneidad en el marco de la descentralización, orientando y proponiendo acciones para prestar una atención educativa acertada y oportuna con el fin de lograr la inclusión, la equidad y la solidaridad con estas poblaciones.

En el marco del presente proyecto la inclusión educativa se comprende desde la definición dada por la UNESCO (2005), para quien la inclusión es:

un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los

enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (p.13).

3. La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos

Pérez-Gómez (2005) define la cultura escolar como:

El conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que [un] grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí. En la cultura escolar es necesario indagar las reglas explícitas y ocultas que regulan los comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a las tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la escuela y del aula (p.162).

De esta manera, la cultura escolar permanentemente en la cotidianidad de la escuela se está resignificando y transmitiendo cotidianamente tanto las reglas explícitamente concertadas en la dinámica escolar, como aquellas que implícitamente orientan las actuaciones de los actores sociales implicados en los actos educativos. Ossa (2008) señala que la cultura escolar se encarga de inculcar a los nuevos e inexpertos aprendices las soluciones cotidianas que históricamente han sido construidas y compartidas por la comunidad de manera colectiva. De esta manera, en la escuela se presentan encuentros y mixturas de diferentes formas de comprensión de la realidad escolar

tanto individuales como institucionales que dan origen a lo Pérez- Gómez (2005) llama *cruce de culturas*.

Desde lo mencionado, en el escenario de las prácticas inclusoras institucionales se puede identificar un choque entre la cultura de la educación especial y la cultura de la educación integradora pues cada una conserva su historia, su cotidianidad y sus significados. (Sarasola (2007)

En términos de la información reportada por los maestros que participaron en los grupos focales se perciben los procesos de incertidumbre que genera el cambio de la cultura escolar. Al respecto una maestra expresa: *La verdad es que yo en un principio, cuando empezamos con el programa, yo creo que a casi todos nos dio mucho miedo yo le decía que uno no sabía nada de eso, que uno no estaba preparado, que jamás nos habían capacitado, pero yo creo que hoy por hoy, personalmente uno no necesita tanto la capacitación, yo creo que es mas querer y estar sensibilizado. [E:2:2]*

Este sentimiento se evidencia según Romo (2001) por la pérdida del espacio íntimo que involucra el salón de clases ya que los procesos de inclusión se deben de someter a los criterios institucionales y los proyectos que los generan, lo cual implica el debate público frente a la comunidad educativa, hecho que genera el temor asociado a la crítica y a la inseguridad.

Frente a los temores expresados por la falta de formación, Guajardo (2008) se refiere que los procesos de formación inicial de los docentes en América Latina no evolucionan a la misma velocidad que los modelos educativos propuestos y exigidos en las políticas de Estado; de esta manera, la formación de los docentes de educación especial se centra en la formación para atender discapacidades específicas y por otro lado, los docentes de la educación regular se han formado en modelos homogenizantes. Todo ello ocasiona que los profesores experimenten dudas e incertidumbres sobre su hacer cotidiano.

A pesar de los sentimientos expresados por los docentes, se percibe en los alumnos que la inclusión es más que la declaración de intenciones o acciones puntuales, es un sentir y un vivir el ambiente educativo y esto lo tiene que traslucir toda la institución. La siguiente es expresado por un estudiante ... *me parece muy importante la implementación de este proyecto en la comunidad ya que aparte de mejorar la calidad de la institución, mejora la convivencia en las aulas y es algo que nos favorece a todos los estudiantes [E 1:3].*

La inclusión es más que la declaración de intenciones o acciones puntuales, es un sentir y un vivir el ambiente educativo y esto lo tiene que traslucir toda la institución... *me parece muy importante la implementación de este proyecto en la comunidad ya que aparte de mejorar la calidad de la institución, mejora la convivencia en las aulas y es algo que nos favorece a todos los estudiantes [E 1:3]... sentimos que si somos de la Normal, que somos importantes, porque es que el rector se integra [E 1:18]... y se socializan, aprende a manejar buenas relaciones humanas, trabajan la parte humanística, la convivencia que es muy importante, comparten, se reúnen, todos quieren trabajar, ya no encuentran como tanto obstáculo para hacer los trabajos [E 1:26]...siempre que hay reuniones generales de padres de familia, nos dan información sobre todos esos programas [E 1:49]*

Un aspecto de carácter cultural importante es desarrollar la cultura del servicio sin generar dependencia... *estamos muy pendiente todos los docentes asesores de grupo, ellos nos pasan la relación de qué estudiantes necesitan y qué necesitan, también en cuanto a los medicamentos, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos [E 1:6].* En este sentido, la colaboración se convierte en el punto central de un creciente consenso administrativo e intelectual en torno a las orientaciones deseables para constituir escuelas inclusivas.



Si bien se fomenta una cultura de participación y convivencia que permite integrar a personas con necesidades especiales, también es cierto que se fomenta una cultura del respeto y la equidad que debe ser aceptada por todos...*aquí hay unas normas hay unas reglas que hay que cumplir, en la calle pueden hacer lo que quieran, pero en la institución no, y funcionamos mucho con el dialogo, hablamos y tenemos un grupo directivo que ha sido muy abierto a esas nuevas tendencias de los jóvenes entonces eso se nos ha facilitado mucho que se adapten acá, y sabe que hacen los amigos, vámonos para la Normal que allá lo tratan a uno muy bien, allá es muy bueno estudiar, entonces ellos mismos están encargándose de generar esa, entonces a nivel cultural y a nivel de formación se evidencia en todos los aspectos [E 1:85]*

Como se ha analizado en párrafos anteriores, las posibilidades del modelo inclusor está centrado en la atención la diversidad de todos los alumnos desde una perspectiva de derechos que implica la posibilidad de participar en igualdad de condiciones sin segregación ni discriminación, haciendo uso del potencial de todos los alumnos, para el desarrollo de aprendizajes que les permita alcanzar una vida independiente.

Para que esto sea posible es necesaria la construcción de nuevas formas de organización de los centros escolares y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior significa que la política de inclusión tiene sentido si se convierte en parte de la cultura de las instituciones, pues de lo contrario será tan solo un programa más que tiene importancia mientras tenga asignados recursos específicos y se le haga seguimiento externo, mientras que si se integra a la cultura será permanente en el tiempo, tal como se presenta en la presente discusión, la cultura inclusiva debe ser el telón de todas las posibilidades educativas construidas y por construir para atender las diferencias individuales de aprendizaje de todos los alumnos. Aun-

que al principio la inclusión hacía parte de "un programa especial" la cotidianidad y el trabajo constante de profesores, padres, directivos y demás estudiantes ha hecho que se pierda esa característica de manera que sea algo diario y normal...*yo pienso que la concientización, la sensibilización que cada uno tenemos, más que buena es excelente, porque la mayoría, mire que amparo apenas empezó y mire que ella ha contado lo bueno que ella ha hecho, es todas tienen sus estrategias... incluir estos muchachos en las aulas regulares ya forma parte del proceso natural de educación de la escuela [E 2:28].*

Desde la cita la apreciación dada, se comprende que en la institución educativa la gestión debe ser parte de una cultura colaborativa. La inclusión reconoce que el contexto también lo conforman la institución y sus procesos, de tal forma que las barreras para el aprendizaje y la participación social son el resultado del tipo de prácticas, organización, administración y gestión de los servicios educativos.

Es importante destacar a la importancia del trabajo colaborativo en la atención a la diversidad, Moriña (2004) afirma que las prácticas inclusoras requieren docentes con una actitud flexible, abierta y tolerante, pues una escuela abierta a las diferencias permite el intercambio constante entre los docentes implicados, dejando de lado las diferencias en formación, experiencia y práctica.

Por lo tanto, la creación de culturas inclusivas se refiere a la construcción de

...una comunidad escolar segura, acogedora, colaborativa y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Incluye además el desarrollo de valores inclusivos compartidos por toda la comunidad educativa que se transmiten a los nuevos miembros de ésta. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las

decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, apoyando el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela (Booth y Ainscow, 2000).

Conclusiones

Los resultados analizados permiten evidenciar el cambio de la cultura escolar hacia los procesos de inclusión en las instituciones donde se desarrolla el proyecto “Caldas camina hacia la Inclusión” ya que se evidenciaron procesos educativos que facilitan la actitud de apertura y de respeto hacia todo ser humano, por muy diferente o distinto a nosotros que pueda parecer. Este proceso es fundamental ya que supone, en las reglas de juego democráticas, la aceptación de la primera de ellas: *nadie se queda fuera, nadie es excluido del proceso participativo contra su propia voluntad*, si está dispuesto a seguir todas las reglas (derechos y deberes) que hemos pactado.

No hay duda de que esta aceptación profunda de todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar supone cambios institucionales, incluyendo transformaciones en el currículo, los materiales de enseñanza, las actividades y, especialmente, cambios en las percepciones y las actitudes. En la práctica, significa pasar de *la tolerancia al reconocimiento*. Desde un enfoque intercultural, la tolerancia debe ceder paso *al reconocimiento*, cargándolo al tiempo de reciprocidad. Este reconocimiento es mutuo, significa volver a mirar a alguien a quien antes no se había conocido bien. Supone una postura inicial de humildad ante el otro, de querer descubrir elementos, dimensiones que, probablemente, estaban antes veladas, quizá por prejuicios o estereotipos. El reconocimiento como *proceso* activo conduce, si está bien orientado, a *la aceptación*. Y supone

entablar una lucha permanente contra la exclusión social.

Así, cobran importancia en las escuelas las dinámicas particulares, los afectos y las personalidades de quienes las habitan. Pero lo cierto es que la escuela sigue siendo una de las pocas instituciones que, no obstante su debilidad, permanece en pie, está obligada a escuchar dolores, padecimientos y demandas de una manera mucho más abierta que otras instituciones, y tiene que navegar en esas turbulencias.

Una de las preguntas que suscita esta situación es qué escuchan los docentes

“obligados a escuchar” el dolor y la injusticia: ¿escuchan una historia?, ¿escuchan un destino? ¿Qué significa incluir al otro, con todo lo que trae?

Más aún, nos preguntamos: ¿qué necesitan saber hoy los docentes para educar de otra manera? ¿Deben saber todo sobre las condiciones de sus alumnos, o más bien se trata de saber que pueden educar? Quizás es la pregunta por la justicia la que está faltando en el debate sobre la diversidad en la educación. Se trata de un interrogante político y ético que atraviesa al conjunto de la organización escolar y al currículo, y no se resuelve en el espacio de la “educación para los pobres” sino que exige replantear el horizonte de igualdad ciudadana que estamos proponiendo a las nuevas generaciones, e involucra al sistema en su conjunto. No despreciar al diferente, al diverso, significa confiar en que puede ser educado antes que dé pruebas de ello. Significa apostar a que el conocimiento y la experiencia escolar lo pondrán en contacto con otros mundos que modificarán el propio, y al hacerlo, enriquecerán también el mundo en común. En ese camino, será importante desarrollar nuevas sensibilidades y disposiciones para volver a instalar la igualdad y la justicia en el centro del debate educativo, renovando el compromiso ético y político con una sociedad más democrática y más justa, y también más plural, que valore el aporte original de cada uno.



Bibliografía

- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. (2004). *La educación inclusiva: Dilemas y desafíos*. Educación, Desarrollo y Diversidad. Vol. 7 (2), pp. 25-40.
- BLANCO, R. (2008). Marco conceptual sobre Educación Inclusiva. En CONFINTED (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra. 25 a 28 de noviembre 2008, pp. 5-14.
- BOOTH T. Y AINSLOW M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en centros educativos*.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca*.
- DUSSEL, Inés. *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Flacso/Argentina. Consultado en:
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/escuela_uno.pdf
- EGEA GARCÍA, C.; SARABIA SÁNCHEZ, A. (2004). *Visión y modelos conceptuales de la discapacidad*. Polibea, n. 73, pp. 29-42.
- GUAJARDO, E. (2008). La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista latinoamericana de inclusión educativa*, 4 (1), 3- 11.
- MARTINIC, Sergio. (2001). *Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. No 27 Septiembre-Diciembre. Enero-Abril del 2001. pag. 17-41.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Educación para todos*. Altablero No. 43, SEPTIEMBRE-DICIEMBRE 2007. Consultado el 19 de marzo de 2009 en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Consultado en:
http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- MORIÑA, A. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Madrid: Grao.
- OSSA, C. (2008). *Influencia de la cultura escolar en la percepción de docentes de escuelas municipalizadas acerca de la integración escolar*. Horizontes Educativos, 2 (13), 25-39.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. (2005). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- ROMO, B.R. (2001). *Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de psicología*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 43(14), 31-48.
- SARASOLA, M. (2007). *Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos*. Archivos analíticos de política educativa, 12 (57). Consultado en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.
- SOTO BUILES, Norelly. (2007). *La evolución de la atención educativa a poblaciones: de la integración educativa a la diversidad*. Consultado el 22 de junio de 2010 en:
http://64.76.85.60/tda2/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_2531.pdf
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París.
- UNESCO (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.

La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje¹

CLAUDIA LORENA KLINGER VILLA²
CLAUDIA MILENA MEJÍA LÓPEZ³
LINA MARCELA POSADA COLLAZOS⁴

Resumen

El presente artículo emerge de la reflexión realizada en la investigación: “La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje”, en el cual a través de un estudio de caso se indagó los procesos de inclusión educativa en dos maestras que han logrado llevar a cabo experiencias inclusoras significativas con niños y niñas con necesidades educativas especiales (N.E.E.) en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca). Los resultados del estudio evidenciaron el compromiso afectivo de las maestras en los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, condición que hace posible que las actividades pedagógicas provean los procesos didácticos pertinentes para el aprendizaje de éstos.

Derivado de esta experiencia, el presente ensayo indaga sobre el rol del docente en la inclusión educativa, la importancia de las acciones afectivas ligadas a la inteligencia emocional y el reconocimiento, la afectividad como generadora de aprendizaje y las miradas y las palabras como puertas para el despertar.

Palabras clave: inclusión, expresiones afectivas, reconocimiento, aprendizaje, acciones afectivas, inteligencia emocional.

1 Recibido: febrero 01 del 2010. Aprobado: Marzo 05 del 2011.

2 Claudia Lorena Klinger Villa. Administradora de Empresas de la Universidad Nacional de Manizales. Especialista en Formación Pedagógica – SENA. Tutora y Asesora de empresas – planes de negocio en el SENA – Regional Caldas. Ha participado en procesos de investigación y gestión de procesos deportivos para las personas con limitación mental del departamento de Caldas; en diseño curricular para formación complementaria y titulada – SENA. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

3 Claudia Milena Mejía López. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Diplomado en TIC y ha participado en grupos de investigación sobre Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

4 Lina Marcela Posada Collazos. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Tecnológica de Pereira. Ha participado en grupos de investigación sobre Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.



Inclusive education: a stage of affective expression as learning mediator

Abstract

This article emerges from the ideas explored in the research: "The inclusive education: a stage of emotional expressions as mediators of learning", in which through a case study investigated the processes of inclusive education in two teachers who have failed to carry out significant entraining experiences with children with special educational needs (SEN) in a rural district of Zaragoza (Valle del Cauca). The study results showed affective commitment of teachers in the learning process of children, a condition that makes it possible to provide educational activities educational processes relevant to their learning.

Derived from this experience, this essay investigates the role of teachers in inclusive education, the importance of affective measures related to emotional intelligence and recognition, affective learning as an engine and the looks and words such as doors for awakening.

Keywords: inclusion, emotional expression, recognition, learning, loving actions, emotional intelligence.

1. Justificación

***Nada grande se ha hecho en
el mundo sin una gran pasión.***

Friedrich Hegel

Dentro del proceso formativo adelantado en el marco de la diversidad, y a partir de los componentes teóricos recibidos durante la maestría, se han generado múltiples interrogantes y discusiones epistémicas y pedagógicas alrededor del sujeto, comprendido éste desde el enfoque filosófico como el ser - entidad capaz de definirse a sí mismo frente a un medio - dinámico y partícipe de realidades con acciones subjetivas y condicionadas por su mismo entorno. Esta subjetividad emerge en un mundo desconocido y diverso de afectación directa sobre la construcción del conocimiento de los sujetos investigadores y pensantes de la realidad.

Es así como se empieza a cuestionar la labor de investigadores frente al reconocimiento y comprensión - de la realidad

del contexto (de la cual somos parte); una realidad que, en términos del maestro Zemelman, (2002) sería la necesidad de conciencia. Dicha conciencia se hace presente en la afectación que produce el contexto educativo en correlación con el conocimiento y/o constructos derivados de las interpretaciones de la realidad que se tienen desde el marco de la diversidad.

Iniciar una relación de conocimiento exige, en primer lugar, colocarse frente a la realidad. Esto implica "*ver cómo ella influye en el sujeto y cómo éste puede transformarla*" (Zemelman, 1992, p.14). Pero cuando se encuentran fuentes teóricas que posibiliten también entrar a cuestionar esa experiencia, entonces se hace mucho más rico ese campo experiencial. Se trata de una exigencia que trascienda a la realidad y mueva la práctica docente dentro de todos esos referentes teóricos que están circundando permanentemente el actuar docente - institución sobre el niño@.

La construcción de sentido (acción: institución- docente- niño@) a partir de las propuestas epistémica y didáctica,

es la afectación que mueve la presente investigación, donde se busca re-significar los componentes teóricos (conocimiento) desde la realidad vista con los lentes del cuestionamiento del quehacer docente, por lo cual trascendemos a una re colocación que permita dar cuenta de manera objetiva, no de manera explicativa ni por definición, sino en términos de construcción de esa colocación donde como sujetos investigadores nos estamos moviendo en el proceso de investigación.

En este sentido, la preocupación y necesidad de dar significado al sujeto social (niñ@ diverso), se convierte en una afectación motivada cada vez más consciente, donde ese sujeto se convierte en una necesidad del investigador, para trascender su propia preocupación personal. La afectación frente a la escuela inclusiva nos llevó a trascender las miradas subjetivas, desde el estudio de caso, como medio para aportar constructos conscientes, dando posibilidad a la re-significación que el sujeto (investigador – docente) puede hacer de la realidad que está construyendo, ya sea desde la práctica (docente) o desde su estudio (investigador), pero dándole significado y trascendencia a su quehacer.

En dicho sentido, la afectación como investigadoras busca trascender esa afectación de otros sujetos que se encuentran en relación con el niñ@ en el aula inclusiva y que son modelo en los procesos de aprendizaje. Esto nos revela el cambio de paradigmas de las docentes, quienes desde esquemas no parametrizados ni identificados por ellas mismas, dejan al desnudo su acto educativo netamente emocional. Este logra permear no sólo las barreras de los aprendizajes, sino también la aceptación y reconciliación con los espacios de socialización primaria y secundaria de un microambiente inclusivo, enriquecido por una docente modelo, quien con el ejemplo arrastra y logra crear ambientes armoniosos – equitativos y heterogéneos. Tal experiencia se convierte en el ideal bajo el cual las prácticas inclusivas deberían

funcionar, pero aún no se logran identificar dentro del gran cúmulo de teorías; no se logra demostrar cómo la clave para su implementación y éxito está en algo tan elemental como las *expresiones afectivas*.

2. Estado del arte

Las investigaciones o proyectos encontrados posteriormente hacen referencia a la temática desarrollada, en cuanto a expresiones o actitudes afectivas con niños con NEE, pero difieren en la población trabajada, ya que hacen énfasis no en las experiencias de maestros, sino entre pares y hay investigaciones que se realizan a nivel institucional con el fin de evaluar los procesos, son pocas las investigaciones realizadas alrededor de esta temática específicamente, pero la inclusión educativa sigue marcando grandes pasos no solo a nivel nacional sino internacional, a saber:

“Actitudes afectivas hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales”, es un investigación realizada por la autora Helvetia Cárdenas Lestón de la Universidad de Costa Rica, en la cuál se analizan las actitudes afectivas de los compañeros de clase hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales, integrados en el sistema de educación regular. Se parte de una investigación cualitativa realizada en cuatro secciones de I y II Ciclos de la Enseñanza General Básica, en Escuelas Urbano Marginales, donde se encontraban niños con necesidades educativas especiales.

Se encontró que el tipo de relaciones que se suscitan con los niños integrados, están marcadas por diversas actitudes, entre ellas, indiferencia, rechazo implícito y/o explícito en uno de los casos, además de una fuerte tendencia por parte de los niños y la niña en estudio, de aislarse o apartarse del resto de sus compañeros. Otro aspecto que afecta las relaciones de los grupos, es la metodología implementada en estos salones de clase, pues no incentiva la socialización plena de los estudiantes en general.



También se obvian los requerimientos que en materia de integración deberían implementarse en las instituciones integradoras, esto por falta de conocimiento al respecto y por falta de apoyo técnico de las instancias del Ministerio de Educación Pública correspondientes. A partir de los hallazgos de la investigación, se propone a todos los sectores involucrados con el proceso de integración de N.N.E.E.: implementar un sistema de capacitación y actualización constante para los docentes, sobre el proceso de integración de los N.N.E.E. en las aulas regulares. Brindar a los docentes el apoyo requerido por parte de la Asesoría de Enseñanza Especial, para que éstos puedan realizar una labor más eficiente y sensible con los N.N.E.E. integrados en las aulas regulares. Realizar una revisión de los programas de estudio que cursan los futuros docentes, para que en su formación profesional se incluyan cursos que proporcionen a los educadores bases sólidas acerca del tratamiento de los niños con NEE.

Así mismo, la autora de la anterior investigación Helvetia Cárdenas Letión, en compañía de Jenny Ma. Artavia Granados realizan para la Revista InterSedes de la Universidad de Costa Rica, la investigación la "Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares", en la cual indican el grado de efectividad en la integración afectiva cognoscitiva de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales a las aulas regulares de tres escuelas de la Dirección Regional de Educación de San Ramón, integrados a las aulas regulares. A partir de la aplicación de entrevistas y observaciones etnográficas, y a la luz de la teoría de la integración, generando resultados, conclusiones y recomendaciones que giran en torno al fortalecimiento de los procesos integradores, con el fin de que brinden un proceso educativo equitativo y eficiente.

Por otro lado, tenemos la investigación sobre la "Respuesta del sistema educativo

Vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria", realizada por Amaia Arregi Martínez, Alicia Sainz Martínez, Inmaculada Tambo Hernández, Joserra Ugarriza Ocerin. El objetivo que plantearon era analizar el tipo de respuesta que proporciona el sistema educativo del País Vasco al alumnado con NEE escolarizado en centros de Educación Primaria y objetivos específicos enmarcados en conocer la situación educativa del alumnado con Adaptación Curricular Individual (ACI) y con otras NEE de los centros de Educación Primaria de la muestra, describir las estrategias educativas que desarrollan los profesionales de los centros para atender al alumnado con ACI y otras NEE, conocer las relaciones que establecen los centros educativos con las familias de alumnado con ACI, valorar el grado de satisfacción de las familias con la respuesta educativa ofrecida y valorar la idoneidad de la intervención de los profesionales de apoyo y de los tutores y tutoras de los centros en la atención al alumnado con ACI y otras NEE, tomando como referencia determinados indicadores de la Escuela Inclusiva.

Estos objetivos se concretaron en tres ámbitos:

- El centro en su globalidad, su funcionamiento y organización para responder a este alumnado.
- Los profesionales que atienden alumnado con NEE, especialmente los tutores y tutoras de alumnado con ACI de los centros y los profesionales de apoyo adscritos a los mismos: profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y profesorado consultor. Tomando como referencia las funciones que estos profesionales tienen asignadas, se pretende analizar las tareas que desarrollan tanto en el contexto ordinario como en espacios específicos de apoyo, así como el tipo de respuesta que ofrecen para la atención al alumnado con ACI y otras NEE.
- El ámbito familiar es un tercer foco de atención, por el interés que tiene

conocer cómo participa con el centro educativo y cuál es su grado de satisfacción con la escolarización de sus hijos e hijas.

La investigación de corte cualitativo, permite analizar el tipo de los profesionales, el perfil de los centros y el perfil de las familias que atienden al alumnado con NEE en Educación Primaria.

Los instrumentos de la investigación fueron las bases de datos de las delegaciones territoriales y cuestionarios dirigidos a profesionales y familias, con los tipos de cuestionarios se recoge información sobre las NEE mediante cuestionarios con preguntas cerradas o de opinión *tipo Likert*.

“La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial” es una investigación realizada por Juan Pedro Núñez Partido y Rafael Jódar Anchía de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Psicología. Madrid, España, quienes afirman que a pesar de que aunque el debate en torno al tema de la integración de los niños con Síndrome de Down en los colegios de enseñanza ordinaria es antiguo y sigue abierto, son muy pocas las investigaciones tanto nacionales como internacionales que han comparado la integración socio-afectiva de estos niños en las Aulas de Integración frente a los Centros de Educación Especial. La presente investigación ha consistido en comparar el número y tipo de elecciones recibidas por los niños con Síndrome de Down de sus compañeros de clase, tanto en las Aulas de Integración como en los Centros de Educación Especial. Para ello se realizó un sencillo sociograma de preferencia en cada una de las aulas. La muestra final la componen 669 niños y niñas de diferentes edades, de los cuales 365 eran alumnos sin necesidades educativas especiales, 133 niños con Síndrome de Down y 129 niños con otras necesidades educativas especiales. Han participado 18 colegios de la ciudad de Madrid, de los cuales 8 eran Centros de

Educación Especial y 10 eran centros con Aulas de Integración. Se han realizado 48 sociogramas correspondientes a las distintas aulas que han participado en el presente estudio. El resultado es contundente, los niños con Síndrome de Down obtienen un mayor grado de integración socio-afectiva en los Centros de Educación Especial que en las Aulas de Integración en todos los indicadores utilizados (por ejemplo, reciben más elecciones y son más correspondidos en las suyas). No encontramos diferencias entre colegios públicos y concertados. La integración es algo mejor en los centros con más experiencia con niños con Síndrome de Down. Y la integración mejora cuando aumenta el número de niños con Síndrome de Down en el aula y empeora cuando aumenta el número total de niños. Se debaten las repercusiones de estos resultados así como las variables relacionadas con los mismos.

Por último referenciamos una tesis realizada por Zulma Benita Caballero con la dirección de Núria Pérez de Lara Ferré, autora reconocida por su concepto de feminización del magisterio y del amor, pero que ahora encontramos este trabajo que se titula la “Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural”; se enmarca en la diversidad, no con la población de nuestra investigación específicamente, pero centran su atención en el protagonismo de las maestras. Esta tesis tiene como tema la escuela multicultural entendida como espacio de encuentro y aprendizaje para niñas y niños de diferentes orígenes étnicos. El propósito general ha sido el de conocer estas escuelas por dentro para percibir la dinámica institucional cotidiana, analizando cómo se resuelven los problemas derivados de las necesidades de integración. Escolares y maestras, protagonistas centrales, construyen interactivamente estrategias creativas que les permiten hallar nuevas formas para explicar el mundo social y para hacer frente a los conflictos emergentes de la gran diversidad cultural. La aproximación a un objeto de estas características, cons-



tituido por formas simbólicas complejas, ha requerido una elección metodológica que permitiera la interpretación y comprensión del sentido frente a identidades múltiples y cambiantes. Se ha utilizado un modelo de investigación educativa que se inscribe en la metodología de la investigación etnográfica, con la utilización de diferentes técnicas y fuentes variadas de información: observación participante, observación no participante, cuadernos de campo, entrevistas, estudio de casos, historia oral, análisis de documentos. El trabajo de campo ha sido llevado a cabo en tres centros de enseñanza primaria de la ciudad de Barcelona. El aporte de la tesis consiste en la producción de conocimiento acerca de la singularidad del hecho educativo en estas circunstancias especiales, a partir de principios fundamentales tales como: concepción múltiple de la realidad, comprensión de las relaciones internas de los fenómenos, interrelación entre investigador/a y objeto de investigación y análisis en profundidad de situaciones contextualizadas, en el marco de un diseño abierto a la realidad vivencial.

3. Problema de investigación

¿Cuáles son las formas de vinculación afectiva que tienen dos docentes con sus estudiantes, para hacer de sus aulas y de sus procesos de aprendizaje un modelo exitoso de inclusión educativa?

4. Objetivos

Comprender los procesos de inclusión educativa desde dos experiencias situadas en una escuela rural de Zaragoza – Valle; determinando mediante una reflexión inductiva/crítica las formas de vinculación que tienen dos docente con sus estudiantes, para hacer de sus aulas y de sus procesos de aprendizaje un modelo exitoso de inclusión educativa.

Explorar los imaginarios del quehacer educativo de las docentes participes en el estudio; para identificar las formas y expresiones dadas en los procesos educativos.

Determinar mediante el análisis de la información y de una reflexión inductiva las formas de vinculación que tienen docentes con sus estudiantes, evidenciando los hallazgos como punto de comparación y relación de los planteamientos teóricos con la realidad.

5. Descripción teórica

Las expresiones afectivas señala Zubiría (2008, p. 15), “...*están respaldadas en la psicología de la afectividad; la cual ha sido marginada de los textos a causa de la revolución cognitiva que data en la segunda mitad del siglo XX (1975); pero que ya parece llegar a su fin; por el imperio de la afectividad – revolución afectiva.* La re-evolución cognitiva venció la visión conductista que explicó el comportamiento humano con “*leyes*” obtenidas de la experimentación con ratas de laboratorio. La re-evolución cognitiva observó al ser humano de una nueva manera: como un ser dotado de mente, mientras echó al baúl la idea incorrecta de organismo sin mente. Sin lugar a dudas, la re-evolución cognitiva rindió sus frutos. “*Aunque olvido un “pequeño” detalle: el corazón del ser humano (su sentir, su dimensión afectiva); omitió que los niños y jóvenes son seres apasionados, entusiasmados, con metas y anhelos, portadores de angustias, buscándole sentido a su vida, no sólo autómatas que inducen, deducen y formulan hipótesis. Olvidó que el intelecto sirve a las pasiones*” (p. 16). Ignoró que la afectividad es la dimensión primaria y más remota de la mente humana.

Por lo tanto, las expresiones afectivas se ocupan de la afectividad humana; las cuales y de acuerdo a Zubiría (2006) se ocupan de valorar las realidades humanas a través del conocimiento interpersonal, cuyas fuentes privilegiadas de dicho conocimiento las crean tres operaciones psicológicas interpersonales: escuchar, observar, deducir. El “escuchar” como operación psicológica hace referencia a lo que la persona dice de sí misma o las personas cercanas opinan de ella al

“observarla” en varias situaciones y contextos e inferir sus afectos (qué quiere), sus creencias (qué cree) y sus roles (qué hace). Estos conocimientos permiten “deducir” comportamientos de la persona que ratifiquen o invaliden los conocimientos extraídos; así se escucha, se observa y se deduce la conducta.

De esta manera, la afectividad intrapersonal, moviliza los mecanismos de autocompreensión. Es condición esencial de felicidad el talento intrapersonal que orienta la propia existencia. *“La psicología afectiva tiene como argumento que las personas felices se autoconocen (Mis roles, mis afectos, mis creencias), se autovaloran y se autoadministran (dirigen su vida)”* (Zubiría, 2007, p. 46).

5.1 La socialización como referente de la relación con el otro

Berger y Luckmann, (1968), toman a la sociedad, como espacio mediador de afectividad interpersonal, donde la sociedad es vivencialmente experimentada por el sujeto como una realidad subjetiva, el individuo no nace miembro de una sociedad sino que nace con una predisposición hacia la sociabilidad para luego hacerse miembro de ella.

Por lo tanto, Berger, Luckmann, (1968) hacen referencia a la socialización primaria y secundaria como ejes que permiten la relación con el otro. De esta manera la socialización primaria es la primera socialización por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Mientras que la socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad.

La socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, ya que la estructura básica de toda socialización debe semejarse a la de la primaria, ya que se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. El niño acepta los roles y actitudes de los otros significantes, o

sea, que los internaliza y se apropia de ellos. El yo es una entidad reflejada. Esa abstracción de los roles y actitudes de otros significantes concretos se denomina el “otro generalizado”. Por ende, la primera socialización, se produce desde que se nace hasta la adolescencia. El bebe termina de desarrollarse en un contexto social y se incorpora el lenguaje, el aparato legitimador, el conocimiento a mano (saber usar el teléfono, la computador).

Tanto las figuras de socialización primaria como las secundarias desarrollan procesos de interacción emocional continuos; sin que muchas veces quienes lo ejercen sean consciente de ello; ejerciendo una especie de presión contante pero imperceptible que va moldeando y dando forma a la personalidad infantil. Este moldeo intangible es determinado en primera instancia por el clima afectivo creado por la madre; haciendo posible la emergencia de las funciones psicológicas más importantes y primordiales en el aprendizaje temprano.

5.2 Las competencias afectivas como opción para el aprendizaje

Zubiría (2007) y Bowlby, (1986), sostienen que la labor del docente y la familia son fundamentales en el desarrollo y crecimiento del niño y niña, siendo la familia un pilar primordial para la estimulación de lo afectivo y la escuela como espacio generador de competencias afectivas que permiten crear realidades y construir la personalidad que va a afectar directa o indirectamente a ser humano en su vida cotidiana y futura. Las competencias afectivas han sido definidas como *“aquellas que nos permiten vincularnos con nosotros mismos (competencias intrapersonales), con los otros (competencias interpersonales) y en los grupos (competencias sociogrupales)”* (Zubiría, 2008, p. 8).

Las competencias intrapersonales generan una relación apropiada con nosotros mismos y nos permiten el autocontrol y el dominio de emociones y conductas, el au-



toconocimiento para saber quiénes somos y cómo somos y la autovaloración para formular juicios de valor acerca de nosotros mismos. Las competencias interpersonales nos facilitan querer, conocer e interactuar con otros, al entender cómo funcionan los mecanismos propios y los de los demás. Las competencias sociogrupales, permiten liderar y valorar grupos, determinan el nivel de integración social que logramos. En contraposición se encuentran las competencias afectivas, se manifiestan con rebeldía, agresividad, apatía, aburrimiento, depresión y ansiedad. *“el niño se come las uñas, mueve constantemente las piernas o alguna parte del cuerpo, le sudan las manos. Además le falta motivación, es muy tímido, se le nota retraído y solitario; en el aspecto intrapersonal, no tiene horarios, no hace juicios sobre sí mismo y su autoestima es baja”* (Zubiría, 2008, p. 32). Por el contrario, un niño con competencias afectivas es buen amigo, seguro, emprendedor, entusiasta, tiene buen autocontrol y no muestra comportamientos adictivos, entendiendo estos como aquellos conductas a obtener placer instantáneo sin realizar mayor esfuerzo.

Por lo tanto, es el ámbito educativo, en el cual se propicia los mejores encuentros, no solo de enseñanza – aprendizaje sino de socialización, interacción, momentos de compartir todo tipo de sentimientos y acciones, se puede colectivizar las mas bellas experiencias sobre los saberes y todo lo que rodea este aspecto. Si bien es cierto que los saberes son algo esencial en el aprendizaje, algo muy importante que se suscita en la escuela es la fraternidad que se va construyendo poco a poco entre las personas que están allí continuamente dialogando y aprendiendo juntos.

Los procesos educativos contemporáneos están soportados en la afectividad orientada con principios de responsabilidad y conciencia social para una sociedad inclusiva que valoriza la diversidad humana y fortalece la aceptación de las diferencias individuales. Es dentro de ella que se aprende a convivir, contribuir y

construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos. Eso implica una sociedad en donde cada uno es responsable por la calidad de vida del otro, aun cuando ese otro es muy diferente de nosotros.

La escuela inclusiva es aquella donde se establecen vínculos cognitivos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la vida les ofrece. A veces, esas oportunidades les serán dadas pero, en la mayoría de los casos, tendrán que ser construidas y, en esa construcción, las personas con discapacidad tienen que participar activamente.

La cultura de la diversidad va a permitir construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y profesionales de calidad. Todos tendremos que aprender a “enseñar a aprender”. La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde “todos” debemos aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos entre las personas. La cultura de la diversidad es una nueva manera de educar que parte del respeto a la diversidad como valor. “La sociedad debe ir mas allá de la mera “celebración de la diversidad”, enseñando a los alumnos a comprender las desigualdades sociales y capacitándolos para trabajar activamente en cambiar la sociedad” (Quesada, 2001, p. 40).

6. Metodología

El desarrollo del proceso metodológico de esta investigación cualitativa de corte crítico, se realizó desde un estudio de caso propuesto por Yin (2003, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2006) quien establece una clasificación de los estudios de caso; para ello toma en cuenta dos factores: número de casos y unidad de análisis. Para la presente investigación, de acuerdo con la tipología de Yin (2003) se desarrolla el estudio de un solo caso con

una unidad holística dada por la búsqueda de las formas de vinculación afectiva que tienen dos docentes con sus estudiantes, para hacer de sus aulas y de sus procesos de aprendizaje un modelo exitoso de inclusión educativa.

La investigación llevo a cabo con el registro de los procesos de inclusión educativa de la unidad de trabajo: 2 maestras que han logrado llevar a cabo experiencias inclusoras significativas con niños y niñas con necesidades educativas especiales en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca).

Para obtener los registros se empleo como técnica la entrevista a profundidad, manejada en varios momentos; un primer momento, en una actividad de producción de relatos autobiográficos, fueron grabados y posteriormente transcritos, llevados a combinar y comprobar con las notas mentales y las notas de campo, para proceder a su respectivo análisis. Se logró vislumbrar su labor netamente inclusiva y el surgimiento de dimensiones agrupadas en la categoría emergente y medular las expresiones afectivas, bajo las miradas del reconocimiento, la inteligencia emocional y la integración Vs inclusión.

En esta primera experiencia se mostró la necesidad de replantear una entrevista estructurada, orientada hacia la recuperación y recopilación de información específica, los relatos demostraron un estilo narrativo y descriptivo de las prácticas docentes, sus vivencias y aspectos relacionados con la planeación y organización de sus trabajos y proyectos institucionales, así como sus valoraciones críticas sobre ellos en lo profesional, ético y afectivo. La entrevista constaba de seis preguntas permitiendo un análisis posterior y la confrontación de hallazgos, estaban más enfocadas a enmarcar la afectividad como mediadora del aprendizaje. La información obtenida con las entrevistas fue de gran utilidad en el momento de comparar y analizar con los relatos, posibilitando unos mejores niveles de interpretación y comprensión conceptual.

Finalmente, la información recolectada, nos permitió ponerla; en juego e interacción con las bases epistémicas y la realidad; permitiendo identificar como unidad de análisis las experiencias afectivas como mediadoras del aprendizaje en los procesos de inclusión; generando unas conclusiones y unas recomendaciones a futuro.

7. Hallazgos

Las expresiones afectivas son el eje medular y central del proceso investigativo, siendo transversal a las miradas del reconocimiento, inteligencia emocional y la integración Vs. la inclusión, como parámetros y dimensiones de estudio. La afectividad se entrelaza con la diversidad en el aula y se dinamiza a través del quehacer docente; para esto, se traen a discusión los relatos de dos docentes, quienes iniciaron su labor educativa a temprana edad y se encontraron en una zona rural del Corregimiento de Zaragoza (Valle del Cauca) con el fin de generar espacios educativos que promuevan la inclusión, pues la zona se caracteriza por su nivel económico bajo, padres analfabetas, familias desintegradas, problemas de violencia en las calle y por ende diagnóstico de niños con N.EE., barreras del aprendizaje Síndrome de Down, Autismo, Retardo Mental, entre otros. La Institución Educativa ha sido la única a nivel municipal, en abrir las puertas, dar oportunidad a los niños de aprender, desarrollarse y crecer de manera integral sin importar su condición, para sus docentes son niños que merecen ser parte de la sociedad.

De acuerdo con el estudio de caso se evidencia cómo a través de expresiones de afecto, aceptación y valoración, hace comprender a los niños que están allí para facilitarles el proceso de aprendizaje, sin importar los tiempos, edades o espacios; como lo indica la docente Bibiana quien a sus 18 años de experiencia docente dice: *“yo creo que el mismo afecto que tengo por ellos, me hace como tener la necesidad de que ellos estén bien, y ese proceso*



de inclusión está permitiendo eso, que ellos se encuentren bien, no solamente en la parte social sino en la parte académica, en la parte competitiva, la parte independiente, la autoestima, entonces pues, es como un compromiso natural por el amor que les tengo, la inclusión está siendo tan importante en el proceso que estoy llevando en la carrera profesional”.

Hay un docente re-significando la realidad, comprometido de corazón con la labor y trascendiendo las esperanzas subjetivas de sus alumnos diversos, como lo resalta la docente Miriam quien a sus 34 años de experiencia: *“siempre trabajé con las personas que más necesitan y donde están aquellas personas que lo necesitan...ahí estoy yo, siempre desde el colegio vi esa necesidad de estar con quien lo necesitaba, soy hecha como diría alguien por ahí, de polvo y tierra a la vez, me gustan los retos, me gustan las cosas que me exigen, me gustan las cosas que luego se ven y no que no trascienda, me gusta lo que trasciende, lo que puede dejar huella en otras personas y a la vez en esas personitas que yo manejo...eso es lo que más me gusta”.*

Como bien sabemos, la mayoría de las docentes tienen sentimientos innatos hacia los niños y niñas a los que ellas van a orientar en una determinada situación y/o época. Las docentes señaladas en este estudio de caso expresan que las diferentes actitudes y expresiones de afecto que tienen alrededor de los niños hacen parte de ellas, ni siquiera se refieren a la vocación como tal, sino, por el contrario, no tienen ninguna explicación objetiva frente al tema, simplemente, cada una maneja unas emociones y experiencias que les permiten desarrollar todo tipo de afectividad en los estudiantes. Bibiana relata que: *“La verdad es que yo no sé por qué, yo no sé, es algo así, como que hace parte de mí, de mi trabajo, yo muero por ello, peleo por ellos, y todo el aprendizaje o todo lo que logro aprender, o me interesa aprender es alrededor del trabajo con niños, entonces, yo no sabría decir porqué, es como algo natural, algo que nació conmigo”.*

Las docentes en cuestión, nunca han mirado a un alumno de manera neutral, siempre se genera en ellas un sentimiento positivo o de ayuda y superación, pues la afectividad siendo subjetiva, orienta su conducta, como lo expresan en su quehacer pedagógico; todas las expresiones de afecto que ellas tienen con los niños y niñas se van transmitiendo de manera paralela a los demás compañeros, llevando a cabo un proceso paulatino de afectividad entre ellos, estimulando e imitando la conducta de la maestra hacia todos, construyendo un ambiente agradable, amigable para el buen desarrollo y formación integral de los infantes.

Un episodio, relatado por la docente Bibiana, describe que: *“la comunicación con ellos de aprender a amarlos, en esa parte sí juega un papel muy importante la profe, ahí sí, porque como los chiquis regulares hacen y valoran lo que la profe hace, entonces si ellos ven que tu lo amas y lo adoras y lo besas y te dedicas, ellos hacen lo mismo, ellos lo hacen”*, reconociendo que: *“Por imitación, los valoran, aprenden como a reflejar ese amor que la profe, refleja en ellos, ellos también aprenden a hacerlo, y es maravilloso, los resultados que hemos obtenido han sido muchos, tenemos a Valentina Giraldo Giraldo, que tiene autismo profundo, retardo motriz, está alfabetizada completamente, maneja la computadora como quiere, mejor que cualquier niño regular, está aprendiendo inglés”.*

Ellas se convierten en una figura que llama la atención, no sólo de sus estudiantes, sino también de las familias y la institución, por los retos a los cuales se enfrentan y que poco a poco van permeando las barreras de la integración, para lograr una verdadera inclusión. Pero en estos procesos se hace visible la capacidad personal de cada una de ellas y la inteligencia emocional con la que actúan. Así de muestra la docente Bibiana cuando se refiere a lo difícil que puede llegar a ser la adaptación no de los niños, sino de los padres: *“al principio fue muy difícil, los*

papás no querían matricular a los niños en el mismo salón donde estaban ellos, eso fue un proceso bastante difícil en el que los niños regulares, formaron, tomaron un papel muy importante en la motivación de los papás, y con los profes ha sido muy difícil, más que todos los profes tradicionales que vienen con ese cuento, que cómo les van a meter un niño así en el aula, que esas nuevas pedagogías y esas nuevas didácticas no funcionan”.

De manera indirecta están logrando dotar de competencias y habilidades a sus estudiantes a través de actos de afecto, porque para ellas todo se logra con el amor por su trabajo. Aunque cabe anotar que este reconocimiento no todas las veces es positivo, pues también se encuentran ante los apáticos de la inclusión, pero para el caso de ellas no es una barrera, es sólo un impulso más.

Para las docentes es un gran avance el hecho de poder trabajar con un niño con Síndrome de Down, Bibiana después de jornadas de trabajo con Cristian, niño con este Síndrome pude decir: *“Cristian que tiene Síndrome de Down ha mejorado muchísimo...escribe el nombre y patrones básicos”* y que éste pueda aprender diferentes conocimientos como es reaccionar frente a variados estímulos, escribir su nombre, entre otras. Es allí donde está relacionado todo ese medio pedagógico y didáctico que de igual manera ayuda para el fortalecimiento cognitivo y afectivo de los estudiantes.

En la escuela se evidencia de manera inmediata cuando un niño incluido o uno regular aumenta sus conocimientos y alcanza algunos logros, permite el aumento de su autoestima y por consiguiente de la afectividad en general. Desde este punto de vista las maestras ven este proceso pedagógico no como un trabajo, aunque no se debe olvidar que es el medio por el cual sobreviven, sino como un factor lleno de afecto que impulsa su labor.

Este proceso es un compromiso, como lo señalan la docente Bibiana: *“ese proceso*

de inclusión está permitiendo eso, que ellos se encuentren bien, no solamente en la parte social sino en la parte académica, en la parte competitiva, la parte independiente, la autoestima, entonces pues, es como un compromiso natural por el amor que les tengo, entonces pues, la inclusión está siendo como tan importante en el proceso que estoy llevando en la carrera profesional”, por toda esa afectividad que se genera entre ambos seres y todo lo que rodea ese ambiente, como lo plantea Armando Zambrano (2000). En el ámbito educativo se propician los mejores encuentros, no sólo de enseñanza – aprendizaje sino de socialización, interacción, momentos de compartir todo tipo de sentimientos y acciones por medio de expresión de sentimientos, un gesto, una mirada, generan momentos y lazos significativos en la vida de los niños diversamente hábiles.

De esta manera, definen la educación como *“una necesidad que los niños tienen de tener profesoras comprometidas con su labor y con un cariño inalcanzable hacia ellos, desde sus necesidades potenciando sus habilidades y generando un ambiente propicio formando personas integrales”*.

Es significativo y nada reemplaza, dice Bibiana desde su cotidianidad, *“la alegría de ver a los niños sonreír, y alegrarse por un logro obtenido, el cual haberlo alcanzado es una felicidad no solo para el que lo logró sino para todos los que lo rodean en general”*, lo que para muchas personas puede ser mínimo, para ellos es el inicio de una competencia adquirida poco a poco que va a satisfacer no solo al niño también a todo lo que esta a su alrededor.

Pero como se asume Quesada, (2001), la diversidad y sus logros no pueden quedarse en una celebración de la diversidad, debe ir más allá, donde estos beneficios se conviertan en una verdadera competencia tanto afectiva, cognitiva como social, que le permita al ser humano desenvolverse en un medio social como persona respetada, con todos sus valores y reconocida



a partir de sus habilidades, proporcionándole al otro un espacio como mediador en todo proceso socializador.

Bibiana nos refiere al caso de unos gemelos franceses: *“ellos venían de estar encerrados en la habitación todo el día, porque en Francia no podían salir a la calle, el gobierno no permite que los saquen a la calle porque es peligroso para ellos y para otras personas y dan como una mensualidad a los papás para que no lo saquen, entonces ellos llegan acá y se encuentran con un grupo de niños que no, con los que interactúan”*, esto fue un episodio que generó un espacio de interacción y aprendizaje en el grupo.

Por ello es necesario ver las expresiones afectivas desde diversas miradas; pues no es sólo el afecto por el afecto; éste se logra cuando el docente es competente afectivamente, cuenta con inteligencia emocional para afrontar retos, y con la equiparación de otros para trascender modelos rutinarios y cuestionados de la inclusión Vs. la integración, que de una manera silenciosa se van convirtiendo en actos de reconocimiento.

Es por ello que las maestras, a través de sus relatos, logran evidenciar grandes logros en los procesos de aprendizaje con sus estudiantes, por la forma como desarrollan sus prácticas educativas; ellas evidencian actos de humanización (expresiones afectivas) basados en el respeto, la participación y la sana convivencia de sus niños y niñas; siendo la misma docente Miriam la que afirma que: *“hay que hacer cambio en la práctica pedagógica y esto solo se logra cuándo hay amor por lo que se hace; y es ese amor el que acompaña la voluntad de estas docentes para ser creativas en sus mecanismos de intervención hacia los estudiantes; quienes desde un principio para ellas son vistos como seres; reconociendo que todos somos diferentes y por tanto todos sus estudiantes tendrán posibilidades objetivas y esperanzas subjetivas diferentes; pero todos para ellas pueden aprender.*

Lastimosamente siendo estas docentes miembros de una institución, no logran que sus experiencias de aula trasciendan a otras docentes, *pues falta ese factor imperceptible para muchos –el afecto–*; ya que lo que quieren ellas para su futuro y de los niños, es lograr la armonía entre el pensamiento y acción que compone cada ser y la actitud que este tenga; pues a pesar que estas maestras siempre trabajan desde los espacios reflexivos e individuales, no logran tener el mismo eco a nivel social, que les permita trascender su experiencia de aula verdaderamente inclusiva, que genere cambios y transformaciones al interior de otras aulas e instituciones.

Honneth (2002) resalta el *“reconocimiento como proceso en su dimensión individual, social y por lo tanto moral, sigue una teleología que se realiza en distintas etapas marcadas por determinadas formas (el amor, el derecho, la solidaridad)”*; es este amor y la solidaridad los entramados que hacen visible el afecto como forma de interacción entre docentes – niños / escuela – familia/ escuela-sociedad; y dinamizado por el docente agente directo y corresponsable; para el caso de las docentes del estudio de caso; quienes en su testimonio evidencian la forma diferente de hacer las cosas, y que ha llevado a obtener resultados diferentes en sus niños y niñas.

Son estas docentes quienes han velado desde el afecto por tejer los hilos familia – escuela – par – niño bajo la conciencia de responsabilidad social, bajo un sistema dinámico. La acción de cercanía y afecto que tienen estos docentes hacia cualquiera de estos agentes tiene un impacto positivo imperceptible o perceptible para muchos; de acuerdo al lente y paradigma con que es mirado su quehacer educativo.

Es por ello que se destaca la lucha silenciosa que llevan estas docentes porque su labor sea *“reconocida”* y apropiada por sus pares – docentes para que los procesos no sean solo una experiencia del

aula sino una experiencia institucional. Su actuar ha permeado las esferas institucionales, logrando reconocimiento institucional desde el rector quien es el respaldo y apoyo constante; pero que aun no se logra transmitir a sus pares – docentes; quienes con sus expresiones frente a la labor de inclusión que desarrollan les menosprecian produciéndoles desesperanza. Sin embargo es interesante observar que más no desde lo que plantea Honnet (2002), estos actos de segregación hacia su labor inclusiva sea factor de limitación de la autonomía personal; por el contrario son estos actos el impulso y valía por continuar defendiendo su actuar.

Ahora bien en su interacción docente – familia – niño; busca desde el amor, la solidaridad y el respeto por los derechos; dar sentido a su proceso de inclusión; trascendiendo las barreras de la integración; al valorar la capacidad de los niños y niñas al comprenderlos como sujetos-seres desarrollándoles habilidades, destrezas.

Indudablemente estas docentes son el factor visible y de relación entre los niños@s, la familia y la sociedad, pares e institución; y el reconocimiento para ellas es un factor subjetivo y no egoico; solo es buscado y deseado como un reconocimiento al modelo inclusor como posibilidad para muchos, que sea apropiado e implementado para evitar la ruptura de los procesos; es una búsqueda silenciosa por el despertar afectivo hacia la labor docente.

Para las maestras los principios incluyentes están basados en *la valoración de la formación social en la escuela*, para que haya esa relación positiva y generadora de autoestima *primero se debe hacer amigos entre todos y así poner en práctica en valor de la amistad, el respeto, la tolerancia, la aceptación y el amor, a partir de allí, se desempeñan las actitudes y los valores en la escuela que van a ser reflejados en el aprendizaje de los niños y niñas, el interés y la aceptación por los niños con barreras para el aprendizaje debe ser algo práctico, que la maestra lo demuestre constante-*

mente para que así se de el ejemplo y los niños que interactúan dentro del aula de clase obtengan las mismas actitudes positivas ante la diversidad que encuentran; todo este proceso es paulatino y decisivo en el proceso de los niños.

8. Conclusiones

Las docentes concluyen que los niños con NEE al tener contacto con sus iguales, son éstos los que hacen el trabajo, el docente se vuelve un guía, ellos mismos enseñan y aprenden con amor mutuo. Es así como los niños aprenden del ejemplo e imitan a la docente en sus expresiones afectivas, en su comunicación y comportamiento, así ellos van adquiriendo destrezas socializadoras afectivas, que lleven a espacios de aprendizaje. De esta manera, los niños incluidos tienen esa naturaleza de amar porque sí o porque no, después de que sienten un poquito de cariño, y las profes nos hemos contagiado de todo eso, entonces decimos que esa parte afectiva es lo que ha permitido que la parte académica funcione también.

Las docentes afirman que: “esta profesión no le sirven los profes que están ahí porque no tienen más que hacer, esto tiene que ser de corazón y ganas y de meterse, porque es de la única manera como de uno de verdad demuestra que la pedagogía sirve para lo que tiene que servir, no solamente para dar brochazos y medio dar instrucción, es amar lo que hacemos es querer lo que hacemos de corazón”.

Evidenciándose la ruptura del antiguo paradigma de familia, quedando en manos de los docentes la función de ésta, la formación de los niños integrando el conocimiento y los valores éticos - afectivos del hogar; al cual deben dar respuesta y buscar estrategias que permitan superar las incompetencias afectivas con las que llegan los niños a la escuela. Por esto, las expresiones afectivas del docente mal orientadas hacia la creación de competencias en los niños@s, pueden desencadenar



situaciones de apego, lo que lleva al surgimiento de dificultades emocionales al desaparecer la figura del apego. Es allí donde la escuela debe convertirse en un centro de formación, donde se conjugue un sistema educativo para el conocimiento con un sistema formativo para la vida. (Educación cognitiva y afectiva eficaz). Los problemas de paradigmas de los docentes están asociados con su formación, pues en su mayoría poseen conocimiento sobre el saber, mas no sobre el saber hacer, entonces ¿cómo podrían formar personas competentes afectivamente?, entonces, será posible afirmar que las expresiones afectivas son un puente al reconocimiento del otro, a la potencialización de la inteligencia emocional, al desarrollo de la igualdad escolar en el marco educativo desde la diversidad.

9. Recomendaciones

- Las docentes recomiendan que el término de inclusión no se quede en un concepto teórico dentro de la escuela, sino, por el contrario, que se lleve a cabo, dándole respuesta a la diversidad de la que están rodeadas, sustituyendo la integración por un sistema escolar más complejo que responda a las necesidades y capacidades de los alumnos.
- De igual manera, las docentes desearían que todos los docentes vean la educación inclusiva como un derecho de todos los niños y niñas, no se permite negarle la entrada a un alumno con NEE porque tiene alguna discapacidad, pues ellos son los que deben tener la prioridad de igualdad, equidad y una educación de calidad.
- El proceso de inclusión que llevan a cabo las docentes en el aula puede generar resultados mucho más positivos si trascienden a nivel institucional; estas experiencias significativas deben llegar a cada par docente y conllevar a la evaluación de las prácticas docentes actuales.
- Las docentes deberán ser conscientes de su grado de inteligencia emocional; para así desarrollar y potencializar las expresiones afectivas que median el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula.
- Cada acción que realizamos por los niños y niñas en el transcurso de su infancia es una huella que queda marcada para toda su vida, el vínculo afectivo creado será la base para las futuras relaciones que los niños tendrán con las demás personas de su vida, por ende debe ser basada en el reconocimiento a la diferencia y el respeto.
- El éxito de nuestros estudiantes en un futuro no dependerá de lo que les hemos podido dar materialmente, sino de la intensidad y calidad de las relaciones afectivas que hemos sido capaces de construir con ellos desde la infancia.
- Se debe tomar como un ejercicio cotidiano el hecho de reconocer a los demás como personas potencializadoras dentro de un contexto. El trabajo sobre las emociones ayuda a los niños a expresar sus sentimientos y a los docentes a conocerlos para poder ayudarles más eficazmente y prevenir la aparición de conductas no deseadas.
- Se deben concretar normas en el quehacer pedagógico, ya que si no se hace, las demandas de los niños y niñas aumentarán y la percepción será de que tienen el control sobre nosotros, y que sus solicitudes son derechos reales a los que no tiene por qué renunciar. Por consiguiente, debemos reforzar la vinculación afectiva y proporcionarles afecto lo cual no significa ceder a todas sus demandas.
- Las prácticas inclusivas deben ir asociadas a la férrea voluntad de los agentes responsables de dicha labor; y dicha voluntad debe ser despertada a través de procesos de sensibilización y desarrollo primero de las competencias afectivas en los docentes, pues ellos deben ser igualmente vistos como sujetos/seres, para que de igual forma puedan ver a sus estudiantes.

Bibliografía

- Adirón, Fabio (2005) *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Disponible en: www.inlatina.org/educacion.../doc.../que-es-la-inclusion-adiron.doc. Traducción: Ángela Couret Publicado con la autorización de Fabio Adirón. Fecha: Marzo 2005.
- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968) *La construcción social de la sociedad*. Madrid: Amorroutu Editores.
- Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Ediciones Morata, 1986.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Cárdenas Lestón, Helvetia (2003). *Actitudes afectivas hacia niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Revista Pensamiento Actual. Vol. 4 No. 5. Universidad de Costa Rica, págs. 4 – 12. Disponible en: http://www.so.ucr.ac.cr/Coordinaciones/Investigacion/Revistas/Revista%205/capitulo_1.pdf.
- _____. y Artavia Granados, Jenny Ma. (2005). *Efectividad en la integración afectiva y cognoscitiva de los niños y niñas con necesidades educativas especiales que asisten a las aulas regulares*. Revista InterSedes. Universidad de Costa Rica.
- De Zubiría Samper, Miguel. (2006) *Psicología del talento y la creatividad: como explorar, identificar y desarrollar el talento de TODOS los niños y jóvenes*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- _____. (2008). *ABC de Pedagogía Conceptual: las teorías de pedagogía conceptual*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- _____. (2007). *La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Bogotá.
- De Zubiría, Juan Sebastián. (2008). Director de Red Afectiva, un proyecto de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani y De Zubiría, Miguel – Artículo de “El educador”- *Desarrollo de competencias afectivas durante la primera infancia*. Disponible en: <http://www.eleducador.com/col/contenido/contenido.aspx?conID=222>
Consultado el: 15 de junio de 2010
- Gardner, Howard. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura, México.
- Goleman, Daniel. (1997). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.
- _____. (2004). *La inteligencia emocional*. Editorial Vergara, Colombia.
- Granada, Andrés. (2008). Artículo 54. *La inteligencia emocional absolutamente necesaria. Irresponsablemente Ignorada*. 27 de octubre de 2008. Bogotá
- Honneth, Axel. (1997). *Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires y Madrid: Katz Barpal Editores.
- Melero, Miguel López. (2002). *Diversidades y Cultura: una escuela sin exclusiones*. España: Universidad de Málaga.
- Méndez, Vigo J. (2008). *Apuntes acerca de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth*. Disponible en: <http://www.kaosenlared.net/.../apuntes-acerca-teoria-reconocimiento>. Consultado el: 05 de mayo de 2010.
- Núñez Partido, Juan Pedro y Jódar Anchía, Rafael (2010). *La integración socio-afectiva de los niños con Síndrome de Down en aulas de integración y de educación especial*. Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Departamento de Psicología. Revista de Educación, N° 353. Septiembre-Diciembre 2010 Madrid, España.
- Pérez de Lara Ferré, Núria y Benita Caballero, Zulma (2000). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Barcelona, España.
- Quesada, Xilda. (2001). *Diversidad y educación, La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Buenos Aires, México, Paidós Educador.
- Zambrano Leal, Armando. (2000). *La mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago De Cali.



La aceptación del sujeto educable en la escuela¹

LUZ TATIANA BURITICÁ GONZÁLEZ²
LUIS FERNANDO CATAÑO VALENCIA³

Resumen

El presente artículo es derivado de la investigación que busca contribuir en la construcción de referentes teóricos sobre la realidad educativa en escuelas de Caldas Colombia, analizando la relación de los sujetos educables en el acto educativo estudiante-profesor, para generar inquietudes que lleven a la reflexión sobre:

Cómo se evidencia el reconocimiento del sujeto educable en el acto educativo. Y la función de la escuela en la imperiosa necesidad de aprender a vivir juntos.

¿Cómo el conocimiento y aceptación de las particularidades del sujeto educable desde su diversidad, es imprescindible para que el acto educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje sean pertinentes al sujeto y al colectivo?

En este sentido la investigación se diseñó metodológicamente a partir de un enfoque de investigación mixto y de la obtención de datos cuantitativos de carácter descriptivo a través de encuestas para triangularse con datos cualitativos, obtenidos a través de grupos de discusión. Se realizó con 62 docentes y 120 estudiantes de grados 5º y 10º de una Normal Superior y una Institución Educativa Oficial de dos municipios de Caldas, Colombia.

Palabras claves. Sujeto, educabilidad, reconocimiento, acto educativo, diversidad, empatía.

Abstract

Acceptance of educational subject in school

This article is derived from research that seeks to contribute in building theoretical references about the reality of education in schools of Caldas Colombia, analyzing the relationship of educational subjects in educational student - teacher, to raise questions that lead to reflection about:

As evidenced the recognition of educational subject in educational. And the role of schools in dire need of learning to live together.

1 Recibido: 02 de agosto del 2011. Aprobado: 30 de agosto del 2011.

2 Luz Tatiana Buriticá González. Licenciada en Educación preescolar y promoción de la familia. Especialistas en Psicopedagogía. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: bluztatiana@yahoo.com.co

3 Luis Fernando Cataño Valencia. Licenciado en Educación preescolar y promoción de la familia. Especialistas en Psicopedagogía. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: luistitirefue@yahoo.es

How knowledge and acceptance of the particularities of educational subject from its diversity, is essential for the educational act and the teaching-learning process relevant to the subject and the collective?

In this sense the research was designed methodologically from a mixed research approach for obtaining quantitative descriptive data through surveys to triangulate with qualitative data obtained through focus groups. Was conducted with 62 teachers and 120 students from grade 5 and 10 of a. Higher Normal Education Officer and an institution of two municipalities of Caldas, Colombia.

keywords. Subject, education, recognition, educational activity, diversity, empathy.

1. Justificación

Se precisa profesionales de la educación que vivencien a diario el acto educativo sus puntos fuertes y débiles; que sean académicamente fundamentados y como trabajadores tengan presente los lineamientos del sistema educativo. Como seres humanos sientan en carne propia las victorias, los tropiezos, los momentos gratos y los desafíos. Como ciudadanos cuestionen la viabilidad de la propuesta educativa actual, su esencia, su pertinencia. Al ser notoria la crisis que en nuestra época se libra entre los estilos de vida y los valores del individuo, entre educar para suplir las necesidades del sistema social o contribuir a la formación de seres humanos con capacidad de cultivar sus virtudes, encontrar su realización, ser felices sin dañar a otros.

La educación se orienta desde el sistema educativo al cubrimiento de las necesidades de la sociedad, todo en la escuela se rige por políticas educativas. Pero es en el cara a cara estudiante-profesor donde el sujeto empieza a encontrarse con el mundo, a partir del reconocimiento mutuo de estos sujetos como propios y diversos. Es en la comunión del encuentro diario de sus mundos posibles, distintos y en la mayoría de casos distantes donde cada uno aprende a ser parte del todo... del colectivo.

En el mismo perímetro de sentido se introduce la marca por la que uno reconoce: "Signo de reconocimiento

por el que personas que no se conocen (o que no sean visto desde hace mucho tiempo) pueden reconocerse" (1, 2). La filosofía del reconocimiento dará a esta significación subordinada una amplitud de la que el léxico no hace más que señalar el lugar en un espacio de sentido más amplio. Pero a partir de ahora, podemos asignar a este "signo de reconocimiento" mucho más que un caso derivado secundario, el de mediación implícita, de idea puente, tendida entre la primera idea tronco --aprehender por el pensamiento, etc. -- y la segunda --aceptar, tener por verdadero--.

(RICOEUR, P. 2006, p. 29).

Partiendo de la educación como acción y efecto de educar (Educare) y de educarse (Educere), se precisa que la pedagogía se considere como la reflexión que se realiza sobre la educación y sus componentes, con el propósito de orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje para dinamizar y disminuir las dificultades que en la práctica educativa se vivencian.

Es notoria la crisis de época tanto social como educativa reflejada en todos los indicadores cuantitativos de violencia, desempleo, natalidad, morbilidad, pobreza, riqueza, uso y desgaste de recursos naturales. A nivel cualitativo la percepción difusa de los referentes personales que particularizan para dar propiedad al sujeto: quién es buena persona, cuál es el



más responsable, el más profesional. Los jóvenes actuales no responden como se esperaba a las perspectivas del sistema educativo, resultan supeditados por las normativas, que hacen de la propuesta educativa una estructura rígida, sólida, donde las nuevas formas de expresión de los jóvenes, sus narrativas de vida son desconocidas, o mal interpretadas por el profesor y la escuela, vistas como irreverencias; sintiéndose excluidos de la vida educativa, generándose apatía hacia la educación, el otro y la escuela. En algunos casos provocando deserción escolar, rebeldía y estigmatización o rotulación. Trayendo consigo un debilitamiento de la visión que tienen del que-hacer educativo diario Profesor-estudiante.

¿Cómo se tiene en cuenta las particularidades de los contextos en los currículos, las Inteligencias Múltiples o las predisposiciones naturales para aprender, para motivarse?

Es claro que la antigua función básica de la escuela transmitir conocimientos empieza a perderse ante los cambios del mundo actual:

... y eso solo podía lograrse destritiendo los sólidos (es decir, según la definición disolviendo todo aquello que persiste en el tiempo y que es indiferente a su paso e inmune a su fluir). Esa intensión requería, a su vez, "la profanación de lo sagrado" la desautorización y la negación del pasado, y primordialmente de la "tradición" – es decir el sedimento y el residuo del pasado en el presente. (Bauman, Zygmunt. 2003, p. 9).

El maestro ya no es el dueño absoluto del conocimiento. Los estudiantes llegan con información de todo tipo, gracias a los sistemas digitales, y a su educabilidad natural.

Se ha pasado en 50 años 1900-1950, de una educación fundamentada en la moral con fines civilizatorios, de higiene, acatamiento:

"La educación se constituye, entonces, en una estrategia de dominio de la voluntad, de control y sometimiento de los deseos, dirección de la conciencia (el alma) y la imposición de un sentido a todo aquello que en el hombre hay de sin sentido". (Quiceno, H. 1988, p. 88).

A una propuesta de corte global expansionista, homogenizante que universaliza los conocimientos, los procedimientos, generando códigos comunes para lenguajes universales en el mundo de la teoría de sistemas.

Se organiza el campo del currículo que designa un espacio del saber donde se inscriben discursos (teoría, modelos) procedimientos y técnicas para la organización, diseño, programación, planificación y administración de la instrucción bajo el principio de la determinación previa de objetivos específicos planteados en términos de comportamientos, habilidades y destrezas y con el propósito central de obtener un aprendizaje efectivo. (Martínez. y otros, 1994, p.20).

Así nacen nuevos lenguajes que especifican las relaciones entre sistemas. El concepto de masas cada vez toma mayor preponderancia y se habla de educación masiva, comunicación masiva, comercio global. Y la necesidad de un ser social que responda a los requerimientos de un orden mundial establecido paulatinamente pero firme. Un ser social masificado y controlado o supeditado desde el mismo orden.

Hoy ¿Cuál es la noción de ser humano en el sistema educativo, cuál es la misión de la educación; tiene la educación implícita la pregunta por el ser humano; porqué la actual dinámica de relación profesor- estudiante, qué dinamiza, a quién, para qué?

En consecuencia con estos cambios se fijan decretos que propenden por el reconocimiento de las particularidades de los

estudiantes a la hora de evaluar procesos y conocimientos, que deben ser aplicables a contextos concretos de la vida. Aún así seguimos notando la apatía de los estudiantes por la escuela, repulsión y rebeldía hacia profesores desconocimiento de estos por la naturaleza educable de sus estudiantes, homogenización de la persona.

Para ésta investigación educativa es clara la comprensión de lo que denominamos ambiente educativo como las relaciones espacio-temporales entre seres humanos que acontecen en la escuela, esta relación como encuentro, como vivencia, entre profesor, “enseñante” específico de la escuela y sus estudiantes hoy reconocidos como sujetos (con derechos y deberes), que tienen la facultad de ser educables siendo el profesor otro sujeto educable, tal vez con mayor responsabilidad de estar educándose, actualizando sus conceptos y concepciones sobre los estudiantes y sus narrativas de vida.

La relación pedagógica es una relación de resistencias y de acercamientos... toda relación con el otro es una relación de distancia, un universo que nos marca el deseo por buscar en su historia personal, los datos que nos revelan el interés que tiene el alumno por alcanzar una inserción en la historia” (Zambrano, p. 55).

Sin embargo, la vertiginosa aceleración de los modos de producción fundamentada en la instrumentalización y comercialización aleja cada día más de la naturaleza del sujeto como ser educable, homogeneizándolo, despersonalizándolo. Proceso que en la lógica humana divide, atomiza, desintegra; el sujeto termina no creyendo en el otro, ni en sí mismo, ni en idea social alguna, cultural o teológica, el reino del nihilismo, antítesis del origen nos sume en la soledad colectiva más grande de la historia de la humanidad.

Es fundamental la toma de conciencia como individuos que forman el conjunto

humano. Especie que convive con otras en un mismo espacio-tiempo y como seres que se proyectan más allá de la materialización y derroche de lo que no pertenece a la naturaleza esencial. Sujetos hacedores y poseedores de sentido, constructores de realidad que se desarrollan potencialmente.

Esta reflexión se auto renueva, cuestionando la esencia misma de los conceptos más elementales permitiendo la instrumentalización, amparada en un lenguaje construido para suplir sus propias necesidades (tecnoclectos); como la de cultura, que esconde intensiones manipulativas reduccionistas, mientras pregona la universalidad de la globalidad con un lenguaje común; cultura de masas que a través de los medios masivos de información en los últimos sesenta años, aplasta lo particular. O que por sentido de conservación se cierra egocéntricamente aislándose de la realidad en un Comunitarismo igual de despersonalizante.

Situación que justifica la indagación sobre sus maneras de relación, aceptación y reconocimiento mutuo. Determinando como problema de investigación:

¿Cómo se evidencia en el acto educativo el reconocimiento de la diversidad del sujeto educable?

2. Objetivos

- Acercarse al reconocimiento del sujeto educable desde su vivencia en la escuela.
- Encontrar relaciones que dinamicen o tensionen el proceso formativo de los sujetos educables en el acto educativo.
- Encontrar las implicaciones de la diversidad de los sujetos educables en el acto educativo.
- Reflexionar sobre el ambiente educativo contextualizado como espacio de encuentro que se establece a través de la empatía.



3. Descripción teórica

Reflexionar sobre el campo de lo educativo, requiere abordar las disciplinas y ciencias que lo nutren, más cuando se focaliza la complejidad de las relaciones humanas en un espacio-tiempo concreto como el acto educativo; procurando dilucidar sus dinámicas, aquello que día a día lo nutre o genera tensión, rebeldía, agresiones, anulación del otro; desmotivación y renuncia a la escuela. Situación que se evidencia en los índices de deserción escolar: 450.000 estudiantes se retiran cada año del sistema escolar (MEN 2009); se hace necesario revisar las causas que generan éste rechazo en la población estudiantil.

Se analiza las razones históricas de los inicios de la educación en Colombia; se fundamenta en la investigación las orientaciones pedagógicas que han determinado patrones de relación que se instalan como representaciones implícitas en los profesores de educación básica y media vocacional, de colegios oficiales, frente a las expectativas que traen los estudiantes a la escuela y forman parte de sus posibilidades de vida en el mundo real cotidiano. (Quiceno, H. 1988), Para la comprensión histórica más reciente; la creación de los organismos y políticas educativas encargados de orientar los designios de la educación en Colombia y América Latina. Proporcionando una panorámica para las razones del desarrollo en lo educativo dentro de las políticas estatales que han orientado las transformaciones institucionales y los cambios de paradigmas de uno instrumental homogeneizador hacia otro por el reconocimiento de la diversidad de la población estudiantil y su derecho inalienable a la educación y su facultad o propiedad de Educabilidad (Martínez Boom, A. Y otros 1994). Precisamente la existencia del Otro en la realidad extra subjetiva; es decir, el Otro inmerso en el contexto del cual se apropia el sujeto educable moviendo sus estructuras en una lucha de acercamientos y distancias que demarcan aceptación o rechazo de las

particularidades de ese Otro (Zambrano Leal, A. 2000).

La nueva posición política que debe asumir el individuo desde su realidad contextual afectada por el sistema económico, los medios masivos de información y su deseo de Ser, para de ésta manera transformarse en Sujeto, desde su individualidad hacia el colectivo *"El Sujeto no tiene otro sentido que la construcción de sí mismo"* (Touraine, A. 1997).

Pero este sí mismo se fundamenta en una interpretación de las percepciones de los otros que se organizan como representaciones implícitas y que influyen en las maneras de enseñanza de los profesores y en el aprendizaje de los estudiantes; fundamentos que permiten la reflexión sobre el rol de los profesores frente a sus estudiantes. (Pozo, J. Y Otras 2006).

Se establece una relación teórica sobre la formación de representaciones individuales, grupales y colectivas; orientando la reflexión hacia la correspondencia de la escuela con la formación de dichas representaciones, que determinan la relación entre los sujetos y su posición frente a la realidad, demarcando los desarrollos sociales posteriores (Botero, P. Y otros 2008).

Se indaga sobre la apertura de las fronteras en el sujeto, su capacidad de comprender, aceptar y compartir la diversidad de un mundo sin limitantes geopolíticos porque se asume ciudadano en el mundo. (Nussbaum, M. 2005),

Tesis apoyada también por la "ciudadanía cosmopolita" que propone Adela Cortina (2001). Y cuál debe ser en consonancia la misión de la escuela para contribuir en el establecimiento de relaciones de sentido que sean contextuados. Sin olvidar la referencia de las comunidades que se cierran sobre sí mismas como un modo de preservar su cultura, aislándose y excluyendo lo diferente; en un sistema de relaciones que reduce la incertidumbre de un mundo de posibilidades infinitas. Dejando inquietudes sobre la asignación conceptual de la identidad. (Canclini 2004) Ese mismo mundo

de posibilidades, realidades y relaciones donde se argumenta la escasa solidez de los valores que en otro tiempo sustentaron La Modernidad. Y que en la actualidad se diluye de manera incomprensible para aumentar las dificultades del proceso educativo (Bauman, Z. 2003).

Este recorrido por los procesos sociológicos, filosóficos y pedagógicos para analizar la escuela como el núcleo que permite la inserción del individuo en la sociedad, pero más allá, debe asumir la responsabilidad de formar el sujeto con conciencia de sí para distinguirse, reconociendo al Otro en la diversidad del mundo que le rodea, para reconocerse dentro del colectivo.

¿Qué lugar ocupa el Ser Humano en el proceso educativo? Sujeto, ciudadano que en la "Comunidad con el otro" encuentra sus orígenes proyectándose al colectivo en una convivencia de conciencia universal. Con sentido de alteridad, noción del Otro y de mí, que permite el surgimiento del mejor de deseo sobre todos, el de agradecimiento:

*-El reconocimiento-gratitud—
vuelve según el modo de sorpresa:
"recompensado" es quien recibe
los signos de la gratitud... en este
punto exactamente ha tenido lugar
la principal revolución conceptual
en el plano de los filosofemas, con
el tema hegeliano de la lucha por el
reconocimiento cuyo horizonte es
el "ser-reconocido" (RICOEUR, P.
2006, p. 23).*

Sentirse en deuda con los demás gracias a que, sin ellos la existencia no sería tan sólida. Es un sentido mutuo de gratitud, que se logra luego de reconocer al otro que a su vez reconoce y, de reconocer su particularidad como especificidad que permite distinguirlo entre los demás.

4. Hallazgos

Analizando la información recogida en las encuestas con docentes y estudiantes

y los grupos focales de docentes se puede resaltar cinco categorías a partir de los datos más relevantes:

- La persona estandarizada a través de la normativización.
- Sujeto no reconocido. Negación de la Ipseidad.
- Libertad. Conflicto entre lo público y lo privado.
- Educabilidad. No reconocimiento.
- Incongruencia comunicativa.

De igual manera se identifican cinco situaciones que tensionan y tres que dinamizan el proceso educativo.

1ª tensión Negación del Sujeto

Quien debe vivir regulado por el exterior, las normas, el qué dirán. En este sentido es comprensible que la autonomía sea territorio de lo privado, donde autonomía y libertad se contraponen, pero esta privatización de la libertad, diluye y fragmenta al Sujeto que apenas se reconoce como individuo, despersonalizado. Quebrando y fragmentando el sentido grupal, colectivo, su sentido común.

2ª tensión Aprendizajes no contextualizados

A pesar del empeño que las instituciones aplican para actualizar sus sistemas de gestión escolar y/o de calidad, actualizar planes de estudio. La realidad del contexto mundial, nacional, regional y local no coincide con la oferta educativa. Los estudiantes terminan el colegio con un perfil ocupacional. Algunos de los estudiantes consideran que los aprendizajes de la escuela están lejos de su realidad no comprenden su importancia.

Es una educación de corte cognoscitivo, donde predomina el manejo de saberes, porque se considera prioridad tener buen desempeño en las pruebas externas. Las representaciones implícitas de los docentes acerca de la educación afecta su percepción y la manera de mediar en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula (Pozo y Scheuer 2000). Parece ser que las representaciones implícitas



de los profesores de esta investigación se relacionan con una visión tradicional de la educación, desconociendo los aportes del estudiante en su proceso educativo y relegando lo fundamental de valorar sus particularidades en beneficio de una relación que dinamice el ambiente de aprendizaje.

3ª tensión. Incongruencia comunicativa. La vida escolar como parte de un sistema, contiene sus propias dinámicas, la institucionalidad y los conductos regulares, los protocolos, los modismos que utilizan los estudiantes, los tecnicismos de los docentes, las normas sociales. Las expresiones, los gestos, los pequeños detalles, que pertenecen a un mundo intrincado de códigos de diferentes sistemas.

Esta desarticulación de los códigos comunicativos que son concretos según el canal, el sistema comunicativo, etc. Tensiona la relación entre los involucrados desde el aspecto humano. Genera fricciones, que se hacen reincidentes y que agotan la paciencia de todos.

4ª tensión Negación de la educabilidad

La pretensión de mediar el proceso de enseñanza aprendizaje desde las generalidades de los estudiantes; evidencia el desconocimiento de sus particularidades como propulsoras de aprendizaje y dinamizadoras de desarrollo. Se niega la Facultad educable al estudiante que asimila las experiencias del entorno como complemento para su equilibrado desarrollo como sujeto social. Se trabaja para que incorpore los comportamientos y dinámicas **estandarizados** para marchar al mismo ritmo.

5ª tensión La estandarización del proceso de aprendizaje y de la persona.

El ingreso a la escuela requiere homogenización desde el sistema, para establecer un punto de referencia que de inicio al proceso de enseñanza.

En efecto, si el comienzo está homogenizado y todos empiezan en las mismas condiciones, cualquier

diferencia que se suceda ha de ser atribuida al sistema mismo. El sistema se encuentra así en un constante conflicto entre diferencias autoproducidas y necesidades de rehomogenización para ganar terreno para un nuevo comienzo... se esfuerza por restablecer la igualdad, ya sea mediante clases suplementarias, ya sea mediante asignación diferencial a clases o cursos. Pero el esfuerzo por restablecer la igualdad marca la desigualdad. (Luhmann N. 1996, p.61).

Se desconoce los conocimientos previos que traen los estudiantes de su entorno a la escuela, se cree que no tiene acercamientos cotidianos sobre las áreas de estudio que allí se imparten. Los docentes llegan a las aulas con su discurso preparado y presto a enseñar lo que le corresponde; en un tiempo determinado para alcanzar a desarrollar los temas del plan de estudios.

Situaciones dinamizadoras

La empatía

La empatía se construye gracias a la aceptación, al reconocimiento, como ya se referencio (Ricoeur, P. 2006) es imprescindible distinguir, lo que facilita la identificación, no con intención de rotular o clasificar, y si en procura del Reconocimiento del Sujeto.

A pesar de la incongruencia comunicativa que se registra en ocasiones, de forma consiente se busca la aceptación a través de esas generalidades que nos caracterizan como seres humanos, y es cuando los estudiantes responden que se sienten libres y felices en la escuela a pesar de las normas impuestas, de los rótulos adquiridos; porque esta con sus semejantes, seres de carne y hueso que vivencian un mundo muy similar desde la cotidianidad.

Las clases vivenciales

Al trabajar la vivencia los estudiantes reafirman, replantean sus discursos, se apropian del contexto y pueden fácilmente transformarlo para el beneficio propio o

de su grupo, sin deteriorar el medio en general.

En la clase vivencial o a partir del análisis de lo que viven, se facilita el diálogo, se reconoce qué dominio tiene cada estudiante y cuál es su estilo de aprendizaje. Facilita el trabajo colaborativo, entre pares, estimula la participación y la toma de decisiones. Con lleva a una construcción de referentes que aseguran la configuración del Sujeto como ser situado, colectivo, histórico y hacedor de historia.

La formación de la persona

Otro aspecto a resaltar es la congruencia entre lo que los estudiantes aseguran aprenden en la escuela (A convivir con otros. Lo que es el respeto, aprenden cosas nuevas a pensar en el futuro) y lo que los docentes pretenden con la formación de la persona.

Estos aspectos trascendentales en la vida colectiva, están implícitos en el que-hacer diario de la escuela, en los momentos de descanso, en los pasillos, en los baños, forman parte de proyectos transversales institucionales (ciudadanía, sexualidad, etc.), de obligatorio cumplimiento por todo colegio, están en los diseños del P.E.I. muchas veces como requisito, no se explicitan en los planes de estudio, ya que se referencian de documentos oficiales. Son importantes pero no prioritarios, como el rendimiento académico y disciplinario.

Pero es evidente según la información recogida que forma parte de los propósitos institucionales, que tiene repercusiones en los indicadores de permanencia escolar.

5. Conclusiones

Sólo desde la relación empática de aceptación mutua, reconocimiento de la **Diversidad del sujeto**, se puede lograr a través del acto educativo, que el estudiante se estructura como Sujeto brindando la anhelada libertad que añoran y la formación integral que buscan los profesores

y la escuela. Entendiendo ésta como la posibilidad de contar con herramientas mentales bien fundamentadas, habilitando una postura consciente frente a las realidades planteadas por el mundo; es decir libertad de pensamiento y capacidad de decisión reflexiva. No desde una educación clásica cognoscitivista, fundamentada en la operatividad del mercado.

La falta de reconocimiento de las particularidades del sujeto educable en gran medida propician la desmotivación del docente por su hacer educativo y la deserción escolar en el estudiante. Este desconocimiento de la diversidad del sujeto educable lleva a la falta de sentido de pertenencia, a la ausencia de patrones identitarios, fundamentales para la incorporación del concepto de autonomía, e integralidad que ayudan en la configuración del Sujeto. No brinda expectativas desde su Subjetividad, por el contrario lo homogenizan y lo fragmentan como estrategia de Colonización de los modelos imperantes. Siendo notoria **la incongruencia entre las expectativas del estudiante y las perspectivas de la escuela y/o del docente**. El docente establece canales comunicativos homogéneos, generales, a veces solo desde el discurso teórico académico o técnico. No siempre hay alternativas conceptuales. Desde los lineamientos del M.E.N. la Transversalidad temática conceptual necesaria para generar alternativas de aprendizaje contextualizado, propias al estudiante. En la escuela todo se organiza y cumple en beneficio del estudiante pero No desde Él, predominando la formación de los estudiantes como indica el sistema educativo con miras a los requerimientos de mercado y de lo Ministerial. La sociedad exige ciudadanos competentes para el cumplimiento de estándares impuestos mundialmente, aniquilando la singularidad. El Sujeto termina estandarizado, con ideales, necesidades y estilo de vida predeterminado.

Analizando la información en la presente investigación, es evidente una relación incongruente entre los involucrados en el acto educativo; pareciendo girar alrededor



del cumplimiento de normas, deberes e imposiciones de un orden social que está lejos de la realidad, intereses y expectativas del estudiante. Se aceptan implícitamente diferentes códigos comunicativos, diferentes expresiones. Pero las narrativas de los estudiantes parecen retadoras, sus expresiones exageradas, sus vestimentas, sus conceptos. Las relaciones terminan con la apariencia de verticalidad donde los roles están determinados y las normas explicitan los límites.

En la escuela estudiantes y profesores encuentran otros mundos posibles, que facilitan la estructuración del propio. La configuración de representaciones individuales a partir de una comparación-distinción, implícita en el Sujeto; implícita es automática, intuitiva. Facilitando luego

los procesos conscientes de aprendizaje, reflexión y meta cognición, fundamentales tanto para el propio sujeto que aprende como para los mediadores enseñantes que deben propulsarlos en el acto educativo. Lo complejo está en lograr que los propios profesores cambien sus representaciones implícitas y visualicen conscientemente una escuela flexible, divergente, que reconozca la diversidad de los sujetos y su educabilidad.

se tienen como hallazgos en la investigación cinco categorías emergentes que se relacionan con cinco situaciones que generan tensiones en el acto educativo y tres dinamizadoras.

Es fundamental la toma de conciencia como individuos que forman el conjunto humano.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt. (2003). *Modernidad Líquida*. México: Fondo Cultura Económico.
- Contraloría Delegada para el Sector Social. Dirección de Estudios Sectoriales. Agenda Nacional de Educación. www.contraloria-gen.gov.co.
- Cortina Orts, A. (2001) *Ciudadanos Del Mundo. Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid: Ed. Alianza.
- Craven Nussbaum, M. (2005). *EL Cultivo De La Humanidad. Una Defensa Clásica de la Reforma en la Educación Liberal*. Barcelona: Paidós.
- Fermoso Estébanez, P. (1985) *Teoría De La Educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: Ceac.
- García Canclini, N. (2004) *Diferentes, Desiguales O Desconectados* Revista Cidob d'Afers Internacionals 66-67. Representaciones e interculturalidad.
- Martínez Boom, A. Y otros (1994). *Currículo Y Modernización. Cuatro Décadas de Educación en Colombia*. Santa Fé de Bogotá: Foro Nacional Por Colombia
- Pozo, J. Y Otras. (2006). *Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza Y El Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: GRAO.
- Pozo, J. Y Otras. (2006). *Nuevas Formas De Pensar La Enseñanza Y El Aprendizaje. Las concepciones de Profesores y Alumnos*. Barcelona: GRAO
- Quiceno C, H. (1988). *Pedagogía Católica Y Escuela Activa En Colombia 1900-1935*. Santa Fé de Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos Del Reconocimiento. Tres Estudios*. México: F.C.E.
- Touraine, A. (2006). *¿Podremos Vivir Juntos?* México: F.C.E.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento Y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquica*. Fausto 1995.
- Zambrano Leal, A. (2000). *La Mirada Del Sujeto Educable. La Pedagogía y la Cuestión del Otro*. Cali: Armando Zambrano.
- www.cidob.org

Hacia una cultura de la diversidad¹

LINA CONSTANZA GÓMEZ SUAZA²

Resumen

Partiendo de las políticas nacionales e internacionales acerca procesos de inclusión al aula regular y una educación para todos, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a finales del año 2005 propone a la Secretaría de Educación de Caldas hacer un pilotaje en el departamento, para guiar el proceso de inclusión de estudiantes con Necesidades educativas Especiales al aula regular; iniciativa llevada a cabo en 34 instituciones educativas de 26 municipios del departamento de Caldas; a través del Proyecto “Caldas Camina hacia Inclusión”.

Con el fin de determinar los avances logrados, surge la investigación: “*evaluación de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la inclusión*”, la cual tiene como fundamento principal establecer el estado en el que se encuentran la cultura, las prácticas y las políticas educativas inclusivas, para lo cual se desarrolló un enfoque mixto investigativo: cuantitativo, a través de una escala Likert y cualitativo con la ejecución de grupos focales. El presente artículo pretende mostrar a través de los resultados encontrados en las 34 instituciones educativas, las transformaciones de la comunidad educativa desde la *cultura escolar inclusiva*.

Palabras Claves: cultura escolar, inclusión, exclusión, diversidad, educación, diferencia.

Towards a culture of diversity

Abstract

Based on national and international policies on the classroom processes of inclusion and regular education for all, the Ministry of National Education of Colombia at the end of 2005 proposed to the Secretary of Education Caldas do a pilot in the department, to guide process of including students with special educational needs the regular classroom; initiative carried out in 34 educational institutions in 26 municipalities in the department of Caldas, through Project: “Caldas walks to the inclusion”.

In order to determine the progress made, there is the research: “Assessment of the institutional capacity of the 34 educational institutions, which is implementing the project Caldas walks to the inclusion”, “which is the main basis set the state found the culture, practices and inclusive education policies, for which we developed a mixed approach research: quantitative, through a Likert scale and qualitative implementation of focus groups.

1 Recibido: 03 de mayo de 2011. Aprobado: 28 julio del 2011

2 **Lina Constanza Gómez Suaza.** Docente e investigadora. Licenciada en Educación especial de la universidad de Manizales. Magister en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. Correo Electrónico. linagomez85@hotmail.com.



This article aims to show through the results found in all 34 educational institutions, the transformation of the educational community from the inclusive school culture.

Key words: school culture, inclusion, exclusion, diversity, education, difference.

***La uniformidad es la muerte,
la diversidad es la vida.***

Jean-Paul Sartre.

1. Introducción

En los últimos tiempos, se ha venido hablando reiterativamente de una corriente (por denominarlo de alguna manera) que con mayor énfasis en el ámbito educativo generó —y continúa generando— polémica, debido a la concepción que culturalmente se maneja de sujeto en situación o condición de discapacidad (concepción fundamentada desde el déficit), dicha corriente hace referencia a la inclusión.

La inclusión es un término que nace en Europa y en Estados Unidos alrededor de los años 90, cuyo objetivo inicial es la inmersión de sujeto con discapacidad a la escuela regular con la intención de trascender la integración y superar por fin el enfoque médico-asistencialista con que se venía atendiendo la población en mención.

La exclusión y/o segregación a través de los años ha llevado a que se constituyan instituciones para poblaciones minoritarias o grupos vulnerables marginados, se empieza entonces a visibilizar el sujeto, que antes era escondido pero recalando su déficit, otorgándoseles denominación e identidad negativa, para de esta forma justificar su exclusión, segregación o marginalidad, estableciendo así, la negación de la diferencia y el reconocimiento, tomando fuerza la dinastía de la hegemonía.

En la actualidad la inclusión no solo debe propender por la atención de la población con Necesidades Educativas Especiales sino que considera la heterogeneidad de la totalidad de estudiantes vinculados a la institución educativa,

poniendo mayor atención aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Con el fin de abolir la exclusión y atendiendo a fundamentos legales que den cumplimiento a la igualdad, y reconociendo la persona con necesidades educativas especiales como sujeto de derecho; y teniendo en cuenta lineamientos mundiales como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), La declaración de Managua (Nicaragua, 1993), Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994), entre otras, en Colombia, se han venido estableciendo políticas de inclusión para ingresar a estudiantes que habían sido excluidos del sistema educativo al aula regular, además de no excluir por ninguna condición los que ya se encuentran en ella.

De acuerdo con lo anterior a finales del año 2005 el Ministerio de Educación Nacional propone a la Secretaría de Educación del Departamento de Caldas en convenio con la Universidad de Manizales realizar un pilotaje para promover la inclusión en los 26 municipios del departamento, específicamente en 34 instituciones educativas a través de un proyecto denominado “Caldas camina hacia la inclusión”.

Después de alrededor de cinco años de implementarse el proyecto se realiza un análisis de impacto y evaluación del mismo a través del proyecto de investigación “*evaluación de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la inclusión.*”

El actual artículo busca dar interpretación a los resultados encontrados en dicho estudio, específicamente desde la cultura institucional de los diferentes

centros educativos contenidos en la investigación frente la atención de la diversidad, identificando el sentido constituido por los actores institucionales en torno a la cultura incluyente en el proceso de implementación del proyecto Caldas camina hacia la inclusión.

2. Ruta metodológica investigativa

La presente investigación está diseñada desde un enfoque mixto, el cual permite combinar dos enfoque fundamentales, una aproximación con pretensión objetivista (evaluación haciendo uso del índice de inclusión), y una con pretensión no objetivista (comprensiva) en la que se intenta recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias (implementación de grupos focales).

El primer momento de corte cuantitativo donde el instrumento de investigación es una escala Likert desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional denominada el índice de inclusión (cuestionario diseñado desde los cuatro componentes de Gestión Educativa: Directivo, Administrativo, Académico y Comunidad) el cual fué aplicado en las 34 instituciones educativas de Caldas siendo población de aplicación padres, estudiantes, Docentes, directivos y personal administrativo, este instrumento permitió identificar el desarrollo escolar inclusivo de cada una de las instituciones educativas, además cada institución con base en los resultados del mismo debe estructurar un plan de mejoramiento institucional.

Un segundo momento de corte cualitativo, permitió dotar de sentido los datos obtenidos en el índice de inclusión, este proceso se llevó a cabo a través de la realización de grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos. Las discusiones teóricas en dichos grupos giraron en torno a tres categorías: prácticas,

políticas y cultura escolar. Esto permitirá entonces comprender la experiencia de los actores sociales en el trayecto histórico de implementación del proyecto Caldas Camina Hacia la Inclusión.

La información recogida en los diferentes grupos focales, fué analizada con el programa Atlas ti, para de esta manera visualizar fácilmente las diferentes categorías -cultura inclusiva, políticas inclusivas y prácticas inclusivas-, y realizar la respectiva interpretación y análisis de los resultados.

3. Referente Conceptual

Como se mencionó al inicio, el presente artículo pretende mostrar las transformaciones de la comunidad educativa desde la *cultura escolar inclusiva* que presentan las 34 instituciones en las que se viene adelantando el proyecto “Caldas camina hacia la inclusión” como mejora a la atención de la diversidad.

Partiendo de lo anterior se hace relevante acercarnos al concepto de cultura y su ejercicio en la escuela, como punto de partida para el análisis de la información recolectada en el proceso investigativo.

La sociedad, tradicionalmente ha sido definida como el conjunto de individuos que comparten una cultura, y que se relacionan interactuando entre sí, cooperativamente, para formar comunidad. En esta, se pueden evidenciar diferentes formas de expresiones, comportamiento, puntos de vista, creencias, idiosincrasias, que determinan los patrones de cultura que se manifiesta en el entorno inmediato en que se está inmerso.

La UNESCO (1982), define la cultura como la que da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa,



toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden.

En este orden de ideas, la cultura, según Geertz (1957) es la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así mismo como conducen sus acciones; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la red de relaciones sociales realmente existentes. La cultura y la estructura social (sociedad) no son, entonces, sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos”.

Es por ello que no se puede entender la relación entre individuos sin cultura “... vemos, sentimos y valoramos a los otros, nos comunicamos con ellos a través de los significados que nos proporciona la cultura; nos acercamos y nos alejamos de ellos gracias a ella, dialogamos y discutimos porque nos une y nos separa de la imagen que tenemos de ella, bien se trate de retazos de la misma o gracias a elaboraciones más generales. El ser humano es a la vez un ser humano cultural y social, en todo lo que hace, piensa y quiere” Gimeno (2001).

Según Torres (2001) se entiende también por cultura los conocimientos, creencias, artes, valores, leyes, costumbres, rutinas y hábitos que las personas adquieren por formar parte de una determinada comunidad y que les identifican como integrantes de ella y, lógicamente, les permiten comprender y comunicarse entre sí. Esta cultura, en la medida en que cada grupo o comunidad trata de preservarla, desarrollarla y divulgarla, acaba convirtiéndose en el legado cultural en el que la institución escolar se basa para seleccionar los contenidos y ejemplificaciones que considera de mayor interés”.

Cada grupo social establece su propia cultura, así mismo sucede con la escuela, al interior de esta se genera una cultura escolar que se ve reflejada en el lenguaje,

las acciones, los procesos, la interacción entre todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Desde el ámbito escolar García (2002) afirma que la escuela además debe brindar programas de educación básica con contenidos referentes a diversidad cultural y riqueza de cada cultura, para valorar la cultura propia y crear apertura para conocer la ajena y respetarla; teniendo así una visión más rica sobre nosotros mismos y sobre los otros, y lograr así acortar distancias, encontrar las coincidencias y aprender de las divergencias.

La cultura de la inclusión debe hacerse explícita no solo en las políticas nacionales, locales e institucionales, sino además en las prácticas diarias del docente, que resalten el sujeto como ser potencial y no deficitario, en donde el estudiante en situación de vulnerabilidad no sea un inconveniente para el funcionamiento normal del grado, ya que esto lleva a crear estudiantes rechazados, resentidos y desadaptados, en donde no solo se visibilice dicha población sino que se atienda teniendo en cuenta sus necesidades y prioridades y donde el reconocimiento que se le dé no sea para excluir, sino para acoplar dentro del contexto, es decir realizar un reconocimiento positivo admitiendo la pluralidad y la igualdad de oportunidades, cumpliendo con el principio de equidad de dar a cada quien lo que cada quien necesita, siendo tratado como ser humano social que es.

Hargreaves (1996), considera que la cultura escolar se compone de dos ejes básicos: el contenido y la forma. El primero lo complementan las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas por una misma cultura, mientras que la forma, la sustentan los modelos de relación y maneras propias de asociación de los integrantes de esas culturas.

De igual forma Hargreaves (1996) señala que en el afán de las instituciones por mejorar su capacidad de coordinación a través de la colaboración, existen cuatro

tipos de cultura escolar: individualismo fragmentado, balcanización, colegialidad impuesta y colaboración auténtica. Para el autor, las escuelas se caracterizan por presentar dos de estos tipos: el *individualismo fragmentado*, que se refiere al aislamiento en el que trabajan los docentes y la *balcanización* en la que un subgrupo de profesores compiten entre sí a la hora de tomar decisiones o promover acciones importantes.

Conjuntamente dentro de las instituciones también se evidencia la *colegialidad impuesta*, caracterizada por contactos no deseados entre profesores, que son de pocos espacios y que no generan resultados positivos. Lo que se debe buscar es constituir en las instituciones educativas la cultura colaborativa, que en su medida deben ser profundas, personales y duraderas. Estas son culturas que ayudan a mejorar el ambiente escolar.

Desde el punto de vista de Ainscow y Booth (2000) “la cultura” está orientada a la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias. Dentro del ámbito de la cultura escolar, se incluyen dos secciones: construir comunidad y establecer valores inclusivos.

Construir comunidad:

- Todo el mundo merece sentirse acogido.
- Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Los profesores colaboran entre ellos.
- El profesorado y el alumnado se tratan con respeto.
- Colaboración entre el profesorado y las familias.
- Consejo escolar como ámbito de colaboración.
- Todas las instituciones de la comunidad están involucradas.

Establecer valores inclusivos:

- Se tienen expectativas altas de todos

los alumnos.

- Todos comparten una filosofía de inclusión.
- Todo el alumnado es igual de importante.
- A todos se les trata como personas y como poseedores de un rol.
- Eliminación de barreras al aprendizaje.
- Disminución de prácticas discriminatorias.

En relación con lo anterior Torres (2001) especifica que el sistema educativo en todos sus niveles tiene que prestar atención a los niveles de intolerancia que se pueden llegar a promover, en la medida que se oculten, distorsionen o difamen culturas, creencias, costumbres, aspiraciones de colectivos humanos, cuyos miembros tienen derecho a convivir en cualquier lugar de este planeta.

La escuela debe favorecer entonces la convivencia de todos sus miembros tanto dentro de ella como fuera de la misma, por consiguiente, debe apostar por una educación que promueva la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, el trabajo colaborativo, la equidad y el respeto mutuo como valores idiosincrásicos de una comunidad educativa que presenta una cultura flexible, abierta, de comprensión del otro y su diversidad.

Respecto a lo anterior, García (2002) afirma que entre más conocimiento tiene un pueblo de su diversidad y de la ajena, más dispuesto está a tolerar y entender. Por lo tanto aprender a convivir con nuestras diferencias, implica un cambio cultural y al mismo tiempo, una mejora en términos de convivencia social.

A lo largo del tiempo los centros educativos han sido creados para promover la unicidad y homogeneidad, limitando la diversidad y uniformando, dando identidad común, motivo por el cual se deben generar procesos educativos participativos que lleven a compaginar los intereses individuales y los colectivos, con desarrollo de una personalidad indivi-



dual y colaboración en el progreso de la comunidad, para cambiar la hegemonía cultural y crear un modelo de sociedad, en donde se goce de igualdad de derechos y oportunidades.

Para que se haga evidente una cultura de la diversidad se hace necesario ejecutar transformaciones en el sistema social y educativo, cambio estructurado desde la calidad de las relaciones —comunicaciones— que demuestren respeto, tolerancia, solidaridad, aceptación a la diferencia; donde se el propio docente quien empieza por cambiar su manera de comunicación para que así los otros lo hagan, al asegurar las prácticas entorno a la atención de la diversidad que se orientan en el establecimiento educativo tanto dentro como fuera de él.

López (2004) expresa: “la cultura de la diversidad podría considerarse en esta línea como un intento de reducir o eliminar la citada dualidad normal a-normal o la desviación de una respecto a la otra. Pero, tal y como he querido expresar, la desviación no se halla en el sujeto en sí, como han dado a entender hasta ahora los trabajos clínicos realizados con deficientes y orientados a convertir a dichos individuos en seres un “poco más normales”, sino fuera de él. Así pues para conseguir el objetivo de eliminar o reducir la desviación habría que intentar cambiar las percepciones y valores de la sociedad y no a la persona excepcional. O sea, quien tiene que cambiar es la sociedad y no las personas excepcionales, solo así se logrará el reconocimiento de la dignidad respetando las diferencias humanas y no ocultándolas ni eliminándolas”.

De manera consecuente Beeny (1975) con gran visión de futuro indica: “No se trata pues de eliminar las diferencias sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser individuo dentro de un contexto social que pueda ofrecer a cada uno de sus componentes las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus competencias poniendo a su alcance los mismos

beneficios y oportunidades de vida normal como el resto de las personas”.

Como complemento Benny (1975) afirma: “Todos juntos valemos más que cualquiera de nosotros de forma aislada....Un grupo heterogéneo tiene más posibilidades de desarrollarse en el campo de la instrucción y en cuanto a las cualidades que nos hace ser verdaderamente humanos en comparación a los grupos homogéneos.

En términos de diversidad y heterogeneidad, Gimeno (1999) alude a que las personas somos distintas y diferentes, dentro de la igualdad común que nos une. Y la variedad del ser humano se produce tanto desde el ámbito interindividual como intraindividual.

Además plantea que la “Diversidad; variedad, heterogeneidad, individualización expresan hechos y deseos que plantean un reto serio para la organización de cualquier asociación o comunidad, un desafío para la sociedad democrática y para conducir los procesos de enculturación, como es el caso de la educación; es, en definitiva, una consecuencia de la manifestación de la libertad necesaria y posible, vivida en instituciones colectivas al lado de otros. Gimeno (2001)

4. Resultados: *Avanzando hacia una cultura de la diversidad*

Frente a lo descrito a nivel conceptual acerca la cultura y su relación en el ámbito escolar procedemos a exponer los hallazgos encontrados en la presente investigación desde la cultura de las instituciones educativas y las transformaciones encontradas en las mismas.

La inclusión tiene sentido si se convierte en parte de la cultura de las instituciones, pues de lo contrario será tan solo un programa más que tiene importancia mientras tenga asignados recursos específicos y se le haga seguimiento externo, mientras que si se integra a la cultura será permanente en el tiempo.

A continuación se muestran algunas evidencias de lo hallado en los grupos focales, organizados en tres categorías: en busca de una cultura de la inclusión, algunas estrategias para fomentar la cultura de la inclusión y algunos efectos sobre el cambio de los establecimientos.

En busca de una cultura de la inclusión

Haciendo un análisis de las instituciones educativas pioneras en Caldas frente a los procesos de inclusión se pueden evidenciar cambios notorios en cuanto a la cultura manejada a nivel institucional y de manera paralela a nivel municipal... *es importante realmente este trabajo que se está dando a nivel de Municipio, no es solamente cobertura a nivel institucional, con el programa y hemos visto que vienen muchos estudiantes del sector rural y han sido beneficiados con este trabajo [E 3:37].*

La inclusión es más que la declaración de intenciones o acciones puntuales, es un sentir y un vivir el ambiente educativo y esto lo tiene que traslucir toda la institución... *me parece muy importante la implementación de este proyecto en la comunidad ya que aparte de mejorar la calidad de la institución, mejora la convivencia en las aulas y es algo que nos favorece a todos los estudiantes [E 1:3]... sentimos que si somos de la Normal, que somos importantes, porque es que el rector se integra [E 1:18]... y se socializan, aprende a manejar buenas relaciones humanas, trabajan la parte humanística, la convivencia que es muy importante, comparten, se reúnen, todos quieren trabajar, ya no encuentran como tanto obstáculo para hacer los trabajos [E 1:26]... siempre que hay reuniones generales de padres de familia, nos dan información sobre todos esos programas [E 1:49]*

Las instituciones educativas en Caldas están pendiente del bienestar y necesidades de todos los estudiantes, aspecto de carácter cultural importante que forja la

cultura del servicio sin generar dependencia... *vivimos todos los docentes muy pendientes de todos los estudiantes, de sus necesidades, en cuanto a lo económico, a lo en cuestión de alimentación, se tienen en cuenta todos los estudiantes desde la unidad de bienestar para hacerles beneficiados en uniformes, útiles escolares, restaurante escolar, nadie se nos queda por fuera, bueno, porque estamos muy pendiente todos los docentes asesores de grupo, ellos nos pasan la relación de que estudiantes necesitan y que necesitan, también en cuanto a los medicamentos, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos. [E 1:6]*

Si bien se fomenta una cultura de participación y convivencia que permite integrar a personas con necesidades especiales, también es cierto que se fomenta una cultura del respeto y la equidad que debe ser aceptada por todos... *aquí hay unas normas, hay unas reglas que hay que cumplir, en la calle pueden hacer lo que quieran, pero en la institución no, y funcionamos mucho con el dialogo, hablamos y tenemos un grupo directivo que ha sido muy abierto a esas nuevas tendencias de los jóvenes entonces eso se nos ha facilitado mucho que se adapten acá, y sabe que hacen los amigos, vámonos para la Normal que allá lo tratan a uno muy bien, allá es muy bueno estudiar, entonces ellos mismos están encargándose de generar esa, entonces a nivel cultural y a nivel de formación se evidencia en todos los aspectos [E 1:85]*

Esto se complementa con el fomento de prácticas pedagógicas que faciliten su aprendizaje sin violentar sus procesos, ni afectar su autoestima... *esas estrategias que ideamos para los niños, las implementamos allá para que ellos por medio de juego, por medio de una dinámica vayan como superando, y así sea que ya tengan esa edad, al menos digan: profe he avanzado, me siento diferente, me gusta la dinámica, que rico, repitámosla, entonces muy rico que la normal, haga como extensivos esos procesos y que a*



ellos se les atienda igual a como se les atiende a un muchacho aquí, que es muy importante, ellos no se sienten excluidos. [E 1:19]

El concepto está inmerso en todos los estamentos, no es sólo una cuestión de los directivos, sino que además permea todo el personal de la institución... *En lo que llevo como secretaria, que yo me doy cuenta que retiran un estudiante, normalmente, lo hacen oficialmente, nunca he escuchado que el motivo sea porque hay niños especiales, en todos los aspectos estamos muy pendientes de ellos. [E 1:74]...mi hijo con dificultades disciplinares, yo creo que todos tenemos una necesidad, mi hijo es muy inteligente, pero en cuanto a disciplina..., el hecho de saber que mi hijo va a ser aceptado con esta distinción, a mí me llamaba la atención, pues yo lo tuve en una ocasión en otra escuela y se nota la diferencia, en todos los aspectos están muy pendientes de ellos. [E 1:82]*

Construir una cultura incluye el logro de reconocimiento y de quién más importante que de los mismos estudiantes, con mayor razón cuando hacen parte de necesidades especiales de formación... *y de ver de ellos también como lo acogen a uno, como los respetan a ellos, como ellos nos quieren a nosotros, entonces eso como que me llama mucho la atención. [E 1:1]*

En algunos municipios se focaliza la atención de población vulnerable a aquellas instituciones que están vinculadas con el proyecto, olvidando que la inclusión es responsabilidad de todas y cada una de las instituciones ... *yo si siento la discriminación a nivel de municipio, la escuela siempre ha manejado población vulnerable, entonces uno escuchaba decir en los mismo maestros y en la misma población de Chinchiná: "ah, en la escuela Caldas si allá llega lo peorcito" porque, porque venían niños de poblaciones muy vulnerables, por ejemplo niños de la frontera en unas situaciones socioeconómicas y familiares, entonces hemos sido discriminados, hace muchos años la escuela*

Caldas no había sido discriminada y ahora que manejamos el programa, yo pienso que eso también es discriminarnos, porque solamente que le escuela Caldas puede manejar el proceso de inclusión y de diversidad, entonces en donde queda la ley donde queda si eso salió del ministerio de educación [E 2:20]

Hace falta mayor divulgación y conocimiento tanto del proyecto como de los procesos de inclusión como tal por parte de la totalidad de la comunidad en general.... *ustedes saben que aquí entro hay un programa que se llama Caldas Camina hacia la Inclusión que está implementando la institución, pues si tenían información acerca del proyecto...pues ahí más o menos...que reciben niños con discapacidad y sus hijos...como yo tengo un niño que él tuvo problema del habla, que de 5 añitos y el niño no hablaba [E 2:9]*

Algunas estrategias para fomentar la cultura de la inclusión

Es tenido en cuenta los interés y habilidades de cada estudiante para su desempeño, tal es el caso del deporte como una de las estrategias que con frecuencia se emplean para desarrollar la cultura de la inclusión, ... *pero mira que ellos sobresalen en un deporte determinado, Mónica es feliz y Luisa es feliz a Luisa le gusta es el futbol.... Y uno ve que les fascina y lo hacen bien, les gusta el deporte...pero mire que para los docentes es una satisfacción muy grande saber que estos niños pueden estar incluidos y pueden socializar con personas, es lo más importante en un programa de este, que al menos ya pueda contar que este niño empieza a socializar con el otro y pueda aprender tantas cosas, yo creo que es más satisfactorio para uno como docente, sacar un niño adelante que el que es inteligente que va solo [E 1:29]*

Una manera de socializar es aprovechar la presencia de personas con necesidades especiales... *mi sobrino esta, tiene 22 años y está en primero, pero el actúa como un niño, y la profesora me dice,*



vea me ayuda en la disciplina, entonces él me colabora, los niños lo quieren, lo respetan, entonces muy rico, porque no se ve como esa exclusión, sino que todos se ven como normales, nos ayudamos, nos colaboramos [E 1:73]o aprovechado esta circunstancia para explicar las diferencias y fomentar el reconocimiento del otro... yo le dije pues que el niño no hablaba nada, y entonces la profesora le dijo a los compañeros que no se burlaran del niño y nada, nunca lo rechazaron ni nada. [E 2:10]... ellos se relacionan mucho con otros niños, yo tengo un niño de 6 años que está en primero y hace muy buenas relaciones de amistad con ellos y todo [E 2:32]

Igualmente se emplean circunstancias de apoyo que se pueden constituir en formadoras, además de dar participación a todos y cada uno de los estudiantes... cuando hay elecciones de personero estudiantil todos pueden participar incluyendo como el proceso se ha hecho por computador, ellos entran a la sala de sistemas y votan, hay unos muchachos de decimo que los asesoran, con ellos estamos pendiente sobre todo de que no les vayan a cambiar el voto [E 2:36]... en esos procesos de elección de personero estudiantil participan todos los estudiantes.... porque lo de ellos es más diferente, o sea, necesitan más explicación, las profesora que les sepa hablar para que ellos entiendan....se montó a la vez una jornada cultural y deportiva complementaria al proceso de elecciones, y los muchachos participan [E 3:24]

Aunque la integración en el aula puede resultar relativamente fácil, es posible que en otros espacios se requieran esfuerzos especiales...yo tuve en el grado niño de más o menos 18 años, pues al principio los niños lo vieron como un problema, ya luego fueron los mejores amigos de él, muy culto, supo llegar a ellos y lo mismo lo compañeros, de verdad que se notaron avances en el tanto en lo que socializaba como en el aprendizaje, nunca se vio como retraído ni nada, se veía siempre alegre pero se notaba en los recreo

siempre el distanciamiento yo creo que era por la edad y como es tan alto y todo a él le daba dificultad estar integrado en el recreo [E 3:3]

El trabajo productivo es otra manera de integrar a todos los estudiantes, con la participación de instituciones externas y el esfuerzo de los docentes *uno les pide colaboración a la UMATA o al Comité y viene y todo el que pueda colaborar desde su trabajo...están en las danzas y se integran con otros niños, están en la tuna, están en la banda [E1:61]...Es súper estimulante para los estudiantes... Ellos son felices comercializando, ellos mismo ofrecen, llevan las muestras, dicen que van a hacer, luego pasan ellos mismos repartiendo....En la memoria tengo el video de ellos haciendo estas flores, pintando palos, recortando hojas, armando flores, ahí lo tengo en la memoria. [E 1:62]...ya en nuestra institución es más que sus discapacidades no se les vuelva limitaciones, por la formación laboral que les dan en esto, que se vuelvan útiles para la sociedad, [E 1:63].*

Y esto es más notorio cuando la inclusión hace parte de la filosofía del establecimiento...recibimos una formación que básicamente antes de formar en enseñanza y en conocimientos en la institución a usted lo forman como persona, es básico porque a usted le enseñan a respetar... el respeto que se les brinda, como ellos se expresan, me parece que se les respeta mucho, se le aplaude, porque me parece super importante que desde pequeños se les enseñe [E 1:51]

Efectos sobre el cambio en los establecimientos

Inicialmente fué común encontrar docentes que rechazaban de entrada a los estudiantes por el rótulo que ya traía, pero la perspectiva ha ido cambiando... y que se cambió como decían las profesoras, la calidad frente al programa de inclusión, porque al comienzo hubo cierto rechazo, yo con cuarenta y van a llegar otros con



este tipo de dificultades y entonces ya cuando se sacaron de ese espacio que era exclusivo para ellos y los incluyeron, llamémoslo así, con el programa regular, entonces el trabajo se dio. [E 3:37]

Se ha dejado atrás el temor para atender estudiantes en situación de discapacidad cuando iniciamos con el programa que éramos aquí todas asustadas, no, arranquemos, con tal de que los muchachos se relacionen y los acepten, arranquemos primero, así no aprendan nada, nosotros nos fuimos para la sala, así no aprendan nada pero que socialicen, que los muchachos se relacionen bien con los otros, eso fue lo primero que empezamos a trabajar más que empezarles a dar conocimientos, ya todo se fue dando por añadidura, digámoslo así. [E 2:30] siendo algo normal encontrarse en el aula estudiantes con necesidades educativas especiales..... como maestro en formación, a mí me parece muy bonito porque los niños que ya vienen en un proceso, ya están muy avanzados, yo entro al aula de clase normal, están los niños incluidos, están los otros y trabajamos normal como si nadie tuviera una necesidad especial, empezamos así, un gran avance es que estos niños se mantienen muy motivados. [E 1:37].

Los estudiantes en mención gozan de aceptación e interactúan satisfactoriamente con sus compañeros.... No, y esa felicidad cuando salían a descanso con sus compañeritos, todo se iban integrando no salían sino a jugar con ellos, formaban sus rondas... No, y otra parte, otra ventaja es la comunicación porque esos niños en la casa me imagino que los mantienen aislados y ahora con este programa ya hay comunicación de parte y parte, cierto, entonces los niños tienen que ir mostrando más habilidades más ventajas en la comunicación más comprensión, la vida social de ellos ha mejorado bastante. [E 3:16]

En cuanto a lo relacionado con la actitud del docente, se ha notado avances hacia el respeto por la diferencia de todos y cada

uno de los estudiantes ...mi sobrino esta, tiene 22 años y está en primero, pero el actúa como un niño, y antes la profesora me dice, vea me ayuda en la disciplina porque ese primero está muy difícil, la profe tiene un primero muy difícil, uno niños con muchos problemas, entonces él me colabora, los niños lo quieren, lo respetan, entonces muy rico, porque no se ve como esa exclusión, sino que todos se ven como normales, nos ayudamos, nos colaboramos [E 1:73]

Se hizo necesario comprender los ritmos individuales ya no solo por la característica personal propias de cada estudiante, sino por la existencia de limitaciones específicas que conllevó a entender el manejo de tiempos diferentes y objetivos diferenciados... así lento, lento, pero esa lentitud permitió que las docentes se fueran apropiando y todavía nos surgen dudas, "que hacemos, hay un problema"...y nosotros trabajamos de otra manera, pero hoy le puedo decir, que los niños que están en el programa, son vistos como normales, sin ninguna discriminación, ellos están ahí, ellos saben que llegan [E 2:1].

El docente comienza a tener compromiso como responsable de la atención integral de todos y cada uno de los estudiantes de los cuales está a cargo, trabajan con la población con NEE queriendo potenciar sus procesos y en búsqueda de avance y no únicamente porque se deben recibir porque la ley lo exige ...el proceso aquí ha sido muy bueno, el sentido de responsabilidad, el hecho de cada maestro de apersonarse del programa ha sido muy grande, yo pienso que la concientización, la sensibilización que cada uno tenemos, más que buena es excelente, porque la mayoría, mire que amparo apenas empezó y mire que ella ha contado lo bueno que ella ha hecho, es todas tienen sus estrategias... incluir estos muchachos en las aulas regulares ya forma parte del proceso natural de educación de la escuela. [E 2:28]

Todos los estudiantes son tenidos en cuenta las diferentes actividades institucionales, modificándose la cultura para bien de toda la comunidad... *Nosotros les colaboramos también con las actividades, en izadas de banderas, ellos participan en bailes, en poesías, en cantos y ellos quieren estar participando, entonces todos los tenemos en cuenta... Lo bonito de este proyecto es que todos se miran con los mismos ojitos, ya no es como, este niño tan anormal como se veía antes, que lo miraban feito.... La cultura ha cambiado [E 3:15]*

No solo se ha modificado la actitud del docente sino también de padres de familia... *No hubo reacciones negativas por parte de los padres de familia... de pronto yo le voy a ser franca, el año pasado en preescolar si vi como una señora Y les dije al principio del año, como está, yo si les dije, lo que pasa es que estamos en este proceso de inclusión, en todos los grados va a ver, camine asómese y al fin se acostumbró. [E 1:78]*

Los padres de familia mayores posibilidades para la educación de sus hijos sin que sean discriminados... *los papas no sabían en donde ubicar estos niños, quien se los iba a recibir, ahora pueden encontrar un sitio en donde entrarlos... [E 2:38]*

Aunque al principio la inclusión hacía parte de "un programa especial" la cotidianidad y el trabajo constante de profesores, padres, directivos y demás estudiantes ha hecho que se pierda esa característica de manera que sea algo diario y normal... *yo pienso que la concientización, la sensibilización que cada uno tenemos, más que buena es excelente, porque la mayoría, mire que amparo apenas empezó y mire que ella ha contado lo bueno que ella ha hecho, es todas tienen sus estrategias... incluir estos muchachos en las aulas regulares ya forma parte del proceso natural de educación de la escuela [E 2:28].*

Parte de la ganancia colectiva es el fomento del cambio en todos los niveles y espacios... *lo más importante para mí es el*

cambio, este proyecto le ha dado un cambio a la enseñanza a la evolución y que ya el estudiante no tiene ese temor de perder un logro porque ya sabe que hay cantidad de oportunidades... para mí es un avance que hace mucho tiempo debimos haber hecho para no frustrar a esos niños con deficiencia, eso es un atropello [E 3:31]... en estos dos últimos años ha sido muy productivo para la institución, debido a que se ha podido, digamos, hacer un trabajo de concientización de los estudiantes y padres de familia porque realmente era una comunidad desprotegida en cierto sentido [E3:2].

En las instituciones educativas que adelantan procesos de inclusión se evidencia mayor demanda en la población para ingresar a la misma... *aumento significativo de la matrícula, creo que es una evidencia de todo ese avance que se ha dado a nivel de la institución en los procesos, llama mucho la atención. [E 1:82]; los mismos estudiantes motivan a sus compañeros para que estudien en la institución educativa... para los estudiantes es fácil el que se adapten acá, y sabe que hacen a los amigos, le dicen hágale, vámonos para la normal que allá lo tratan a uno muy bien, allá es muy bueno estudiar, entonces ellos mismos están encargándose de generar esa, entonces a nivel cultural y a nivel de formación se evidencia. [E 1:85]*

Aunque no siempre se logra la integración bien por inexperiencia institucional o por rechazo de los padres... *era un niño con un comportamiento, digámoslo, vulgarmente salvaje, tan diferente a los demás y con un comportamiento como tan aterrador que era que impactaba, ah claro!, nos fuimos al fondo, o sea al ambiente familiar del niño y era que a él lo trataban a las patadas... ya nos fuimos con esto a cuestión de personería y ya se formó un problema porque ya la mama, la señora, aventó al papá, entonces que el pelaito no lo volvieran a mandar a la institución... el pelao ya está grandecito y tiene por ahí diez años, y yo sé que en este momento el pelao es analfabeta [E 3:14]*



5. Conclusiones

- Durante el proceso investigativo de hace evidente que la inclusión es un proceso gradual visibilizándose cambios de la cultura al interior de la escuela, pero además es necesario que permeen la comunidad en general de tal manera que se den transformaciones en actitudes, lenguaje, mirada al sujeto, además del establecimiento de valores inclusivos tales como la equidad, el respeto, la tolerancia, la colaboración entre otros, (puede ser desde el manual de convivencia), que guíen a una sana convivencia entre todos, donde el buen desarrollo individual y colectivo sea el eje central de los procesos de formación y aprendizaje.
- La atención a la diversidad es el reto actual de las instituciones educativas en donde se permita el ingreso, permanencia y avance de todos los estudiantes -no únicamente estudiantes con necesidades educativas especiales- en la búsqueda de una educación para todos, independientemente de las características sociales, ambientales, personales, económicas, culturales, entre otras que presenta cada persona.
- El lenguaje utilizado es otra de las muestras significativas a nivel cultural de que se avanza de manera positiva hacia una cultura de la aceptación del otro, ya que se hace notorio el cambio en terminología antes utilizada, tales como el retardado, el bruto, el tonto, el deficiente, utilizando palabras como Necesidades educativas especiales, discapacidad; siendo evidente en el desarrollo de los grupos focales cohibición al hablar para evitar utilizar términos rotuladores o excluyentes
- Las modificaciones en la actitud del docente han sido indispensables en la potenciación de los procesos, ya que depende de la actitud que maneje el docente ya sea favorable o desfavorable, van a depender los procesos de interacción con los estudiantes, que por

ende determinará los avances escolares.

- Es el ambiente en que se encuentra inmerso el estudiante el que debe hacer las respectivas modificaciones para la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación de cada uno de ellos.

6. Recomendaciones

- Hacer énfasis en que la inclusión no solo comprende de la discapacidad sino que consiste en crear una educación para todos, pero de igual forma se debe acentuar la atención en aquellos grupos minoritarios que les han sido vulnerados sus derechos, sin caer en la trampa de manejar los términos diferencia-diversidad como sinonimia de discapacidad.
- Promover desde la Secretarías de educación los procesos de inclusión como un deber de todos los establecimientos educativos y no de unas pocas instituciones como por ejemplo las beneficiadas por el proyecto Caldas camina hacia la inclusión.
- No quedarse solo en la apertura de la institución educativa para fácil acceso de cualquier persona que desee ingresar a la misma, sino día a día suscitar estrategias para la atención integral de los educandos, incentivando a la capacitación autónoma y búsqueda de herramientas de manera continua de los docentes.
- Teniendo en cuenta que en las instituciones educativas, y en la sociedad en general encontramos que todos los seres humanos son disímiles, diferentes, se debe continuar fortaleciendo la una cultura que atienda, acepte, respete y valore la diversidad, trascendiendo entonces de la inclusión dirigida a la discapacidad, sino la inclusión como horizonte institucional y social, de tal manera que se recalque la diferencia como característica innata y propia de cada ser humano, y dejar atrás el paradigma en donde el diferente es el

discapacitado, el negro, el indígena, el desplazado.

- Sensibilizar e informar no solo a la comunidad educativa, sino a la comunidad en general, entes políticos, gubernamentales, medios de comunicación, entre otros dando a entender los procesos de inclusión como derecho y un deber de todos.

Vivo: es decir, me diferencio de todos los demás.
Ch. Friedrich Hebbel

Bibliografía

- Ainscow, M y Booth, T. (2000). Index for Inclusion. En Durán, D; Echeita, G; Giné, C; López, M; Miquel, E; Sandoval, M.(2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva. *Contextos Educativos*,5, 227-238.
- Beeny, K. (1975): "Una experiencia de integración educativa". *SigloCero*, 42, 33-38.
- Fraser, N. (1997a). *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Santafé de Bogotá. Universidad de los Andes y Siglo del Hombre.
- Fraser, N. (2000 b). "Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento". *New Left Review*, nº 4, págs. 55-68.
- García, M. (2002) Diversidad cultural: Hacia una cultura del reconocimiento, Tolerancia y respeto".
- Geertz, C. (1957). Ritual and social changes: A Javanese Example. *American Antropologist*. Volumen 59 (1), 32-54.
- Gimeno,J. (1999a). *La educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- Gimeno,J. (2001b). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- López, M. (2002a). *Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización en "Equidad y calidad para atender a la diversidad"*. Buenos Aires: Espacio.
- López, M. (2004b). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Archidona, Málaga:Ajibe.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres, J. (2001a). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2002b) *La Cultura Escolar: Otra construcción del reconocimiento*. Cuadernos de Pedagogía, N.º 311, 71-75. La Coruña.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. 2 ed. México: Fondo de Cultura Económica-FCE.
- UNESCO. (1982). *Declaración de México sobre las Políticas Culturales: Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. México.



Percepciones de reconocimiento de su cultura en los estudiantes afrodescendientes de la institución educativa Pueblo Nuevo Ciprés El Tambo Cauca¹

OLGA LUCIA MONTERO MUÑOZ²
ARCENIO URREA REBOLLEDO³

Resumen

Hoy se habla de educación intercultural como una propuesta de acción educativa teórico-práctica donde prevalece el reconocimiento de la existencia de los “otros” como sujetos poseedores de una cultura diferente y el conocimiento de lo que esto significa en términos de semejanzas y diferencias con cultura que se agencia en la escuela. Desde esta perspectiva la presente investigación tuvo como objetivo comprender las percepciones de reconocimiento que de su cultura tienen los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés El Tambo Cauca, como un aporte a la consolidación de los planes de estudio y como fundamento teórico epistemológico para la funcionalidad de la cátedra de estudios afrocolombianos.

El estudio se realizó a partir de un interés investigativo de carácter interpretativo, obedeciendo a la finalidad comprensiva, logrando así un acercamiento hacia los aspectos culturales y situaciones de reconocimiento de la etnia afrocolombiana ubicada en la institución educativa comprendiendo de esta manera, las percepciones de reconocimiento que los estudiantes tienen de su cultura. En la unidad de trabajo participaron 12 estudiantes de último grado de la institución educativa y cinco docentes.

Los resultados mostraron la posibilidad de haber abordado a los estudiantes desde su propio pensamiento en relación a su etnia y a la forma como ellos inciden y aportan a su proceso formativo al mismo tiempo que tratan de conservar sus raíces culturales con las que se sienten identificados plenamente; y el aporte de los docentes cuando aseguran la importancia de estimular en los estudiantes su propio reconocimiento, el de su historia, su pasado africano, su trayectoria por Colombia, con lo cual están conduciendo a elevar su sentido de pertenencia, de apropiación, de orgullo hacia su raza permitiendo con estos ejercicios avanzar en el proceso formativo. Así mismo, desligarlos desde los modelos de imposición incluso a la hora de brindarles su educación adquiriendo posibilidades estratégicas nacidas desde su entorno como una posibilidad de apropiación de su territorio y conservación de su cultura.

1 Recibido: Mayo 15 del 2011. Aceptado: Agosto 09 del 2011

2 **Olga Lucia Montero Muñoz.** Licenciada En Ciencias Sociales – Universidad De La Sabana –Colombia. Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales - Colombia. Correo electrónico: olgamontero6@hotmail.com

3 **Arcenio Urrea Rebolledo.** Licenciado en Ciencias Sociales Universidad De La Sabana – Colombia. Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales – Colombia. Correo electrónico: arceniounimanizales@hotmail.com

Palabras claves: Afrocolombianidad, reconocimiento, educación multicultural,

Abstract

Perceptions of Culture in recognition of students of African descent in the New School Cypress in El Tambo, Cauca

Today we talk about intercultural education as a proposal for an educational theory and practice where the prevailing recognition of the existence of "other" as a subject possessing a different culture and knowledge of what this means in terms of similarities and differences in culture that agency at the school. From this perspective, this research was to understand perceptions of recognition of their culture for students of African descent in the institution Educativa Pueblo Nuevo Ciprés El Tambo Cauca, as a contribution to strengthening the curriculum and the theoretical epistemological to the functionality of the Afro-Colombian Studies.

The study was conducted from an interpretive research interest in nature, following a comprehensive order, thus an approach to cultural aspects and situations of recognition of the Afro-Colombian ethnic school located in the understanding of this way, perceptions of recognition students have of their culture. In the unit of work involving 12 students from last grade of school and five teachers.

The results showed the possibility of having addressed the students from their own thinking in relation to their ethnicity and how they affect and contribute to their learning process while trying to preserve their cultural roots with which they feel fully identified; and the contribution of teachers when they say the importance of encouraging students in their own recognition, its history, its African past, his path for Colombia, thereby being conducted to raise their sense of belonging, of ownership, pride in their race with these exercises allow progress in the training process. Also, detached from the models of taxation even when acquiring education provide strategic opportunities arising from their environment as a possibility of appropriation of their territory and preserve their culture.

Keywords: Afro-Colombian, recognition, multicultural education.

1. Justificación

Al realizar una revisión sistemática de los planes y programas de estudio de la institución educativa en donde se realizó la presente investigación, se encontró un vacío teórico respecto de las manifestaciones culturales, sociales y situaciones de reconocimiento de la etnia afrocolombiana presente en la región. Aunque está presente en la mayoría de los estudiantes el reconocimiento de sus manifestaciones culturales y legados ancestrales que les

proporcionan identidad, también persisten las percepciones de falta de reconocimiento que ellos tienen por parte de algunos compañeros de otros grupos raciales y especialmente de la sociedad externa a su espacio geográfico en general, cuando perduran miradas discriminatorias, de desprecio hacia ellos aun, teniendo en cuenta el reconocimiento jurídico constitucionalmente establecido. Estas percepciones se convierten en problema de aceptación y lógicamente de reconocimiento haciéndolos útiles a la cultura



global, que impone modelos y costumbres volátiles que contribuyen a hacer de las comunidades, campos vulnerables a los impactos políticos, económicos y sociales del mundo de hoy, situación que aumenta con el paso del tiempo aun, teniendo en cuenta las reformas políticas amparadas constitucionalmente, que reconocen los derechos de las minorías étnicas y grupos vulnerables.

La experiencia desde el punto de vista educativo muestra que no existe una valoración y apropiación clara de las posibilidades que brinda la política observándose que los jóvenes estudiantes no perciben un reconocimiento de los otros sujetos hacia su realidad, su manera de ver y estar en el mundo, sus posibilidades para el alcance de espacios que mejoren el nivel y calidad de vida no solo en lo económico, político, organizativo, sino también en lo social donde se pueda partir de una identificación clara que hable de sus sueños en función de la etnia o grupo al que pertenece sin avergonzarse por su condición, sino mas bien para que a partir del reconocimiento, se pueda gestar una nueva realidad en beneficio de todos en búsqueda de una sociedad pluralista que respete las diferencias y que aporte de una manera constructiva en los sujetos sociales representados por los afrocolombianos como seres diversos, pero importantes en la transformación social tan anhelada.

Desde esta perspectiva, se ha visto la necesidad de identificar las percepciones que sobre su cultura tienen los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés de El Tambo (Cauca) bajo el supuesto de que estas percepciones determinan creencias que hacen a los sujetos herederos de prácticas sociales que les permiten comprender su propia naturaleza y en esa medida poder repensarla y, si es necesario reconstruirla.

Desde el punto de vista pedagógico, la comprensión que los estudiantes afrodescendientes tienen de su cultura

permitirá crear y modificar las prácticas en espacios que permitan la contextualización e interacción como posibilidades de reconocimiento desde una visión crítica del contexto que puedan trascender de lo determinado en atención de lo existente, que posibiliten la aproximación a la realidad de la comunidad afrotamboña, donde hay mucho que aprender, pero también hay que aportar en los procesos que se adelantan hoy en torno a la organización y proyección comunitaria, donde este tipo de educación será la columna vertebral articuladora en situaciones de fortalecimiento, visibilidad, respeto, reconocimiento, autoestima y valoración de los integrantes interna y externamente; que contribuya al reconocimiento de los orígenes de los afrotamboños teniendo en cuenta sus costumbres y valores ancestrales cultivándolas y difundiéndolas en las nuevas generaciones, en función de aquello que es digno de recordar buscando que la comunidad se quiera mas así misma, que aproveche al máximo su creatividad que encuentre el autodesarrollo sin tener que abandonar sus raíces, donde la educación le permita un verdadero camino hacia la superación personal.

Frente a estas pretensiones, es necesario anotar que se ha encontrado limitantes como la tendencia del maestro a seguir fielmente las directrices de orden nacional permitiendo que sus prácticas pedagógicas estén sometidas al cumplimiento de propósitos externos respondiendo a los requerimientos estatales entre ellos los llamados estándares de calidad, como una manera de medir y validar el conocimiento, sin tener en cuenta los escenarios en los cuales se están dando y las condiciones de desarrollo de cada una de las regiones de nuestro país y especialmente de las comunidades étnicas y en el caso particular de la etnia afrocolombiana de la zona sur de el municipio de El Tambo. De ahí que la mayor parte de los ejercicios educativos no correspondan en una articulación contextual frente a lo que se enseña, lo que se tiene y lo que realmente se necesita.

2. Antecedentes

Los estudios e investigaciones realizados en Colombia referentes al tema de reconocimiento son relativamente escasos, los temas presentes en las investigaciones son más fuertes en identidad tanto de negros como de grupos indígenas, sin embargo es oportuno citar los aportes realizados desde las políticas nacionales los cuales giran en torno a una educación para la vida en sociedad, en el respeto a la diferencia, en la tolerancia y la búsqueda de paz. De esta manera, se destaca la constitución política de 1991; la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y los Decretos Reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998, mediante los cuales el estado reconoce el carácter Pluriétnico y multicultural del país y busca del acto educativo un acto para la diversidad.

Entre los trabajos realizados que poseen un acercamiento al tema encontramos la tesis doctoral de Luis Carlos Castillo (2006) titulada *“El Estado Nación pluriétnico y multicultural colombiano: la lucha por el territorio en la re imaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas”*. En el presente estudio el autor argumenta que Indígenas y afrocolombianos han hecho uso instrumental de la etnicidad para exigir los derechos vulnerados por el Estado y que a través de un proceso complejo, han refabricado su identidad, desafiando el imaginario de nación mestiza y exigiendo el *“reconocimiento de la diversidad étnica y cultural como el fundamento de la nacionalidad”* (p.9). Respecto a los negros específicamente sostiene que solo hasta la Asamblea Nacional Constituyente de 1991, estos alcanzaron visibilización puesto que antes, no existía un actor político que demandara ante el Estado el reconocimiento de su diferencia que durante tantos siglos se les había negado. De la participación de las negritudes en dicha Asamblea se desprende el artículo transitorio 55 que posteriormente dará origen a la Ley 70 en la cual se hace re-

conocimiento al territorio ancestralmente ocupado por los afrodescendientes.

Axel Rojas (2004, compilador), evidencia la presencia histórica de las poblaciones negras en Colombia, especialmente a partir de la segunda mitad del siglo XX periodo en el que se ha ganado un espacio importante en la producción académica de las ciencias sociales. Sostiene que disciplinas como la historia y la antropología ha posibilitado debates que ahora permite avanzar en la comprensión de la diversidad cultural y la construcción social y académica de la alteridad en el país. *“Los resultados del Primer Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos recogidos en estas memorias, son una muestra de algunos de los campos de interés, las líneas de investigación y los tipos de abordaje que caracterizan hoy la producción investigativa acerca de las poblaciones negras del país”* (p. 9).

Desde la perspectiva educativa, Juan Leiva (2007) en su tesis doctoral *“Educación y Conflicto en Escuelas Interculturales”* realiza una investigación sobre las transformaciones en las escuelas españolas debido a la creciente presencia de estudiantes de otras culturas y procedencias. Sostiene el autor, que los términos de escuela intercultural y de educación intercultural se emplean como una forma de *“asumir el modelo educativo basado en la interdependencia enriquecedora de valores culturales diferentes en la práctica educativa, mientras que la multiculturalidad sería una expresión descriptiva de la situación de convivencia de varias culturas en el mismo espacio educativo”* (p.12).

Leiva (2007) sostiene que se hace necesario que el docente reestructure sus estrategias educativas, reflexione sobre los valores y objetivos como docentes dado que son los agentes principales de la educación intercultural. *“Es preciso indagar en sus ideas, actitudes y pensamientos sobre la misma, así como en sus propias estrategias para afrontar los conflictos interculturales que se dan*



en las escuelas donde la diversidad y la heterogeneidad del alumnado es la clave definitoria de las mismas". (p.12)

Sin embargo, hay que destacar que Leiva (2007), centra su investigación en los conflictos que se presentan en el contexto educativo actual, así como las percepciones del profesorado sobre la naturaleza de los conflictos en el marco de las escuelas interculturales donde la diversidad del alumnado es determinante, y por lo tanto se hace necesario articular la práctica pedagógica desde lo intercultural, desde la convivencia de la diferencia cultural como componente enriquecedor para la escuela y la comunidad. Esta, *"nos permite estudiar las estrategias de gestión y regulación de conflictos que desarrolla el profesorado en las escuelas interculturales desde la comprensión de las misma. (p.14).*

3. Problema de investigación

¿Cuáles son las percepciones de reconocimiento que de su cultura tienen los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés?

4. Objetivos

Comprender las percepciones de reconocimiento que de su cultura tienen los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés El Tambo Cauca, como un aporte significativo a la consolidación de los planes de estudio y como fundamento teórico epistemológico para la funcionalidad de la cátedra de estudios afrocolombianos.

Identificar las percepciones de reconocimiento que de su cultura tienen los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés.

Analizar las percepciones de los estudiantes frente al reconocimiento de las diferencias en el entorno intercultural donde vivencian sus aprendizajes.

Establecer el rol que debe asumir el maestro para fomentar el reconocimiento en la comunidad educativa.

5. Descripción teórica

La educación afrocolombiana

En lo que se refiere a la educación afrocolombiana, Daniel Garcés (2004) en "Aproximación a la Situación Educativa afrocolombiana", efectúa una reseña geográfica de ésta población la que a saber, tiene una gran concentración en la región pacífica, Caribe, valle del Cauca, Magdalena y Patía, san Andrés y Providencia y algunas ciudades capitales. De su situación económica es claro que su ubicación geográfica en zonas marginales las alejan de los focos de desarrollo lo que se traduce en bajos niveles de calidad de vida, *"expresado en términos de pobreza, inequidad, violencia, debilidad de su capital humano y fragmentación del tejido social sea uno de los más críticos que presenta la sociedad colombiana"* (Plan Nacional de Desarrollo 1999: 502, citado por Garcés (2004, p.148). El análisis continúa y es asombroso, el 43% de la población es analfabeta y los jóvenes que logran alcanzar niveles secundarios de educación tienen dificultades económicas para acceder a la educación superior.

Respecto a la educación llama la atención, lo cual no es desconocido en el medio, que a pesar de la tendencias hacia un currículo flexible adaptado a las condiciones de los contextos, *"en las escuelas y colegios del pacífico no se estudia la historia de las minorías nacionales, en este caso de las comunidades afroamericanas e indígenas. No se trabaja sobre textos de ciencias sociales que involucren la historia, la geografía y cultura de estos pueblos, lo cual está generando comportamientos de desarraigo y negación de sus ancestros en la población joven"* (p.150). Así mismo, se denuncia que las investigaciones no han interpretado

las necesidades del país por lo que no hay articulación entre los espacios de comunicación y los espacios productivos. Igualmente se asegura que *“la educación formal se convierte, también en factor de aculturación y de violencia simbólica, ya que a través de ella se imponen determinados criterios de ciencia, progreso, etc.”* (Proyecto Biopacífico, 1997, citado por Garcés 2004, p.151),

También, se realiza un recorrido por diferentes experiencias etnoeducativas realizadas básicamente en el departamento del Cauca cuyos propósitos se encaminan al rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, demanda de los derechos de las comunidades negras en lo que a educación se refiere, diseño e implementación de estrategias pedagógicas acordes con la realidad socio-cultural, motivación y participación de la comunidad en la implementación de las acciones del PEI, creación de ambientes favorables para fortalecer la identidad individual y grupal, rescatar logros culturales básicamente la música considerado como el elemento más representativo, conservar las tradiciones culturales en sus regiones y espacios geográficos. El autor concluye que *“la problemática educativa se manifiesta en forma crítica en las comunidades afrocolombianas, asociada a la calidad, cobertura, inequidad y gestión administrativa, siendo estos los cuatro principales problemas nacionales sobre educación”* (p.170).

Los anteriores planteamientos permiten evidenciar que la falta de apropiación de la política etnoeducativa afrocolombiana en el sistema educativo se mantiene sin ser significativamente afectada, lo que hace necesario estrechar los vínculos entre la teoría y la práctica para lograr una aplicación positiva de la normatividad. *“...la etnoeducación requiere fundamentación en los procesos investigativos, educativos, pedagógicos y de participación comunitaria acompañado de estrategias de publicación, construcción y socialización del conocimiento”* (p. 171).

Finalmente, Garcés (2004) sostiene que las experiencias etnoeducativas, como fuente inagotable en el proceso de reflexión y construcción de nuevas opciones pedagógicas, requieren:

- Sistematización que las haga visibles ante las comunidades afrocolombianas, las comunidades académicas y educativas.
- Relación e interacción con otras experiencias semejantes.
- Continuidad y fortalecimiento que conlleven a la consolidación de los procesos etnoeducativos afrocolombianos.
- Ofrecer una visión crítica de la realidad en estudio que posibilite la apropiación de nuevos elementos conceptuales y teóricos.
- Ser alternativos ante la falta de pertinencia de la educación actual y a sus bajos niveles de calidad y servicio”. (p. 171)

El reconocimiento del sujeto

Al analizar los diferentes momentos en que se ha trabajado el reconocimiento, se encuentra que no es un asunto exclusivo de la contemporaneidad. Taylor (1993) plantea en su tesis que nuestra identidad es moldeada por el reconocimiento o por ausencia del mismo. Ello lo que indica es que muchas demandas de reconocimiento obedecen a su ausencia, pero también al falso reconocimiento que hacen los otros de un ser humano. Así mismo, supone un nexo entre el reconocimiento y la identidad y esta es equivalente “a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano” (p.43).

Taylor (1993) también hace alusión a los negros refiriéndose a la “imagen deprimente” que de ellos proyectaron los blancos europeos durante quinientos años. Dicha imagen de inferioridad quedo tan internalizada entre sus generaciones, que “su propia autodepreciación se transformo en uno de los instrumentos más poderosos de su propia opresión. Su primera tarea deberá consistir en liberarse de esa



identidad impuesta y destructiva" (p.44). El autor pone de relieve la situación de los negros para indicar que un falso reconocimiento se manifiesta en falta de respeto y puede ocasionar lesiones que atormentan a la persona y hasta provocan desprecio hacia sí mismas. De esta manera, Taylor indica que "el reconocimiento debido no solo es una cortesía que debemos a los demás: es una necesidad humana vital" (p.45).

Pero el autor no se queda allí. En su análisis realiza una indagación histórica que conduce al origen de sus conceptos a saber, reconocimiento e identidad y presenta dos cambios que han contribuido a su configuración moderna. El primero fue el desplome de las jerarquías sociales. En el antiguo régimen, el reconocimiento estaba presente en la idea de honor. Este, en ese momento "estaba intrínsecamente relacionado con la desigualdad. Para que algunos tuvieran honor en este sentido, era esencial que no todos lo tuvieran". (p. 45). La caída de las jerarquías sociales permitió la sustitución del valor del honor por el de dignidad igualitaria. En la modernidad, el reconocimiento se centra en el "concepto de dignidad de los seres humanos" (p. 46).

Según Taylor (1993), el concepto de reconocimiento da un giro a finales del siglo XVIII para convertirse en una "identidad individualizada, que es particularmente mía, y que yo descubro en mí mismo. Este concepto surge junto con el ideal de ser fiel a mí mismo y a mi particular modo de ser" (p. 47). Este giro de corte subjetivista implanta una nueva noción de identidad, la "autenticidad". Estos dos cambios conducen a una visión de doble sentido del concepto de autenticidad, uno a nivel personal en el que cada ser humano tiene un modo original de serlo y a nivel colectivo, la aplicación de la originalidad.

En Taylor (1993) también se puede leer su posición sobre política de la diferencia. Para él, el cambio de la identidad individualizada "hizo surgir la política de la

diferencia." (p. 60) y al respecto sostiene que: "Cada quien debe ser reconocido por su identidad única. Con la política de la diferencia, lo que pedimos que sea reconocido es la identidad única de este individuo o de este grupo, el hecho de que es distinto de todos los demás. La idea es que, precisamente esta condición de ser distinto es la que se ha pasado por alto, ha sido objeto de glosas y asimilada por una identidad dominante o mayoritaria" (p. 61). De la posición del autor se comprende que sea un sujeto o una colectividad, se pueda reclamar su derecho a ser distinto a los demás, su derecho al reconocimiento diferencial.

Por otra parte, Axel Honneth (1997) representante de la tercera generación de la escuela de Frankfurt, ha propuesto una teoría que se centra en el reconocimiento desde tres formas: jurídico, atendiendo a la desposesión de los derechos; emocional, maltrato y los sentimientos, atención amorosa entre sujetos, lo emocional proporciona una valoración de amor en el marco de relaciones comunicativas con el otro; y reconocimiento de valoración social, asociada a la seguridad, a no sentir miedo en un marco de solidaridad y respeto. Esta es una teoría intersubjetiva y como tal se basa en el sujeto siendo superado por los otros que cobran una función esencial para el primero, además es recíproco, pues a la vez que reconoce, es un ser reconocido. Desde estos postulados se evidencia entonces que los conflictos sociales del siglo XIX en su camino hacia la democracia se han constituido en auténticas luchas por el reconocimiento, donde el reclamo está direccionado a la búsqueda del respeto por la diferencia.

Multiculturalismo

Respecto del multiculturalismo partiremos del análisis de KIMLICKA (2007) quien contrario a lo que otros autores piensan sobre el tema y quienes lo ven como una amenaza para los derechos universales, él sostiene que "consiste en que los Estados no solo deben garantizar

el conjunto habitual de derechos civiles, políticos y sociales que está protegido constitucionalmente en todas las democracias liberales, sino también adoptar diversos derechos o políticas concretas en relación con diferentes grupos que intentan otorgar reconocimiento y acomodo a las identidades y aspiraciones específicas de los grupos étnoculturales". p. 75

Desde esta perspectiva el multiculturalismo ha venido ganando espacios y privilegios en América y todo el mundo a través de las dinámicas de globalización, como el paso de las sociedades modernas a postmodernas y de sociedades industriales a sociedades de la información; con "el boom" de la diferencia y promoción de la diversidad lo que ha hecho que la autoafirmación cultural identitaria de los sujetos y los colectivos se conviertan en temas de amplio tratamiento en la esfera política y social.

Frente a todos estos supuestos del multiculturalismo los estados han iniciado la deconstrucción de estados homogéneos, para reconstruir uno más multicultural. "¿Qué entendemos por un Estado multicultural?", se pregunta KIMLICKA (2007) El autor responde que: *"en primer lugar, un estado multicultural implica el repudio de la idea tradicional de que el estado pertenece a un único grupo nacional. En su lugar, el Estado debe ser visto como un patrimonio de todos los ciudadanos. En segundo lugar, y a consecuencia de esto último, un Estado multicultural debe rechazar toda política de construcción nacional que excluya a los miembros de una minoría de un grupo no dominante. En su lugar, debe aceptar que los individuos deben poder acceder a las instituciones públicas, y participar en la vida política como ciudadanos en pie de igualdad sin tener que esconder o negar su identidad cultural. El Estado acepta su obligación de reconocer la historia, la lengua y la cultura de los grupos no dominantes, al igual que hace con el grupo dominante. En tercer lugar, un Estado multicultural reconoce la injusticia histórica cometida contra las*

minorías y los grupos no dominantes a través de estas políticas de asimilación y exclusión, y manifiesta su disposición a ofrecer algún tipo de remedios o de rectificación al respecto". p. 79 - 80

El multiculturalismo en América ha estado vinculado a la negación del otro, una lectura desde nuestro contexto sería el negro marginado, excluido, estigmatizado, y sometido a formas culturales de las mayorías dominantes. Esa negación del otro incluyó la aculturación de los pueblos indígenas y afroamericanos, que incluye la negación de sus universos simbólicos con el objeto de disciplinarlos en el trabajo productivo. La negación del otro adquirió luego el rostro más visible de la exclusión social y aun, a pesar de las políticas de reconocimiento que ha asumido el país en la constitución de 1991, predomina entre la sociedad como el grupo humano con el nivel más bajo entre la estructura social, con menos poder político, aunque culturalmente son muchos los legados que han aportado a la sociedad, siguen siendo desconocidos y su participación en espacios de diálogo es limitada, teniendo en cuenta que son los escenarios donde se construyen las imágenes sociales de respeto, de nación, de política, de economía, de sociedad, esto es, la visibilización de la diferencia.

El multiculturalismo como teoría de la diversidad y gestión política de la misma enmarca en la presente investigación un acercarse a la realidad social de un grupo de estudiantes. Más allá de que el multiculturalismo comprende la existencia de criterios de pertenencia raciales y lingüísticos, debe importar que esas manifestaciones de los estudiantes sean una lucha por el reconocimiento y la defensa de su pluralidad cultural. Indicándole al Estado su existencia y su constante lucha por espacios amenos jurídica, social y políticamente desde su diferencia y concibiendo aún más lo mucho que tienen para aportar, para ayudar a deconstruir y reconstruir la nación al alcance de todos. Lo que nuestro grupo poblacional dice es que cualquier



sujeto puede ascender socialmente sea cual sea su origen sin tener que renunciar a sus raíces culturales, y como lo plantea HABERMAS (2010) *“La protección de las tradiciones y de las formas de vida que configuran las identidades deben servir, en último término, al reconocimiento de sus miembros”*. p. 210.

En contextos multiculturales como el objeto de investigación, necesariamente coexiste el intercambio cultural, es así como en las culturas y entre la cultura se dan espacios de contacto, de fusión, de mezcla, y, cuando las culturas se ponen en contacto, necesariamente influyen unas sobre otras y en esa interacción, en ese intercambio y comunicación, es donde los sujetos reconocen y aceptan la reciprocidad de la cultura del otro, y en ese interactuar y compartir se dan complementariedades. La verdadera comunicación que se da en contextos multiculturales se produce solo cuando uno de los grupos, o ambos, comienzan a asumir el significado del otro.

Siguiendo a KIMLICKA (2007) ilustra también el fenómeno de tres tendencias que se están dando en las democracias occidentales entre las que figura la de los pueblos indígenas pero que por su cercanía a las luchas de los afrocolombianos, algunas de ellas son aplicables perfectamente por ser representativas del enfoque multicultural. Estas son:

- Reconocimiento de derechos territoriales;
- Reconocimiento de derechos de autogobierno;
- Mantenimiento de tratados históricos y/o firma de nuevos tratados;
- Reconocimiento de derechos culturales (lengua, caza/pesca, etc.);
- Reconocimiento del derecho consuetudinario. pag.81 – 82

Por tanto, en relación con las comunidades afrocolombianas, se asiste a un cambio de políticas de asimilación y de exclusión por políticas multiculturales que reconocen su diferencia y su diversidad como lo plantea HABERMAS (2010) *“En*

las sociedades multiculturales la constitución de un Estado de derecho solo puede tolerar aquellas formas de vida que se articulan en el contexto de dichas tradiciones no fundamentalistas, porque la coexistencia en igualdad de derechos de estas formas requiere el reconocimiento recíproco de los diferentes tipos de pertenencia cultural: toda persona debe ser también reconocida como miembro de comunidades integradas cada una en torno a distintas concepciones del bien”. Pág. 213

En materia de educación, para Kimlicka (2007) *“el tipo de multiculturalismo que ha surgido en occidente no ha reemplazado la construcción nacional, sino que la ha transformado. Todos los países occidentales siguen aplicando políticas que tratan de inculcar identidades y lealtades nacionales, y que incluyen la enseñanza obligatoria de la lengua, la historia y las instituciones nacionales en los colegios, exámenes de lengua para acceder a la ciudadanía, financiación pública de medios de comunicación y museos nacionales, y la difusión pública de símbolos, banderas, himnos y fiestas nacionales, por citar solo algunos ejemplos. Y esto se produce tanto en los países considerados “decididamente” multiculturales como los que apenas han empezado a caminar en esa dirección no obstante, allí donde han sido adoptadas las políticas multiculturales, estas funcionan de tal modo que complementan y transforman los procesos de construcción nacional de forma que la probabilidad que estos últimos marginen o estigmaticen a las minorías no sea tan elevado. pag. 97*

En efecto, pero no solo se trata de generalizar programas, de pasar a un modelo educativo con vocación multicultural y donde dicha vocación se refleje en contenidos, valores y prácticas pedagógicas. El respeto a la diversidad étnica y cultural, la educación cívica apoyada en la ciudadanía plena y extensiva, la pertenencia curricular frente a distintas realidades sociales y culturales con que llegan los niños a las escuelas, así como el fomento a prácticas

comunicativas basadas en el respeto al otro y la reciprocidad en la comprensión, son elementos básicos en este ámbito que permiten el reconocimiento del otro, del negro, en los currículos de la educación formal. HABERMAS (2010) plantea que *“En las sociedades multiculturales, la coexistencia de las formas de vida en igualdad de derechos significa para cada ciudadano una oportunidad asegurada de crecer de una manera sana en el mundo de una cultura heredada y de dejar crecer a sus hijos en ella, esto es la oportunidad de confrontarse con esa cultura –como con todas las demás–, de perseguirla de manera convencional o de transformarla, así como la oportunidad de separarse con indiferencia de sus imperativos o de renegar de modo autocrítico, para seguir viviendo en adelante con el aguijón de una ruptura con la tradición completada consistentemente o con una identidad dividida. El cambio acelerado de las sociedades modernas hace saltar por los aires todas las formas de vida estáticas. Las culturas solo sobreviven si obtienen de la crítica y de la secesión la fuerza para su auto transformación. Las garantías jurídicas solo pueden apoyarse en que cada persona retenga en su medio cultural la posibilidad de regenerar esta fuerza”*. Pág. 211 – 212

El multiculturalismo debe conciliar la no discriminación y se debe empezar por la escuela, allí se debe inculcar que la cultura no es una noción abstracta, es un conjunto de elementos muy concretos que evolucionan integrados constantemente, que la cultura es el resultado de elecciones individuales y colectivas y por tanto es una conquista permanente que se construye en las interacciones y relaciones con los otros. WADE, Peter (1997) citado por GRUESO (2010) *“Una cultura no es, no debe ser, “una imposición de identidades fijas y normativas, sino un proceso de dialogo con sentido para todos los demás”. La cultura es una creación humana que puede ser transformada, que de hecho lo es cotidianamente”*. Pag.162

Contrario a anteriores posiciones que favorecen el multiculturalismo y hacen de él una opción hacia el camino de la integración tanto en la escuela como socialmente, De la Vega (2010). Plantea su oposición a dicho propósito haciendo un amplio tratamiento de sus orígenes, promesas, idearios para lo cual es creado, identificando la población objeto. Ante lo cual lo define como *“Una parodia en gran escala que invoca las figuras del Otro para redimirlo en el altar de su desaparición. Los rostros anatemizados de la antigua alteridad maligna serán purificados en la escuela democrática para celebrar los designios del multiculturalismo oficial. El catecismo ilustrado impone la urgencia integradora junto a una nueva arquitectura escolar”*

En este sentido se hacen necesarias este tipo de apreciaciones que rompen con el esquema y que interrogan en su esencia por la funcionalidad de tales proyectos de carácter sociocultural de donde se puede observar no es más que el lado amable o “el gueto dorado, ofrecido a los inadaptados (negros, latinos, pobres, abandonados)” y continua De la Vega (2010), en una fuerte crítica aludiendo entorno a los contrastes de las escuelas norteamericanas y quizá las del contexto objeto de estudio, analizando desde su estructura física hasta los elementos fundamentales como el personal idóneo y capacitado para abordar tales fines. En contraste y según su lectura en los pueblos suramericanos les representa una manera diferente de *“invisibilizar el conflicto social. En la periferia pobre del sur, en cambio, la escuela especial ha sido consagrada como ámbito redentor, luego de que la célebre Declaración de Salamanca promoviera, a escala planetaria, el ideario multicultural. Una multitud liberada de su identidad maldita pudo gozar del novedoso emplazamiento, cuando la vieja vocación por el estigma y el encierro fuera sustituida por una sensibilidad que celebra lo diverso y promete su inclusión”*



En una cuestionante apreciación De la Vega (2010) cita a *"Slavov Žižek (2009), quien en tono con Peter Sloterdijk (2004), sostiene que la máscara igualitaria y multicultural del actual despliegue económico no es otra cosa que la conclusión lógica de la circulación del capital"*. Y claramente es una vinculación disfrazada de quienes han permanecido marginados, excluidos, sin participación a las dinámicas de poder, mediante ficciones pasionales que tratan de inculcarle su importancia cuando es utilizado económicamente.

6. Metodología

Para abordar el tema relacionado con el objeto de estudio se optara por un enfoque investigativo cualitativo de corte hermenéutico, ya que responde a un interés investigativo de carácter interpretativo y obedece a una finalidad comprensiva atendiendo que mediante este tipo de investigación se pretende hacer un acercamiento hacia los aspectos culturales y situaciones de reconocimiento de la etnia afrocolombiana ubicada en una institución educativa rural para comprender las percepciones de reconocimiento que los estudiantes tienen de la cultura a la cual pertenecen. El diseño de la investigación se realizó en una perspectiva etnográfica ya que se buscó que el conocimiento tácito se explicita de manera espontánea; que la comprensión de algo se ubique en un contexto significativo; desde lo histórico, político, pedagógico y personal. Desde esta perspectiva, la metodología se acerca a un análisis cultural (Tedlock, 2003) porque se busca describir cómo piensan los sujetos dentro de un contexto cultural, considerando su experiencia personal para el análisis de la información.

La recolección de información se realizó a través de las siguientes técnicas e instrumentos:

- Encuesta de pregunta abierta a los estudiantes de la investigación con el fin de obtener datos sobre las percepciones que manifiestan de su condición

de afrocolombianos.

- Grupos de discusión con los estudiantes para ampliar y problematizar las opiniones aportadas en las encuestas.
- Encuesta a profesores de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés para triangular a las percepciones de los estudiantes con respecto a las percepciones que sus docentes tienen de ellos.

Técnicas de análisis de la información

Barrantes (2000) define la fase de de análisis como *"la forma de predecir de modo intencionado y sistemático, la realidad natural y compleja que pretendemos estudiar, reducirla a una representación o modelo que nos resulte más comprensible y fácil de tratar"* (p.165). Así mismo sugiere tres tareas fundamentales que para efectos de la presente investigación resultan importantes:

- Reducción de datos
- Disposición y transformación de datos
- Obtención y verificación de resultados.
- Descripción, interpretación y comprensión de sentido

Si bien cada una conlleva una serie de actividades y operaciones concretas, pueden darse de manera simultánea o al mismo tiempo. No es un proceso de carácter lineal. Tanto la recolección de datos como el análisis se entrelazan durante toda la investigación.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis corresponde a la intencionalidad del presente estudio de indagar sobre percepciones de reconocimiento de su cultura en los estudiantes afrodescendientes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés de El Tambo Cauca.

En cuanto a la unidad de trabajo, los sujetos que intervinieron en el proceso investigativo corresponden a 12 estudiantes afrodescendientes del grado décimo del periodo lectivo 2010. Son ellos los funda-

dores de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, del Municipio de el Tambo Departamento del Cauca. La mayoría de los estudiantes corresponden al sexo femenino (9 mujeres) y 3 estudiantes son hombres. Las edades oscilan entre: 13 y 22 años, distribuidos por sexo así: una mujer de 13 años, de 16 años corresponden 2 estudiantes de sexo femenino, 17 años corresponden a la edad de 6 estudiantes (4 mujeres y 2 hombres); solamente un hombre corresponde a la edad de 19 años y dos mujeres tienen 22 años de edad.

Así mismo, se aplicó una encuesta a 5 profesores de la institución educativa que tienen experiencias educativas con estudiantes afrocolombianos.

7. Hallazgos

Iniciando en una aproximación hacia las percepciones de reconocimiento que de su cultura tienen los estudiantes de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés se evidencian características claramente marcadas mediante las cuales ellos se sienten identificados lo que permite que se les reconozca como afrocolombianos, estas características obedecen a un reconocimiento de carácter físico y se relacionan en primer lugar con su color de piel, su cabello crespo y apretado, y la forma de hablar, así lo revelan algunos estudiantes refiriéndose a aspectos que los identifica en contextos diversos *“la diferencia por el color de piel, algunos somos negritos, otros mas blanquitos, y también la forma de hablar. La forma del pelo liso y los negros de pelo crespo”* otro estudiante dice: *“la forma de hablar, los bailes, el pelo, el color de piel”*.

También es posible identificar, elementos de personalidad y carácter que a su criterio los equilibra y es que son personas festivas, extrovertidas, alegres, dinámicas y siempre dispuestas. *“Los bailes, los tejidos, esa alegría que tenemos, los aportes de los afros a la cultura”, “por la forma de ser, por ser alegres, bailarines...”* y al indagar por su proyecto

de vida, por sus sueños declaran: *“salir adelante con los propósitos para nuestro bienestar personal y dar ejemplo a las demás comunidades y demostrar que si se puede”*. Estas percepciones que explican su actitud positiva frente a la vida, su autoestima, su propia valoración, coloca a los estudiantes afrocolombianos en un plano superior al que se pensaba antes de conocerlos. Ello lo corrobora Honnet (1997) cuando asegura que *“un sujeto en la experiencia del reconocimiento jurídico puede pensarse como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad las facultades que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad; y la posibilidad de referirse a si mismo positivamente en tal forma es lo que llamamos autorrespeto”*. (pág. 147)

Otro elemento presente en sus percepciones de reconocimiento, es la representatividad cultural que según sus opiniones los diferencia de otros grupos humanos. Siendo verdaderos talentos, auténticas potencialidades que les proporciona identidad y a su vez conlleva a su reconocimiento, sin embargo ha sido en los últimos años que se le ha dado importancia y se trata de integrar a los programas de estudio como opciones pedagógicas mereciendo un destacado trabajo a partir de la cátedra de estudios afrocolombianos. *“Hemos aprendido muchas cosas de los antepasados cosas que uno no conocía y que ha hecho que nos reconozcan a nivel nacional, saber de dónde venimos, conociendo los estudios que se han hecho, han enseñado como vivían los afros antes, rescatando valores ancestrales, como los bailes, tenemos un grupo de amigos que nos gusta hacer encuentros para mostrar cosas que uno aprende de los que se van”*. Tales mecanismos, son básicamente la música, los bailes como el mapalé, currulao, cumbias, con movimientos auténticos nacidos del sentimiento propio de su etnia. Se destacan también los cantos o arrullos, la elaboración de artesanías, los instrumentos musicales, la medicina



tradicional, las prácticas religiosas, la dieta alimenticia. Todas estas se fusionan en costumbres que se han transmitido de generación en generación y que gracias a esa difusión aun perduran, están allí para conservarlas. Es necesario advertir que muchos de estos talentos aun reposan en la tradición oral y son muy pocas las memorias escritas que al respecto se encuentran por lo que quizá la población joven las está olvidando y hace que cada vez sean menos cotidianas.

Respecto a las relaciones con sus semejantes de otros grupos étnicos sostienen que las interrelaciones son buenas en el sentido en que es posible, hablar, compartir momentos de amistad, jugar, dialogar todo en un ambiente de respeto. Se sienten respetados y orgullosos de su raza y no pretenden ser igual a otras personas porque evidentemente no lo son. Hablan de *"amor a mi raza porque saben que yo como afro reconozco a mi raza donde quiera que vaya"*.

Los aportes de los estudiantes se enmarcan en los postulados de la crítica de Axel Honnet (1997) cuya teoría se centra en el concepto del reconocimiento recíproco - intersubjetivo en el que el sujeto es superado por el otro, por los otros que cobran una función esencial para él. Y es en el otro y frente al otro como el sujeto puede establecer formas de reconocimiento tanto de su propio yo, como del referente en la lucha por el reconocimiento hacia situaciones de derecho como de reivindicación de su propia identidad. Esta forma de reconocimiento es la base de la convivencia de los sujetos dentro de la sociedad y por supuesto la manera de actuar justamente.

Sin embargo, el análisis anterior corresponde a las percepciones positivas del grupo de estudiantes entrevistados y encuestados por que también coexisten percepciones negativas de los otros diferentes de su comunidad y de otros espacios, de otros contextos, hacia ellos, hacia su etnia, su cultura, su color de piel,

manifestado en expresiones de menosprecio y de negación de oportunidades a sus capacidades.

A continuación se esbozan las percepciones negativas obtenidas respecto a su etnia y lo que perciben de los otros hacia ellos en expresiones textuales como: *"El reconocimiento no parece que ha sido del todo bien porque en algunas partes no les gusta reconocer esta raza"*, *"Algunos compañeros nos rechazan y no nos valoran como afros, a veces dicen: 'yo con ese negro no me voy' yo me siento rechazada cuando ellos dicen así, para mí, ellos no nos respetan como afros"* o *"Ellos lo miran a uno muchas veces como un extraño"*. *"Que casi no se relacionan unos porque son blancos, otros porque son negros. Los puntos de encuentro son cuando nos toca realizar trabajos en grupo"*.

Estas percepciones se convierten en un problema de aceptación el cual ya había sido identificado al momento de formular el problema donde se indicaba que a pesar de que la mayoría de los estudiantes "conocen sus manifestaciones culturales y legados ancestrales" que de alguna manera les proporciona una identidad propia, algunos compañeros de otras etnias específicamente los mestizos y las poblaciones mayoritarias en espacios externos, persisten las miradas discriminatorias hacia ellos, a pesar del reconocimiento jurídico constitucionalmente establecido y de los trabajos pedagógicos adelantados para contrarrestar estos efectos negativos, pareciera que los otros, carecieran de capacidad de mirar a los afrocolombianos por su carácter humano sin importar su color de piel, estos resultados nos muestran que aun y pese a los trabajos descritos de una integración social, es difícil la aceptación de sus diferencias físicas en situaciones de contexto, de que son diferentes por su cultura, sus ancestros arrancados en épocas coloniales y aun hasta no hace mucho tiempo. Ante esta situación Touraine (1997) hace un llamado a romper con las estigmatizaciones, en la búsqueda de un desarrollo humano fundado en las

diferencias “¡Vivamos juntos con nuestras diferencias!”. Aprendamos a vivir juntos con nuestras diferencias, combinemos la diversidad de las identidades culturales y hagamos posible con ello un desarrollo humano con derecho a la no segregación, por el contrario que de espacio a la participación que es de vital importancia para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de sociedades inclusivas. Y este es ratificado por el informe de La Unesco (2007) cuando insiste en que *“La exclusión va más allá de la pobreza, porque tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y bienestar”*. Precisamente este tipo de exclusión es la que debemos analizar en nuestras instituciones educativas con los afrocolombianos, con los mestizos, con los indígenas, y entre todos en función de los planteamientos de la multiculturalidad en la escuela. Así es oportuno retomar a de la vega 2010, cuando argumenta del multiculturalismo como *“El catecismo ilustrado impone la urgencia integradora junto a una nueva arquitectura escolar. Las viejas utopías libertarias, acondicionadas para intervenir en ámbitos reducidos, constituyen las referencias estériles que inspiran un renovado diseño institucional”*

Esta posición coincide con la visión negativa que de los propósitos de la cátedra afrocolombiana y de los estudios interculturales evaluada hoy tras varios años de implementación, si bien ha sido heroica la tarea de los docentes en inculcar un discurso en el respeto y valoración social de las minorías estas no son más que exaltaciones que dan tratamiento a lo emocional pero las transformaciones necesarias que vinculen poder y representación a estos grupos aun son muy estériles. Y seguramente las luchas de los afros continuaran en la búsqueda de poder mientras que el Estado movido por los intereses capitalistas aprovechara de ese desdén para intervenir con autoridad sus espacios

Continuando con las percepciones de falta de reconocimiento y respeto por ser diferentes entre los estudiantes como se advertía antes, va más allá de su contexto inmediato y manifiestan sentirse rechazados o discriminados en espacios más abiertos, ellos lo expresan así: *“En ocasiones cuando salgo para partes donde no hay afrocolombianos, estas personas nos han ignorado y hablado mal por la raza”* o *“Cuando me han dicho negro y campesino”*.

Estas observaciones son contundentes y explícitas, en ello se demuestra, que a pesar de la sana convivencia en su grupo social y los que conviven con ellos, fuera de su espacio inmediato, existen otras realidades hacia ellos. Estas percepciones dejan ver que la ciudadanía a pesar del énfasis académico de una formación en el respeto a las diferencias y teniendo en cuenta los referentes que teorizan la educación en base a la multiculturalidad e interculturalidad ha estado siempre referenciada a un status, lo que implica necesariamente poder o la superioridad en sus dotes y donde al no tenerlas son candidatos a una clasificación discriminatoria. Así lo reconocen los estudiantes quienes mediante ejemplos cotidianos refutan estos alcances que desafortunadamente hacen parte de la teoría pero no de la práctica de la ciudadanía. Analicemos esta posición:

“En cuanto a las situaciones de discriminación se manifiesta que no deben existir sin embargo, aun se escuchan cosas como las personas de color blanco se creen que son más que los demás, en este caso de los afros. En la cabecera municipal persisten situaciones de discriminación por el color de piel. En este sentido, en contextos diversos a la comunidad donde vivimos nos discriminan por la forma como hablamos, no nos reconoce, nos rechazan. También los compañeros que estudian en Popayán de otro colegio vecino se sienten discriminados por la forma de hablar,



por la forma como se comportan y por el color de piel, esto lo hacen las personas de color más claro. Siendo más visible en la ciudad porque en nuestra comunidad por acá todos nos reconocemos como iguales porque estamos dentro de la misma comunidad"

Se percibe claramente que ellos dentro de sus atributos y capacidades, no son ajenos a las miradas de los otros y que sus percepciones son, en algún grado, de resentimiento. Honnet (1997) lo expresa de esta manera: *"para poder conseguir una ininterrumpida autorrealización, los sujetos humanos necesitan mas allá de la experiencia de dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas"*. (p. 148). Podemos leer en el autor que nuestra población afrocolombiana a partir de la constitución de 1991 obtuvo un reconocimiento jurídico, una reivindicación, *un resurgimiento de la minoría* de la que habla Taylor (1993), que les ha permitido valorarse a sí mismos por sus capacidades mismas que han encontrado eco y oportunidades para sobresalir, para distinguirse, pero que en la práctica y en los contextos que no son de ellos falta esa valoración social que les permita decir somos afrocolombianos y nuestras cualidades son estas y estas otras y la sociedad les de espacio, les dé tiempo, les brinde el lugar que les corresponde dentro de una sociedad democrática, abierta, tolerante, civilizada, una sociedad que por el contrario se enriquezca con tales manifestaciones de cultura. No obstante, la valoración social que les permita auto referenciarse positivamente depende de las potencialidades culturales y/o artísticas tendrá mucho que ver con su desarrollo económico

Es importante entonces que reconozcamos que existe un lugar de comprensión distinto a los de la ley y que en ocasiones, ese lugar es el que confronta, porque pone a las personas en el lugar de lo pú-

blico haciendo que se sientan excluidos discriminados, rechazados, sometidos al desprecio y estar en ese lugar es absolutamente frustrante. Así, entonces y cuando el discurso no llega es común responsabilizar al docente sin admitir que es quizá en la formulación teórica donde residen las falencias citando a De La Vega (2009) él reconoce que: *"La mayoría de las veces, los programas de la escuela inducen (al docente, a los directivos, a los equipos técnicos, etc.) a enroscarse en un estéril devaneo teórico, donde 'el Otro', 'la alteridad', 'la falta', 'la pérdida de capacidad simbólica' son repetidos como eslogan de ocasión, neutralizados—en su capacidad de reformular las categorías del pensamiento— y empleados para justificar un discurso vacío que enmascara su inutilidad."*

La invitación es a reflexionar, a hacer de lo inútil algo útil, sin embargo, planteamientos como los que hace De La Vega son absolutamente necesarios porque la teoría no debe ser sutil, debe estar fundamentada en la realidad encaminada a atenderla mas no a realizar ediciones de prueba, las reformas políticas no deben constituirse en lo bello del documento, sino deben ir a fondo a remediar aquello que urge de tratamiento. Luego este si ¿es el interés del estado?. En Colombia contamos con demarcados procesos hacia la transformación social basada en el reconocimiento a las diferencias hacia un estado armónico entre la interculturalidad y pluriculturalidad, aun así, el abordaje conceptual es distante de la realidad de los contextos. Cuanto tenemos nosotros que aprender como escuela, como institución de formación, lo necesario que es trabajar en función de ampliar los marcos de comprensión, de comunicación y de interacción con la diferencia. En otras palabras, es ineludible aprender a que ser diferente, es una potencialidad, porque los diferentes siempre van a tener algo que contar, algo que decir y habilidades que necesitan oportunidades para ser demostradas. Lograrlo hará que los sentimientos hacia

ellos sean distintos, y les permitirá como personas hacer aportes a la sociedad. Honnet (1997) dice al respecto: *“como tener derecho significa poder establecer pretensiones socialmente aceptadas, esto dota al sujeto singular de la oportunidad de una actividad legítima en conexión con el cual él puede adquirir conciencia de que goza del respeto de los demás”*. (pág. 147)

Desde otro análisis de los jóvenes afrocolombianos de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Tambo, se percibe una falencia relacionada con la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos situación que es comparable a la educación propia de los indígenas, si bien son muy interesantes por sus intereses particulares, son cátedras orientadas solo en las instituciones con población afro e indígena respectivamente y no en otros contextos educativos a pesar de la normatividad, generando así, el desconocimiento de la cultura de estos grupos. Hoy por hoy se hace énfasis en la diversidad cultural en investigar y reflexionar la historia, los antepasados, rescatar su cultura como elementos que permitan convivir en armonía en un país pluricultural; desafortunadamente estos propósitos hacen parte de la belleza de los sueños multiculturales de la nación, pues en la práctica son parte de los eufemismos institucionales. En tal sentido aun prevalecen las manifestaciones de desprecio y discriminación que afecta la sensibilidad de los jóvenes sintiéndose rechazados, diferentes en sentido negativo porque pareciera que no encuadran dentro del sistema.

La cátedra de estudios afrocolombianos por tanto, debe hacerse operativa en todas las instituciones educativas rurales y urbanas para que todos los estudiantes y profesores conozcan la historia real de los afros y los miren de otra forma, les permitan la participación y sobre todo aboguen por ellos para que sean incluidos, no hacia la homogenización, sino como personas distintas, y que desde ese ser distinto se pueda aportar a la construcción de sociedad, ellos solo necesitan oportuni-

dades como manifiesta Max Neef y estas deben estar representadas tanto en lo cultural, social, pero fundamentalmente desde lo económico. Este debe ser uno de los principios del reconocimiento social, reconocer que el distinto, el diferente tiene algo que aportarle a la construcción social.

Análisis e interpretación de la percepción que de los estudiantes tienen los docentes

En un acercamiento a las percepciones de reconocimiento que tiene los docentes de sus estudiantes, es posible evidenciar una serie de elementos notoriamente característicos y precisos que a criterio suyo, identifica a los jóvenes y señoritas de la Institución Educativa Pueblo Nuevo Ciprés, haciendo la diferencia frente a otros grupos humanos con los que conviven. Tales elementos se enfocan en aspectos físicos, de personalidad, comportamientos y especialmente los que tienen que ver con aspectos culturales que lógicamente los hace sobresalir y ser reconocidos tanto dentro de los integrantes de su propia etnia como en contextos diversos respecto de otros grupos raciales.

En los aspectos físicos, los docentes hacen énfasis en su textura física, el color de piel, el pelo apretado el cual trenzan con habilidad en el caso particular de las mujeres, y algunos van más allá al referirse al contexto en atención a las connotaciones históricas de los orígenes de la etnia afro teniendo en cuenta el significado que tiene para la humanidad, y los hechos que conllevaron a su presencia en territorio americano. Así mismo, su ubicación en la zona sur del municipio de El Tambo la cual es plenamente reconocida por ser netamente de población negra.

En aspectos culturales como son la tradición oral, la danza, la música, los arrullos, las artesanías que elaboran, los peinados, los adornos, los modismos, rezos, las creencias religiosas y la costumbre de hacer novenarios también los rituales a los difuntos, las mingas y/o integraciones con



finés sociales, alistar alimentos especiales en épocas como la semana santa, y un elemento verdaderamente muy propio y es las visitas a las madres en dieta, lo que incluye llevarles leña, jabonarles la ropa lo que en sus palabras es *“prueba de verdadera amistad o familiaridad”*. También incluyen un elemento muy característico como es el vestido vistoso, de colores llamativos, telas frescas, faldas largas y blusas de manga larga y en su cotidianidad trajes cortos. Los vestidos de colores vistosos nos traslada a otros aspectos, como los comportamentales que los identifica entre los que mencionan la alegría, el extrovertivismo, el dinamismo, sus aptitudes para el deporte y la oralidad, dicen ellos. En aspectos como la personalidad los docentes han observado deseos de superioridad, de ser personas importantes, esto es, querer participar en cargos públicos y ser profesionales, conocimiento de que tienen los mismos derechos, la valoración de lo que tienen, el respeto por la vida, la integración en sana convivencia con miras *“al desarrollo personal y social”*. Los docentes también destacan los apellidos como elementos de reconocimiento de los afrocolombianos.

Se puede entonces apreciar como los docentes confirman reiteradamente las percepciones de reconocimiento hacia sus estudiantes planteamientos que se enmarcan dentro de los postulados de Honneth (1997) cuando sostiene que la *“forma de reconocimiento recíproco está ligada al presupuesto de una vida social cohesionada, cuyos miembros constituyen una comunidad valorativa por la orientación a objetivos comunes”*. (p. 150). En efecto, si los docentes en conjunto con su experiencia de trabajo con población afrocolombiana algunos mencionan cuatro, seis, veinticinco años o toda una vida, con su conocimiento de la historia y trayectoria de los afrocolombianos en el territorio nacional y en nuestro caso municipal, coinciden en la percepción de estos valores ancestrales conservados a través del tiempo, es apenas reconocible

que puede y debe haber una mirada desde una perspectiva no individual sino colectiva y por ende valorativa hacia la población con la cual trabajan constituyéndose en elemento fundamental para la orientación a objetivos comunes como lo indican algunos docentes en cuyo grupo se destaca un profesor que en palabras suyas dice: *“mi propósito es orientar con fundamento ya que soy afro de la zona y conozco de raíz de donde son y quienes son las familias que conforman la comunidad. También como docente es deber apropiarse de cada uno de los estudiantes para poder orientarlos sin o con las más mínimas dificultades”*.

Estas apreciaciones permiten evidenciar en los docentes un alto grado de compromiso, de pertenencia a la comunidad estudiantil y a la comunidad de la vereda como un integrante más, como grupo digno de oportunidades y de personas con alto valor; así mismo, se evidencia en todas sus respuestas pertinencia y objetivismo en los contenidos impartidos, en otra de sus respuestas dicen: *“formar estudiantes con bases para que sigan adelante con sus estudios, para que sean profesionales, líderes, capaces de defenderse donde quiera que estén con valores”*. *Formar estudiantes con misión y visión fundamentada en mejorar la calidad social, económica y política*. Estas posturas sobresalen del resto del grupo de docentes por su nivel de compromiso, de pertenencia a la sociedad afro, de pertinencia con su ejercicio docente sin suponer que porque en sus apreciaciones no hay referencias es porque no lo sean.

Respecto de los aspectos culturales a criterio suyo se deben conservar porque constituyen *“formas de cada grupo vivir, expresar, comunicar... y que son respetables”* se referencian *“la verdadera historia, sus reconocimientos y luchas por el reclamo de los derechos”*, así mismo, se mantiene la posición respecto a los elementos culturales descritos como son *“costumbres, dialectos, formas de diversión, artesanías y su formación como*

persona". Otro docente sostiene que es importante que la población afrocolombiana rescate su música, la manipulación de instrumentos de percusión, la tradición oral, el deporte, las danzas, los arrullos, las artesanías, *"pero sobre todo el territorio"*, y otro elemento destacable es la consolidación de *"la convivencia con metas de desarrollo personal y social"*.

Estas apreciaciones de valores a conservar del grupo de docentes se constituyen en valiosos aportes porque dejan ver que, como se mencionaba anteriormente, hay un reconocimiento recíproco de cualidades y capacidades en sus estudiantes.

En cuanto a los aspectos de reconocimiento, aceptación y respeto a las diferencias por parte de los "otros" compañeros estudiantes, es evidente que hay aceptación de los "otros" hacia sus compañeros afrocolombianos y ello posibilita *"relaciones horizontales y facilita la integración, la participación y el intercambio"*. Otros sostienen que sus compañeros diferentes (refiriéndose al color de piel) respetan las formas de actuar, de ser y además, se integran a las diferentes actividades llámense culturales, deportivas, académicas en espacios participativos de construcción de conocimientos en el respeto a las diferencias.

Otro docente sostiene que *"cada uno tiene una forma y una manera diferente de ser y de pensar que lo hace único, y como principio natural, el ser humano siempre tiende a la sociabilidad en la medida que todos necesitamos de todos por lo cual es necesario crear unos puntos de encuentro teniendo en cuenta las particularidades de los demás"*. Esta posición deja ver que en efecto los docentes reconocen a sus estudiantes como personas singulares como "otros" pero que precisamente esa diferencia es la que permite la articulación de procesos para el conocimiento de sus singularidades y por ende de sus pluralidades ya que la tendencia por inercia social es a la integración. Ningún hombre puede

vivir solo, todos necesitamos de todos para satisfacer necesidades, para cumplir con objetivos sociales y/o comunitarios...

Los docentes también hablan de una formación crítica, *"ante las situaciones de dominación y homogenización impuestas por el Estado"*. Este supuesto se refiere a las políticas educativas elaboradas sin tener en cuenta las diferencias particulares de los individuos y de los colectivos, factores que están dispuestos a contextualizar, a mejorar para que sus estudiantes *"sean profesionales, líderes, capaces de defenderse donde quiera que estén con valores"*. *Formar estudiantes con misión y visión fundamentada en mejorar la calidad de vida, social, económica y política*. Esta postura ya indica un compromiso, pues por una parte, está la formación en y desde sus costumbres, pero, paralelamente la posibilidad de incursionar en otros escenarios donde puedan ser ellos mismos sin olvidar sus raíces donde también aporten desde sus conocimientos a la solución de las necesidades más inmediatas en una mirada propia del etnodesarrollo anhelado. De esta manera y teniendo en cuenta las apreciaciones de los docentes desde la escuela, se cuenta con el escenario apropiado para ir dando los cambios esperados si bien es cierto, se ha avanzado en el reconocimiento jurídico y social, también se necesita del apoyo financiero de corte estatal para en conjunto con el hacer educativo deben recuperar los talentos, capacidades y potencialidades propias de la etnia como herramientas estratégicas para los avances anhelados en una "postura de positivismo hacia los sueños multiculturales".

Los elementos descritos por los estudiantes y ratificados por los docentes reafirman que son fundamentos propios de su identidad como grupo estudiantil y como población afrocolombiana en general. En este sentido, en el que tanto estudiantes como docentes armonizan sus posiciones, Taylor (1993), brinda más elementos que potencializan la construcción de la identidad afrocolombiana, indi-



cando que la identidad corresponde a *“la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitivas fundamentales como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por falta de este”* (p. 43). Mejor no podría haberse nombrado, la identidad de los estudiantes está siendo moldeada en los términos social y políticamente referenciados por el reconocimiento de sus otros distintos, pero también por la apreciación propia de ellos como grupo étnico diverso; así mismo, el grupo de docentes tiene de ellos sus propias concepciones, esto es un consenso horizontal de valoración intersubjetiva en el que los estudiantes reconocen en sus docentes la vinculación positiva en su proceso de formación, al tiempo que estos reconocen en aquellos sus capacidades y cualidades como elementos a desarrollar en el proceso hacia el conocimiento.

8. Conclusiones

La realización de esta investigación ha permitido abordar a los estudiantes desde su propio pensamiento y descubrir en ellos su cosmovisión, sus conocimientos en relación con su etnia, cultura y la forma como ellos inciden y aportan a su proceso formativo al mismo tiempo que tratan de conservar sus raíces culturales con las que se sienten identificados.

La mayoría de los estudiantes se sienten reconocidos e identificados con su etnia, se percibe entre ellos amplio reconocimiento de su cultura, habilidades, aptitudes y capacidades. También los miembros de otros grupos raciales que conviven con ellos les reconocen por las anteriores características.

Sin embargo, a pesar de la anterior, en la integración al mundo exterior, algunas cosas cambian tornándose difíciles en la medida que se sienten discriminados por los otros grupos humanos, quienes no están en contacto con ellos y por tanto desconocen su cultura, sus antepasados,

aun así, se proponen llevar sus raíces ancestrales en su vida y para la vida desde el contexto en el que se ubiquen.

Es interesante la posición de los docentes cuando aseguran la importancia de estimular en los estudiantes su propio reconocimiento, el de su historia, su pasado africano, su trayectoria por Colombia, con lo cual están conduciendo a elevar su sentido de pertenencia, de apropiación, de orgullo hacia su raza permitiendo con estos ejercicios avanzar en el proceso formativo. Así mismo desligarlos desde los modelos de imposición incluso a la hora de brindarles su educación adquiriendo posibilidades estratégicas nacidas desde su entorno como una posibilidad de apropiación de su territorio y conservación de su cultura.

Se cuenta con todo un abordaje inclusor y de reconocimiento de las minorías especialmente la afrocolombiana, sin embargo, después de un amplio debate y confrontación, la realidad evidencia que no ha sido tan positivo, pues aun estos grupos no están consolidados socioeconómicamente a partir de sus diferencias, por el contrario en contextos exteriores hay actitudes de menosprecio y sus situaciones particulares son de búsqueda de alternativas que les permita interactuar en un mundo más equitativo.

La diversidad cultural se debe asumir como una fuente de riqueza que se alimenta de la multiculturalidad si se aprende a vivir juntos asegurando la participación óptima y oportuna de todas las culturas. La cultura es conocimiento, capacidad y actitud de la cual dispone toda persona humana para desenvolverse en su vida y el sentido que los sujetos le dan, siempre se compone de significados diversos y simultáneos en cuyo conjunto se describe el significado de las cosas materiales, de las costumbres de la vida cotidiana, de las normas que rigen la vida en sociedad, de las palabras usadas en la comunicación verbal, de los sistemas simbólicos, del sistema de valores.

Las políticas contra la discriminación de la diferencia deben complementarse con políticas sociales focalizadas hacia aquellos grupos que objetivamente se encuentran más discriminados o en condiciones desventajosas para afirmar su identidad, satisfacer sus necesidades básicas y desarrollar capacidades para ejercer positivamente su libertad. La acción positiva no solo se refiere a derechos sociales como educación, trabajo, asistencia social, vivienda; también a los derechos de participación en la vida pública, de respeto a las prácticas culturales no predominantes, y de participación e interlocución en el diálogo público. En este contexto se combinan los desafíos del nuevo escenario con su larga historia de negación o dominación del otro. El reconocimiento y valoración de la diferencia tiene que hacerse cargo de la superación de cualquier idea de homogeneización cultural, de dominación o de superioridad de una cultura en relación a otra y de esto se debe hacer cargo las políticas del multiculturalismo.

9. Recomendaciones

La investigación aporta elementos para la consolidación de los planes de estudio y como fundamento teórico epistemológico para la funcionalidad de la cátedra de estudios afrocolombianos para lo cual será fundamental hacer una caracterización del entorno inmediato que rodea la comunidad objeto; siendo esta una aproximación a su realidad la cual puede variar de acuerdo al territorio constituyéndose entonces en aspectos interesantes el recopilar sus memorias, costumbres y prácticas ancestrales, sobre las cuales será posible edificar las concepciones etnoeducativas que modifiquen el pasado homogenizador en experiencias de vida a partir de la etnia afro y donde lógicamente surgirán los procesos transformadores de su propia realidad en algo digno de vivir, de sentir, de investigar como una contribución social a la Colombia diversa tan anhelada, respetuosa de las manifestaciones culturales presentes en nuestro territorio.

Partir del reconocimiento como seres pertenecientes a la etnia afro es un paso significativo para la articulación no solo de los trabajos académicos sino de la proyección comunitaria, donde el mismo hecho de identificarse le genera ganancia a la hora de reclamar por sus derechos y oportunidades estatalmente establecidas. Reiteramos la responsabilidad de analizar y reformular los ejercicios educativos como alternativa inmediata para hacer posibles los sueños de multiculturalidad e interculturalidad en los diferentes escenarios donde la diversidad está presente.

El reto fundamental que debe asumir el maestro para fomentar el reconocimiento en la comunidad educativa ha de ser el de comprender los fenómenos que giran en torno al reconocimiento y los problemas inherentes a su que hacer educativo dignos de analizar en la búsqueda de alternativas de mejoramiento, esto implica una mirada neutral y en lo posible imparcial, de manera que el involucramiento directo no imponga su perspectiva única y abra paso a una mirada más amplia que contemple diversidad de puntos de vista de acuerdo al tema.

El docente será un actor fundamental del proceso de fomento del reconocimiento de las situaciones jurídicas de las manifestaciones culturales, pues es él quien en una ardua labor, ha de enfrentar las cotidianidades del aula de explorar en los seres humanos nuevas habilidades, destrezas y actitudes para enfrentar un mundo en constante cambio, el maestro debe tener la habilidad de procesar y filtrar las comunicaciones que son pertinentes, adecuada al momento de elaborar su plan de trabajo.

En el docente debe estar presente una posición y actitud clara frente al cambio deseado en pro de la justicia social de la sana convivencia en una manifestación clara de diversidad y de reconocimiento de las diferencias como una estrategia para la formación de los jóvenes afrodescendientes.



De esta manera, el accionar del docente debe recoger todas inquietudes promover la autocritica fomentar una visión de proyectos posibles, es decir que sea capaz de ir construyendo futuros, que se libere de los determinismos que generalmente acompañen a una situación problemática, que sepa usar los conocimientos de las ciencias y artes en forma pertinente, que tome autoconciencia de su capacidad de intervenir la realidad en bien propio y de los demás.

Una estrategia metodológica para el aprendizaje integral que tenga como principios la investigación social la cual

permite formar en el estudiante, además de las competencias básicas y específicas la formación del espíritu científico y del espíritu proyectivo personal, cultural y social

Y, definitivamente, la cátedra de estudios afrocolombianos debe orientarse activamente en todas las instituciones educativas para que los otros grupos raciales también conozcan los antepasados, la cultura, las costumbres de los afros y aprendan a valorarlos, respetarlos y podamos trascender respecto del llamado de Touraine, capaces de vivir juntos con nuestras diferencias.

Bibliografía

- BARRANTES E., R. (2000). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo y cuantitativo*. San José: Ed. EUNED.
- CASTILLO G, Luis Carlos. (2006). *El Estado-Nación Pluriétnico Y Multicultural Colombiano: La Lucha por el territorio en la reimaginación de la nación y la reinención de la identidad étnica de negros e indígenas*. TESIS DOCTORAL, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- DE LA VEGA, Eduardo. (2008), las trampas de la escuela "integradora": la intervención posible. 1ª ed. Buenos Aires: Centro De Publicaciones Educativas Y Material didáctico.176p
- DE LA VEGA, Eduardo. (2009), Diversos y Colonizados. Sueños Multiculturales y (Pos) violencias. Revista Novedades Educativas. N° 223. Buenos Aires
- DE LA VEGA, Eduardo. (2010), Plumilla educativa. *Sueños multiculturales y pos-violencias. Sobre las promesas de la escuela*. N° 7p. 37-48.pdf.
- GARCÉS ARAGÓN, Daniel. (2004). *Aproximación a la Situación Educativa Afrocolombiana*. Popayán: Universidad del Cauca.
- HONNET, Axel. (1997). La Lucha por el Reconocimiento. Barcelona: Grijalbo
- LEIVA OLIVENCIA, Juan J. (2007). *Educación y conflicto en escuelas interculturales*. TESIS DOCTORAL. Málaga: Universidad de Málaga.
- RESTREPO, Eduardo. ROJAS, Axel. (2008). *Afrodescendientes en Colombia: Compilación bibliográfica*. Popayán: Universidad del Cauca. Colección Políticas de la Alteridad.
- ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro. (2004). *Estudios Afrocolombianos. Aportes para un estado del arte*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- TAYLOR, Charles. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- TEDLOCK, Dennis. (2003). *Preguntas concernientes a la antropología dialógica*. En: Reynoso, C (ed.). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa, p. 275-288.
- UNESCO (2007). Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos. Recuperado el 7 de diciembre de 2008. http://www.oei.es/quipu/prelac_español.pdf.

Prácticas inclusivas. Esperanzas de humanidad¹

CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN²
LUZ MARINA BUITRAGO MARÍN³

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación “*evaluación de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la inclusión.*”

La investigación surge de una pregunta problema ¿Cuáles son los sentidos constituidos de los actores institucionales en torno a la Inclusión, teniendo en cuenta la cultura, las políticas y las prácticas en el proceso de implementación del proyecto Caldas Camina hacia la Inclusión? Esta investigación está diseñada desde un enfoque mixto, el cual permite combinar dos aspectos fundamentales, una aproximación con pretensión objetiva (evaluación haciendo uso del índice), y una con pretensión no objetiva (comprensiva) en la que se intenta recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.

El artículo aborda las prácticas institucionales y educativas incluyentes, en las 34 instituciones educativas del Departamento de Caldas.

Palabras clave: inclusión, prácticas inclusivas, docentes, escuela e inclusión

Abstract

Inclusive practices. Hopes of Humanity

This article is the result of research “assessment of the institutional capacity of the 34 educational institutions, which is implementing the project Caldas walks toward inclusion.”

The investigation stems from a problem question What are the denotations of the institutional actors around the inclusion, taking into account the culture, policies and practices in the project implementation process Caldas Walk Inclusion?. This research is designed from a mixed approach, which combines two fundamental aspects to claim an objective approach (assessment using the index), and with no claim to objective (understanding), which attempts to recover the history experienced by educational actors and how they have formed a sense of the experiences.

This article addresses the institutional and educational practices inclusive, at 34 educational institutions in the Department of Caldas.

Keywords: inclusion, inclusive practices, teachers, school and inclusion

1 Recibido: julio 21 del 2011. Aprobado: septiembre 16 de 2011.

2 Claudia Patricia Jiménez Guzmán. Técnica en preescolar; licenciatura en Educación Especial; magister en Educación desde la Diversidad Correo electrónico. clapato.jimenez@gmail.com

3 Luz Marina Buitrago Marín. Licenciatura en Educación Especial, Magister en Educación desde la Diversidad. Lugar de labores: secretaria de educación de Caldas - universidad de manizales. Correo Electrónico. mael48@hotmail.com



Introducción

La inclusión se ha constituido en uno de los fenómenos de mayor trascendencia para el contexto educativo, esta tiene sus inicios en diferentes países europeos y en Estados Unidos, como fundamento de la lucha contra la segregación y la búsqueda de inserción del sujeto en situación de vulnerabilidad en la escuela regular, con el firme propósito de buscar que dicha población tenga igualdad de oportunidades en la sociedad.

Dicho aspecto ha favorecido la reflexión a nivel mundial sobre el reconocimiento de la diversidad de los sujetos y la igualdad de derechos entre estos; generándose grandes movilizaciones en las conferencias mundiales que lograron la creación de leyes y decretos, que permitieron la participación activa de estos a nivel social, político y educativo.

En Colombia el niño con necesidades educativas especiales fue atendido en el área biomédica hasta 1968. A partir de ese año el Ministerio de Educación Nacional asume la responsabilidad educativa de esta población, se inicia en el país un proceso de promoción de las personas con discapacidad como sujetos con derechos, con potencial, con posibilidades de desarrollarse.

Sólo hasta la década del setenta se empezaron a proponer normas para atender a las minorías con necesidades especiales desde el campo educativo, dando paso al inicio de los centros de educación especial, los cuales ofrecían programas de formación por fuera del enfoque biomédico.

En la década de los ochenta comenzaron los modelos de integración de los niños al colegio regular, realizando adaptaciones curriculares para casos particulares.

Hacia los años noventa se planteó la necesidad de desarrollar programas de integración escolar que permitieran evaluar el rendimiento del niño con respecto

de sí mismo y no con respecto a la norma. También se crearon los mecanismos para ofrecer a los maestros y a los estudiantes el apoyo de servicios especializados que garantizaban el éxito de la integración del niño a la educación regular.

La evolución en los conceptos de persona, educación, aprendizaje, desarrollo y el reconocimiento a la diferencia, los ritmos de aprendizaje, entre otros, hicieron que las propuestas referidas a la educación de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales, cambiaran fundamentalmente hacia planteamientos integracionistas que proponen una aceptación de estas personas, por parte de la educación regular.

Las nuevas concepciones sobre las necesidades educativas especiales colocaron a la educación frente a una nueva perspectiva de entender la deficiencia y la sobredotación dando mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso educativo.

Reconocer que todas las personas tienen necesidades educativas en algún momento de la vida, cambia la mirada hacia los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, los cuales no deben ser vistos sólo desde la perspectiva de su discapacidad o excepcionalidad. Ello invita a no ser rotulados ni que se les dé un tratamiento especializado único, buscando la adecuación de las prácticas pedagógicas, para dar un nuevo sentido a la organización de los salones de clase y poder vislumbrar estrategias metodológicas diversas que permitan redimensionar el currículo, para enfrentar las respuestas educativas que demandan grupos heterogéneos de estudiantes.

Desde esta nueva concepción de la inclusión, en la que se busca que todas las personas se eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos en igualdad de condiciones; ya no tiene sentido hablar

de diferentes categorías o tipología de estudiantes, sino de una diversidad de alumnos que presentan una serie de necesidades educativas, muchas de las cuales son compartidas, otras individuales y algunas especiales

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional en concordancia con las políticas internacionales y con el objetivo de fortalecer la capacidad institucional en la atención a la diversidad, propone al departamento de caldas realizar un pilotaje para dar inicio a este proceso de inclusión educativa, iniciando en el 2005 en convenio con la Universidad de Manizales, específicamente con la facultad de educación.

El presente artículo es resultado de la investigación *“evaluación de la capacidad institucional de las 34 instituciones educativas, en las que se viene implementando el proyecto Caldas camina hacia la inclusión.”*

El estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de un instrumento elaborado por el MEN en 34 establecimientos educativos y complementado con tres grupos focales que permitieron dar sentido a los hallazgos cuantitativos.

1. Características metodológicas de la investigación

La presente investigación está diseñada desde un enfoque mixto que permite combinar dos enfoques fundamentales, una aproximación con pretensión objetivista (evaluación haciendo uso del índice), y una con pretensión no objetivista (comprensiva) en la que se intenta recuperar la historia vivida por los actores educativos y la manera como han constituido sentido de las experiencias.

Un primer momento de corte cuantitativo donde el instrumento de investigación es el índice de inclusión, el cual es una herramienta de autoevaluación institucional que permite evaluar la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en

la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad, según MEN (2006).

Esta herramienta consta de dos cuestionarios; el cuestionario número N° 1 se le aplicó a docentes, directivos docentes y personal auxiliar administrativo; el cuestionario N° 2 se aplicó a padres y estudiantes de 34 instituciones educativas de Caldas. El instrumento le permitió a cada una de las instituciones identificar el desarrollo escolar inclusivo por estamentos, áreas de gestión y el índice global de la institución, a través de un manual de grabación y procesamiento de datos.

El segundo momento, de corte cualitativo, permitió dotar de sentido los datos obtenidos en el índice de inclusión, estos procesos se hicieron a través de la realización de tres grupos focales con padres, docentes, estudiantes y directivos de Filadelfia, Aguadas y Chinchina Caldas. A los grupos asistieron 12 personas, realizando una discusión teórica a través de preguntas en torno a las tres categorías que hace referencia el Index For Exclusion - prácticas, políticas y cultura inclusiva.

En el presente artículo se resumen los hallazgos principales de la dimensión de prácticas inclusivas, teniendo en cuenta los resultados en el software Atlas T, los respectivos resultados son sustentados mediante citas extractadas de los textos originales (en letra cursiva), de los cuales sólo se hizo edición para corregir aspectos de redacción y sintaxis.

2. Precisiones conceptuales

En esta parte del artículo se tratará de plantear un referente teórico de la investigación, para ello se desarrollan dos aspectos: en primer lugar un breve planteamiento de la escuela como espacio de construcción social y después se formula la práctica docente y su relación con la inclusión.



2.1 La escuela espacio de construcción social

La escuela tiene la función social de enseñar y uno de los fines fundamentales de la educación es la formación integral del ser humano, sin embargo la realidad de la vida escolar es otra, las prácticas pedagógicas en algunas instituciones siguen siendo tradicionales, rutinarias y repetitivas, centradas en la reproducción social de una cultura dominante.

Los puestos organizados en línea como un rígido auditorio, los alumnos pasivos y absortos, el profesor al frente revestido de autoridad que le otorga el sistema. Esta escena es común para la mayoría de nosotros, que tradicionalmente ha permeado el sistema educativo, sin buscar alternativas que forjen la interrelación entre el docente y la calidad de la educación.

El modelo tradicional de la escuela puede resumirse como una crítica a la centralización del acto educativo ya que no permite la autonomía de las instituciones y el posicionamiento de la escuela como un espacio reflexivo, donde se tenga en cuenta el sujeto como eje central de la educación.

La institución educativa no ha sido un espacio totalmente abierto, hoy se intenta crear redes y nuevos tejidos sociales, que permitan la construcción de conceptos, que dotan de sentido el espacio donde se desenvuelve el sujeto. Por ende el aula de clase es un diálogo político, cultural y práctico, en la que se puede cambiar la producción de comunicación, vista está según Luhmann (2007), como la construcción de comunidad que se teje a través de las relaciones sociales, donde es el maestro el mediador de la construcción de nuevos conceptos y del lenguaje transformador de los estudiantes; siendo el aula de clase un lugar de mediación, oposición, donde surgen nuevas posibilidades que permitan mas allá de un discurso crítico, la capacidad de reflexionar sobre el quehacer de la enseñabilidad y la educabilidad.

Henry Giroux citado en las prácticas pedagógicas en el aula (2006) afirma que la escuela, más que un espacio de formación de personas, es un espacio que reproduce principios, valores y privilegios, donde juega un papel importante las relaciones sociales y el respeto por la singularidad del otro.

También la escuela es un tiempo, en el que se conjugan intereses y motivaciones que generan desencuentros y conflictos (Calvo 1987), frente a los cuales el desarrollo de la tolerancia, la aceptación del otro, el reconocimiento de la diferencia se vuelve importantes, los que a su vez constituyen algunos de los fundamentos de la diversidad y la inclusión.

Aspectos que forman parte de una escuela para todos, donde la inclusión es entendida como la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación (Correa, 2008). Esta escuela solo se logrará si entendemos que la inclusión más que un proyecto es una filosofía institucional, que busca generar igualdad de oportunidad para todos, eliminando las barreras para el aprendizaje y la participación.

2.2 La práctica docente y su relación con la inclusión

Gómez (2010) afirma que la práctica docente es el conjunto de actividades que se organizan día a día por parte del maestro, en los que se conjugan habilidades, valores y conocimientos concretizados en estrategias didácticas.

En este orden de ideas, la responsabilidad de la institución educativa a través de las prácticas institucionales y de aula, deben ser asumidas según Gutiérrez (2009), como una construcción desde el plano histórico, social y político, para recuperar y resignificar el contexto como un espacio particular heterogéneo.

Teniendo en cuenta esta responsabilidad los docentes deben aprovechar su experiencia teórica y pedagógica para generar procesos de intersección entre lo afectivo, lo social y lo intelectual; transformando de esta manera las practicas sobre el comienzo de la escolaridad ya que cada año la mayoría de docentes inician con programas estructurados y con rutinas establecidas, que proyectan la educación como un esquema rígido en el que el sistema reacciona siempre de la misma manera, sin tener en cuenta las particularidades de los estudiantes.

La practica homogénea, segregadora, simple, parcial, lineal y tradicional, no logra visibilizar la diversidad de los estudiantes, desconociendo sus potencialidades y necesidades, aspectos que han permitido que el sistema cada día este centrado en la transmisión de contenidos sin reflexionar sobre su funcionalidad e impacto en la sociedad.

El sistema se debe transformar y reflexionar constantemente, para operar de manera autónoma, realizando una autoevaluación constante de sus procesos, con el objetivo de innovar en sus propuestas pedagógicas que permitan la formación del nuevo sujeto histórico, como ser diverso que responda a la exigencia del mundo laboral, cultural y social.

Gutiérrez (2009), argumenta que la practica pedagógica parte de la reflexión, sensibilización, evaluación y conformación de redes de apoyo, que ayudan a construir propuestas pedagógicas y educativas propias generadoras de cultura académica, donde se requiere formación permanente y reconstrucción de nuevos saberes.

En otras palabras, el tradicional papel del docente debe enfrentarse a una serie de cambios estructurales que lo sitúa hoy según Stainback (1999) como promotor, gestor y facilitador de ambientes de aprendizaje, que orienta al alumno desde una perspectiva holística y constructivista, a comprender y aprovechar las diferencias individuales y a participar activamente del proceso enseñanza aprendizaje.

Visto de esta manera el profesor es el operador del aula de clase, es quien debe saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos, logrando la mediación entre el saber formal y el empírico, para romper con el sistema tradicional e instrumentalizado, donde el docente combina la reflexión y la práctica pedagógica, con el fin de formar ciudadanos reflexivos y críticos, que dotaran de sentido la escuela como un microcosmos de la sociedad, donde existe y se manifiesta la diversidad que constituye la sociedad.

Atender a la diversidad es un cambio de paradigma, en tanto según Kuhn (1962) el Paradigma es remarcar un cambio en la forma en que una determinada sociedad organiza e interpreta la realidad; en este sentido la institución educativa y todo lo que en ella emerge, debe transformarse y dar respuesta a los cambios socioculturales y exigencias del medio, dejando a tras ciertos modelos o patrones que han colonizado la educación como tradicional y homogenizante. Lo que implica un cambio de mirada al sujeto desde la diferencia, teniendo en cuenta sus potencialidades y necesidades.

En este orden de ideas hablar de diversidad demanda una transformación de la cultura, la política y las prácticas, para encaminar a la educación hacia un futuro más inclusivo, que respete y valore la diversidad, donde la sociedad reconozca la dignidad, respetando las diferencias humanas y no ocultándolas ni eliminándolas.

De lo que se trata es de comprender que lo diverso es lo normal “no se trata pues de eliminar las diferencias, sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser individuo dentro de un contexto social que pueda ofrecer a cada uno de sus componentes las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus competencias, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de vida normal como al resto de las personas”. (Beeny, K.E. 1975, pp.33-38).



Desde esta perspectiva son los docentes, que lideran en el aula de clase los procesos de enseñanza- aprendizaje, los que deben tener una actitud de inclusión, de respeto por la diferencia, favoreciendo actividades que permitan la aceptación y el desarrollo de nuevas relaciones y nuevos aprendizajes, interviniendo como mediador en situaciones de discriminación o desigualdad; y favoreciendo la confrontación de sus propios esquemas con esquemas fosilizados que les permita remodelar, transformar, modificar y alterar su práctica docente, llevándolos a la búsqueda de nuevas formas que beneficien de manera integral la inclusión de alumnos con diversas características.

3. Las prácticas inclusivas en el Departamento de Caldas: resultados de la investigación.

Las prácticas son la evidencia de la manera como la política se convierte en realidad y éstas adquieren especial sentido cuando se han internalizado en la cultura institucional; de esta manera las prácticas no son acciones aisladas, son un tejido de interrelaciones que otorgan significado al programa.

En el ejercicio llevado a cabo se clasificaron las prácticas en tres categorías: las prácticas pedagógicas, más allá de las prácticas pedagógicas y la evaluación y la formación como prácticas inclusivas.

Prácticas pedagógicas

Hablar de inclusión conlleva a cambios en las prácticas cotidianas de los establecimientos, logrando minimizar la fractura que por mucho tiempo ha existido entre el discurso y la acción. Uno de los aspectos a que se ven abocados los maestros es a indagar, consultar e investigar algunas alternativas...*ha sido una experiencia muy bonita, porque personalmente puedo aplicar todo lo que aprendí en el ciclo, porque en el ciclo se aprende, se hace mucho, constantemente se investiga y se*

tiene muy en cuenta la inclusión y a los estudiantes [E 1:15]

Cuando se habla de inclusión y somos consientes que en el aula de clase hay un grupo de estudiantes diversos, las prácticas se deben transformar para dar respuesta a la heterogeneidad del grupo... *en el tema de la inclusión, nosotros cuando vamos por ejemplo a las prácticas, tenemos la oportunidad de hablar con los niños, dialogar, conocer sus dificultades, apoyarlo, porque por ejemplo, nosotros llevamos un tema, llevamos fichitas y así, y el niño que tiene más dificultades lo vamos a apoyar más, vamos a estar ahí como más pendiente de ellos, entonces son procesos muy bonitos. [E 1:4]...para que el niño aprenda a hablar, aprenda a escribir muy bien, para lo cognitivo en cuanto a matemáticas, para los valores, lo de experiencias significativas y son estrategias que se hacen extensivos cuando el muchacho ya entra al programa de formación [E 1:89]*

La práctica pedagógica, que al parecer son más efectivas con las personas con necesidades educativas es el trabajo individualizado...*sentarme con ella sola, enseñarle, nadie me ha dicho como, nosotros tenemos los conocimientos empíricos y el sentimiento materno que nos lleva a que estos niños deban ser acogidos por todos [E 2:12]... Enseñanza personalizada, porque cada uno es un mundo aparte, entonces a veces rinde poco, porque uno tiene que estar repitiendo, estando mejor dicho, encima del estudiante que no vaya a avanzar con el problema y repetir [E 1:31]... sobre todo que cada estudiante es un mundo diferente, cada estudiante es un paquete aparte, muchos aprenden globalmente, cierto, mientras otros necesitan, como una educación más personalizada, trabajarlo uno a uno, repasarles más [E 3:13]*

Esto exige al docente vocación, actitud, voluntad para autoformarse y dedicación a una causa...*le tocó una niña que era sordomuda y ella se fue, no sé donde la*

capacitaron allá en Manizales de todo y ella venía y nosotros éramos aterrados ella como se entrega esa niña durante todo ese año, que se preparó para ello, muy bonito...es que eso le exige al maestro prepararse [E 2:31] Esto no puede ser simplemente el trabajo de horario de clase...se hace una actividad de refuerzo y superación en horas extraclase, se citan por la tarde al personal, se sabe que ese personal necesita de mas, a tratar de sacarlo adelante, de todas maneras el colegio siempre busca sacarlo adelante [E 3:26]

Un elemento fundamental de la práctica pedagógica es la lúdica... implementamos mucho lo que es el juego, lo que es la lúdica, para que, como forma de llegarle más fácil al niño, a partir de juego para llegar, utilizamos el conocimiento como un pretexto para formar en valores y formar una persona en todas las dimensiones y así alcanzar una integridad de todo [E 1:88]. Pero esto no es suficiente...estamos trabajando con mapas mentales, entonces a él le gusta porque hace el dibujo y pinta y muñequa y ya [E 2:15]

Pero la integralidad no se puede lograr sólo con prácticas pedagógicas, se requiere también fundamentación conceptual... las cátedras que se dan de civismo, afrocolombianos y sexualidad allá a usted le influyen mucho las diferencias y lo que es ese cuento de la discriminación, los homosexuales, la situación a la diferencia, a mi me parece que en ese ámbito entra mucho la formación... [E 1:87]

Una práctica importante es el acompañamiento de los docentes por parte de personas con algún nivel de experticia en estos temas...En un principio la educadora especial hacía acompañamiento.... ella le advertía a los profesores que no iba a obsérvalos sus clases, sino a seguir el acompañamiento del estudiante, mirar que hacían frente a los procesos que ella estaba viviendo en el aula y dio buen resultado, ya luego como vio que los niños se quedaban, se fueron adaptando,

entonces ya se fueron dejando, y ellos ya van solos al aula, ellos saben en donde les toca, pero así fue que empezó [E 1:76]

Incluso la clasificación puede requerir del concepto del experto...ella nos pasaba la lista más o menos por grados, entonces ya nos fue diciendo cuales en preescolar, cuales en primero, porque igual nosotros no podemos hacer eso, porque no tenemos esa capacitación, entonces ella los evaluó y nos dijo más o menos y en esa forma es que algunos que fueron evaluados...vamos hasta cuarto y Natalia que ya está en séptimo, entonces sí han avanzado los estudiantes. [E 1:53]

Más allá de las prácticas pedagógicas

Cuando las instituciones educativas buscan brindar una mejor calidad educativa, las prácticas empiezan desde todas aquellas acciones que se realizan en la institución educativa, empezando desde la vinculación de los niños con los establecimientos... las mamás vienen y nos dicen, vea, el niño presenta estas dificultades o a repetido varios años, pues, ellos no dan a conocer las características cuando son niños con necesidades o con alguna discapacidad, lo hacen conocer, para que nosotros también los tengamos en cuenta ya en el proceso de partir grupos, en el proceso que tenga el docente con ellos, eso también no lo dan a conocer en el momento de la matrícula [E 1:8]

Una práctica común es el trabajo productivo que los integra, les desarrolla otras competencias más allá de las cognitivas y les fomenta competencias sociales...los teníamos en competencias básicas en las aulas y ya luego van a los proyectos, al proyecto de artesanías, al proyecto de educación física, al proyecto de huerta y a microempresa [E 1:54]...y acá han vendido zanahoria, en la otra huerta, van a los supermercados, a las tiendas, todo, por ejemplo la tienda escolar que es otro proyecto que tienen, las profesoras van con ellos, van a los



supermercados, buscan los productos, con buena calidad. [E 1:60]

Se les integra en diversas fases del proceso...en un canal de T.V.que hay acá en el Municipio, también se hizo la propaganda, entonces la gente ya los reconoce...Natalia en lenguaje de señas los invita a participar. [E 1:65]

La auto reflexión, la toma de conciencia, la valoración de sus limitaciones pero también de sus potencialidades favorecen los procesos de inclusión...Y brindarles calidad de vida porque uno mediante la reflexión, la auto reflexión que ellos hagan desde ese mundo que manejan y de sus problemas, aconsejarlos mucho, hablar con ellos, dialogar, para que toda esa problemática que están viviendo traten siquiera olvidarle un poco y no la estén maquinando tanto [E 1:17]

Involucrar a diferentes actores como padres, estudiantes y comunidad... los padres de familia tenemos conocimiento de todos estos programas que se manejan ... recibimos capacitaciones en las reuniones de asociación, nos van vinculando en todos esos programas [E 1:48].

La infraestructura no es menos importante, aunque en ocasiones por carencia de recursos no se pueden hacer las adecuaciones deseadas, casos en los cuales se recurre a otras alternativas como las visitas domiciliarias...Se han hecho algunas adaptaciones en cuanto a la planta física en la institución...De pronto para los de sillas de ruedas, en la entrada... [E 1:66]... la docente se desplaza hasta la casa, pues, uno previamente, habla con la mamá, le explica desde que viene acá a la matrícula, se le cuenta que se le puede hacer, entonces el docente se desplaza, le hace allá los papeles con los que va a trabajar con ella, se le revisa el trabajo, en la semana se va un día [E 1:67]

Un papel del establecimiento es generar espacios de participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones, buscando mecanismos de motivación, pues por su vulnerabilidad social gene-

ralmente requieren fortalecimiento de su autoestima...me hice dos propósitos al iniciar las labores, una estimularlos mucho permanentemente, estimularlos en todo lo que ellos hagan, todo, todo, yo vivo pendientes de ellos, más pendiente que de los otros y los estímulo mucho y dos integrarlos entonces pongo como líder a los que son muy pilosos del salón [E 2:11]. Sin embargo resulta triste reconocer que pocos estimulen existen para el maestro que se esfuerza con estos niños...qué cuáles han sido los estímulos para los docentes que han trabajado con los niños... ninguno [E 2:22]

Evaluación y la formación como prácticas inclusivas

Otro aspecto importante que se encuentra en una práctica bastante tradicional de la educación, es la evaluación, donde el maestro debe utilizar un sin número de estrategias para dar respuesta a la diversidad y a los ritmos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes...en la evaluación se les tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y se les trabaja estrategias especiales para que ellos puedan ir avanzando en sus dificultades...así es que se trabaja, con informe descriptivo, dando a conocer los procesos que han ido mejorando, los avances que han tenido y la parte que tiene que mejorar, se hacen también, planes caseros con los padres de familia, se les envía para que ellos también los acompañe[E 1:11]...esa metodología da muy buenos resultados, ellos asocian muy bien imagen - palabra, mejor dicho eso es espectacular trabajar con el...En ocasiones si se sacan aparte, algunos que necesitan como más [E 1:42]..... Nosotros no solo tenemos en cuenta el conocimiento, sino todo, la actitud que ellos tienen en clase, la participación o la responsabilidad, todo es evaluado, los valores [E 1:80]

Sin duda que si algo se tiene que flexibilizar es el nivel de exigencia, los objetivos esperados, o al menos la manera de medir los logros de dichos objetivos...

el nivel de exigencia es más bajo para los muchachos, porque digamos así, lo ubico en el grado que yo tengo ahora, yo escogí uno de los objetivos para el primer periodo que me propuse con los padres de familia... [E 2:27]

La formación es una condición para romper con temores, mitos e inhabilidades al trabajar con la población con necesidades educativas... *a todos los maestros los capacitan y después de capacitarlos, lo hacen efectivo en el aula de clase, personalmente lo apliqué y es excelente y el material con que cuenta la institución para ponerlo en práctica es muy bueno, yo hasta le decía a la profesora, que eso no era solamente para los niños especiales [E 1:39]... En este momento se están capacitando los docentes de básica primaria, se está empezando por la fase inicial, ya seguimos con el manejo de elementos de todo el material que es el que más necesitamos [E 1:43]*

4. Conclusiones

Es importante resaltar la relación que hay entre práctica pedagógica y más allá de las practicas; donde el docente es el dinamizador y operador del aula, permitiendo modificar sus prácticas al hacer consiente su función y papel dentro de este nuevo proceso de educación, lo cual implica un cambio de mirada al sujeto. En este sentido se debe aprovechar el aula de clase como un espacio de encuentro y desencuentros para construir a través de la evaluación y la reflexión de los docentes propuestas innovadoras que respondan a las particularidades del contexto.

Cambiar la concepción de la evaluación, como valoraciones positivas o negativas e identificar en ella la oportunidad de resignificar las practicas de aula, para empezar a construir el nuevo sujeto histórico, como ser diverso que responda a la exigencia del mundo laboral, cultural y social.

Cuando se habla de inclusión educativa, los docentes se centran en un discurso justificador, que busca en la familia, el estado, el espacio físico, la falta de materiales y capacitación, entre otras, excusas para tratar de naturalizar las falencias del sistema y de no aceptar las debilidades que este tiene para responder a la diversidad de sus estudiantes. Pero a pesar de este discurso es importante resaltar que los docentes han transformado sus prácticas al interior del aula de clase para dar respuesta a las particularidades de los estudiantes.

Estas prácticas son mediadas por la actitud de los docentes, estado que ha influido en la predisposición o comportamiento de los maestros al reconocer, aceptar y/o rechazar, la participación activa de los estudiantes en las actividades curriculares y extracurriculares.

El docente realiza muchas estrategias en el aula de clase, pero no es consciente que esas estrategias están dando respuesta a la diversidad de sus estudiantes, permitiéndole brindar una educación inclusiva con calidad y logrando generar en la comunidad educativa esperanzas de humanidad.

5. Recomendación

- Generar en la institución educativa, espacios de socialización y capacitación con los docentes, para trabajar en torno a las experiencias de cada docente en los procesos de inclusión educativa y reflexionar sobre la diversidad de estrategias que llevan a lograr el reconocimiento y la participación activa de los estudiantes.
- Escribir sus prácticas innovadoras como base para otros docentes que están iniciando en el proceso.

“Si pensamos que hay que reinventar la escuela, Primero es necesario reinventar la profesión”

Ayers (1992) en Montero, 2002



Bibliografía

- BÁNDALA, O. (2006). Las prácticas pedagógicas en el aula: ¿un paso a la libertad o a la dominación? Una aproximación al pensamiento de Henry Giroux. www.monografias.com/trabajos34/pedago.
- CASTRO, M Y SÁNCHEZ Y. (1998): Psicología, Educación y Comunidad. Bogotá, Colombia, Editores Almudena.
- CORREA, J y Bedoya, M. (2008). Índice de inclusión. Colombia.
- GOMEZ, Elba. (2010) La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente. Revista educar N° 5 formación docente. Extraído de <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirrseed.html>
- GUTIERREZ, M. (2009). La formación docente en las prácticas educativas. Pereira – Risaralda, editorial publiprint.
- MASSE, C. (2007). El sistema de la educación en Luhmann desde una perspectiva crítica. México.
Extraído de www.moebio.uchile.cl/30/masse.html
- MELERO, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones. Málaga, editorial Aljibe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Programa de Educación Inclusiva con Calidad. Convenio MEN – Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. 2006-2007
- MORIÑA DIEZ, Anabel. (2004): Teoría y práctica de la educación inclusiva. Barcelona, Editorial ALJIBE
- RODRÍGUEZ, M. (24 mayo 2009). La problemática del sujeto histórico. Extraído de paradygmes.unblog.fr/2006/07/24/la-pr
- STAINBACK, W y STAINBACK, S. (1999). Aulas Inclusivas. Madrid, España, editorial Narcea.
- CALVO, Carlos. (1987) Diseñando la escuela desde la educación: Educación vs escolarización, Revista Chilena de Desarrollo Local. Extraído de <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educacion/consulta/educar/dirrseed.html>
- Kuhn, Thomas. (1962) La ciencia, paradigma, conocimiento. España.
Extraído de asistidametodologia001edu.lacoctelera.net/.../la-ciencia-paradigma-conocimiento -

La lectura, diálogo que genera comunicación entre el lector y el autor¹

MARY LUZ OSORIO MONTOYA²

Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de la investigación "Identificación de las dificultades en la lectura, una oportunidad para mejorar el rendimiento académico", cuyo objetivo fue determinar las relaciones entre las dificultades lectoras y el rendimiento académico de los estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, con el propósito de encontrar lineamientos de una propuesta pedagógica que cualifique los procesos de lectura. El enfoque de la investigación es descriptivo correlacional, se aplicó un instrumento de preguntas cerradas, tipo Likert, que permitió la descripción de variables y el análisis estadístico. De los 13.700 estudiantes del Politécnico, en el año 2010, se escogió una muestra representativa transversal entre primero y sexto semestres de diferentes programas académicos. Se parte de la importancia de la asignatura de lengua materna, que permite identificar algunas dificultades en el proceso de lectura. Ésta se entiende como un proceso complejo que incluye varios tipos de conocimiento y que incide de manera decisiva en los procesos de aprendizaje. Se pudo observar que los problemas más relevantes frente a la práctica lectora se relacionan con problemas en la formación desde básica primaria, a un ambiente poco propicio para la lectura y a un vacío pedagógico que no permite dotar al estudiante de herramientas de comprensión del texto escrito.

Palabras clave: atención, comprensión, comunicación, escritura, lectura, lenguaje, memoria, motivación, percepción, ambiente familiar, ambiente escolar.

Abstract

Dialogue reading which generates communication between the author and the reader

This paper presents some results of the investigation, "Identification of difficulties in reading, an opportunity to improve academic performance," whose objective was to determine the relationship between reading difficulties and academic performance of students of the Politecnico Jaime Isaza Cadavid, in order to find a pedagogical guidelines to qualify the processes of reading. Approach is descriptive correlational research; an instrument was applied to closed questions Likert, which allowed the description of variables

1 Recibido: 15 de enero del 2011. Aprobado: 19 de marzo del 2011

2 Mary Luz Osorio Montoya. Docente e investigadora Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. maryosorion2000@yahoo.com.



and statistical analysis. Of the 13,700 students of the Polytechnic in 2010, was chosen a representative cross between first and sixth semesters of academic programs. Is part of the importance of the subject of language, which identifies some difficulties in the reading process? This is understood as a complex process involving various types of knowledge and a decisive impact on the learning process. It was observed that the most important problems facing the reader relate to practical problems in basic education from primary to an environment conducive to reading and pedagogy to equip the student tools for understanding the written text.

Keywords: attention, understanding, communication, writing, reading, language, memory, motivation, perception, family environment, school environment.

Introducción

La relación entre lectura y aprendizaje ha sido abordada teóricamente por varios autores y ha constituido un problema práctico en las instituciones de educación superior. La percepción de los docentes suele ser que los estudiantes no saben estudiar, porque no saben leer. Para atender esta dificultad, las universidades suelen diseñar asignaturas como lecto-escritura y redacción, que les permita a los estudiantes mejorar sus procesos de aprendizaje. Por otra parte, conviene reconocer la importancia de las competencias de lectura en una sociedad letrada como la actual, en la cual la capacidad de leer ha sido una herramienta imprescindible. En este sentido, se ha intensificado en la escuela la enseñanza de la lectura, pues las dificultades en el proceso lector obstaculizan la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y repercute en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño (Stanovich, 1986, 1993).

El Politécnico Colombiano Jaime Isa-za Cadavid, institución universitaria de carácter público, adscrita al Gobierno Departamental de Antioquia, tiene una gama amplia de programas en su oferta académica, de nivel técnico, tecnológico y profesional en diferentes áreas del conocimiento. Adicionalmente, ofrece cursos de educación continuada y no formal. La coordinación de posgrados ofrece pro-

gramas de especialización y maestría de todas las facultades y en el área de nuevas tecnologías se realizan cursos virtuales.

En la institución, la conciencia sobre las dificultades de lectura ha motivado el diseño de la asignatura *Lengua materna*, que se da en el primer semestre de todos los programas, y su objetivo es fortalecer las habilidades comunicativas, como hablar, escuchar, leer y escribir. La asignatura se creó como una estrategia de nivelación de las habilidades comunicativas de los estudiantes, que provienen de muy diferentes instituciones educativas de nivel medio, con desniveles cualitativos evidentes. Periódicamente, los docentes que orientan la asignatura comentan la necesidad de aumentar su intensidad horaria porque detectan en los estudiantes carencias comunicativas que reclaman soluciones urgentes.

Este diagnóstico informal de la institución sobre las deficiencias en las habilidades comunicativas de los estudiantes motivó el desarrollo de la investigación "*Identificación de las dificultades en la lectura, una oportunidad para mejorar el rendimiento académico*" realizada por la autora para optar a la Maestría en Educación y Docencia de la Universidad de Manizales, cuyo objetivo es identificar las relaciones entre las dificultades lectoras y el rendimiento académico de los estudiantes, con el propósito de plantear una propuesta pedagógica que cualifique los procesos de lectura.

La investigación se centró en el proceso de lectura puesto que, a través de éste, el estudiante puede acceder de forma permanente al conocimiento, fortalecer su nivel cognitivo y lingüístico y mejorar sus relaciones interpersonales. Éste proceso contribuye también a la consolidación de habilidades de alto nivel, y requiere el desarrollo de capacidades básicas, como sus condiciones de posibilidad. Por eso, se trata de desarrollar actividades que les faciliten a los docentes dinamizar la habilidad lectora de los estudiantes, para que comprendan que la lectura es una herramienta fundamental para el aprendizaje, que desarrollen su curiosidad que los impulse a buscar, a indagar y a investigar. Se precisa convertir la lectura en una herramienta fundamental para el aprendizaje.

En la investigación, se hizo evidente la dificultad en el proceso lector, el temor a leer en voz alta y a hablar en público, lo que deriva en la falta de seguridad en sí mismos y en el desconocimiento del proceso lector, de las pausas, los énfasis, el ritmo y la métrica lectora.

El estudio se realizó bajo la lógica de la investigación empírico analítica, de corte descriptivo correlacional, con un diseño no experimental. Las variables que orientaron el análisis fueron rendimiento académico y dificultades en la lectura. La población objeto del estudio estuvo conformada por estudiantes de diferentes carreras y de todos los semestres.

Referencias conceptuales

Se ha establecido con claridad que en la lectura se ponen en funcionamiento procesos cognitivos como la percepción, la atención y la motivación. La lectura activa la memoria y la capacidad de análisis, procesos que sufren alteraciones en el ejercicio lector. Esta relación entre las capacidades cognitivas y la lectura sugiere que la integración semántica de los conocimientos que se adquieren en el proceso de aprendizaje precisa de un fortalecimiento de la capacidad lectora.

El proceso de lectura pone en actividad áreas sucesivas del sistema neurológico humano. El primer sistema que se activa en el proceso lector es el ojo, que constituye un componente periférico del proceso cognitivo. Una vez se percibe el código, mediante el sistema visual, es posible procesarlo en el sistema cognitivo. Allí, es transformado en un código mental encaminado a permitir que el sistema de pensamiento pueda acceder a la comprensión del mensaje y a la elaboración de una respuesta que se devuelve en un proceso de recodificaciones hasta el aparato motor que permite el habla, la escritura o la gestualidad proxémica (Birdwhistell, 1979; Fast, 1994; Alcaraz, 2000).

Para que la información procedente del exterior en forma de estímulos físicos (lo que se lee) pueda entrar en el procesamiento de la Información (PI), se convierte en representaciones mentales. La representación específica del lenguaje escrito es enviada al tercer sistema: Sistema de Procesamiento del Lenguaje (SPL). Cuando una persona decide comunicar una información leída, dicha información es previamente elaborada en el cuarto sistema de pensamiento, que realiza una serie de procesos para lograr una representación conceptual susceptible de activar una representación verbal en el SPL. En éste, dicha representación es sometida a una serie de transformaciones que derivan en la activación del quinto sistema –memoria procedimental– de un programa motor, como la mano que escribe, el aparato fonador o el rostro que gesticula. El resultado de la ejecución de ese programa motor es la materialización del código mental del lenguaje.

Se denomina codificación el conjunto de operaciones que consisten en una serie de procesos desde que se decide comunicar una información por escrito hasta que esa información se transforma en un código en forma de imágenes visuales (texto).

En relación con los aspectos que incluyen la codificación y decodificación



en el proceso lector puede destacarse el reconocimiento de las letras como parte del proceso cognitivo denominado percepción. Mediante este proceso, los estímulos son discriminados, seleccionados e interpretados, dependiendo de las estructuras internas del sujeto que percibe y las características externas de lo percibido. Se considera un proceso complejo por la relación con los otros procesos cognitivos.

La codificación y la decodificación en la lectura son procesos que permiten establecer relaciones comunicativas en el mundo del conocimiento en la matriz cultural. Cada uno de estos procesos establece momentos de cohesión que propician la comprensión en la comunicación escrita.

Los principales procesos cognitivos en el proceso lector son:

La atención. Consiste en un proceso selectivo de percepción debido a la imposibilidad del sistema nervioso de procesar todo lo que recibe. Entonces, la atención focaliza lo que el sujeto considera de su interés, de manera consciente o involuntaria. En el proceso de lectura, la atención permite la selección de nodos de interés, la discriminación de las partes, la síntesis, la percepción de los mecanismos de encañamiento, entre otros elementos. En esta forma, las adquisiciones conceptuales se apoyan en los procesos de atención selectiva (Vygotsky, 1988).

La motivación. Es el conjunto de condiciones que promueven, guían y mantienen las actitudes abiertas hasta que se logra una meta. En la lectura, este proceso cognitivo es indispensable para movilizar al sujeto a la acción y al descubrimiento de nuevas alternativas académicas (Atkinson y Shiffrin, 1968).

La memoria. Contiene lo que se elabora y lo pone a disposición del raciocinio y las emociones. Es el sitio donde se conserva la información para su ulterior procesamiento y su codificación (organización de la información) y para el almacenamiento posterior a largo plazo (Atkinson y Shiffrin, 1968; Sirotnin & Kahana, 2005).

La memoria operativa tiene tres componentes principales (Gathercole y Baddeley, 1990 y 1993). El ejecutivo central regula el flujo de información a través de la memoria operativa y dirige el almacenamiento y la recuperación de la información de la memoria a largo plazo. El lazo articulatorio almacena el material en un código verbal de corta duración y es importante en el proceso de la lectura. La agenda viso-espacial procesa y almacena la información visual y espacial, incluido el material codificado como imágenes visuales (Logie, 1995). Éstos actúan juntos de una manera integrada y a menudo es difícil seleccionar sus papeles individuales.

Carpenter y Just (1994) sostienen que las diferencias individuales en la capacidad de la memoria operativa afectan directamente la capacidad de lectura. El efecto radica en el procesamiento de la sintaxis. Por eso, los lectores con mayor memoria operativa mantenían las dos interpretaciones de una frase sintácticamente ambigua brevemente en la memoria, mientras que los lectores con menores capacidades operativas mantenían sólo la interpretación más probable (MacDonald, Just y Carpenter, 2002).

El sistema semántico y el sistema de conocimiento. Ambos tienen características específicas y necesarias para el proceso de la comprensión de textos:

1. **El sistema semántico.** Está constituido por el léxico y las reglas sintácticas.
2. **El sistema de conocimiento.** Crea un modelo mental de la representación textual (situación, objetos, personas, relaciones conceptuales): realiza inferencias, organiza la información, anticipa acciones y elementos para la comprensión del texto. Se requieren los conocimientos previos.

Cualquier alteración en uno de estos dispositivos puede producir modificaciones en la velocidad y la comprensión lectora (Catalá, 2001). El número de procesos incluidos en la lectura y su compleja naturaleza integran la representación tex-

tual. Ésta es mucho más que la suma de significados de las palabras individuales, de modo que el proceso de lectura y el de comprensión se solapan en un proceso complejo de condificaciones y decodificaciones que permiten la comprensión (García Madruga, 2002 y 2006; Colomer y Camps, 1996; Murillo, 2005).

El ambiente familiar. Las relaciones familiares cumplen un papel fundamental en la vida de los seres humanos. Oliva *et al.* (2011) les dan fuerte importancia a las semejanzas y las diferencias entre el contexto familiar y el contexto escolar, y resaltan las consecuencias que estas diferencias pueden tener sobre el proceso educativo y sobre el desarrollo del joven. Para los autores, el desarrollo académico depende en buena medida del contexto en el que se desarrolla la vida familiar del estudiante, la percepción que tienen de su grupo familiar, la percepción del apoyo que aquélla les presta, el acompañamiento de los padres en sus tareas, el nivel de comunicación, la aceptación, la valoración positiva o negativa de la familia, las expectativas futuras y su preocupación por ellos.

Es relevante la manera como el estudiante percibe su ambiente familiar, su dinámica, la importancia que sus padres le dan al estudio en casa, a las tareas en equipo, al tiempo que pasa en la universidad, al apoyo familiar, a la percepción de las capacidades y habilidades de sus hijos. El contexto familiar del estudiante determina los aspectos económicos, sociales y culturales que limitan o favorecen su desarrollo personal y educativo. Este ambiente influye, entre otras cosas, en rutinas como el sueño (Oliva, 2011), la alimentación y los valores en el desarrollo (Antolín *et al.*, 2011), entre muchas otras, que influyen en los niveles de aprendizaje de los jóvenes. La actitud de los padres transmite a sus hijos seguridad e importancia hacia la educación, la cultura, los profesores y la institución en la que adelantan su proceso de aprendizaje (Oliva, 2011).

Según Sánchez (2009), la inequidad de la escuela capitalista se basa en la labor de alfabetizar, pero no de formar lectores. Sin embargo, al evaluar a sus alumnos en función del dominio de la lengua escrita, la escuela favorece a los pertenecientes a sectores privilegiados de la sociedad, que tienen en sus hogares la oportunidad de desarrollar las competencias lectoras, en perjuicio de los que provienen de los sectores populares. Estos últimos se alfabetizan mal, en su mayoría no alcanzan un dominio pleno de la lengua escrita y cursan estudios con bajo nivel de rendimiento académico. Son los alumnos provenientes de estos sectores quienes optan por la carrera docente, con lo cual se perpetúa un círculo vicioso: maestros que no leen bien enseñando a alumnos que no tienen en sus hogares las condiciones requeridas para formarse como lectores.

El método

El total de estudiantes matriculados en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, durante el segundo período académico del año 2010, fue de 13,700.

La lógica de la investigación en el enfoque cuantitativo plantea un método descriptivo correlacional, de una situación en un contexto que permite hacer algunas predicciones. Las variables seleccionadas aluden a las relaciones entre las dificultades de lectura y el aprendizaje de los estudiantes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, sede Medellín, cuya población en 2010 era de 13.700.

El estudio consideró tres tipos de indicadores para todos los componentes por la necesidad de establecer niveles de comprensión del fenómeno. Se hicieron preguntas de nivel físico-técnico, referidas a las condiciones neurológicas, de nutrición y de condiciones ambientales consideradas como condiciones de posibilidad de la lectura; en segundo lugar, se formularon preguntas de tipo psico-afectivo, que es un aspecto que interviene en casi todos los componentes; y en tercer lugar



se preguntó por las condiciones socio-familiares y formativas de los estudiantes, que se manifiestan en niveles complejos de comprensión de la lectura y del rendimiento académico.

Las variables que se describieron fueron:

Variable Dependiente: Rendimiento académico. Ha sido definido por De Spínola (1990) como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un estudiante. Desde un punto de vista operativo, el indicador de rendimiento académico se ha limitado a la expresión de una nota y en muchos casos es insatisfactorio o insuficiente. Lo que el indicador refleja se relaciona con el proceso académico adelantado.

Para el desarrollo de la investigación, se tuvieron en cuenta los rangos establecidos en el reglamento estudiantil de carácter cuantitativo en las categorías: nivel académico bajo, medio y alto así:

- **Nivel Académico Bajo:** notas promedio entre 0.0 – 2.9
- **Nivel Académico Medio:** notas promedio entre 3.0 – 3.9
- **Nivel Académico Alto:** notas promedio entre 4.0 – 5.0

Variable Independiente: los indicadores que se tuvieron en cuenta para el análisis de esta variable independiente en las dificultades del proceso lector fueron los siguientes:

Tabla 1. Componentes de dificultad en la lectura

1	Componente orgánico	Se alimenta bien
		Las horas de descanso son suficientes
		Los periodos de sueño son suficientes
		Presenta problemas de salud
2	Componente periférico	Dificultades visuales
3	Codificación, decodificación	Reconoce las letras
		Omite letras
		Agrega letras
		Confunde las letras y palabras
		Respeto los signos de puntuación
		Comprende la organización de los párrafos
		Comprende la organización de las oraciones
		Articula bien verbalmente las letras y palabras
		Identifica errores ortográficos al leer
		Comprende el mensaje
		Identifica el tipo de texto que lee (descriptivo, narrativo, informativo, argumentativo).
4	Atención	Se distrae fácilmente
		Ha presentado problemas de atención
		Cuando los profesores solicitan un informe de lectura, lo realiza
		Lee libros completos
5	memoria	Posee vocabulario de acuerdo con su nivel académico
		Le cuesta retener por periodos largos lo comprendido en la lectura
		Le cuesta retener por periodos cortos lo comprendido en la lectura
		Utiliza el diccionario
		Comenta sus lecturas con otras personas
		En los exámenes tiene seguridad para responder

6	Condiciones físicas	Utiliza un lugar apropiado para leer
		Cuando lee, lo hace sentado
		Cuando lee, lo hace acostado
7	Relaciones familiares	En su ambiente familiar ha habido una comunicación adecuada
		Presenta problemas familiares
		Siente apoyo familiar para la práctica de la lectura
		En los procesos académicos ha tenido apoyo familiar
		Considera que el nivel académico de sus padres influye en el nivel académico suyo
8	Motivación	Siente desinterés por la lectura
		Lo hace voluntariamente
		Solo lee lo que le exigen
		Siente motivación por estudiar
		Los motivos para estudiar son internos
		Los motivos para estudiar son externos
		Ha perdido años escolares
		Lee periódicos, revistas, folletos
		Sus compañeros y amigos lo estimulan a leer
9	Factores emocionales	Cuando no comprende lo que lee lo consulta
		Considera que no tiene seguridad
		Se siente seguro
		Presenta problemas personales
10	Factor laboral	Siente que las emociones (alegría, tristeza, enfado) influyen en la comprensión de lo leído
11	Factor económico	Presenta problemas laborales
12	Motivación docente	Presenta problemas económicos
13	Estrategias de estudio	Sus profesores lo estimulan al leer
		Cuando los profesores solicitan un informe de lectura, lo realiza
		Realiza esquemas como herramienta para la comprensión de los textos
		Subraya lo que lee
		Sintetiza los textos leídos

El estudio comprendió las siguientes fases:

- FASE 1. Delimitación del problema de investigación, formulación de la pregunta y objetivos del estudio. Alcance y diseño metodológico.
- FASE 2. Revisión de antecedentes investigativos y elaboración conceptual que soportó el estudio. Construcción del instrumento de recolección de la información según los indicadores de la variable independiente. Este instrumento fue revisado por un experto.
- FASE 3. Trabajo de campo: se aplicó el instrumento. Se organizó y codificó la información en una base de datos en

Excel. El análisis fue realizado en este mismo programa.

- FASE 4. Interpretación de los resultados. Conclusiones y recomendaciones.

Resultados

Antes de entrar en el análisis detallado de los resultados frente a cada una de las variables, es preciso advertir que para el cálculo de la unidad muestral de análisis se estimó un margen de error del 5% y, dado que el porcentaje de estudiantes clasificados en el nivel académico *bajo* es del 2%, no es posible realizar inferencias concluyentes sobre ese rango, dado que



el fenómeno podría ocurrir o no. Siendo Así, en el análisis de los resultados, se tendrán en cuenta sólo los niveles académicos medio y alto.

En la Tabla 2 se describen los indicadores más relevantes para el estudio.

Componente orgánico

En la tabla 2, se observa que hay algunos estudiantes que no tienen disciplina en su alimentación, pero en ambos grupos la mayoría considera que se alimenta bien. Hay una tendencia de inconformidad con las horas de descanso y las horas de sueño, lo que puede producir fatiga, desconcentración y bajo rendimiento. Estas cuatro preguntas sobre el componente orgánico sólo tienen relación con la comprensión de la lectura si se hicieran evidentes niveles de desnutrición que obstaculicen el aprendizaje, pero lo que se puede notar es que, en general, los estudiantes están bien alimentados en un porcentaje alto, descansan suficientemente y no presentan problemas de salud crónicos. Este componente es de tipo físico-técnico y no presenta una correlación con el problema planteado suficientemente significativa.

Componente periférico

Ambos grupos expresan en un alto porcentaje (37,8% y 34,4%) que nunca presentan problemas visuales, de modo que quienes responden que lo hacen *pocas veces* y *algunas veces* se pueden referir a fatiga visual o a otras dificultades

circunstanciales que, por sus porcentajes altos, revelan niveles significativos de algún tipo de estrés.

Componente decodificación – codificación

En el proceso lector, un elemento importante es la adecuada percepción y discriminación de las letras y las palabras. El reconocimiento de ellas hace parte del proceso cognitivo denominado percepción, proceso a través del cual los estímulos son discriminados, seleccionados e interpretados, dependiendo de las estructuras internas del sujeto que percibe y las características externas de lo percibido. Se considera un proceso complejo por la relación con los otros procesos cognitivos.

En la tabla 4, se puede observar que los estudiantes no tienen muchos problemas con las habilidades técnicas, representadas en las preguntas 2 a 7. En cambio, presentan mayores dificultades en las habilidades de comprensión contextual de la lectura (preguntas 12, 13 y 20), que se refieren a la organización sintáctica y semántica del texto.

La identificación de errores ortográficos al leer implica un dominio del léxico y de la gramática, y una atención al detalle gráfico en la lectura, y los altos índices de respuestas en *algunas veces*, en ambos niveles, indican una incapacidad de percepción de dichos detalles por ignorancia

Tabla 2. Componente orgánico en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
32. Se alimenta bien	48,7	26,6	21,3	3,0	0,4	43,8	37,5	15,6	3,1	0,0
33. Sus horas de descanso son suficientes	18,4	20,6	37,5	18,4	5,2	12,5	12,5	34,4	37,5	3,1
34. Sus periodos de sueño son suficientes	17,6	18,7	37,1	19,1	7,5	12,5	15,6	37,5	31,3	3,1
39. Presenta problemas de salud	1,9	3,7	17,2	43,1	34,1	9,4	6,3	15,6	28,1	40,6

Tabla 3. Componente periférico en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
1. Presenta dificultades visuales	6,7	5,2	22,5	27,7	37,8	6,3	3,1	31,3	25,0	34,4

Tabla 4. Componente decodificación-codificación en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
2. Reconoce las letras	82,0	11,2	3,4	2,2	1,1	84,4	9,4	6,3	0,0	0,0
3. Se traga letras (omisión)	0,7	5,6	29,6	42,3	21,7	0,0	0,0	28,1	37,5	34,4
4. Agrega letras	0,4	3,7	16,5	35,6	43,8	0,0	0,0	21,9	28,1	50,0
5. Confunde las letras y las palabras	0,7	3,0	15,7	38,6	41,9	0,0	0,0	15,6	31,3	53,1
6. Comprende el mensaje	21,7	59,6	13,1	4,9	0,7	18,8	56,3	18,8	6,3	0,0
7. Articula bien verbalmente las letras o las palabras	33,0	51,3	12,7	3,0	0,0	28,1	53,1	12,5	3,1	3,1
8. Respeta los signos de puntuación	29,2	37,1	23,2	9,4	1,1	37,5	34,4	15,6	6,3	6,3
12. Comprende la organización de las oraciones	25,8	46,4	21,3	6,4	0,0	40,6	34,4	12,5	9,4	3,1
13. Comprende la organización de los párrafos	25,5	45,7	24,0	4,5	0,4	31,3	40,6	18,8	6,3	3,1
17. Identifica errores ortográficos al leer	18,7	34,8	28,8	14,6	3,0	28,1	28,1	28,1	12,5	3,1
20. Identifica el tipo de texto que lee (descriptivo, narrativo, informativo, argumentativo)	13,1	24,7	28,8	24,0	9,4	12,5	12,5	43,8	21,9	9,4

Tabla 5. Componente atención en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
9. Se distrae fácilmente	6,4	21,3	40,4	29,6	2,2	9,4	18,8	40,6	25,0	6,3
29. Ha presentado problemas de atención	1,1	12,4	33,0	34,5	19,1	3,1	3,1	31,3	31,3	31,3
48. Lee libros completos	18,0	15,7	28,1	33,3	4,9	6,3	18,8	40,6	25,0	9,4

Tabla 6. Componente memoria en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
14. Posee vocabulario acorde con su nivel académico	25,1	48,7	21,7	4,5	0,0	15,6	50,0	28,1	3,1	3,1
15. Le cuesta retener por períodos largos lo comprendido en la lectura	2,6	16,9	34,1	36,7	9,7	6,3	15,6	43,8	28,1	6,3
16. Le cuesta retener por períodos cortos lo comprendido en la lectura	2,6	11,6	20,2	43,8	21,7	6,3	9,4	31,3	34,4	18,8
46. Utiliza el diccionario	11,6	20,2	31,8	27,7	8,6	3,1	21,9	37,5	21,9	15,6
49. Comenta sus lecturas con otras personas	10,1	23,6	34,5	25,5	6,4	9,4	37,5	12,5	31,3	9,4
51. En los exámenes tiene seguridad para responder	10,5	51,3	26,6	9,0	2,6	21,9	53,1	15,6	9,4	0,0

Tabla 7. Componente condiciones físicas en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
18. Utiliza un lugar apropiado para leer	13,9	26,6	36,0	18,4	5,2	12,5	34,4	25,0	28,1	0,0
23. Lo hace sentado	36,7	35,2	23,2	3,4	1,5	43,8	31,3	12,5	12,5	0,0
24. Lo hace acostado	5,6	17,6	25,1	28,8	22,8	0,0	18,8	25,0	25,0	31,3



de las reglas o por no percibir el detalle gráfico, que remite, al igual que el primero, a problemas de formación.

Los resultados sugieren que en ocasiones hay una aplicación inadecuada de los signos de puntuación que podría causar dificultades en la comprensión lectora debido al desconocimiento de la escritura de la lengua materna.

En la investigación realizada por Rodríguez M. *et al.*, (2003) se plantea la necesidad de la aplicación de programas que mejoren la ortografía, simultáneamente señalan que la inclusión de actividades específicas en el diseño curricular y en el plan de aula, pueden tener efectos relevantes en la escritura y en el rendimiento escolar de los alumnos.

Componente atención

Este componente también tiene dos tipos de preguntas. Las dos primeras (9 y 29) hacen alusión a problemas técnicos de atención y la tercera (48) se refiere a una capacidad que se relaciona con una costumbre. Respecto a las dos primeras, no se nota la presencia significativa de problemas clínicos como la *hiperactividad con síndrome de atención* que podría relacionarse con la respuesta *siempre* en la pregunta 29, y que tiene índices de 1,1 en el nivel medio y 3,1 en el nivel alto. La distracción general se distribuye en una curva normal (AV y PV) en ambos niveles. Pero es notorio que en estos niveles la pregunta 48 tiene más del 60% en las frecuencias *algunas veces* y *pocas veces*. Es decir, en este aspecto, como en el anterior (codificación-decodificación) hay relación de las deficiencias con asuntos formativos.

Componente memoria

Las preguntas relativas a la memoria son de tres tipos. La 15 y la 16 se relacionan con aspectos fisio-técnicos de retención; la 14, la 46 y la 49 hacen referencia a niveles de formación; y la 51 es una combinación de ambas, puesto que alude tanto a problemas psicológicos como a capacidad adquirida mediante el estudio.

En las preguntas de tipo fisio-técnico, los estudiantes no tienen muchos problemas, lo que se percibe por la distribución mayoritaria en AV y en PV y las bajas frecuencias en S. Respecto al segundo tipo de preguntas, hay una distribución mayoritaria en S, MV y AV en ambos niveles. Y frente a la pregunta intermedia, la distribución es normal en ambos niveles. En el caso de la memoria, pues, se puede decir igualmente que las dificultades son más de tipo formativo que fisio-técnico.

La amplitud del léxico es una condición básica para el rendimiento de los estudiantes, y debe crecer en la medida en que aumente su nivel académico. Por otro lado, el diccionario, como herramienta clave en las actividades académicas, permite ampliar el campo semántico. No obstante, se percibe un bajo uso que se le da a esta herramienta.

La baja tendencia a comunicar lo que se lee, indica la ausencia de un ambiente lector, lo que redundará en la comprensión y la disposición para la lectura.

Componente condiciones físicas

En la tabla se observa que las condiciones físicas para estudiar se perciben como adecuadas en niveles de distribución normal, lo que abre posibilidades de respuesta, al menos parciales, a las observaciones de los componentes anteriores. Las costumbres de las posturas al leer, que son de carácter fisio-técnico, también indican problemas alusivos a las costumbres de lectura y a disciplinas de estudio.

Componente relaciones familiares

Las dos primeras preguntas (25 y 35) son de tipo general respecto al ambiente familiar. Las otras tres se refieren específicamente a la lectura, al apoyo familiar al estudio y a los antecedentes académicos familiares. Por supuesto, esta pregunta sería más relevante si fuera posible relacionarla con niveles socioeconómicos, pero por lo pronto puede ofrecer señales de influjo general del ambiente familiar. En las preguntas del primer tipo, los estudiantes perciben unos

Tabla 8. Componente relaciones familiares en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
25. En su ambiente familiar ha tenido una comunicación adecuada	40,8	33,3	16,1	6,7	3,0	31,3	40,6	21,9	6,3	0,0
35. Presenta problemas familiares	1,9	3,0	17,2	40,4	37,5	3,1	6,3	18,8	37,5	34,4
40. Siente apoyo familiar para la práctica de la lectura	23,2	20,6	23,6	21,0	11,6	15,6	9,4	25,0	34,4	15,6
42. En los procesos académicos ha existido apoyo familiar	60,3	17,2	13,5	6,4	2,6	59,4	15,6	15,6	0,0	9,4
43. Considera que el nivel académico de sus padres influye en el suyo	17,6	9,7	10,1	13,5	49,1	12,5	12,5	6,3	18,8	50,0

Tabla 9. Componente motivación en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
10. Siente desinterés por la lectura	3,0	18,7	44,6	24,0	9,7	6,3	15,6	50,0	15,6	12,5
11. Lo hace voluntariamente	18,4	25,8	29,2	24,0	2,6	28,1	25,0	28,1	12,5	6,3
22. Solo lee lo que le exigen	8,2	21,3	35,6	22,8	12,0	9,4	28,1	31,3	21,9	9,4
26. Siente motivación por estudiar	46,8	40,8	10,9	1,5	0,0	56,3	43,8	0,0	0,0	0,0
27. Los motivos para estudiar son internos	44,9	38,6	10,1	4,1	2,2	56,3	34,4	6,3	3,1	0,0
28. Los motivos para estudiar son externos	17,6	21,0	20,2	19,9	21,3	15,6	28,1	25,0	25,0	6,3
30. Ha perdido años escolares	2,6	1,1	5,2	10,9	80,1	0,0	0,0	0,0	6,3	93,8
47. Lee periódicos, revistas, folletos	26,2	32,2	28,5	11,2	1,9	21,9	50,0	25,0	0,0	3,1
50. Sus compañeros y amigos lo estimulan a leer	3,0	10,1	20,6	39,3	27,0	0,0	15,6	21,9	31,3	31,3
56. Cuando no comprende lo que lee, lo consulta	20,2	30,7	33,0	14,6	1,5	6,3	46,9	37,5	9,4	0,0

Tabla 10. Componente emocional en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
21. Considera que no tiene seguridad	3,4	6,4	34,8	35,2	20,2	0,0	15,6	25,0	37,5	21,9
31. Se siente seguro/a como persona	51,3	33,3	12,4	2,2	0,7	56,3	28,1	12,5	0,0	3,1
36. Tiene problemas personales	2,2	4,9	23,6	36,7	32,6	3,1	3,1	18,8	43,8	31,3
41. Siente que las emociones (alegría, tristeza, enfado) influyen en la comprensión de lo leído	25,5	33,3	22,8	9,4	9,0	40,6	28,1	21,9	3,1	6,3

Tabla 12. Componente estrategias de estudio en niveles medio y alto

Pregunta	% Nivel medio					% Nivel alto				
	S	MV	AV	PV	N	S	MV	AV	PV	N
52. Realiza esquemas como herramienta para la comprensión de los textos	4,9	10,9	28,5	33,0	22,8	18,8	18,8	37,5	12,5	12,5
53. Subraya lo que lee	23,2	29,6	25,1	15,7	6,4	25,0	43,8	21,9	6,3	3,1
54. Sintetiza los textos leídos	7,5	24,0	35,6	29,6	3,4	15,6	21,9	50,0	12,5	0,0



niveles de respaldo mayoritariamente favorables. En relación con las condiciones particulares del ambiente familiar para la lectura, los estudiantes perciben mayor número de dificultades, especialmente en el nivel medio. El nivel alto parece tener mejor ambiente familiar para la lectura. Ambos niveles sienten un apoyo general por el estudio. Y ninguno de los dos niveles relaciona mayoritariamente la formación de los padres como determinante de la propia. Lo que se destaca en el componente es que hay un ambiente familiar favorable, pero las dificultades son de tipo técnico para favorecer el ambiente de lectura.

Es relevante la manera como el estudiante percibe su ambiente familiar, clave para su desempeño académico (Oliva, 2011), de modo que las percepciones de los estudiantes sobre el influjo familiar en sus estudios es un factor clave para su éxito educativo.

Las investigaciones revisadas consideran que la familia ejerce una fuerte influencia en el comportamiento escolar del sujeto y en su modo de organizarse para su desempeño académico. Su ejecución escolar es influida por los valores, motivos, aspiraciones, actitudes y expectativas que los padres suscitan en sus hijos, porque a través de diversos mecanismos socializadores el estudiante asume estos valores, organizando su comportamiento de forma coherente. El rendimiento escolar sorprende, en términos generales, si se conocen de antemano los condicionantes familiares en las que los jóvenes se desenvuelven. Por eso, la intervención sobre el ambiente familiar constituye un interesante campo de actuación para llevar a cabo experiencias de innovación educativa y de educación compensatoria que permitan la igualdad de oportunidades educativas (Martínez *et al.*, 2000).

Componente motivación

En ambos niveles, los estudiantes reconocen que sus motivaciones para estudiar son internas y no dependen de nadie de manera significativa, especialmente en el nivel alto. Sin embargo, la referencia a la

motivación por estudiar no se corresponde con la motivación para leer. Pareciera que la primera es interpretada de una manera general de adelantar estudios, y la segunda por el acto físico de leer que presenta en ambos niveles una distribución normal.

Hay motivación por estudiar, pero no por leer, lo que se complementa con la valoración de la familia por el estudio de los hijos, pero la precariedad en las condiciones favorables a la lectura que les brindan. De alguna manera, esto revela un énfasis en los resultados y un cierto desdén por el proceso educativo.

De todas formas, la percepción de que su motivación no depende de factores externos (preguntas 28 y 50), incluye de alguna forma el ambiente creado por estrategias pedagógicas en el aula, lo que lleva a pensar que los estudiantes no reconocen factores pedagógicos adecuados para su motivación por leer.

La motivación es un elemento clave en el proceso lector, se define como el conjunto de condiciones que guían y mantienen actitudes abiertas hasta que se logra una meta. En la lectura, este proceso cognitivo es indispensable puesto que moviliza al sujeto a la acción y al descubrimiento de nuevas alternativas académicas.

Es importante considerar que los estudiantes presentan un rendimiento académico acorde a su historia académica, lo que sugiere continuidad en los procesos y motivaciones personales.

En relación con la práctica de otras lecturas, puede señalarse que los estudiantes del nivel académico alto, leen con mayor frecuencia periódicos, revistas y folletos, lo que indica que sienten agrado por leer otros textos que no sean académicos. Asimismo, estos estudiantes consultan lo que no comprenden lo que puede indicar más confianza en los sujetos y mayor capacidad para resolver problemas y apropiación de aprendizajes.

La motivación docente se refiere al ambiente de motivación favorable en la institución educativa, lo que es un factor

que afecta el desempeño escolar de los alumnos. El ambiente institucional se relaciona con las políticas y estrategias, con la capacitación, el compromiso y la carga de trabajo del profesorado y con el ambiente entre pares.

En este aspecto, se observa una baja motivación hacia la lectura por parte de los docentes, lo que puede indicar una baja comprensión de los procesos lecto-escriturales de las directivas y los docentes.

En los niveles alto y medio se destaca el cumplimiento en la realización de informes de lectura, lo que sugiere un desarrollo de habilidades propias del ejercicio lector.

Componente emocional

Las preguntas 21 y 31 son contrarias entre sí y es curioso que los porcentajes tengan algunas diferencias, lo que indica que los estudiantes diferencian entre la seguridad general y la seguridad "como persona". De todas formas, hay una correspondencia en la distribución, de manera inversa, por supuesto. En general, los estudiantes consideran que su seguridad es adecuada, especialmente en el nivel alto. No presentan mayores niveles de problemas personales pero, en ambos niveles, especialmente en el nivel alto, las circunstancias emocionales particulares influyen significativamente en la comprensión de lo leído. En general, esto significa que los problemas son percibidos por los estudiantes como circunstanciales y puntuales y sienten, en su mayoría, que gozan de salud emocional.

Componente estrategias de estudio

Las tres preguntas de este componente se refieren a la aplicación de técnicas de estudio como la realización de esquemas, el subrayado o selección de ideas claves y la síntesis, que son prácticas eficaces para ahorrar esfuerzos en el estudio (Quezada, 1995; Serafín, 1999). En las tres preguntas, se encuentra que los estudiantes tienden a extraer ideas por medio del subrayado, pero esto conduce a sintetizar y a esquematizar en menor proporción. En el nivel alto, estas prácticas son mayores que

en el nivel medio, lo que indica su influjo en el rendimiento académico, vinculado a la comprensión de lo leído.

Conclusiones

La gran mayoría de los participantes de la investigación pertenece al rendimiento académico medio (88%). Esto sugiere que el mayor énfasis de las conclusiones debe estar referido a lo que ocurre en este grupo de estudiantes, sin descuidar el contraste con el nivel alto, puesto que se descartó del análisis el nivel bajo, como se vio arriba.

Los procesos de percepción, atención, motivación y memoria, que intervienen en la lectura, con frecuencia sufren alteraciones en el ejercicio lector, lo que indica la relación directa en el rendimiento académico, puesto que la lectura es una habilidad fundamental en el desarrollo de las actividades académicas que se basan en la lectura y escritura de textos como su sustrato fundamental. Esta habilidad es formada desde el nivel de básica primaria y nunca termina, puesto que la comprensión de un texto requiere un haber previo de conocimientos, destrezas y reglas y deriva en la construcción permanente de conocimiento que no tienen límites.

En relación con el primer tipo de indicadores, de carácter físico técnico, es notoria la superación de los posibles obstáculos en los dos niveles analizados (medio y alto). En general, los estudiantes son saludables, cuentan con niveles adecuados de descanso y de alimentación, no tienen en su gran mayoría problemas visuales que les impidan la lectura de textos escritos en lenguaje ordinario y no tienen antecedentes de problemas estructurales de atención. Se puede destacar, no obstante, que hay una referencia al apoyo familiar (del tercer tipo de indicadores) por el estudio, pero este apoyo no necesariamente propicia condiciones físicas ambientales para la concentración en la lectura.

Respecto al segundo tipo de indicadores, psico-afectivos, los estudiantes manifiestan condiciones favorables para



la lectura, que requiere niveles de atención altos, en los que intervienen tanto las condiciones emocionales como cognitivas. No obstante, en este tipo de indicadores los índices tienen una distribución de tipo normal, lo que indica que los problemas se manifiestan de una manera sensible, especialmente en el nivel medio, que constituye la mayoría de los estudiantes encuestados.

Frente al tercer tipo de indicadores, socio-familiares y de formación, el análisis se torna más complejo porque se encuentra que es en estos factores donde radican las mayores dificultades para la comprensión de la lectura. Se trata, en general, de un problema de formación de una sociedad que educa para leer, pero que no forma lectores. Esto significa que no hay un ambiente general propicio para el abordaje de textos y para la aproximación al conocimiento que se deriva de dicho abordaje. Se trata, en suma, de familias que aprecian la educación, pero que no producen las condiciones para la lectura. Se trata de motivaciones exclusivamente internas para estudiar, pero de factores externos, como las estrategias pedagógicas, que no favorecen la formación de lectores ni propician las condiciones para la lectura.

En este aspecto, es notoria la incapacidad para abordar los textos más allá del subrayado, es decir, sin la comprensión sintética y esquemática. Es preocupante el desinterés por la lectura que se manifiesta en el porcentaje de libros leídos por completo, en la frecuencia de la lectura y en los niveles superiores de la codificación y la decodificación. Esto permite pensar que cualquier estrategia que se trace para el fomento de la lectura y el mejoramiento de las habilidades lectoras, que derivan en

un mejor rendimiento académico, deben centrarse en toda la propedéutica escolar, desde primaria, en la creación de climas sociales de lectura y en el mejoramiento de los métodos de lectura y de estudio.

Recomendaciones

Que la universidad, y particularmente el Politécnico, diseñen y ejecuten programas dirigidos a crear lectores en todos los niveles propedéuticos desde el preescolar hasta la educación superior. Esta actividad, por supuesto, requiere la convergencia de muchos actores sociales de todos los niveles, que incluyen al Estado, a la sociedad civil, a la empresa y, por supuesto, a las universidades y toda la estructura educativa.

Que las asignaturas que tiendan a mejorar la lectura, como Lengua materna en el Politécnico, se extiendan a un mayor número de semestres y que desarrollen métodos para superar el nivel de subrayado hacia la esquematización y la síntesis. Que procuren mejorar, además, los niveles de codificación en el dominio del léxico y las reglas semánticas y semióticas.

En todas las asignaturas y actividades académicas se debe insistir en dar cuenta de textos como una rutina tanto en la práctica de docencia como en la de investigación y la de proyección de la universidad.

Que se ponga al servicio de bienestar universitario una asesoría que atienda los problemas de lectura.

Que se evalúe en forma sistemática y permanente el nivel de comprensión de lectura tanto de los docentes como de los estudiantes, como práctica que permite el mejoramiento continuo.

Bibliografía

- Alcaraz, V.M. (2000). *Una mirada múltiple sobre el lenguaje*. Guadalajara: U de Guadalajara.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. y López, A. (2011). *Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente*. *Psicothema*, 23, 153-159.

- Atkinson, R.C.; Shiffrin, R.M. (1968). «Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes». In: Spence, K.W.; Spence, J.T.. *The psychology of learning and motivation* (Volume 2). New York: Academic Press. pp. 89-195.

- Baddeley, A.D. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Birdwhistell, Ray. L. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Carpenter, P. A., Miyake, A., & Just, M. A. (1994). Working memory constraints in comprehension: Evidence from individual differences, aphasia, and aging. San Diego, CA: Academic Press.
- Catalá, Gloria et al. (2001). Evaluación de la comprensión lectora. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. y Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.
- De Spinola Humberto (1990). "Rendimiento académico y factores psicosociales en los ingresantes a la carrera de medicina - UNNE". Revista Paraguaya de Sociología; 78:143-167.
- FAST, Julius (1994). *El sublenguaje del cuerpo y los gestos*. Barcelona Editorial Kairós.
- García Madruga, Juan Antonio (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- García Madruga, Juan Antonio, Gutiérrez, Francisco, Elosúa, María Rosa, Luque, Juan Luis y Gárate, Milagros (2002). *Memoria operativa y comprensión lectora: algunas cuestiones básicas*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1252712>. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED: Facultad de Psicología.
- Gathercole, S., & Baddeley, A. (1990). "Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?". In: *Journal of Memory and Language*, 29, 336-360.
- Gathercole, S., & Baddeley, A. (1993). Working memory and language processing. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gathercole, S., Willis, C., Emslie, H., & Baddeley, A. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28, 887-898.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes Humanos: límites y Paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.
- Logie R. H. (1995) *Visuo-spatial Working Memory*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum.
- MacDonald, Maryellen C. & Christiansen, Morten H. (2002). Reassessing Working Memory: Comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1996). In: *Psychological Review* Copyright 2002 by the American Psychological Association, Inc. 2002, Vol. 109, No. 1, 35-54 0033-295X/02/\$5.00 DOI: 10.1037//0033-295X.109.1.35. Southern Illinois University
- Martínez G., Raquel; Pereira, Marisa; Rodríguez, Blanca; Peña, Ana; Martínez, Rosario; García, María Paz; Donaire, Begoña; Álvarez, Ana Isabel; Casielles, Victoria (2000). Dinamización de las relaciones familia centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *Reop*, vol 11, N° 19, primer semestre de 2000, pp. 107 - 120. Universidad de Oviedo.
- Murillo Rojas, Marielos (2005). La lectura en la escuela costarricense, algunas reflexiones. En: Revista electrónica Actividades educativas en educación, julio a diciembre, año 2005, vol. 5, N° 2, Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica. Pp. 1 - 14.
- Oliva Delgado, Alfredo (2011). *El papel de la familia en la educación infantil*. Universidad de Sevilla.
- Oliva, A., Reina, M. C., Pertegal, M. A. y Antolín, L. (en prensa). *Rutinas de sueño y ajuste adolescente*. *Psicología Conductual*.
- Rodríguez Morales, Gemma; Romero, Juan Francisco; Cerván Rocío Lavigne (2003). "Aplicación de un Programa de Evaluación e Intervención sobre la Disortografía". En: *Revista española de orientación y psicopedagogía*, año 2003, vol 14 N° 2.
- Sánchez, Carlos (2009). La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario. En: *revista Foro Universitario*, año 13, N° 44, enero a marzo de 2009, pp. 99 - 107. Universidad de los andes, escuela de educación. Mérida, edo. Mérida, Venezuela.
- Sirotnin, Y. B., Kimball, D. R., & Kahana, M. J. (2005). Going beyond a single list: Modeling the effects of prior experience on episodic free recall. *Psychonomic Bulletin & Review*, 12(5), 787-805.
- Stanovich, Keith E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. The Guilford Press.
- Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (Cap. 6.: Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo). México: Ed. Grijalbo.



Primera infancia: una mirada desde la educación y los derechos humanos¹

OLGA LILIANA CORTÉS VALENCIA²

MARÍA ANGÉLICA IBAGUÉ VALLEJO³

Resumen

El presente artículo intenta aproximarse a la reflexión sobre la inversión social en primera infancia como mecanismo de transformación social, como elemento fundamental desde los derechos humanos y su relación con la Educación Para ello abordamos el problema desde la perspectiva de los derechos sociales de la infancia, que trata de enfocar este importante segmento poblacional no sólo como sujetos titulares de derechos, circunstancia que implica un cambio de óptica sustantiva de la primera infancia como privilegiado escenario de constitución humana fundamental. Es decir: si el hombre no nace sino que se hace, los primeros seis años constituirían el epicentro más importante en que la sociedad imprime en el sujeto sus indelebles y principales huellas, remontándose gran parte de sus problemas posteriores a las constitutivas experiencias de este importante período de la vida.

Palabras claves: Política, desarrollo humano, primera infancia, educación, atención, derechos.

First childhood: a look from the education and the human rights

Abstract

The present article tries to approach to the reflection on the social investment in first childhood like mechanism of social transformation, as fundamental element from the human rights and its relationship with the Education For we approach it the problem from the perspective of the social rights of the childhood that tries to focus this important populational segment I don't only eat regular fellows of rights, circumstance that implies a change of optic sustantiva of the first childhood like privileged scenario of fundamental human constitution. That is to say: if the man is not born but rather it is made, the first six years they would constitute the most important epicentre in that the society prints in the fellow its indelible and main prints, going back great part from its later problems to the constituent experiences of this important period of the life.

Keywords: Politics, human development, first childhood, education, attention, rights.

1 Recibido 08 de mayo del 2011. Aprobado 15 de junio del 2011

2 Olga Liliana Cortés Valencia. Docente Institución educativa en Manizales. Magister en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales.

3 María Angélica Ibagué Vallejo. Funcionaria pública en Cali. Docente de instituciones como Universidad del Quindío. Magister Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. Angelica.ibague@gmail.com

Bases normativas y conceptuales

El tema de la educación inicial tiene tantas aristas como horizontes posibles, dado que ha estado presente a través de los tiempos, y donde cobra gran importancia el hecho de que sea incluido como tópico de actualidad, abordado circunferencialmente desde las ciencias humanas. Recientemente el tema de la educación desde la primera infancia está en la lupa de la política pública, titulada “*de cero a siempre*”, recientemente expuesta por el actual plan de gobierno, lo cual vislumbra los intereses de los gobiernos y la sociedad civil, tanto a nivel nacional e internacional sobre este importante tema. Parece entonces que la evidencia de la psicología, la biología, las ciencias de la nutrición, la sociología, la neurociencia y otros campos de la investigación resaltan consenso en la importancia educativa que tiene el período comprendido entre la gestación y los seis años de vida, ya que se reconoce que desde ese primer momento se dan aprendizajes que determinan la vida del ser humano.

La primera infancia es una fase decisiva en el ciclo de vida del ser humano. Estudios han demostrado que los primeros años son críticos para el bienestar y desarrollo físico de los niños y niñas, para el crecimiento de la inteligencia y personalidad y para el desarrollo de actitudes sociales positivas. Durante este periodo los niños pequeños adquieren los valores imprescindibles para la orientación de su conducta futura, prioritariamente a través de experiencias concretas de vida y de la conducta de los padres, educadores y comunidades.

Estudios longitudinales como el de *HighScope Perry PreSchool Study*, demuestran los principales resultados tales como: más graduados en preparatoria, más empleados, salarios más altos, menor cantidad de arrestos por varios tipos de crímenes, mejor salud y relaciones familiares, entre otros.

Por los motivos señalados tiene entonces una gran relevancia la generación de nuevos conocimientos desde la educación para un entorno micro-familiar e institucional óptimo, que propicie situaciones que favorezcan aprendizajes acordes con los períodos críticos que tienen lugar, dentro de un concepto de pedagogía que vele por el bienestar integral de los niños y niñas, donde la acogida, el juego, la relación personal, entre otros, sean factores fundamentales en las didácticas de la vida cotidiana que impacten desde el interior de cada cultura a nivel local así mismo a nivel nacional siendo respetuosos de los derechos humanos.

La investigación infancias: ¿qué se dice, qué se calla, qué se piensa? Voces de niños, niñas, agentes educativos familias y cuidadores en 15 municipios de Caldas (Salazar, M., Montoya, M.D., García, G.; Et. Al), plantea que reconocer el desarrollo infantil como elemento holístico e integral, incluye partir de la reflexión sobre las formas de constitución de sujeto, saberse distinto al otro pero a su vez en interdependencia; un ser humano que presenta una historia y un referente en interacción con nuevas experiencias, y se configura como sujeto simbólico, con un discurso diferente alternativo frente a la vida, al ser mediado por procesos de socialización; en los que son fundamentales las prácticas sociales respecto de la vivencia de los derechos del niño/niña en la primera infancia, lo que a su vez, plantea la necesidad de una propuesta formativa del talento humano que a diario interactúa con los niños y niñas en esta etapa de vida. Podríamos entonces pensar en este periodo como la posibilidad más alta de desarrollar potencialidades cognitivas, sociales, actitudinales que generen una mayor y mejor adaptación y desempeño en un sistema educativo formal.

Desde esta perspectiva y pensado en correspondencia con las políticas educativas del país, que están dando un especial énfasis en la ampliación de cobertura en este sector haciendo de la inclusión



social para las poblaciones en situación de vulnerabilidad y de diversidad en dos los sentidos, un hecho preponderante para el desarrollo y aplicabilidad de dicha política, tanto en el área formal como en los programas no-formales. La calidad de la oferta educativa en esta etapa debe ser de especiales características, a fin de proponer una metodología y articulación desde la política pública que potencie y aproveche toda la capacidad de estos espacios.

La primera infancia comprende la franja poblacional que va desde la gestación hasta los seis años de edad. El mayor desarrollo del cerebro ocurre durante los tres primeros años de vida y está directamente relacionado con la nutrición, la salud y la protección que se recibe y con la calidad de las interacciones humanas que se experimentan. Durante estos tres primeros años, los niños aprenden y se desarrollan más rápidamente que en cualquier otra fase de la vida, constituyéndose como definitivos para el aprendizaje y el desempeño, tanto presente como futuro, el amor, la buena atención y la educación que reciben los niños y las niñas para poder hacer realidad los sueños y desafíos que la sociedad demanda en aras de conquistar un desarrollo a nivel económico, político y cultural. Como lo establece un importante investigador, “el periodo de desarrollo temprano - que incluye el periodo intrauterino - puede demarcar trayectorias en la salud, el aprendizaje y la conducta e influir en las futuras etapas del desarrollo”.

La educación inicial constituye entonces un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno cuidado y acompañamiento apropiado del adulto, proceso que favorezca su crecimiento y desarrollo, así como ambientes de socialización sanos y seguros.

Aspectos normativos

Acorde con la importancia de la primera infancia, el Código de la Infancia y la Adolescencia formula un artículo dedicado por completo a este ciclo vital. El **Artículo 29** del Código reconoce la titularidad de derechos desde la primera infancia y determina que la salud, la nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial son derechos imposterables. Igualmente señala la necesidad de garantizar el registro civil de todos los niños y las niñas.

La existencia de este artículo exclusivamente dirigido a la primera infancia no implica que los demás derechos contemplados en el Código no tengan aplicación y relevancia para este grupo de población. Todos los artículos relacionados con la garantía o el restablecimiento de derechos de los niños cobran vigencia en la primera infancia, tal como se observa en el marco normativo general, especialmente en el concepto de la protección integral (Artículo 7°), y en los principios definidos en los Artículos 8° sobre el interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes, Artículo 9° sobre la prevalencia de derechos y Artículo 10° sobre la corresponsabilidad en la garantía de derechos, entre otros.

Adicional a lo establecido en el Código de Infancia y Adolescencia, de acuerdo a lo establecido en el documento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y Ministerio de Educación Nacional 2007 (páginas 25 y 26) existen otras razones que justifican la importancia de centrar la atención y la acción en la primera infancia:

- Porque requieren de la presencia y apoyo de los adultos para que se den los procesos de desarrollo integral propios de su edad.
- Porque mueven espontáneamente fibras afectivas y emocionales profundas de madres, padres y cuidadores. Entorno a ellos se tejen una serie de relaciones

afectivas y emocionales que dependen de los modelos culturales y formas de crianza.

- Porque son la garantía de continuidad de la estructura social y de la posibilidad de cambios. Representan el pasado, el presente y el futuro de las comunidades. Son la historia de sus proyectos históricos.
- Porque los niños motivan la auto-gestión educativa por parte de la comunidad, con el fin de propiciar condiciones más humanas para su bienestar.
- Porque invertir en la infancia trasciende las generaciones, crea condiciones para transformar lo económico, lo social y lo político de un país. En lo económico tiene un efecto indirecto, al desarrollar desde la niñez las capacidades humanas productivas. En la "calidad" de vida de niños (disfrute de la niñez, vivir a plenitud, desarrollar todas las capacidades que se tienen como seres humanos en formación) y en sus repercusiones sobre la vida y actitudes en la edad adulta, tiene un efecto directo.
- Porque cualifica los vínculos y las relaciones sociales ya que en la infancia se crean las bases para convivir con los demás, en ambientes de respeto y solidaridad.
- Tiene además efectos políticos ya que la participación ciudadana y la democracia se construyen desde la niñez.
- Porque los cambios sociales, económicos, políticos y culturales del mundo contemporáneo, la problemática social que viene afrontando el país en las últimas décadas caracterizadas por la violencia, la pobreza, el desplazamiento, la explotación infantil y la agudización del conflicto armado han impactado la estructura familiar y comunitaria, y con ésta los contextos de socialización y de desarrollo de la primera infancia.
- Porque la pluralidad cultural y multiétnica que caracteriza al país exige la implementación de estrategias que incluyen la identidad y los patrones de

crianza de cada cultura, en la garantía del enfoque diferencial.

- Porque el desarrollo de políticas, planes y programas para la primera infancia contribuyen a romper el círculo vicioso de la pobreza y la desigualdad de oportunidades, asegurando un mejor comienzo para los niños más pobres.

En consecuencia, invertir en la primera infancia es el mejor punto de partida para construir capital humano, capital social y sin duda el desarrollo de un país. "No podemos permitirnos posponer la inversión en los niños hasta que sean adultos, tampoco podemos esperar a que entren a la educación primaria, un momento que puede resultar muy tarde para intervenir".

En este orden de ideas es necesario indagarse sobre la inmensa brecha que ha tenido durante largo trayectos y periodos de años la sociedad y su pertinencia frente a la configuración hermenéutica de la interpretación de la norma jurídica frente a las reales condiciones que nos presenta el contexto actual, pues si bien es conocido por los grandes intelectuales que las leyes van por un camino diferente a la realidad misma y por ende es difícil que se redistribuyan todos los recursos materiales y logísticos para lograr esta inversión tan significativa en la primera infancia lo que se constituye como ideal; pero cada gobierno tiene sus prioridades y necesidades y de acuerdo a ellas liberan los recursos presupuestales, sin contar con la temible sombra de la corrupción de la cual todos somos víctimas de forma directa o indirecta y que en últimas imposibilita este ideal cabalmente, por tanto no es suficiente la buena voluntad del estado, es la capacidad de autogestión y empoderamiento de la misma sociedad civil, la que participe activamente en este proceso con gran compromiso y reclame justicia social, equidad, además de restauración de los derechos colectivos sociales económicos y culturales.



Sistema de atención

El Sistema de atención a la primera infancia es el conjunto de acciones coordinadas, complementarias e interrelacionadas que desarrollan las diferentes entidades del Sistema Nacional de Bienestar Familiar SNBF, con el fin de garantizar a los niños, las niñas y sus familias, su pleno y armonioso desarrollo.

Se fundamenta en las normas nacionales e internacionales, y en los aspectos conceptuales enunciados en la introducción. Igualmente se construye sobre los objetivos planteados en la Política de Primera Infancia, los cuales deben hacer parte del sentido de las diferentes modalidades de atención para este grupo poblacional. Ellos son:

1. Posicionar el tema de primera infancia en los ámbitos gubernamentales, institucionales, familiares y comunitarios, para sensibilizar y movilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida en el desarrollo humano, como factor de progreso y desarrollo de la nación.
2. Promover la salud, la nutrición y los ambientes sanos desde la gestación hasta los 6 años, prevenir y atender la enfermedad e impulsar prácticas de vida saludable y condiciones de saneamiento básico ambiental.
3. Garantizar prácticas socioculturales y educativas que potencien el desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años.
4. Garantizar la restitución de los derechos que hayan sido vulnerados en grupos o poblaciones específicas.
5. Promover la participación de niños y niñas menores de 6 años en la toma de decisiones que afectan sus vidas en los espacios de desarrollo social, familiar e institucional.
6. Crear canales de participación ciudadana para la formulación, ejecución y evaluación de políticas locales de primera infancia.
7. Garantizar el derecho a la identidad

de todos los niños y niñas, desde los primeros días de su nacimiento.

Para el alcance de estos propósitos, es necesario crear escenarios nuevos y distintos para la concreción de condiciones materiales y de relaciones sociales que posibiliten el desarrollo humano y la creación de una cultura garante de derechos, esta es quizás una labor titánica para cualquier persona, sea profesional o no y mucho más para la sociedad misma, pero si no existen propuestas de este tipo que se sustenten en investigaciones rigurosas a través de la ciencia, no solo basta con buenas intenciones y un cumulo de lineamientos y regulación normativa sino la articulación y sumatoria de los mismos demostrando sus beneficios. Por lo tanto es importante vincular de una manera protagónica a los niños, las niñas, los adolescentes, los padres de familia, los adultos organizados de la comunidad, los agentes educativos comunitarios, los entes territoriales, las instituciones públicas y privadas y en general quienes conforman el Sistema Nacional de Bienestar Familiar – SNBF⁴. Esto es: conformación de redes familiares, comunitarias e institucionales operativas y funcionales que tiene documentadas y que se han procesado mediante encuestas poblacionales de entidades como el DANE, y todos los estamentos que integran los consejos de Política Social que se reúnen cada mes en los diferentes municipios del territorio nacional y en ellos los planes estratégicos de las mesas por la Primera Infancia.

Así mismo, la atención a la primera infancia exige flexibilidad de los programas de atención de tal manera que éstos se ajusten a las necesidades poblacionales y a sus características culturales y sociales,

4 Sistema Nacional de Bienestar Familiar - SNBF
-: "conformado por las entidades u organismos oficiales y por particulares legalmente autorizados para prestar el servicio público de bienestar familiar". Capítulo 1 - Artículo 1° Decreto 1137 de junio 29 de 1999.

es decir, que partan del diagnóstico social situacional.

En este punto es importante recordar que este artículo se deriva de la investigación desarrollada y mencionada anteriormente de la Maestría en Educación desde la diversidad, donde se realizó un proceso investigativo de carácter mixto porque contempló variables cuantitativas para la caracterización de las situaciones y condiciones de vulnerabilidad de la población sujeto de la investigación. También se utilizó instrumentos cualitativos para identificar las disposiciones subjetivas, que permitieron generar y ampliar información relacionada con las categorías y poder trascender las generalizaciones y lograr una aproximación a la realidad compleja argumentando sus matices, entrecruzamientos, contradicciones y similitudes desde el diálogo entre la tradición académica y las voces de los actores sociales, el conocimiento científico con el social, etnias y género que permitieron dilucidar diferentes formas de expresión de la Primera Infancia, y sus condiciones objetivas de vida, las cuales se traducen en una criteriología para la toma de decisiones de políticas, planes y programas que permeen el ámbito familiar, comunitario, institucional y local.

Teniendo en cuenta, que existen diferentes características culturales, sociales y económicas de la población, cualquier forma de atención debe estar enmarcada dentro de la política de desarrollo humano que supone acciones integradas e interrelacionadas y diseñadas desde lo local, donde la familia sea el centro de la atención del Sistema Nacional de Bienestar Familiar SNBF, es decir, que las acciones de todas estas entidades han de ser coordinadas, articuladas y enfocadas hacia la familia, en toda su diversidad.

Desde los planteamientos de Adelina Gimeno "La familia se percibe como la fuente más importante de satisfacción personal. También hoy, en una sociedad calificada de posmoderna, la familia se

constituye como el entorno más próximo, más cálido y más solidario. Pero también es cierto que las experiencias vividas en el seno de la familia pueden ser las más destructoras y las más dolorosas. En muchas ocasiones se trata del simple efecto de la incertidumbre asociada a la diversidad y la falta de seguridad que se deriva de no tener modelos previos, lo que sume en confusión a quienes optan por modelos menos convencionales y normativos.

Ante esta realidad es importante tomar conciencia de la propia realidad familiar, de su legado, de sus recursos, de su estructura, mas implícita y de los lazos invisibles que con tanta fuerza nos unen a ella. Y todo con el propósito de asumir un papel más consciente y más activo en el desarrollo de la vida familiar, para desde el respecto a la diversidad, aportar en la construcción de un entorno con identidad propia capaz de facilitar el desarrollo de la familia y de proyectar a cada persona más allá de los límites de parentesco." (Gimeno 2002).

Existe una gran variedad de estudios en familia por diferentes autores otro que llama poderosamente el atención es el de Parsons donde refiere acerca del matrimonio y la familia, dado que en un mundo moderno, estos se ajustan a los requerimientos de grandes estructuras "gracias a la presencia de vínculos de apoyo mutuo tanto económicos como afectivos, en los que la capacidad del hombre para el trabajo instrumental (público, productivo, gerencial), se complementa con la habilidad de la mujer para manejar los aspectos expresivos de la vida familiar y la crianza de los hijos" (Conway, et.al. 1996:219). En sintonía con las expectativas de Parsons se ubicaban (y siguen ubicándose) instituciones sociales, algunos políticos, gobiernos, profesiones y profesionales de diferentes áreas que interpretan como ideal y en tal sentido sano, normal y digno de imitarse, un solo tipo de familia; la nuclear patriarcal, "La Familia" y toda variación a esta norma es considerada una desviación.



Pero la realidad es tozuda; la evidencia de los datos que llegan del entorno inmediato y mediato, más las reflexiones de los académicos, advierten que en razón al debilitamiento del orden sociocultural patriarcal, avanza el “polimorfismo familiar” como contrapeso a un modelo paradigmático de familia.

Pese al debate e innumerables voces sobre la desintegración, la descomposición o el fin de la familia, está reportado que ella es fuente de protección y seguridad para sus miembros y como tal sigue cumpliendo dos objetivos básicos: socialización y protección psicoafectiva. La familia como institución no desaparece, es adaptable y mutable según las realidades del contexto, pero se conservará en su cometido vital.⁵

Se propone el lineamiento mínimo requerido para la atención de la Primera Infancia, desde tres tópicos:

1. Acompañamiento y apoyo a la familia, para potenciarla en su función garantista de los derechos de los niños y niñas.
2. Acompañamiento y apoyo a las mujeres gestantes y madres lactantes.
3. Atención a la primera infancia y a la familia en otros contextos de socialización fuera de su hogar.

La primera infancia y el desarrollo

Comprende de 0 a 6 años de edad. Desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política de 1991 y en el Código de la Infancia y la Adolescencia (2006), en donde reza: “son derechos impostergables en la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial”.

La política de Primera Infancia (2006) nos proporciona una mirada al desarrollo infantil desde la perspectiva de los derechos. Esta postura se enmarca en la Convención de los Derechos de la Infancia, frente a la cual estados como el colombiano, a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, han venido trabajando desde hace muchos años⁶. Esta política recoge importantes planteamientos teóricos e investigaciones en este campo, situando el tema de la Primera Infancia en el ámbito de lo público y nos conduce a pensar de mejor manera los conceptos del *niño* y *niña*, no sólo por su importancia, sino que a la vez nos exige una práctica consecuente con estas directrices.

Así mismo, el Documento CONPES 109 somete a consideración del Departamento Nacional de Planeación la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”, la cual es el resultado de un proceso de movilización social, generado a partir de la necesidad de retomar y dar un nuevo significado a la temática de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia en Colombia. La Política se enmarca en el Plan Nacional de Desarrollo y se refuerza por los compromisos adquiridos en la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños.

5 CEPAL-ONU. Familia Siglo XXI. La Brecha de la Equidad, 1999. p79.

6 En el documento de la política pública de Primera Infancia del ICBF (2006), el tema de la primera infancia es colocado en el ámbito de lo público, cuando antes se restringía al terreno de lo privado. En este orden de ideas, el cumplimiento de los derechos de la primera infancia es un asunto que le atañe, no sólo a la familia, sino también a la sociedad y al estado. En este documento se recogen las conclusiones del Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo, las cuales subrayan la importancia del desarrollo infantil temprano sobre el posterior desarrollo de las personas, de su importancia con respecto al desarrollo competente para la vida de niños y niñas en armonía y alegría, disfrutando de y recreando el patrimonio cultural y el mundo simbólico. En este sentido, el Documento resalta los derechos de las niñas y de los niños y las niñas como una preocupación de todos los países por la primera infancia.

¿Y cómo se relaciona esto con la primera infancia, en un país como el nuestro?

Indudablemente las situaciones de pobreza, exclusión y falta de oportunidades se relacionan con la actual situación internacional, en tanto nuestra población, observada desde sus diferentes franjas, experimenta unas condiciones de vida que no dependen de su arbitrio sino que están fuertemente condicionadas por la economía internacional, en tanto el Estado Moderno ya no desempeña el papel de mediador nacional-internacional y de garante de bienestar de las poblaciones bajo su jurisdicción. Así, la sociedad civil de los países llamados *subdesarrollados* se encuentra, bajo un marco neo-liberal, en una situación cada vez más vulnerable y más sujeta a los vaivenes de una economía global dominada por las grandes corporaciones, las mismas que utilizan la clase política conservadora y autoritaria para promover incansablemente sus intereses. Entonces, la población se *vulnerabiliza* y pierde capacidad de gerenciar sus propias vidas, recurriendo en muchas ocasiones al crimen y la delincuencia como medio de supervivencia. Y si a esto le sumamos la fragmentación del tejido social y una cultura mediática que se centra en el consumismo, obtenemos una situación en la que las poblaciones trabajadoras se encuentran cada vez más sumidas en un entorno de precariedad material y cultural; vulneración de los derechos, situaciones que reproducen la violencia en el país.

Al respecto, María Victoria Peralta⁷, especialista en desarrollo infantil, con-

nota precisamente a la infancia como una “construcción social”, en donde la garantía de derechos es indispensable y fundamental para el desarrollo de este importante segmento poblacional y para elevar la calidad de vida en el proceso hacia la universalización del ejercicio de los derechos, bajo los ideales de equidad, justicia e inclusión social. Esta perspectiva de la infancia como construcción social apunta directamente a la interpretación que cada grupo cultural realiza sobre las primeras etapas etarias de la vida humana, asignándoles conexamente unos valores específicos que varían para cada sociedad⁸. Este proceso de simbolización de la infancia marca profundamente las conductas que la comunidad dirige hacia los niños y niñas, entre ellos la educación y las modalidades de socialización implementadas, así como las acciones gubernamentales relacionadas, por ejemplo, con su inclusión o exclusión de la actividad económica. De manera que en la época moderna, las ciencias sociales llaman la atención sobre estos mecanismos de significación espontánea sobre la infancia, de manera que las representaciones implícitas que circulan sobre la infancia se expliciten y permitan la acción coordinada e institucional, y no pretendidas reacciones *espontáneas* que en realidad están subrepticamente orientadas por

estructura viviente, sino un sujeto de interacciones que comporta la capacidad de aprendizaje a través de los vínculos, sociales, afectivos y de lenguaje.

7 Esta autora nos presenta un marco amplio sobre fundamentos disciplinares como la filosofía, la psicología, la neurociencia, la ecología y la educación, destacando los alcances, implicaciones y beneficios de las nuevas pedagogías. Solicita a todos los educadores/as tener en cuenta la concepción del niño y la niña como un sujeto social con derechos. Para Peralta, el niño y la niña desde la concepción de sujeto son más que la suma de sus partes, no es simplemente una

8 A este respecto, los vikingos de los siglos IX y X son célebres por su crueldad para con todos los grupos conquistados, lo que no excluía a los niños, como nos lo cuenta Daniel Boorstin: “Había también un vikingo particularmente amable a quien llamaban “el hombre de los niños”, porque no empalaba a los niños cautivos en la punta de su lanza, como era costumbre entre sus compañeros”, o una sección de los cruzados de Pedro el Ermitaño, dirigidas por el noble italiano Rainald, la cual “saqueó las aldeas cristianas en el camino, torturó a sus habitantes y hasta se ha escrito que asaban niños cristianos ensartados en espetones sobre las hogueras”.



dichas representaciones, socialmente muy difundidas. Este aspecto cultural sobre la infancia es tan importante, que es por ejemplo el que en la actualidad orienta las políticas públicas de protección de la niñez, en la medida en que consagra a ésta como *capital humano fundamental* –lo cual no deja de ser polémico por su énfasis económico– y eje de desarrollo social a futuro, condición digna de adecuada protección institucional. Es precisamente este paradigma que gira alrededor de los Derechos de la Infancia el que actualmente los gobiernos democráticos tratan de extender en la sociedad, en la medida en que aún existe, especialmente entre los sectores sociales más desfavorecidos, una concepción de la infancia como sujeto productivo, es decir, no como titular de derechos civiles sino de deberes económicos para con el grupo familiar, lo cual se traduce en los altos índices del execrable trabajo infantil.

Primera Infancia como tema de investigación

Otro aspecto fundamental es que la Primera Infancia ha sido objeto de investigaciones y discusiones en las últimas décadas. Los estudios provienen de diferentes campos y disciplinas que se relacionan con la salud, el aprendizaje y la conducta. Las evidencias científicas nos proporcionan explicaciones de por qué los primeros años de vida son fundamentales, y nos muestran cómo las experiencias tempranas influyen en el futuro desarrollo del individuo.

Tal como lo ejemplifica el debate actual sobre la Primera Infancia, éste es el periodo que más rápido transcurre en la vida humana. A pesar de que los niños y las niñas se desarrollan individualmente a su propio ritmo. De manera similar, como el periodo que va desde el nacimiento hasta los seis años, nos ofrece oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo futuro de los niños y las niñas. El enfoque del desarrollo infantil temprano se basa

en el hecho comprobado por numerosos investigadores que los niños y las niñas pequeños responden mejor cuando las personas que los cuidan tienen mayores habilidades, específicamente para estimular el paso al siguiente nivel de desarrollo.

De lo que se trata, por ejemplo para Fraser Mustard, es que lo sucedido en la Primera Infancia tiene efectos sobre el comportamiento y afecta la salud física y emocional de los niños y las niñas en cada una de las etapas de su desarrollo posterior. Los eventos que influyen sobre el desarrollo cerebral en los primeros años de vida también afectan la capacidad de afrontar y resolver problemas y tienen implicaciones en la salud física y mental⁹. En este sentido, en los primeros años de vida es cuando los niños y las niñas aprenden más que en cualquier otra etapa de la vida, son más receptivos frente al aprendizaje y posibilitan la intervención temprana para su desarrollo cognitivo, emocional, social y lingüístico, en particular cuando se les suministra amor, afecto, atención y se le estimula mentalmente.

Paralelamente, en la actualidad se resaltan cómo los beneficios son notables al intervenir con programas en la Primera Infancia debido a que éstos se constituyen en el primer eslabón cuando hacen parte central del sistema educativo y de protección social. En efecto, los beneficios se

⁹ Para este autor en los 3 primeros años de vida proliferan conexiones neuronales conocidas como sinapsis. Por ejemplo, en el caso de la visión. Si las señales del ojo no llegan a las neuronas ubicadas en la corteza occipital, el niño y la niña no logran desarrollar una visión normal; otros circuitos son los sensoriales básicos para el desarrollo del lenguaje y lo cognitivo, e igualmente importantes para los estímulos emocionales. Así mismo, el estrés altera la conducta del sistema nervioso autónomo, relacionado con la respiración y las funciones cardiovasculares. A través de estos circuitos, afirma el autor, se afecta en su integralidad el desarrollo del cuerpo humano; por ejemplo, el maltrato infantil puede afectar el circuito de la serotonina, incrementando las probabilidades de ocurrencia del estrés en la edad adulta.

traducen en que los niños y las niñas y sus familias son más productivos y desarrollan mayores habilidades en el manejo de relaciones interpersonales y parentofiliales (padres - madres e hijos-hijas).

Nos acogemos a las palabras de Hecman: *“es necesario invertir en donde tendríamos mayor ganancia; y si me preguntaran en dónde tendríamos mayor ganancia, yo diría: invertir en la Primera Infancia, porque allí hay una interacción muy fuerte y propicia para el desarrollo de habilidades sociales. La ganancia es alta cuando se invierte en las primeras etapas de la vida de los niños y las niñas porque el desarrollo de habilidades engendra habilidades, la motivación engendra motivación”*.

Desarrollo, infancia y reproducción social. Un dilema ético

Uno de los problemas fundamentales del desarrollo como modelo político-social es su imposición hegemónica desde los centros industrializados. Como lo resalta Escobar (2005), los modelos estructuralistas de conocimiento sugieren una concepción objetiva de la sociedad en la cual necesariamente se oscurecen el actuar y las prácticas de los actores, ya que los grandes procesos sociales e históricos son los que cobran el protagonismo en los diagnósticos ofrecidos por las grandes instituciones que rigen los centros de decisión (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, G9, etcétera). Y es así como los verdaderos sufrientes de las grandes injusticias de la globalización se convierten sólo en instrumentos o herramientas del cambio social y no en sus actores, generando en estas franjas vulnerables de población una actitud pasiva y necesitada, lo cual conocemos bien en Colombia, y no la asunción activa de un proyecto de vida, indispensable elemento del cambio social. Es de esta manera que Escobar sugiere la manera en que el conocimiento experto, el papel desempeñado por detentadores

del conocimiento, ha funcionado como un mecanismo para perpetuar los procesos de segregación social y de incremento de la injusticia internacional.

De esta manera no debe sorprendernos que las clases trabajadores de nuestras naciones no sean concebidas como sujetos sino como objetos por los expertos *desarrollistas* provenientes de los países industrializados, ya que en sus propias vidas han perdido, en virtud de las injusticias globales, el gerenciamiento y la capacidad autónoma de desarrollo personal y social. Los diagnósticos de estos expertos no hacen más que un eco de una situación real. La pobreza entonces no remite directamente a una situación de intrínseca *incompetencia mental o cultural colectiva* de los sectores desfavorecidos, sino que constituye en una alta medida un *producto* socio-económico de dimensiones nacionales e internacionales, las cuales les imponen a aquellas unas condiciones de vida que violan flagrantemente la dignidad humana. Y quizás nadie sufre más esto que la infancia, que por su naturaleza incorpora la vida familiar con todos sus matices, y reproduce así, con el paso del tiempo, una situación de sufrimiento personal y social.

Pero ésta no es la única cara de esta moneda de la precarización de la infancia como sujeto social. De hecho, si ampliamos esta idea de *precarización*, lidiamos con la usurpación de las capacidades creativas y de gerenciamiento del proyecto vital. Y esta circunstancia caracteriza no sólo a las sectores sociales más desfavorecidos –altamente vulnerables en virtud de las escasez económica que les atraviesa– sino incluso a los estratos sociales más altos, ya que es también un hecho conocido aquel de la manera cómo la excesiva comodidad en las condiciones de vida se interioriza subjetivamente, promoviendo a su turno una flojedad intelectual, y consecuentemente la frivolidad cultural del consumismo y del excesivo sensualismo como actitud de vida. Así, a pesar de la satisfacción de las necesidades básicas y de



la apertura a posibilidades de vida propias de los sectores de mayor ingreso, podemos señalar que en la actualidad, en virtud del excesivo auge de la cultura mediática, se presenta una *precarización subjetiva* también, y quizás con mayor intensidad, en las *familias ricas*, *precarización* que socava las potencialidades humanas de realización personal y social, condenando a las nuevas generaciones socialmente favorecidas a convertirse -mediante el fomento de la búsqueda exclusiva del placer, el malgasto del tiempo, el consumo desaforado y en últimas del egoísmo hedonista y socialmente destructivo- en un eslabón más del engranaje del neoliberalismo globalizado que está depredando el mundo. Son entonces éstos -los del consumismo como estandarte- los mecanismos culturales que socializan, en un continente altamente desigual y de riqueza concentrada como el latinoamericano, a aquella *primera infancia* económicamente favorecida que mañana constituirá el sector gobernante de nuestros países. Esta *pauperización de lo humano* afecta, con consecuencias y matices distintos según el segmento, a la sociedad globalizada en su conjunto.

Entonces una política de primera infancia apunta directamente al Estado como garante de derechos de dignidad humana, como lo muestra Romero (2007), lo cual, como mencionamos ya, en un marco neoliberal en el que el Estado desregula progresivamente la economía y ésta invade todas las esferas de vida, ciertos sectores, como los académicos y las organizaciones no-gubernamentales, en esta situación toman entonces la bandera de la preocupación social y presionan al Estado para que cumpla sus objetivos misionales y restrinja el muchas veces insaciable empuje de los intereses privados para que éstos no consagren las desigualdades y se pueda orientar la existencia colectiva en favor de los intereses públicos. La preocupación por la primera infancia apunta también al interés por el bienestar, entendido no sólo desde la perspectiva material y laboral,

sino también desde una concepción más amplia que incluya adicionalmente otras esferas de actividad como la cultura en sus diferentes dimensiones, la política, la espiritualidad, el acceso al conocimiento, todas ellas que redundan en la realización personal integral y en el incremento de la dignidad de la vida humana (Sen, 1998). Este bienestar se orienta no exclusivamente hacia la primera infancia, sino más profundamente al de la sociedad en su conjunto, en tanto es el futuro inmediato -no el distante- el que depende de unas generaciones que se gestan y se consolidan rápidamente, asumiendo en poco tiempo el protagonismo de nuestra existencia colectiva. Es por ello que en la respuesta efectiva que el gobierno articule en temáticas de interés social como éstas, no sólo se juega la ejecución de rubros presupuestales, sino la capacidad misma del sujeto social de reaccionar frente a unas condiciones socio-históricas que empujan hacia la consagración global de la injusticia y la inequidad. Y es por ello que estas actuaciones políticas, no sólo gubernamentales sino estatales -es decir, imbricando a su turno el conjunto de las instituciones y la población- desde la óptica del control y seguimiento, requieren ser seguidas con especial atención por una opinión pública autónoma, crítica y consciente de su papel histórico.

Conclusiones

La desatención que se le presta a la Primera Infancia devela en una sociedad moderna una de las ausencias más fundamentales de las acciones orientadas hacia el mejoramiento de la calidad de vida. La atención a este importante sector poblacional se ha tratado como una consecuencia prescindible del bienestar público producido por la acción del Estado. Por el contrario, si algo queremos resaltar es precisamente su carácter central con respecto al futuro inmediato de las naciones. Si la socialización más indeleble se produce de manera privilegiada en los primeros seis años de la vida, tal como

parecen resaltarlos los estudios sobre infancia, entonces la preocupación por este grupo etario debe constituir una de las esferas más importantes de la preocupación pública, y debe hacer parte indiscutible y fundamental de la reflexión consciente de los pueblos con respecto a los caminos mediante los cuales se fija y se perpetúa su destino. Precisamente la educación, no sólo en sus formas escolares sino incluso en las más esenciales –que fácilmente se camuflan desapercibidas en la rutina de lo cotidiano–, debe constituir el espacio social en el cual las sociedades elaboran una reflexión sobre los contenidos –con toda su carga de virtudes y defectos– que heredan a las nuevas generaciones, haciéndolas partícipes de un sistema que éstas no tuvieron oportunidad de elegir.

Entonces se da una gran avance cuando, la Primera Infancia pasa de ser un asunto de mero interés privado a uno de interés público, ya que significa un avance en la medida en que la comunidad –al menos teóricamente representada en el Estado– reconoce la importancia general de una adecuada formación humana de los ciudadanos del mañana como una deuda que tenemos con las siguientes generaciones. Sin embargo, la extensión entre la población de esta preocupación aún no se ha logrado en una medida suficiente, de manera que lograrse fomentar una actitud responsable entre las familias sobre la importancia de reflexionar sobre las formas de pensar, sentir, percibir y vivir que se reproducen tan fácil pero en muchas ocasiones tan irresponsablemente en la niñez. Estos importantes procesos en los que tempranamente se forja tan poderosamente el carácter, se comunican privilegiadamente a través de ciertas conductas de “crianza” (en lenguaje técnico “socialización”) que no cuestionamos porque las consideramos “naturales”, como “la forma de criar” según la experiencia particular, sin darnos cuenta que el infante, que su insaciabilidad de aprendizaje social para estos primeros años, aprende y especialmente “aprehende” estas conductas

y esquemas de pensamiento, marcando profunda y perennemente su temperamento distintivo.

Es por ello que la política pública implementada en Colombia reconoce la importancia de apoyar no sólo la institución escolar, sino de generar espirales de crecimiento positivo sobre el conjunto de la comunidad educativa, ya que los miembros de la familia desempeñan quizás el rol modelador más importante durante la primera infancia, de manera que la capacitación-sensibilización de éstos imprima su consecuencia sobre la infancia y a la vez sobre sus propias condiciones culturales y educativas de vida, como familia. Es por ello que la centralización en importancia de la primera infancia como asunto de preocupación pública, concebida como una política integral, sostenida y socialmente responsable –y no como actuaciones efectistas, muy dadas a la elocuencia estadística, cortoplacistas y mediáticamente sensacionalistas, características tristemente célebres en nuestra época–, impacta no sólo el futuro de la nación sino también su presente, ya que requiere, para ser efectiva, una concientización-sensibilización de las familias que abordan como actores principales la educación temprana de los seres humanos, de manera que la población, en su conjunto, se pueda ver beneficiada educativa y humanamente como sujeto activo de transformación y no como receptor pasivo de una ayuda subsidiada que pretenderle hacerle progresar a costa de sus propios defectos

Tristemente, nuestra realidad actual contradice de manera flagrante los postulados de una política pública moderna sobre la Primera Infancia. En un continente con una tan alta desigualdad, las dinámicas sociales apuntan hacia la perpetuación de la segregación, la marginación y la precarización material y cultural, en el círculo vicioso de la pobreza. Sin pretender caer en un pesimismo social, es cierto que la inercia de una sociedad tan injusta conduce inevitablemente a la



intensificación de la concentración de la riqueza y al empobrecimiento social global, aquel que coexiste con el enriquecimiento económico de unos pocos.

Y la Primera Infancia es quien termina pagando los platos rotos de toda esta situación, ya es éste el período vital en el que heredamos una constelación de circunstancias que terminan constituyendo de una manera muy poderosa las formas colectivas de pensamiento que se imponen en el devenir de la comunidad. Así, las nuevas generaciones, a pesar de perpetuar ellas mismas la injusticia y la desigualdad mediante la incursión en la violencia y la ilegalidad, no son en el fondo enteramente los *incurables* victimarios que deben ser ejemplarmente castigados para garantizar la tranquilidad pública. Sin pretender consagrar la impunidad en materia de delincuencia juvenil, exonerando a estos sujetos de la inevitable responsabilidad moral de todo ser humano, es claro que este enfoque draconiano y represor puede aliviar el síntoma sin afectar la causa, ya que no cuestiona una sociedad que precarizó, por acción flagrante u omisión negligente, la vida cultural y con ello aquel período etario que de manera más poderosa impacta los desarrollos sucesivos de la subjetividad.

Es entonces la nuestra una realidad que niega a los infantes la titularidad de derechos, convirtiéndolos en sujetos productivos, sea ya mediante una cultura insensibilizada que como tal los concibe o mediante la simple dureza de los hechos que conduce por la fuerza de la necesidad a las familias a condenar a los niños a un destino laboral que les precarizará socialmente para toda la vida. En Colombia, por ejemplo, el trabajo infantil aumentó un

34% entre 2007 y 2009, mientras en ese mismo período el PIB lo hizo un 4.3%¹⁰, lo cual les priva directamente de todas las garantías constitucionales de educación, recreación y salud a las cuales tienen derechos.

Es por ello que una política responsable de protección a la Primera Infancia debe no sólo ampliar una cultura de concientización sobre la importancia social de los valores inculcados en los seis primeros años de vida, sino además articularse con otros programas de superación efectiva de la pobreza para brindar condiciones dignas que no obliguen a las familias a utilizar a los niños como fuerza de trabajo. De lo contrario, el esfuerzo mediático servirá sólo como una en últimas insulsa declaración de principios que no comuniquen algo en absoluto a la tan amplia población empobrecida de nuestro país. Es claro entonces que una adecuada concientización de las familias sobre la importancia social de la Primera Infancia requiere entonces por parte de las instituciones públicas un adecuado apoyo económico pero también un profundo *re-dimensionamiento* de las posibilidades de vida de los sectores empobrecidos, de manera que el bienestar material proveído por el gobierno se traduzca en efectivo cambio cultural que potencie el agenciamiento de su progreso y que efectivamente haga eco y retroalimente las proyectos lanzados desde el gobierno, de manera que éstos no caigan simplemente en el vacío del aislamiento discursivo. La responsabilidad es mutua, de manera que el proceso sea global, el de una Política de Infancia articulada con un modelo de desarrollo más justo y más participativo, fortaleciendo a la par la equidad social y la democracia real.

10 Ver <http://www.elespectador.com/economia/articulo-266397-cifra-de-trabajo-infantil-colombia-crecio-34>

Bibliografía

- Arriagada, I. ¿Familias vulnerables o vulnerabilidad de las familias? Seminario internacional "las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Chile: DDS - CEPAL. Junio 20 y 21 de 2001.
- CEPAL-ONU. Familia Siglo XXI. La Brecha de la Equidad, 1999.
- Chilcott, J. (1987). Una Crítica a modelos recientes para el mejoramiento de la educación en países en desarrollo. *Quatrienio de Antropología y Educación*, 241-245.
- Congreso de la República. (08 de noviembre de 2006). Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Departamento Nacional de Planeación la Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia". Documento CONPES 109
- El Espectador, economía/articulo-266397-cifra-de-trabajo-infantil-colombia-crecio-34
- Escobar, A. (2005). El Postdesarrollo como concepto y práctica social. En D. Mato, *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización* (págs. 17-31). Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Gimeno, Adelina. La Familia: el desafío de la diversidad. Editorial Ariel. 2002.
- Heckman, J., & Masterov, D. (2007). *El Argumento de la Productividad para Invertir en la Primera Infancia*. Obtenido de <http://jenni.uchicago.edu/Invest>
- HighScope Educational Research Foundation. (2011). *HighScope Educational Research Foundation*. Obtenido de <http://www.highscope.org/content.asp?contentid=219>
- Harris, M. Introducción a la Antropología General. Madrid: Alianza. 1983.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Política Nacional de Primera Infancia: "Colombia por la Primera Infancia"*. Bogotá.
- Mustard, J. F. (2003). Desarrollo Infantil Inicial: Salud, Aprendizaje y Comportamiento a lo largo de la Vida. En J. F. Mustard, M. E. Young, & M. Manrique, *¿Qué es el Desarrollo Infantil? Memorias del Foro "Primera Infancia y Desarrollo: el Desafío de la Década"* (págs. 85-96). Bogotá.
- Peralta, M. V. (2003). Los Desafíos de la Educación Infantil en el Siglo XXI y sus implicaciones en la formación y práctica de los agentes educativos. En J.
- F. Mustard, M. E. Young, & M. Manrique, *Primera Infancia y Desarrollo: El Desafío de la Década* (págs. 35-49).
- Romero Rey, T. (2007). Políticas de Infancia y Políticas de Lenguaje en Colombia. *Cátedra de Pedagogía en Infancia*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Salazar, Henao, M.; Montoya, M.D., García, G.; ET.AL. Factores potenciadores y a potenciar en los procesos de atención a la primera infancia en quince municipios de Caldas, Secretaría de Educación Departamental, Universidad de Manizales.
- Sen, Amartya (1998). Desarrollo y Libertad. Barcelona: Planeta.
- Vegas, E., Cerdan-Infantes, P., Dunkelberg, E., & Molina, E. (2006). *Evidencia Internacional sobre Políticas de Primera Infancia que estimulen el desarrollo infantil y la inserción laboral femenina*. Banco Mundial Documento de Trabajo 01/06.



Análisis de las situaciones de vulnerabilidad de la primera infancia en Caldas: una mirada desde las voces de niños, niñas, padres y agentes institucionales¹

MARTHA DORIS MONTOYA MARTÍNEZ²

PAULA ANDREA DÍAZ GUILLEN³

YENNY ANDREA GUTIÉRREZ TORO⁴

Resumen

En el marco de la Maestría en Educación desde la Diversidad, y a partir del proceso llevado a cabo con el Plan Estratégico Departamental de Primera Infancia PI para Caldas, se realizó esta investigación que pretende generar conocimiento en torno a la percepción sobre los factores de vulnerabilidad de la infancia.

Desde la perspectiva de estudio se exploran las condiciones contextuales que rodean el desarrollo infantil, la situación de las familias y la realidad de las políticas dirigidas a la niñez desde el diálogo entre la tradición académica y las voces de los actores sociales, el conocimiento científico y el social, para dilucidar sus condiciones objetivas de vida.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, la reflexión teórica parte de la concepción del desarrollo humano como el proceso mediante el cual se generan cambios que propenden por la cualificación y la construcción permanente del sujeto en interacción con el mundo simbólico, material y social. Se desarrolló igualmente una reflexión conceptual sobre la noción de vulnerabilidad y PI, como referentes iluminadores. El diseño de la investigación fue de carácter cualitativo, con enfoque interpretativo para lograr una aproximación a la realidad compleja argumentando sus matices, entrecruzamientos, contradicciones y similitudes, que permitiera dilucidar diferentes formas de expresión de la PI, a partir de las percepciones de niños - niñas, padres – cuidadores y agentes institucionales.

Metodológicamente se desarrollaron tres momentos: el primero describió las concepciones sobre niñez y políticas, y las situaciones y condiciones de vulnerabilidad desde las voces de los actores participantes. En el segundo momento, se desarrolló una aproximación interpretativa para identificar tendencias y categorías emergentes, y en el tercero, una tematización desde la triangulación de la información derivada de los instrumentos, en diálogo también con la teoría y las posturas de las investigadoras.

1 Recibido: 22 de enero del 2011. Aprobado: 25 de Marzo del 2011.

2 Martha Doris Montoya Martínez. Magister en Educación desde la diversidad Universidad de Manizales. Docente universidad de Manizales. Correo Electrónico. marthadorism@yahoo.com

3 Paula Andrea Díaz Guillen. Magister en Educación desde la diversidad Universidad de Manizales. Docente universidad de Manizales. Correo Electrónico. pandigui@hotmail.com

4 Yenny Andrea Gutiérrez Toro. Magister en Educación desde la diversidad Universidad de Manizales. Docente universidad de Manizales. Correo Electrónico. yennyandreatg@hotmail.com

Las tendencias halladas develan tensiones y categorías emergentes relacionadas con las dimensiones materiales, institucionales, dimensión simbólica y política. Estas dimensiones permiten profundizar la comprensión sobre las relaciones inter-humanas relacionadas con el desarrollo de niños y niñas, el cumplimiento de los derechos, las relaciones y creaciones simbólicas, las relaciones con el contexto y las condiciones sociales de vida.

Palabras claves: Vulnerabilidad, primera infancia (PI), desarrollo humano, derechos, políticas.

Analysis of the situations of vulnerability of the first childhood in Caldas: a look from the voices of childrens, parents and institutional agents

Abstract

As part of the Master of Education from Diversity, and from the process carried out with the Departmental Strategic Plan for First Childhood FC from Caldas, this research was conducted which aims to generate knowledge about the perception of vulnerability factors of the childhood.

From the perspective of study explores the contextual conditions surrounding the child development, family situation and the reality of policies aimed at children from the dialogue between the academic tradition and the voices of the social actors, the scientific and social knowledge, to elucidate their objective living conditions.

According to the research objectives, the theoretical reflex part of the concept of human development, as the process by which changes occur, which promote the qualification and continuing construction of the subject in interaction with the symbolic, material and social world.

It also developed a conceptual reflection on the notion of vulnerability and FC, as a reference illuminating. The research design was a qualitative character, interpretive approach to achieve with an approach to the complex reality arguing its nuances, intersections, contradictions and similarities, which allow it to determine different forms of expression of the FC, from the perspective of children - girls, parents - caregivers and institutional actors. Methodologically, we developed three stages: the first described childhood and political conceptions, and the situations and conditions of vulnerability from the voices of the actors involved. In the second phase, we developed an interpretive approach to identify trends and emerging categories, and the third, a theming from the triangulation of information derived from the instruments, dialogue also with the theory and the positions of the researchers. Found trends reveal tensions and emerging categories related to the material dimensions, institutional, symbolic and political dimension. These dimensions allow deeper understanding of inter-human relations related to the development of children, enforcement of rights, relationships and symbolic creations, relations with the context and social conditions of life.

Key words: Vulnerability, first childhood (FI), human development, rights, politics.



Justificación

La generación de conocimiento pertinente sobre la situación de la primera infancia PI para el diseño e implementación de políticas y programas, es cada vez más necesaria en Caldas para un desarrollo humano integral e integrado frente a la crisis socio-económica que, unida a la situación de violencia, conflicto armado, informalidad del trabajo, el desplazamiento forzado y la migración, se constituyen en factores de vulnerabilidad en cuanto a condiciones materiales, sociales y simbólicas de vida de niños-as pequeños del ámbito urbano y rural. Situaciones que se traducen en diversos rostros de la pobreza: niños y niñas trabajadores, maltratados, abusados, abandonados, excluidos de los programas de atención, desplazados, lo cual ha llevado a vulneración de sus derechos, a la falta de oportunidades para su desarrollo y deterioro progresivo de su calidad de vida frente a los desafíos de los objetivos del Milenio, los derechos de la niñez y las políticas para la atención integral a la PI.

La investigación se constituye en una oportunidad que tienen las instituciones participantes de hacer un alto en el camino para identificar las situaciones de vulnerabilidad relacionados con los contextos familiares, institucionales y barriales de niños y niñas pequeños, al mismo tiempo valorar los factores facilitadores y obstaculizadores de las metas propuestas, en este caso para ser leídos los procesos críticamente a fin de identificar sus fortalezas y debilidades y tomar decisiones con respecto a su acción.

También, dar cuenta de la realidad de la atención desde sus actores, resulta novedoso, por cuanto conocer el sí mismo de estos procesos, sus formas de actuar, de relacionarse en el departamento y el municipio; la influencia que han logrado tener, sus formas de resignificarse en el proceso de su experiencia, ayudará a darle la importancia y el significado a una propuesta que da cuenta de su realismo a través de los diálogos reflexivos de sus

actores comunitarios y actores institucionales. Cuando los datos son confrontados con los aportes que estos mismos actores hacen en diálogos reflexivos y creativos, se delinean caminos alternativos necesarios a ser seguidos en la cualificación del proceso de atención y frente a la promoción del desarrollo de este grupo poblacional.

Antecedentes investigativos

En relación con la educación inicial, núcleo crucial de la Política Pública⁵ sobre Primera Infancia, se identificaron investigaciones de distinto orden que contribuyen al debate que al respecto existe en el país y a los objetivos de la presente investigación.

De acuerdo con el Programa de Apoyo para la formulación de la Política de primera Infancia realizada en 2006, las investigaciones mapeadas sobre el tema referencian un estudio sobre los procesos de adaptación del niño/a al contexto escolar y varios estudios sobre lúdica, expresión y estética, en el ámbito rural. No se identificaron investigaciones sobre el juguete y sus posibilidades para potenciar aprendizajes significativos. No obstante esta producción, se sugiere que los futuros esfuerzos investigativos han de orientarse a profundizar diversas modalidades de educación inicial flexibles a las condiciones contextuales de las pobla-

5 Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia 2005 al 2015, mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años. Fundación Universitaria del Norte,

Universidad de Antioquia, Fundación Universitaria Luis Amigó, Red Antioqueña de Niñez REDANI

Universidad Industrial de Santander UIS, Universidad del Cauca, Universidad del Valle

Pontificia Universidad Javeriana Cali, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pedagógica Nacional, Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE - Universidad Pedagógica Nacional. 2006.

ciones poniendo énfasis en el sector rural, minorías étnicas y desplazados.

Frente a la problemática de la deserción y repitencia de los primeros grados de la primaria, la intencionalidad de mejorar la eficiencia interna del sistema educativo ha incrementando las tasas de retención y promoción de los estudiantes, es un tema que aún exige enrutar esfuerzos investigativos sobre las transiciones del hogar a la educación inicial, de ahí al preescolar y de este a la primaria. Dada la importancia de la lúdica, la expresión y la estética en la construcción de subjetividades, se requieren mayores esfuerzos para orientarse en una producción investigativa que impacte las prácticas de educación inicial.

La Política Pública de Primera Infancia enfrenta el reto de su evaluación y en este marco la evaluación de impacto sobre el desarrollo infantil. El mapeo identificó investigaciones del corte psicométrico y contextualista de la evaluación del desarrollo infantil que constituyen referentes para orientar esfuerzos investigativos en esta línea. La temática más frecuentemente estudiada es sobre el desarrollo, dentro de la cual se identificaron estudios sobre desarrollo integral, desarrollo socioafectivo, desarrollo cognitivo, desarrollo representacional, desarrollo psicomotriz, desarrollo moral; a partir de sus resultados, el reto que se enfrenta, es el de impactar las prácticas de educación inicial desde la comprensión de estos procesos con pertinencia social.

En lo que se refiere a niños/as en desarrollo con necesidades especiales se identificaron investigaciones sobre autismo, sobre el síndrome de Down, sobre sordos, sobre invidentes y finalmente una genérica sobre niños/as con necesidades especiales. En el marco de la inclusión y la equidad esta producción investigativa es valiosa para garantizar el derecho al desarrollo de todos/as.

En lo relacionado con trastornos del desarrollo se identificaron investigaciones sobre hiperactividad, déficit de atención,

factores de riesgo y de protección conexos con éstos. Estas investigaciones son referentes para orientar procesos de educación inicial de estos niños/as⁶.

En lo que tiene que ver con factores contextuales y derechos de desarrollo fueron identificadas: la construcción de identidades en grupos minoritarios (diversidades culturales), temática sobre la cual no se registró investigación, impacto de la cultura televisiva en el desarrollo infantil, temática en la cual se identificaron vacíos investigativos y espacio público y primera infancia sobre la cual se registró una sola investigación.

Estos resultados se pusieron en diálogo con los hallazgos del estado del conocimiento sobre niñez en Caldas;⁷ Los resultados del estado del arte (FESCO 1999-2004), evidenciaron que la investigación en infancia en nuestro medio, aún no trascendía los imaginarios tradicionales de niñez. No daba cuenta de las resignificaciones culturales que podían responder al amalgamamiento de los contextos tradicionales modernos que entretejían el mercado de la modernización y la tecnocratización de los problemas de la niñez y de la sociedad en el mundo contemporáneo, (Salazar, 2010).

6 Op. Cit.

7 Este estudio fue desarrollado por la Fundación FESCO, con el apoyo del ICBF Caldas. Las investigaciones muestran un énfasis descriptivo. Algunas de éstas intentan incursionar en los universos simbólicos y en los imaginarios culturales desde lo cotidiano, que pusieran a dialogar las necesidades materiales y simbólicas de la infancia. De un universo aproximado de 170 documentos revisados, entre los que se ubicaron 40 investigaciones de posgrado, 70 investigaciones de pregrado, 30 informes de práctica institucional, 11 proyectos de sistematización y 20 documentos (ensayos, artículos de revistas e informaciones diagnósticas), se seleccionaron 15 documentos por cumplir con los criterios temáticos, espacio geográfico y tiempo; al igual que con las exigencias y criterios de selección de los documentos, a partir de los cuales se realizó el análisis de la producción de conocimiento.



Las problemáticas estudiadas se relacionaban con: la descripción o explicación de fenómenos como la nutrición, las situaciones de maltrato de niños y niñas en Manizales y los patrones de crianza. Las investigaciones citadas mostraban un énfasis descriptivo que no generaba discursos desde nuevas categorías de análisis o resignificación de las ya realizadas sobre el tema. Sin embargo hay que reconocer el valor de algunas de éstas como acciones de intervención que, aún con baja relevancia social, intentaban incursionar en los universos simbólicos y en los imaginarios culturales desde lo cotidiano poniendo a dialogar las necesidades materiales y simbólicas de la niñez.

Problema de investigación

¿Cuáles son las percepciones sobre las situaciones de vulnerabilidad que afectan a la primera infancia en Caldas, desde las voces de niños, niñas, padres y agentes institucionales?

Objetivo general

Identificar las percepciones de niños, niñas, padres y agentes institucionales, sobre las situaciones de vulnerabilidad que afectan a la primera infancia en Caldas.

Objetivos específicos

- Describir las concepciones de política y las formas como son percibidos los escenarios en los cuales transcurre la vida de niños y niñas en Caldas.
- Identificar las percepciones sobre los factores potenciadores y a potenciar en los escenarios de atención a la primera infancia desde las voces de los participantes.
- Interpretar las concepciones y prácticas sobre la atención a PI en Caldas.

Descripción teórica

Infancia

Indudablemente que el Siglo XXI ofrece mejores perspectivas al tema de la atención infantil, los esfuerzos realizados en el mundo, particularmente en Latinoamérica y en Colombia representan importantes avances no sólo en el campo teórico-científico, donde destacan los aportes de las neurociencias, sino también en el ámbito político-económico en un contexto donde la pobreza afecta a la mayor parte de la población mundial, urgiendo a una mayor inversión en este importante nivel educativo, así como al establecimiento de políticas públicas que ponderen en el orden social el tema de la primera infancia.

La educación representa el principal promotor del desarrollo humano. Cuando el ciclo de formación inicia desde las edades tempranas, mayores serán sus resultados. Como bien lo define Josefina López: *“La Infancia Temprana constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad, es aquí donde se sientan las bases y fundamentos esenciales para el posterior desarrollo; así como la formación de capacidades y cualidades personales. Las neurociencias nos demuestran que el sistema nervioso base y soporte de la personalidad del adulto, se forma en los primeros años de vida (...) los primeros años de vida del niño, desde el nacimiento hasta los seis o siete años de edad ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño”* (López, 2001).

La reconstrucción de un concepto de infancia y de niño o niña se relaciona con la revisión crítica de los conceptos construidos, que según Prout y James, la *“inmadurez de los niños es un eje biológico, pero las formas en que esta inmadurez es entendida y se les da significados es un hecho de la cultura”* (2000, PP.7). Por tanto, la infancia es una construcción social críticamente afectada por las ideas, modas y tecnología con que se cuenta.

Por otra parte, estos conceptos han sido contruidos por los adultos, sin ninguna participación de los niños y niñas, (Peralta 2003).

Cuando se observan las concepciones que se han manejado en las últimas décadas, tales como: *“un niño inocente, natural, reproductor del conocimiento, la identidad y la cultura, socialmente pasivo, con un conjunto de necesidades, como parte de un modelo estandarizado en el cual la infancia es definida por relaciones proteccionistas adulto-niño en las cuales los adultos son proveedores dominantes y los niños consumidores pasivos”* (Woodhead, 2000:78). De otra parte, las visiones que han venido emergiendo sobre niño y niña como un “co-constructor de conocimiento, identidad y cultura” (Dahlberg, 1999, PP.48). Citando a Malaguzzi, 1993, entregan una concepción de ellos como actores sociales mucho más integra, potente, y explícita de los sesgos que los adultos les asignamos acorde a la construcción social.

Desarrollo humano

El desarrollo humano como el proceso mediante el cual se generan cambios que propenden por la cualificación y la construcción permanente del sujeto en evolución e interacción con el mundo simbólico, material y social, denota la necesidad de abordarlo desde referentes y análisis que trasciendan la homocronía y privilegien la heterocronía, de la historia de un sujeto aislado, a relaciones intersubjetivas contextualizadas desde la vida cotidiana en las percepciones que los seres humanos tienen del mundo, de ellos mismos en el mundo incluyendo sus percepciones, pensamientos, sentimientos, emociones que posibiliten desde las relaciones cotidianas el mejoramiento de las condiciones para su desarrollo y calidad de vida.

Según Ocampo (2006), el término Desarrollo Humano irrumpe en los distintos informes presentados por las agencias internacionales oficiales y no oficiales, relacionadas con actividades de mejo-

ramiento de las condiciones de vida de personas y grupos, y se va posicionando progresivamente en todos los planes, programas y proyectos que son desarrollados por entidades e instituciones.

En consonancia se ha creado el “Informe Sobre Desarrollo Humano”, en el cual se recogen los datos, reflexiones y artículos de los distintos países miembros con respecto al Desarrollo Humano. Según el mismo autor, “en el área educativa, una reflexión sobre el desarrollo humano es ineludible, ya que objetivo; una buena educación necesariamente debe partir del estado actual y las por la condiciones propias de desarrollo de las personas y grupos a los cuales va dirigido y debe atender (como fin de su esfuerzo) al logro del desarrollo humano de aquellos sobre los cuales incide ya la potenciación de esas esferas que lo constituyen, para que de una manera autónoma (sin, pensar que esto quiera decir solitaria) las personas beneficiarias de estos planes, proyectos y programas, puedan alcanzar el más alto grado de posicionamiento y conciencia, que les permita desenvolverse adecuada y calificadamente en sus actividades sociales, comunitarias y personales.” (Ocampo, 2006).

Vulnerabilidad

Algunas características de la población en situación de vulnerabilidad

De acuerdo con los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables, se define la vulnerabilidad como “una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo”. Según este concepto, la vulnerabilidad



hace referencia a aquellas poblaciones que presentan las siguientes condiciones, las cuales fueron establecidas por la misma política como marco orientador de políticas, programas y proyectos encaminados a los procesos de desarrollo humano y social.⁸

En lo referente a la Salud, el Ministerio establece las siguientes categorías: problemas graves de seguridad alimentaria; problemas de desnutrición y anemia; altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños y niñas, mujeres y ancianos.

A nivel Cultural se tiene en cuenta: situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos, sino sociales y culturales; en el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.

Con relación a la educación, el Ministerio plantea los siguientes factores, a partir del estudio y análisis realizados en asocio con otras entidades: bajos índices de escolaridad; dificultades frente a los procesos de aprendizaje. La condición de vulnerabilidad conforma un universo de problemáticas particulares que requieren mecanismos de superación. Se puede partir por brindarles un servicio educativo pertinente, con políticas específicas que permitan su acceso y permanencia en el sistema y que conlleven a vincularlas a un crecimiento económico sostenible que mejore su calidad de vida.

La vulnerabilidad marca el derrotero de las acciones que desde el servicio educativo se deben priorizar para orientar las actividades concernientes a la

formulación de políticas, procesos de mejoramiento institucional y distribución y asignación de recursos humanos, técnicos, administrativos y financieros, que generen las oportunidades para superar esta situación.

Con base en estos lineamientos, se han identificado los siguientes grupos poblacionales declarados como vulnerables: Poblaciones Étnicas, Población con necesidades educativas especiales, población afectada por la violencia, menores en riesgo social, población rural dispersa y habitantes de la frontera, jóvenes adultos iletrados.

La vulnerabilidad aparece asociada al riesgo, así se plantea que las fluctuaciones y ciclos económicos (crisis, auge) pueden ser menos manejables para ciertos miembros de la sociedad porque no todas las personas tienen la misma capacidad para manejar eventos negativos, así la vulnerabilidad pasa a ser entendida como la imposibilidad de manejar el riesgo.

Desde la interpretación sociológica de acuerdo con Bustelo y Minujin, 1998 se refieren a los nuevos pobres en términos de tránsito hacia la situación de pobreza y caída de las condiciones de vida, en este sentido, se están refiriendo a la vulnerabilidad, centrada en las condiciones sociales para el desempeño de las personas, y no en un atributo de las personas.

Desde otro punto de vista, el enfoque de las titularidades “se concentra en la habilidad de las personas para comandar alimentos (y otros bienes) a través de los medios legales disponibles en una sociedad”. Sen (2000) atacó la idea que el hambre se produce por la escasez absoluta de alimentos: “El hambre caracteriza a personas que no tienen suficiente alimento para comer, y no a una situación en la que no hay suficiente alimento disponible. Sen introduce el concepto de relaciones de titularidad: “Una relación de titularidad aplicada a la propiedad conecta un conjunto de propiedades con otro, a través de ciertas reglas de legitimidad.

8 MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá. Ibid. P.7-8 Ibid. P. 32 Ibid. P. 37

Las titularidades, desde la perspectiva de Sen, constituyen los modos en que las personas pueden acceder a la satisfacción de necesidades, y distingue dos tipos: de producción y de cambio. Las primeras hacen referencia a cómo una persona produce bienes y servicios. Las segundas expanden el número de artículos que una persona puede tener para consumir. Las capacidades, por otra parte, comprenden todo aquello que una persona es capaz de hacer o ser: estar bien nutrido, escribir, leer, comunicarse, así como tomar parte de la vida comunitaria. Así mismo, el enfoque de las capacidades se ha usado en numerosas aplicaciones que han tenido efectos políticos importantes: una nueva manera de afrontar la medición de la pobreza, el trabajo para determinar las causas de las hambrunas y los estudios sobre el papel de la mujer en el desarrollo económico (Aguirre, 2004:89).

Con relación al concepto de riesgo, (Mijavila, 2002) los discursos sobre el riesgo se constituyen en un tipo de respuesta cambiante, diversificada y socialmente productiva frente a las incertidumbres y amenazas que plantea la vida social contemporánea, al punto de adoptar la forma de un verdadero dispositivo de conocimiento y de ejercicio del poder, apto para actuar en diversos espacios del tejido social. En este contexto se plantea que los discursos sobre el riesgo son discursos fundamentalmente modernos, puesto que la propia modernidad puede ser definida como una cultura del riesgo (Douglas, 1990; Giddens, 1995).

Metodología

De acuerdo con el problema de investigación, se desarrolló un estudio de carácter cualitativo con enfoque hermenéutico para develar las percepciones sobre la realidad y situaciones de vulnerabilidad que viven niños y niñas pequeños, que dan cuenta de las relaciones entre las diferentes dimensiones y así, aproximarse a una mirada comprensiva de sus múltiples expresiones.

Esto implicó describir en la etapa exploratoria las características de las situaciones de vulnerabilidad de niños y niñas pequeños de Caldas, y aportar las bases para la comprensión de las disposiciones subjetivas que se relacionan con los derechos y el desarrollo. El discurso se generó inicialmente desde los datos formales, o del referente teórico, luego fue elaborado y modificado con la entrada de datos que son confrontados con dichas teorías. En el contraste de la teoría con los datos, se identificaron unos resultados preliminares que fueron un aporte para continuar profundizando en la temática; es decir, se presentó un primer nivel de análisis que posibilitó comprender la dimensión subjetiva de las situaciones de vulnerabilidad al establecerse una relación dialógica y comunicativa entre investigadores y participantes. Además, el estudio brindó a los participantes la posibilidad de visibilizar su cotidianidad en cuanto a la valoración y las percepciones frente a la misma.

Población

Para la presente investigación que no buscó hacer generalizaciones, se trabajó con niños y niñas participantes en instituciones educativas y el Instituto Colombiano de Bienestar ICBF. Con el grupo de edad entre 1 y 4 años, las fuentes de información fueron los padres o las personas responsables de su cuidado. Con el grupo de edad de 5 años, la fuente de información fueron los niños, cuidadores, padres y madres de familia, agentes de instituciones de educación, salud e ICBF. Las unidades de observación y análisis fueron las percepciones, las valoraciones y argumentaciones de los niños, niñas, agentes institucionales, padres y madres o cuidadores de los 15 municipios con los que se trabajó.

Hallazgos

Las concepciones y percepciones que emergen sobre las nociones de política, infancia y vulnerabilidad, expresan diver-



sidad de matices de cómo un grupo se representa su propia existencia desde las experiencias y las nuevas formas de percibir el presente y los relatos de las visiones e imágenes que se construyen en torno al futuro. De esta manera, Bourdieu (2000), sostiene que los agentes aplican a las estructuras objetivas del mundo social estructuras de percepción (p. 138), no obstante, este fenómeno no pasa por alto cuestiones que tienen que ver con el poder material, pues la pobreza, y la opresión no son cuestiones sólo del lenguaje sino cuestiones históricas, políticas y económicas.

Las concepciones sobre política expresan dos tendencias: políticas desde una mirada, que privilegia lo normativo, una mirada unicéntrica, en las que la política es hegemonizada, como un asunto de competencia de la forma Estado y los aparatos que le dan existencia espacio temporal, que se hacen desde arriba, por lo tanto son “racionales, preceptivas y estatales”⁹.

Una segunda relacionada con formas de integración sistémica, con formas de integración social desde abajo. En esta participación el énfasis principal reside en “los procesos de descentralización y la responsabilidad de los actores de la política social, sin perder de vista los problemas de justicia y equidad social”¹⁰. Esta transición cambia la integración sistémica por la social, la centralidad del estado por la pluralidad de actores que implica un ejercicio difuso de la política y la ciudadanía misma, una autonomía de las instituciones del bienestar a todos los niveles, las políticas públicas se vuelven un subsistema, y se reorganizan los entes locales de modo reticular, igualmente.

Así mismo, las respuestas muestran una relación desde lo legal y político y

la PI, puesto que Colombia ha adoptado los acuerdos suscritos en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño Ley 12 de 1991 y sus dos Protocolos Facultativos así como otros Convenios y Tratados Internacionales de Derechos Humanos para ajustar su legislación a los criterios emanados de ella. También se reconoce cada vez más la necesidad de transformar el carácter asistencialista de las políticas y programas de primera infancia por otra que conciba al niño y la niña como sujetos de derechos.

En las percepciones se resalta un valor muy importante a los derechos de los niños, puesto que esta categoría obtuvo el 44%, seguido por protección integral con 23% , luego favorecer la calidad en los procesos de atención, los cuales están en consonancia con las tendencias actuales sobre el desarrollo. Consideran que los programas que se derivan de las políticas, requieren promover la atención integral a niños y niñas desde la gestación hasta los 5 años en lo individual, familiar, comunitario e institucional, con programas que sean incluyentes y tengan en cuenta la diversidad cultural; que fortalezcan las familias en su papel socializador y de crianza. También identifican la necesidad de cualificación de los agentes cuidadores y formadores, el fortalecimiento del trabajo en red y de los procesos intersectoriales con relación a la primera infancia, como mecanismo para articular acciones, aunar esfuerzos y potenciar recursos en pro de los niños, las niñas y sus familias.

Concepciones a cerca de Primera Infancia

Son variadas las respuestas que dan los participantes a este ítem: como la etapa más importante en la vida del ser humano, con un 94%, seguidos por una que los reconoce por su vulnerabilidad e indefensión en un 57%, otra que los reconoce como sujetos de derecho y con ciudadanía en un 50%. La niñez como una etapa de protección y cuidado es subrayada por el 48%; como etapa de desarrollo

9 HERRERA-GÓMEZ, Manuel, CASTÓN BOYER, Pedro. *Las políticas sociales en las sociedades complejas*. Editorial Ariel. Barcelona, 2003. Pág. 17 en <http://www.transpolitica.org/mah3.pdf>, consultado en mayo 5 de 2010.

10 Op. Cit. 2003, p. 18-19

y formación, el 40%. Como grupo etario el 36%. Estas visiones sobre primera infancia muestran una diversidad de expresiones que si bien dan cuenta de las lógicas que históricamente se ha tenido en las concepciones sobre niñez, también es importante mostrar que algunas son insuficientes para comprender la PI y sobre todo a la hora de tomar decisiones sobre políticas, programas y proyectos.

Con respecto a lo que se dice sobre la infancia, se evidencian tensiones y fragmentación entre el discurso que circula y la realidad de niños y niñas esto lo vemos en las respuestas de un 74% de participantes quienes expresan que “tienen derechos pero no se cumplen”. Son prioridad con un 62%, un 49% expresan que “se debe educar con amor y disciplina” y un 25% percepciones que los relacionan con “son el futuro y con la etapa más importante”.

La Convención Universal de los Derechos de los niños evidencia la tensión entre los discursos de universalización de los derechos como rescate al espíritu de la revolución francesa contra el discurso económico, político y social que deja a niños y niñas en la deriva de su propio yo. Con estas prácticas coexisten discursos en pugna que se funden entre la difusión de fronteras de los mundos público y privado o entre el predominio de tendencias que proclaman el rescate de valores perdidos o la construcción de valores futuros a partir de la infancia. Al mismo tiempo, coexiste la concepción de niño y niña débil, sujeto de protección frente a niño y niña promotores de la realización de la democracia.

Sobre lo que se calla con relación a la PI, los participantes reconocen la existencia de una muda co-existencia entre reconocer a los niños como sujetos de derechos y de desarrollo y la violación de los mismos, esto lo puntuaron el 100% de los participantes. Le sigue en orden de aparición el maltrato con el 89%; el poco interés del gobierno con el 37%, la injusticia con el 32% y los problemas familiares con el 30%. Esto lleva a pensar que aún no

se ha generado un cambio cultural, social y político frente a las relaciones con la PI, esto coincide con las reflexiones realizadas desde los OIF de Caldas. Resaltan, que abordar la infancia tanto desde la perspectiva teórica como práctica, va más allá de perfilar el desarrollo del niño y la niña, requiere del análisis y la promoción del desarrollo humano y social, que retoma las dimensiones tanto materiales como simbólicas en su perspectiva histórica y en interrelación con contextos e instituciones; entre éstas, las reglas del juego propuestas por el mercado como institución dominante que regula el comportamiento de los individuos, afectando de manera directa la lógica de otras instituciones como la política, familiar, educativa. Formular políticas de infancia más allá de un decreto, implica comprender y reconstruir las reglas de juego de las instituciones que las vehiculizan, su legitimidad dependerá de la planeación estructural y sinérgica de políticas macroeconómicas, sociales, educativas, ambientales, tributarias, territoriales... que sintonicen con la perspectiva de desarrollo infantil como conciencia intergeneracional.¹¹

Frente al ideal de niñez, las respuestas se ubicaron mayoritariamente en las siguientes descripciones. Niños amados, protegidos y felices con un 100%, con atención y desarrollo integral el 91%; hacer valer sus derechos en un 68% y niños con igualdad de condiciones el 45%. Esto da cuenta de la necesidad de generar condiciones materiales, sociales y simbólicas de vida a los niños y niñas de Caldas, que lleva a la pregunta de ¿Es entonces la infancia una responsabilidad pública o privada? La oscilación entre lo público a lo privado cobra fuerza hacia lo privado en la era de la mundialización, especialmente en países con

11 **Salazar, H., Botero G., Hincapié D., y López M.** SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LOS OBSERVATORIOS DE INFANCIA Y FAMILIA -OIF- DE CALDAS -Una oportunidad para la construcción de valor público-



privaciones de las oportunidades para entrar en el juego de los mercados de manera equitativa.

Percepciones acerca de la escuela

Con respecto a lo que les gusta de la escuela, las respuestas de los niños y niñas muestran el juego como la actividad que más les gusta, en segundo lugar reconocen a la profesora como persona que les agrada; en tercer lugar estudiar y los amigos en cuarto. Estas respuestas permiten evidenciar algunos aspectos a tener en cuenta, ya que el juego se constituye en una actividad que es preferida por ellos permite el desarrollo de la dimensión lúdica y les potencia la construcción de reglas y posibilidades para vivir en sociedad. Por otra parte el reconocimiento de las relaciones gratas que establece la profesora como capacidad empática que le permite al niño aceptarse y aceptar a otros, generar nuevos vínculos y nuevas formas de relacionares en el mundo exterior.

Frente a lo que no les gusta de la escuela, las respuestas, la mayoría de respuestas se relacionan con problemas de convivencia en la institución, lo cual lleva a pensar en la necesidad de generar procesos para desarrollar los potenciales afectivos, éticos, comunicativas desde la ética del cuidado y el desarrollo humano, que permitan la construcción de unos mejores ambientes tanto físicos como psicosociales para niños y niñas.

Percepciones acerca de la familia

Las respuestas de los niños y las niñas se orientan al reconocimiento de la importancia que tiene para ellos y ellas el sentirse amados, reconocidos y con la compañía de sus padres. La acción parental es la que permite la formación y componentes emocionales infantiles. Los niños y niñas toman conciencia de sus propias emociones y un integrado cognitivo-afectivo y motivacional que genera pautas de comportamiento en estas tres dimensiones propias del ser humano, y generan a nivel emocional, procesos de

empatía y el alcance de auto-regulación de niños y niñas.

Con relación a lo que no les gusta de sus familias, expresan que el maltrato y los comportamientos inadecuados de los padres, lo cual lleva a pensar sobre las variadas relaciones y formas familiares de interacción con niños y niñas, formas de relación y funcionamiento familiar, que en la vida cotidiana les potencia o inhibe su desarrollo. Lo anterior, lleva a pensar en la necesidad de formar a los padres para fortalecer estructuras parentales más equilibradas para el buen desempeño emocional infantil, que establezcan modelos claros, que les genere seguridad, que les permita estructurar integralmente el yo del niño y la niña mediante prácticas educativas familiares mediadas por el reconocimiento, el afecto, el cuidado y el manejo adecuado de rutinas.

Percepciones sobre el barrio

En las respuestas se evidencia que los niños y niñas les encanta y valoran tener espacios en los cuales ellos y ellas puedan jugar y divertirse como por ejemplo los parques, también valoran la seguridad y el disfrutar de espacios agradables en su cotidianidad. Debido al grupo poblacional con quien estamos trabajando, es necesario tener en cuenta la necesidad que posean ambientes lúdicos tanto en la casa como en el jardín y en el barrio para que puedan estar jugando todo el tiempo y hacerlo cuando ellas y ellos lo deseen para procurar mantener la espontaneidad del juego.

Las respuestas anteriores lleva a preguntarse por como lograr que el barrio, las calles se constituya en un espacio amigo, un espacio seguro en los que el niño y la niña puedan participar creativamente, desarrolle sentido de pertenencia. También se requiere apoyar a las familias para la creación de ambientes sanos, ambientes diversos que les permitan a los niños explorar, manipular, investigar y construir nuevos mundos.

Percepciones de los Agentes institucionales

Los grupos focales en los cuales participaron los docentes, recogen sus percepciones y opiniones alrededor de 10 interrogantes relacionados con: políticas públicas, familia, instituciones educativas, padres de familia, agentes educativos, atención a la niñez y soluciones a problemáticas propias de cada municipio.

Situaciones que están afectando a la primera infancia en el municipio

Respecto a las situaciones que están afectando a la infancia en Caldas, los participantes reconocen varios factores así: en mayor porcentaje la desintegración y violencia intrafamiliar, seguido por carencias económicas que genera hambre y desnutrición; soledad ya que los padres deben salir a trabajar, también reconocen la existencia de falta de autoridad y de compromiso de los padres de familia.

Con menor número de respuestas incluyen la falta de personal especializado que apoye la labor de los docentes y padres de familia, como psicólogos, psico-orientadores, médicos, etc., la falta de espacio y recursos en las instituciones para atender a la cantidad de niños por grupo, la falta de afecto de los niños, los diversos patrones de autoridad y pautas de crianza porque los niños permanecen con los abuelos, los tíos, los vecinos y cada uno de ellos asume la autoridad de diferente manera, con diferentes pautas, muchas de ellas contradictorias y poco consistentes.

La falta de educación de los padres, los cambios en las políticas educativas, sobre todo aquellas que tienen que ver con la inclusión de niños con necesidades educativas especiales y el número de niños por grado. Otra necesidad sentida es la falta de espacios de recreación y deportes para que los niños empleen su tiempo libre de mejor manera y no tengan

que acudir a buscar internet, maquinitas o malas compañías.

Dificultades enfrentan las familias en la atención a sus hijos pequeños

Frente a este interrogante, los agentes institucionales y docentes manifestaron que la primera dificultad que enfrentan las familias en la atención de los niños pequeños-as, es la falta de autoridad y compromiso de los padres, Otros factores mencionados son la falta de preparación de los padres para criar mejor a sus hijos, algunas veces los maltratan y otras los permiten todo, la ausencia de la figura paterna en la familia, padres que abandonan a sus hijos o simplemente delegan su responsabilidad en las mujeres.

El hambre y la desnutrición, las familias fragmentadas y la soledad de los niños fueron otros factores mencionados por los docentes como dificultades de las familias. Y con una menor frecuencia aparecen los embarazos de adolescentes, los patrones de autoridad, la falta de afecto, la violencia intrafamiliar.

Dificultades enfrentan los agentes educativos en la educación a niños y niñas pequeños-as

La mayoría de docentes responden que es la falta de autoridad y compromiso de los padres es la dificultad que más está afectando su labor. La falta de profesionales de apoyo también es una dificultad expresada por los docentes. También expresan dificultades por la falta de educación de los padres para atender a sus hijos; la falta de capacitación y estímulos para los docentes, la agresividad y desmotivación de los niños manifestada en frecuente irrespeto hacia el docente y compañeros; poco interés para trabajar en clase y realizar las tareas y la falta de recursos en las instituciones educativas para adquirir material didáctico que motive a los niños al aprendizaje y ayude a los docentes en su labor diaria. La desintegración familiar, los grupos numerosos, la inclusión



y la tecnología fueron dificultades también reconocidas por los docentes.

Dificultades resueltas

Los docentes participantes reconocen no haberse resuelto ninguna dificultad; son comunes expresiones como: *"Ninguna antes se generan más a medida que pasa el tiempo, con las nuevas leyes y órdenes impuestas"*; *"Tampoco a nivel educativo porque las cosas (leyes) se quedan en el papel todo es politiquería"*. Hay otros docentes que piensan que se ha avanzado en el trabajo con los padres y la escuela de padres *Todo lo que se logra se logra en torno al trabajo con los papás"*, en los restaurantes escolares y en el castigo para el maltrato también se reconocen avances. Con una menor frecuencia, algunos docentes manifiestan avances en la atención a la salud de los niños y en la integración de niños con dificultades al aula.

Percepciones sobre la atención a los niños y niñas pequeños-as en la familia

La respuesta más frecuente por parte de los docentes es la apatía y falta de tiempo de los padres para dedicarse a sus hijos. Sin embargo reconocen que la atención que se les brinda a los niños en sus hogares es buena en general. La primacía de lo material sobre el afecto y la delegación de responsabilidades en los abuelos, también son factores considerados por los docentes. La sobreprotección y la falta de confianza de los padres en las capacidades de los niños, los hábitos alimenticios inadecuados, la inequidad y la primacía de los derechos sobre los deberes, son algunas otras respuestas dadas por los docentes a este interrogante.

Así mismo plantearon que se requiere fortalecer las familias en cuanto a su preparación y compromiso en la crianza; la esfera espiritual y afectiva de los padres para que les inculquen a sus hijos valores; y mejorar la situación económica, porque hay desempleo y carencias. Las pautas de crianza y mejorar la comunicación con

los niños son otros aspectos consideradas por algunos docentes, para favorecer el desarrollo humano de niños y niñas pequeños-as

Valoraciones de la atención que reciben los niños y niñas pequeños-as en la institución

Los docentes consideran que es necesario mejorar en primer término la falta de recursos para cualificar las estrategias didácticas, de personal de apoyo que colabore con la atención de casos especiales, como psicólogos, psico-orientadores, fonoaudiólogos; Algunos docentes consideran que la atención de las instituciones no es adecuada para atender la inclusión porque los docentes no se sienten capacitados para atender estos niños y el número de estudiantes por grupo hace difícil esta labor; con menor frecuencia algunos opinan que la atención es buena, otros mencionan también afecta la calidad de la atención las políticas del gobierno, la falta de estrategias didácticas que motiven a los niños y la falta de capacitación y actualización docente.

Al respecto aducen que es necesario mejorar la dotación de espacios y recursos, el personal de apoyo especializado siguen siendo las necesidades más reconocidas por los docentes como de primordial importancia que ayudarían a las instituciones a potenciar el desarrollo humano de niños y niñas. La atención y capacitación a los padres y mejorar el apoyo de las autoridades para garantizar la seguridad de los establecimientos educativos, son otras necesidades importantes reconocidas por los participantes.

El rescate del aula especial como sitio ideal para los estudiantes con necesidades educativas especiales; la preparación de los docentes, el cumplimiento de las políticas del gobierno, la reducción del número de estudiantes por grupo y focalizar la atención en la primera infancia, son factores considerados por un menor número de docentes.

Percepciones de los padres de familia

Percepciones sobre las situaciones están afectando a la primera infancia en su municipio

En un primer lugar expresan que el maltrato, el abuso sexual, el consumo de licor, drogas y las maquinitas. En segundo lugar la falta de espacios de recreación donde los niños puedan emplear su tiempo libre y la falta de afecto y compromiso de los padres, lo que podría explicar algunas de las situaciones descritas por los padres como la soledad de los niños, los embarazos tempranos y la falta de pautas de crianza adecuadas. La violencia y el desempleo también son factores que afectan a la primera infancia en algunos municipios, según lo manifestado por algunos padres de familia.

Percepciones sobre las dificultades enfrentan las familias en la atención a sus hijos pequeños

Indican que la rebeldía de los niños, la violencia y el maltrato; seguidas de la falta de compromiso de los padres, las pautas de crianza y la falta de compromiso de los padres.

Las políticas frente al castigo fue otra respuesta en la cual coincidieron algunos padres, la falta de responsabilidad de los padres, la soledad de los niños y la situación económica y de desempleo coincide también con las respuestas dadas por los docentes y agentes institucionales.

Por otra parte, plantean que el consumo de alcohol y drogas en los adultos es el primer factor que hay que enfrentar para contribuir al desarrollo de niños y niñas pequeños-as, seguido por la adecuación de los escenarios deportivos y de recreación que faciliten espacios de diversión para los hijos, la seguridad relacionada con la delincuencia común.

También piensan que se debe mejorar el interés de los padres frente a los hijos,

el trabajo mancomunado por parte de las instituciones y la comunidad, capacitación a las madres comunitarias, disminución de los embarazos tempranos y cualificar los espacios de socialización de los niños

Percepciones sobre la atención que reciben los niños y niñas pequeños-as en la familia

Un buen número de participantes reconocen que los padres descuidan a sus hijos, los maltratan, los dejan solos y les dan mal ejemplo con su consumo de alcohol. De igual manera reconocen que también hay familias que brindan buena atención de las familias.

Con respecto a la atención que reciben en las instituciones educativas, reconocen la buena atención que reciben los niños-as pequeños-as en la institución, asunto que evidencia satisfacción de los padres por los servicios que ofrecen a los niños-as; tan sólo unos pocos reconocen discriminación frente a sus hijos.

Conclusiones

En la presente investigación, se reconoce que el avance del desarrollo del niño y de la niña está determinado por sus propias características, en interacción con el ambiente familiar y el ambiente social más amplio. La educación ha sido la oportunidad para potenciar el crecimiento y el desarrollo individual y colectivo, y el desafío que surge desde los referentes contemporáneos para la formación y prácticas de los diversos agentes que tienen bajo su responsabilidad el cuidado, formación y protección a la Primera Infancia. En un trazo de democratización del saber, es fundamental que los grandes temas relacionados con este asunto, estén en la discusión de los diferentes actores de la sociedad, para asumir efectivamente los desafíos que implica la educación inicial y la atención a niños y niñas pequeños.

La descripción de resultados expuestos anteriormente permiten reflexionar acerca de algunas categorías que de-construyen,



problematizan pero a su vez, permiten repensar el desarrollo desde las potencialidades en el momento histórico para la niñez desde el ámbito local. Estas se representan en la muda coexistencia entre: lo público y lo privado; lo particular y lo colectivo; los mínimos y las máximas y lo cultural y lo universal. Elementos que coexisten en sujetos emancipados, pero en su muda coexistencia, especialmente en la actual era de la mundialización, nos conllevan a la oscilación como un péndulo, denominado, colectivo con extremos ociosos¹².

Según Botero 2008, la niñez como en los cuentos de hadas, se mitifica y homogeniza en un valor: niño puro, tierno e invisible. La categoría de niñez pierde su esencia al visualizarla como angelical, en sentido contrario, en la pluralidad de condiciones se presentan sus necesidades y potencialidades concretas por desarrollar por medio de políticas que se interrelacionan con los agentes de impacto en su trabajo con el infante.

En este sentido éstas políticas de infancia van más allá de la misma infancia, apostarle al desarrollo del país es apostarle al desarrollo de sus gentes en interdependencia con las condiciones de vida materiales, condiciones culturales o simbólicas, que conducen a las representaciones de una realidad posible para personas, no para ángeles. Como lo plantea Zemelman, alcanzar una democracia donde la diferencia construye utopías, estas utopías se convierten en proyectos y los proyectos en la fuerza para ser realizados.

Lo planteado lleva a reflexionar sobre las tensiones, permanencias, logros y lo que acontece en la cotidianidad de las instituciones como una manifestación de un problema intrínseco al desarrollo de la cultura y la estructuración de la sociedad contemporánea, que en numerosos espacios reproduce fracturas, discriminación y homogenización frente a las desventajas

económicas y sociales de niños y niñas, a la falta de reconocimiento y de valoración positiva de la diversidad cultural, lo cual impide a su vez, generar procesos sostenidos de transformación de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación.

Para los agentes institucionales, la institución educativa requiere pensarse como el espacio de lo posible, como el escenario de la reflexión y la acción de niños, niñas, maestros, padres, madres de familia y comunidad, reconocidos todos ellos como ciudadanos en interacción e interrelación entre lo público y privado, entre sujeto individual y sujeto social, entre instituciones y actores. La educación inicial, por lo tanto, se constituye como territorio de una significación posible con las articulaciones que se erijan entre políticas, instituciones y actores y, también, como un proceso humano y participativo que propicie las condiciones necesarias para la formación de un individuo para vivir en democracia. (López, 2008).

Las condiciones de vida de muchos de los niños y niñas según los reportes de los agentes institucionales y padres y madres de familia, muestran unas precarias dotaciones iniciales en cuanto a cobertura y volumen de capitales: Bajos ingresos familiares, poca cohesión familiar, disminuido capital intelectual y social y presencia de indicadores de eliminación y exclusión que no constituyen garantía de calidad de vida, representados en insatisfacción de necesidades y poco acceso a oportunidades, para configurar estilos de vida potenciadores del desarrollo.

Según los testimonios de los diferentes actores sociales participantes, existe un proceso de apertura mutua, con relación a la PI: cariño y comprensión entregados a los niños y las niñas por parte de los agentes educativos, quienes manifiestan que su acción educativa es un acto de amor y acto pedagógico, esta actitud la justifican en el hecho de darse cuenta de las deprivaciones afectivas y de dedi-

12 HELLER, A. *An Ethics of Personality*. Massachusetts: Blackwell publishers, 1996.

cación en tiempo que sufren muchos de sus niños niñas en sus hogares naturales.

A partir de lo anterior, es necesario potenciar la escuela como espacio imprescindible para trabajar con la diversidad y por la igualdad; además de la titularidad pública, es necesario orientar de forma decidida hacia estos fines las decisiones legales, financieras, organizativas y pedagógicas. Esto lleva a pensar que frente a cada realidad concreta, resulta imprescindible trabajar como comunidad socioeducativa ante los problemas y desafíos reales con la participación activa de las fuerzas vivas de los municipios y el entorno social, mediante la implicación personal y colectiva.

El contexto en el que viven los(as) niños-as, se convierte, pues, en el referente fundamental para hacer de la atención a la primera infancia, un lugar para configurar nuevos significados. Las experiencias e historias vividas, hacen parte de los aprendizajes que los niños, niñas, padres de familia y agentes educativos tienen, para comprender, tanto lo que quieren ser, como lo que no quieren ser y hacer, que lleva a que las instituciones busquen no estar separadas de los problemas sociales, culturales, políticos y económicos a los que se enfrentan los(as) niños y niñas, toda vez que dichos contextos, construyen los contextos formadores de la institución, de la educación y la atención y las condiciones productoras de las diversas poblaciones que constituyen sus colectivos.

Del mismo modo plantean la necesidad de que los-las educadores-as se problematizaban hacia la búsqueda de respuestas de una realidad que se ha vivido y ante la cual se sienten muchas veces impotentes, dada su complejidad. Iniciar diversos y mínimos cambios al interior de la institución, adaptándolos a sus circunstancias e iniciando diálogos cercanos con niños, niñas y padres de familia, y otros actores sociales, les permite un conocimiento del contexto, ya que al decir

de SEN (1992), una mayoría de seres humanos (de los países latinoamericanos y especialmente de Colombia) viven en sociedades que limitan su capacidad para acceder a los bienes, razón por la cual se niegan sus libertades y como consecuencia las oportunidades para desarrollar las capacidades que les permita realizar el modo de vida que ellos mismos valoran.

Los desafíos que nos propone se constituyen en criterios orientadores de experiencias que como las que en esta investigación han planteado niños, niñas, padres, madres de familia y cuidadores, agentes educativos, desde su diversidad, permiten evidenciar lecturas sobre problemáticas existentes en nuestro contexto que se quieren comprender e intervenir desde la educación, visibilizar sus intencionalidades, referentes, metodologías, componentes, alcances y resultados tanto al interior de la institución educativa como su proyección al ámbito externo, en lo individual como en lo colectivo, también permiten desde las lecciones aprendidas resignificar los procesos educativos para el desarrollo de un horizonte pedagógico y educativo con pertinencia, que se legitime al constituirse en valor público para aportar a la calidad de la educación desde una reflexión crítica y propositiva para construir la ciudadanía y el municipio que tanto que tanto soñamos.

Prospectiva y recomendaciones

Desde las políticas, referentes y el contexto

- Aportar a la construcción de un enfoque sistémico e integral que fortalezca el aporte al ofrecimiento de oportunidades para el desarrollo de las capacidades de niños, niñas, familias y agentes institucionales (Sen, A, 2000). Un paradigma de desarrollo que apunta a una política pública sinérgica en donde el problema de la pobreza, exclusión de grupos poblacionales devela las contradicciones en



las reglas de juego de un sistema económico y político, de políticas implícitas y explícitas tienden a la desregulación, por ejemplo: la necesidad para los padres de familia de hacer créditos para la generación de empresa y mejorar sus ingresos y la dificultad para acceder a ellos por falta de condiciones económicas, por el otro. Así, las políticas implícitas¹³ y explícitas deberán ser leídas en los diferentes sectores en sus incidencias frente a las oportunidades económicas, políticas y sociales para el desarrollo de niños, niñas, jóvenes y familias (Sarmiento, L. 2003)

- Considerar un paradigma de desarrollo que reconoce en la interacción del sujeto con las condiciones y oportunidades sociales, políticas y culturales que busca fortalecer las instituciones y la política hacia la construcción de lo público como forma de velar por reglas de juego que regulen, orienten, potencien y desarrollen capacidades a las personas.

- Tematizar los grandes cambios que suceden en los ámbitos sociales, económicos y culturales que inciden en los procesos de educación y atención de la primera infancia y en los procesos de formación de los docentes y agentes educativos, y fundamentar cómo la diversidad cultural facilita u obstaculiza el logro de los diferentes fines de la educación de la infancia para poder proponer soluciones prácticas a problemas específicos.

- Valorar el impacto de las políticas públicas en la educación de los niños y niñas, lo cual implica: conocer los efectos que en la calidad de la atención y educación de los niños y niñas, han generado las reformas curriculares y las distintas propuestas de atención no formal; sistematizar las experiencias de intersectorialidad que ayuden a consolidar la característica integral de la educación que queremos y que promuevan la participación efectiva de los diferentes

sectores; crear y consolidar indicadores que permitan evaluar políticas educativas en la primera infancia, que reviertan en la mejora continua de los programas; y realizar estudios del impacto de los programas, en el desarrollo del niño y la niña, y en la capacidad de la familia y la comunidad para atenderlos con calidad y pertinencia.

- Diseñar y llevar a cabo programas ya no para los niños, niñas y las comunidades, sino con los niños, niñas, padres y madres de familia, cuidadores y con las comunidades de tal manera, que puedan leerse sus expresiones de intensidad, expresividad y creatividad desde sus imaginarios y sus sentidos (Muñoz, G, 2000). Un sujeto político que presenta propuestas en la vida cotidiana para la construcción de historia Arendt (1998), ya no únicamente individual en actitud defensiva y adaptativa frente un medio adverso, sino un sujeto consciente de su protagonismo para el impacto positivo de su contexto y de la historia, en la medida que atraviesa los ciclos educativos.

- Sustentar una visión del desarrollo humano y social, de beneficio colectivo que ha dado lugar a múltiples componentes en calidad de vida y que permite finalmente comprender el desarrollo también como un asunto sociocultural que implica comprometer a muchos, como una opción colectiva.

- Trascender la mirada del desarrollo humano de una sumatoria de habilidades a un sistema de interacción de esferas humanas, que tenga en cuenta las condiciones materiales, sociales y simbólicas de vida como: paz, educación, vivienda, alimentos, ingresos, ecosistemas, justicia social y equidad.

- Desarrollar una acción transformadora que permee los niveles no sólo micro, sino también meso y macro de la política (Bula, J.I. 2000), es decir, que permee los escenarios institucionales y la política pública. Así, el desarrollo es visto como una posibilidad relacionada con la cultura, la economía, la política y la personalidad.

13 Término tomado del estudio planteado por Sarmiento Libardo. (2003) al develar las contradicciones existentes en la política pública respecto a los jóvenes.

- Resulta prioritario avanzar en el desarrollo de investigaciones relativas a la familia y a la comunidad, tanto en relación a sus expectativas en torno a lo deseable en la educación de sus hijos e hijas, como a las pautas de crianza propias de cada cultura, como base del planteamiento de programas realmente pertinentes.

- Es necesario sistematizar las mejores prácticas pedagógicas para derivar lecciones aprendidas que permitan identificar factores de calidad y posibilidades de diseminación de estas, con las adecuaciones requeridas, en contextos similares. De la misma manera, se requiere investigar metodologías de mayor impacto en el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas. Es igualmente prioritario, seguir profundizando en las transiciones que viven los niños en su paso del hogar al centro de cuidado, al preescolar y a la educación básica, y en el necesario trabajo intersectorial requerido para ello.

Desde la formación de docentes y agentes educativos

- Repensar los procesos de formación de docentes desde una perspectiva del desarrollo profesional que supere una visión fragmentada y homogénea, integre enfoques que reconceptualicen su rol en la sociedad actual y las actitudes necesarias como agentes de transformación social.

- Propender por el desarrollo profesional secuencial en distintos niveles para que la formación de los maestros tenga un enfoque integral y sucesivo tanto en los procesos de formación inicial y continua así como en la formación de posgrado.

- Incluir como criterio básico en los procesos de formación, al niño y la niña y su desarrollo integral, por una parte, y el saber pedagógico desde una perspectiva amplia que integre el trabajo con los distintos actores involucrados en el proceso.

- Incorporar la experiencia y las estrategias efectivas desarrolladas por los agentes educativos comunitarios en sus prácticas cotidianas, para resignificarlas

e incorporarlas en los procesos de educación infantil.

- Formular estrategias diversificadas de capacitación a agentes educativos comunitarios, teniendo en cuenta criterios como: problemáticas locales, saberes previos y nivel de escolaridad del agente comunitario y de los roles específicos que se espera de ellos en relación con la atención y educación de los niños y niñas.

- Cualificar las estrategias de acompañamiento a los agentes comunitarios, que permitan la apropiación del conocimiento y los procesos de atención en equilibrio con su cultura y saberes propios, visibilizando este nuevo rol social, más allá de una función de voluntariado.

Desde las Familias y el Contexto

Se reconoce que la globalización ha impactado las creencias y prácticas culturales de crianza en nuestro medio, lo cual se evidencia en el aislamiento, la ruptura de comunicación, las dietas desagradables, los mercados de sexo y la biotecnología o prácticas de crianza científicas y mercantilizadas, que van diluyendo poco a poco la relación inter-subjetiva y, por ello, están dificultando el proceso de subjetivación en la formación de niños y niñas.

En la relación entre familia, crianza y pobreza al igual que lo plantean algunos autores citados como Fraser, 2004; (Bustelo & Minujin, 1998) y (Sen 2000), desde el reconocimiento, la inclusión social, las oportunidades y capacidad de agencia respectivamente, se constituyen en elementos a tener en cuenta para fortalecer las dotaciones iniciales de las familias. La equidad no se reduce sólo a la superación de la pobreza, sino también a la igualdad de oportunidades y la distribución del ingreso, al desarrollo de potencialidades, y al desarrollo de la capacidad de agencia para actuar con impacto positivo frente a los fenómenos que afectan su calidad de vida y su proyección a la sociedad.

Por otro lado, la relación pobreza y conflicto juega un papel determinante en



los distintos aspectos que componen las prácticas de crianza. La falta o la pérdida de empleo, la desconfianza que afecta el tejido de redes vecinales y comunitarias, la disminución en la calidad de vida, inciden en las prácticas de crianza asociadas a comportamientos que favorecen la construcción de lazos afectivos fuertes y de relaciones interpersonales justas, equitativas y democráticas fundamentales para la constitución de capital cultural que habilita para afrontar de un mejor modo las adversas condiciones socioeconómicas.

Las condiciones de riesgo social abarcan la interrelación de factores tanto internos —la vida familiar en su interior— como externos —problemática social violencia intergeneracional, explotación, exposición a peligros físicos—. De esta manera, la falta de oportunidades para el desarrollo de capacidades de los integrantes, en la marcha o desenvolvimiento de la familia como grupo, limitan sus posibilidades de elección y de fortalecimiento de sus redes de relaciones. Se evidencia que la violencia intra-familiar se relaciona con un problema social de vulneración de derechos humanos, de salud pública, de seguridad ciudadana, en el ámbito público y privado; por lo tanto, es un problema del Estado. Así, en este fenómeno además de la responsabilidad estatal y las dificultades en la redistribución económica, se expresan condiciones de valor cultural institucionalizados de humillación, control y subordinación en las relaciones interhumanas entre perpetrador y víctima, perpetrador y contextos, víctima y condiciones culturales.

De otra parte, el desarrollo de personas autónomas capaces de actuar como adultos demócratas y honestos, implica trascender una crianza basada en el miedo del niño o niña al castigo, lo cual implica incorporar una noción de disciplina inductiva, es decir apelar a la razón, al amor propio y al deseo de crecer del infante.

Ello implica que la crianza esté centrada en unos lazos familiares que produzcan y reconstruyan los sistemas culturales, los valores morales y políticos con los cuales se forman los niños y niñas.

De este modo, en los procesos de crianza se evidencian las contradicciones que viven las familias de ser una población que a diario se enfrenta a una situación de “sobrevivir” en un medio que les es adverso, y a la vez, coincidir con el mundo en su concepción de ser sujetos de consumo, que deben acceder a cosas materiales para ganar reconocimiento o estatus. Esto a su vez choca con la demanda de ejercer un modo de vida, en donde deben ser sujetos cívicos, democráticos, tiernos, lo cual está mediado por campañas que lo que generan es reactancia al no tener en cuenta su proceso de estructuración, reconocimiento e identidad social, y sus condiciones materiales, sociales y simbólicas de vida.

La sociedad y el contexto se conciben como el conjunto de redes de relaciones que se establecen entre todas las personas y entre éstas y su entorno, entendiendo además que, así haya intereses diversos y múltiples aspiraciones, se presentan necesidades comunes. Esta visión unida al entorno socio-cultural, lleva a conceder importancia capital al desarrollo de las capacidades y potencialidades de los seres humanos. Esto lleva a propender por la construcción de procesos, ambientes y escenarios hacia la calidad de vida, que no sólo comprende los bienes y servicios a que tienen acceso los individuos y grupos sociales para satisfacer necesidades de carácter natural y social, sino que también hace referencia al grado de libertad con el cual se ha elegido el estilo y modo de vida personal que más se valora: las prácticas sociales y espacios de participación política, las actividades laborales y cotidianas y la seguridad social a lo largo del curso de la vida en las relaciones de crianza.

Bibliografía

- ABC del Código de infancias y la adolescencia, ley 1098 de 2006 (2006) Ministerio de la Protección Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Oficina de Comunicaciones y Atención al Ciudadano ICBF.
- Aguirre, E. (2000). *Socialización y prácticas de crianza*. En Aguirre, E. y Durán, E. *Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D. C., CES - Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. *Prácticas de crianza y pobreza*. [Versión electrónica] Extraído el 19 de Mayo, 2007, de: <http://www.redbogota.com/univerciudad/bajar-pdf/aguirre.pdf>
- Alvarado, Ospina, Muños, Botero y Col. (2005/2008).
- Alvarado, S.V., Echavarría, C.V. *La investigación pertinente en niñez y Juventud: Una prioridad en los procesos de democratización del conocimiento*. Disponible en HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año IV, Número 7, V1 (2007), pp. 233-249.
- Álvarez Marín J.O, Jaramillo Salazar J.F (2005). *Análisis Demográfico y Diagnóstico Social de Caldas*. Manizales: Ed. Gobernación de Caldas, DANE, Sociedad de Mejoras Públicas.
- Arendt (1965/2001) *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (1958 / 1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2003). *Responsabilidad y Juicio*. Barcelona: Paidós. Básica 128.
- Ariés, Philippe. (1987) *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editorial Taurus.
- Botero, G.P., Salazar, H.M., Torres, L. M.L., Giraldo, Z.G.A. y otros. (2007). *Relaciones y tensiones entre las prácticas discursivas en las lógicas de formación e implementación de la política pública, las prácticas institucionales, y las narrativas familiares, frente a la crianza*. en 8 OIF de Caldas. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Observatorios de Infancia y Familia de Caldas: Neira, Manzanares, Villamaría, La Dorada, Salamina, Manizales (Comunas Bosques del Norte, La Fuente y San José) y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y
- Juventud Universidad de Manizales-Cinde, Universidad de Manizales.
- Botero, G.P., Salazar, H.M., Torres, L. M.L., y Otros. (2006) *Narrativas y prácticas de crianza: Hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho Observatorios de Infancia y Familia de Caldas*, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Observatorios de Infancia y Familia de Caldas: Neira, Manzanares, Villamaría, La Dorada, Salamina, Manizales (Comunas Bosques del Norte, La Fuente y San José) y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde, Universidad de Manizales.
- Botero, P. (2000 – 2005) *Niñez ¿política? cotidianidad. Niñez, ¿política? y cotidianidad: “Reglas de juego y representaciones de lo público en niños y niñas que habitan contexto márgenes o de la periferia: el caso de la Plaza de mercado de Manizales como escenario de socialización política”*. Doctorado en Ciencias sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – Centro Internacional en Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Entidades cooperantes: UNICEF, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad Central, Universidad de Caldas y Universidad Autónoma de Manizales. La investigación inició en febrero de 2000 y culminó en diciembre de 2005. Acta Número 01, Mayo 16 de 2006.
- Botero, P, Salazar, M. & Torres, M.L. (2006) *Investigación Social: Comprensión y Acción Local en ocho OIF de Caldas*. Colección Avances, ICBF y Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE, Manizales.
- Botero, P., Hincapié, L.H., López, L. & Salazar, M. (2005) *Sistematización de los OIF en Caldas*. Avances OIF. Manizales.
- Bourdieu, P. (1999). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. España.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bronfenbrener, U. (1987), *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.



- Bustelo, E. & Minujin, A. (1998) *Todos entran: Propuesta para sociedades incluyentes*. Edición ilustrada. UNICEF.
- Cebotarev, N. (1984). *Nuevas perspectivas teóricas sobre el papel de la familia en el desarrollo. Dimensión Social del Desarrollo*. Manizales. Imprenta Cafetera.
- CENSO 2005. DANE
- Colombia por la Primera Infancia. (2006). Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años, Bogotá.
- Creswell, J. (1998) *Qualitative inquiry and Research design*. United States of America: 2a. Edición. SAGE Publications.
- Foucault., M. (2001) *Vigilar, & Castigar*. Trigesimoprimera edición. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995). *Politics, Sociology and Social Theory: Encounters with Classical and Contemporary Social Thought*. Cambridge.
- Gómez, I. (2004). Justicia Comunitaria en zonas Urbanas. En: De Sousa Santos, B. y Villegas, M. (2004). *El Caleidoscopio de las justicias en Colombia*. Bogotá: Conciencias, UNIANDES, Centro de Estudios Sociales, Universidad de Coimbra, Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Universidad Nacional de Colombia y Siglo del Hombre. PP: 217 – 273.
- González, O. (2004) *Iniciativa para prevenir la vinculación de la niñez al conflicto armado*.
- Heller, A. (1996) *An Ethics of Personality*. Edit Blackwell, Oxford UK & Cambridge. New York.
- <http://biografias.bcn.cl/alegislativo/pdf/cat/docs/3792-07/592.pdf> : Consultado el 18 de febrero de 2007.
- Mesterman, S. (1992) *“La familia en crisis”*. Revista Terapias. Año 1, N°8. Setloct Texto de la ley 24.417.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá.
- Montero (2005) Encuentro internacional. Subjetividades políticas y éticas. Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Alianza: Universidad de Manizales: Cinde.
- Ocampo F, E. (2006). *Modulo de desarrollo Humano*. Maestría en educación y desarrollo humano (CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES).
- Pilotti, F. (2001) *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Disponible en: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD (2004) Eje Cafetero. Un pacto por la Región. Informe regional de Desarrollo Humano. Manizales, Colombia.
- Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia 2005 al 2015, mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años. Fundación Universitaria del Norte, Universidad de Antioquia, Fundación Universitaria Luis Amigó, Red Antioqueña de Niñez REDANI Universidad Industrial de Santander UIS, Universidad del Cauca, Universidad del Valle, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá,
- RIPS Fundación FESCO- (2010) *Tendencias psicológicas en niños y niñas de 0-5 años en medida de establecimiento de derechos*.
- Salazar, H. M. *Calidad de vida y niñez, una perspectiva comprensiva sobre las políticas de niñez en el mundo local*. Tesis doctoral, febrero de 2010.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta. Taurus.
- Sen, A. (2003), Interpretando los planteamientos de Adam Smith en la Teoría de los Sentimientos Morales.
- Vargas, J.E. Torrado, M. C. Guerrero (2006) *Memorias, Movilización por la primera infancia*.
- <http://www.unicef.org/colombia/pdf/estado-colombia.pdf>, consultado el 3 de marzo de 2009.
- Datos consultados en la página web del Grupo del Banco Mundial. En:
- <http://lnweb18.worldbank.org/external/lac/lac.nsf/Countries/Colombia/> Feb 2006

Inclusión en educación para tiempos de incertidumbre en ausencia de futuro. De la invisibilización a la visibilización¹

RODRIGO PELÁEZ ALARCÓN²

Resumen

En la escuela, en este espacio escénico de vida, se gestan relaciones y éstas están en riesgo: Emerge la relación entre docente y alumno, -eduformador-eduformado-, escuela y familia, y entre lo educativo y lo social. Se está asistiendo a testificar entre el silencio cómplice, un creciente y ya profundo distanciamiento, un real abismo entre las tres diadas. De un lado, una sociedad en crisis haciendo migraciones por profundos cambios en su estructura, su dinámica, sus relaciones, afanes, cultura, en su cúmulo axiológico y en su dimensión política. Familias que viven en un presente-presente en el que el día a día trae consigo desesperanza, sentimientos de pérdida, arraigos de vulnerabilidad, caminos con tránsitos de incertidumbres, sendas signadas por la inseguridad. Escenarios de vida para niños y adolescentes que poco tienen que ver con aquellos para quienes fueron pensadas las escuelas, o para lo cual fueron preparados sus eduformadores en trayectos de perfectibilidad y perfección “(...) El ideal que la educación actual debe conservar y promocionar es la universalidad democrática” (Savater, 1997:153). Hoy al territorio de la escuela entran niños nuevos, niños diferentes. La educación que es vista como el componente a través del cual se tejen posibilidades de otras movi­lidades sociales hacia un futuro mejor en trayectos de humanidad, que permitan corregir las desigualdades e inequidades en la distribución de los recursos materiales y el ingreso.

Palabras claves: Eduformador, inclusión, vulnerabilidad, diversidad funcional.

Inclusion in education for absence uncertain times in the future. From invisibility to visibility

Abstract

At school, in this life stage space, and these relations are conceived at risk: Emerge the relationship between teacher and student, “eduformador-eduformado-, school and family, and between education and the social. We are witnessing an accomplice witness in the silence, a deep and growing rift, a real gulf between the three dyads. On the one hand, a society in crisis by migrations by deep changes in its structure, dynamics, relationships,

1 Recibido: 07 de abril del 2011. Aprobado: 11 de julio del 2011.

2 Rodrigo Peláez Alarcón. Licenciado en Educación con especialidad en Biología y Química. Especialista en Microbiología. Docente de educación media. Docente Universitario. Gestor de las aulas multigradales. Ha publicado artículos en varias revistas de educación. profesorpelaez@hotmail.com



desires, culture, in its axiological cluster and its political dimension. Families living in a present-present in the day to day brings despair, feelings of loss, rooting of vulnerability, uncertainty transits roads, paths marked by insecurity. Stages of life for children and adolescents who have little to do with those for whom schools were intended, or which were prepared for their journeys eduformadores in perfectibility and perfection "(...) The ideal that education today must preserve and promote the democratic universality "(Savater, 1997:153). Today the territory of the new children entering school, children different. Education is seen as the component through which other possibilities are woven social mobility towards a better future paths of humanity, to correct the inequalities and inequities in the distribution of material resources and income.

Keywords: Eduformador, inclusion, vulnerability, functional diversity

Cada vez que los líderes sociales hacen referencia a la sociedad, la enmarcan en dos dimensiones: la salud y la educación: La reforma hospitalaria y la pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece en política, economía, y que luego se ha llamado "normalización" (Foucault, 1992:262). El panorama de los tiempos presentes para la gestión de la política educativa es realmente complicado. Se hizo sobre gente normal. Normal es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica (Canguilhem, 1970:185). Pese a los avances significativos en políticas públicas, se llega hasta mandatos a modo de disposiciones únicamente, no se generan recursos inteligentes que promuevan, capaciten, dispongan o generen nuevas posturas epistémicas; sin embargo, un amplio sector considera que se ha avanzado mucho, tanto en los aspectos cualitativos como cuantitativos de la educación.

En el presente-presente los sistemas educativos hoy son necesariamente mejores, se aprecian alianzas que con la empresa privada se dan en el sector público así sea con intencionalidades ocultas, se revelan cambios un tanto más democráticos y otro tanto más equitativos. Pero si se mira hacia el futuro, hay la mirada de diálogos y tensiones alrededor de lo que significa universalizar la educación en un contexto social cada vez más retador y

desafiante. Hoy, las políticas educativas que se presumen inclusivas e incluyentes, especialmente las que apuntan a la persona en situación de discapacidad, se aprecian ante una exigencia social de garantizar una educación de alta calidad para todos, en momentos en que la situación social es cada vez más difícil además de compleja. El discurso acerca de la discapacidad ha sido creado desde la mismidad, con una intención clara de dominio y control a través de la transformación de lo ajeno en parte de lo mismo; una lectura que anula la complejidad de eso otro. (Restrepo s.f.).

Una educación inclusiva, para todos, sintetiza ese desafío asumido por la sociedad del tercio milenio. Pero, ¿Cuáles son los significados de una educación con alta calidad y una educación para todos? Una lectura textual de esta consigna lleva por los caminos del entendimiento que, absolutamente todos los niños, niñas y adolescentes deben acceder a una educación de alta calidad, sin contemplar el lugar en el que les tocó nacer, sin tener en la cuenta el nivel socioeconómico-cultural de sus familias, su fenotipo, }condición biológica, raza o etnia a la que pertenezcan o de su religión. Todos, absolutamente todos, deben acceder a una educación de alta calidad. Tienen que poder ir al sistema escolar, pero, además tienen que aprender, participar de prácticas educativas de calidad; no se trata de una demanda

de escolaridad simplemente, se trata de una demanda de aprendizaje y a ambas las debe prodigar el sistema escolar para educar.

Educar para incluir implica una intervención cabal que favorezca a todas las personas –sin excepción–, en su incorporación participativa a todos y cada uno de los ámbitos sociales, ya sea en la familia, escuela, comunidad, el sector laboral, en los escenarios de vida social, o en otros. Lograr la inclusión, también requiere concebir los contextos referentes a estos ámbitos como plurales, con características singulares que se conforman en el devenir biopsicosociohistóricos.

Devenires que develan un presente en el cual vive en una sociedad competitiva e insolidaria que pregona en todo trayecto la necesidad de educarse en competencias y en solidaridades, dominada por una cultura sociopolítica hegemónica, excluyente, segregadora y homogenizante, que dicta las normas de juego, donde la apuesta por la alteridad, el reconocimiento al otro no se hace, o se hace muy tímidamente por temor a escucharlo o por creer que no tiene nada o mucho para decir; una sociedad donde las diferencias humanas que son estrictamente naturales, donde la alteridad y la otredad a veces son estimadas como defecto y lastre social. Si bien el otro no pertenece al orden de la representación, su adaptación a ese reino de lo dicho, mediante su cosificación lexicográfica, no se obtiene sin violencia porque reduce la diversidad de sus posibilidades a los límites de toda categoría fija, en un acto de dominación y poder arbitrario (Levinas, 1954 citado por León V, 2005:64). El problema radica en saber cómo pasamos de esta sociedad que no contempla siempre al otro, competitiva e insolidaria y excluyente a una sociedad de convivencia competente, solidaria e incluyente. Esta es la página en trayecto de humanidad a reconfigurar.

¿Cómo poder hacer cambiar de mirada desde la proa visionaria que altere el rumbo de los acontecimientos, para que

se genere el cambio de pensamiento de que lo que realmente caracteriza al ser humano es la diferencia y no la homogeneidad?

¿Por qué esa dificultad extrañamente insalvable para entender, comprender y aprehender que lo más original, quizá lo único original, del ser humano es la diversidad?

Los hilos que entretejen esta trama de realidad que pasó de un estadio coyuntural a otro estructural se han ido entramando en la urdimbre de la escuela. Una escuela que se diseñó para todos y resultó sin aceptar la diferencia. Una escuela donde todos parten del mismo lugar con los mismos viáticos y deben llegar a la misma parte, en el mismo tiempo. Una escuela donde hay una sola voz: la del silencio del educador en medio de la polifonía de los niños y adolescentes. Entonces debería enfocarse la enseñanza³ con el propósito de que el destinatario, un niño o un adolescente que pueda desde sus primeros bancos escolares realmente, construir, deconstruir y reconstruir el conocimiento como herramienta que ha de movilizar para intervenir el mundo y la realidad y valorando la participación en ésta, con el propósito de transformarla en bien suyo, de sus congéneres, del colectivo y de la naturaleza a la que se debe.

En el paisaje acarreador de la pedagogía de la modernidad y de siempre, la escuela se presenta como parte del sistema educativo emergente y hace su llegada al escenario como uno de los modos en los que el estado de la modernidad brindaba aquello que para ese momento tenía una distribución desigual en la sociedad: los

3 Como lo mencionan Basabe, L. y Cols, E. (2007), definir la enseñanza es un poco difícil por la diversidad de situaciones a las que se aplica y, la variedad de sentidos que asume; en palabras de las autoras; *“la enseñanza es una acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural e institucional, implica la puesta en práctica de una gama de actividades que se refieren a ámbitos diversos y que se lleva a cabo en momentos y escenarios diferentes”*.



bienes simbólicos representados en la lectura, la escritura, la lógica matemática, el vivir juntos en subjetividad, la adopción de pautas sociales. De forma simultánea, y en la misma operación, los sistemas educativos se ocuparon de que esos educandos aprendieran lo que la sociedad esperaba de ellos al ser sus miembros de número: La escuela se ocupó de producir ciudadanos. El diseño de una estructura curricular que privilegió los contenidos, única para todo un territorio, dejaba pocos espacios para los desarrollos de las regiones, para la cultura local y de provincia y para que los proyectos educativos se articularan con las necesidades del contexto donde cobraban vida a modo de nuevas emergencias.

Esa búsqueda de la igualdad generó que hicieran emergencia los mismos currículos, la misma preparación para los educadores⁴ y una idéntica estructura gradual de promoción. En la obligación de ir a la escuela se jugaba la inclusión a un cuerpo indiferenciado y por ende homogéneo y la construcción de una civilidad donde todos participaran del mismo concierto leyendo la misma partitura para todos.

A la escuela, en todos sus niveles, una institución universal que nació antaño con el propósito de homogenizar a la población de entonces, —aborígenes, criollos, extranjeros— llega lo que la sociedad tiene: diversidad funcional, cuando a ella hace su abordaje una persona en búsquedas, en trayectos de construcción personal y esa persona es un niño o adolescente diferente, en situación que le identifica como vulnerable, más que el común de los otros

que también llegan; se alude a su llegada, mostrándola como un evento indetenible y amenazante que es necesario impedir, contener o canalizar. No es el reto educativo obtener la aceptación pasiva de la pluralidad *per se*, El reto grande puede ser educar las actitudes y las convicciones para que la diversidad funcional no se constituya en el equipaje, en los víaticos que legitimen la exclusión social y escolar. Hay que sospechar de la escuela, abandonar entonces la impune mirada institucional de la escuela que a su vez sospecha de la no capacidad del excluido, lo que amerita en muchas instituciones un cúmulo de pruebas cuyo resultado condiciona su ingreso, un conjunto demostrativo y probatorio que en planos académico, psicológico, social, afectivo, que no es más que una especie de control de calidad previo que se le hace a la naturaleza en cabeza de un niño o adolescente que quiere educarse entre todos. Dejará la escuela de afirmar que el niño tal no aprende, sino que el niño tal en el contexto que ofrece la escuela como un lugar, no aprende y que en consecuencia hay que dar respuesta efectiva a esa situación: la escuela es para todos un lugar.

El serio problema educativo en una sociedad excluyente no es necesariamente obtener la aceptación de la diversidad en los bancos escolares la cual es la lectura que puede hacerse de las intervenciones de diverso tipo cuanto la inclusión/exclusión es el tópico. La médula educativa, en tanto preocupación central de la escuela de los tiempos presentes, está constituida por migraciones de sentido que sugieren la apuesta por señalar y neutralizar los prejuicios sobre la población vulnerable que está excluida socialmente. Las rupturas entre lo educativo y lo social dan paso a un abismo, de modo que ambos no formarán parte de una misma condición a ser contemplada en el sujeto de educación. El tope para iniciar ese tránsito hacia la inclusión no es necesariamente el pedido respeto a la diversidad funcional, a la pluralidad, o la venia a la tolerancia como parte de un marco axi-

4 Es tarea del profesional de la educación el conjugar —como se hará aquí con las palabras— los verbos educar y formar que constituyen el día a día del ejercicio del maestro en una educación posible lo que imbrica menos una toma técnica de decisiones y más comprender la naturaleza individual el sujeto en proceso de crecimiento integral y más aún con la re-configuración de los modos escolares en una escuela para todos donde en coordenadas de espacio-tiempo hemos de estar incluidos todos, independientemente de la condición biológica o social que se tenga

ológico, es eduformar en la convicción de que somos más iguales que diferentes, así nuestro fenotipo muestre otra mirada. Así se nombren de muchas maneras en distintas partes; “eludir o esquivar palabras para utilizar otras más correctas o más modernas, o más aceptables para el mundo de lo normal [considerando que esto] sería restituir una vez más la eficacia retórica del discurso de la normalidad” (Skliar, 2005:26).

En los medios eduformadores suele haber confusión en la escuela y en la sociedad entre desigualdad y diversidad, a partir de la firme convicción de que aceptando ésta se está inequívocamente aceptando aquella. Se presume que la aceptación de la igualdad tampoco es la panacea, ni es parte de los viáticos para el desarrollo integral de la persona, ni siquiera es demostrable científicamente; es sólo una convicción ético/moral. La escuela como lugar, como contexto, debe permitir consignar en la mente y en la acción cotidiana de eduformadores y eduformados⁵ que sólo desde los ámbitos de la igualdad hay un mundo de posibilidades a la dialogicidad en apertura, que provee de reconocimiento, de idéntico valor en la dignidad humana e idénticos derechos en alteridad. Un lugar y no-lugar que brinda una percepción de que su espacio escénico es un contexto natural para generar desarrollos y aprendizajes en los sujetos en vía de eduformación. Un lugar que nunca estuvo pensado para todos sino para una mayoría excluyente, como un potenciador del desarrollo que precisa de un talento humano preparado para la mayoría, pero no para todos los niños y adolescentes de la realidad biológica y social de los tiempos presentes.

5 Para la escuela excluyente es el alumno, es el que cumple aunque de forma mínima con los objetivos escolares, en los tiempos y con los medios que la escuela opera y de la forma como la escuela lo permite. Para la escuela inclusiva es el niño o adolescente que llega a que se le apueste a un futuro en competencias que le permita movilizar todos los recursos para ser, saber y convivir.

Con esta mirada se prevé que no hay suficiencia en la intencionalidad de formar sensibilidad frente al reconocimiento de la diferencia, es menester que haga emergencia el compromiso con las transformaciones de los eduformados y sus núcleos familiares y sociales, apostando a una coherencia entre la diada principios y acción. Se trata de trascender el acto simple de pretender que los excluidos se adapten, de ir más allá de las racionalidades también simplistas de tratar a todos por igual; hay que llegar a la equidad, a tratar a cada uno de acuerdo con su individualidad. Más que educar es eduformar; educar es el proceso de convivir con otro, (...) y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia” (Maturana, 1997:30)

En el marco de la sociedad del siglo del conocimiento, entre las herramientas y términos discursivos contenedores más utilizados se destacan el uso categórico y recurrente de escalas de identidad⁶ como minusválido, discapacitado, diferente, lisiado; para designar a las personas en situación de discapacidad, transformando su situación biológica, su condición fenotípica en una atribución o definición de su individualidad; la alusión innecesaria a la génesis, al origen o la inversión en la asignación de una co-responsabilidad a los padres o al grupo social que le ha visto crecer. La segunda herramienta es el señalamiento de cómo va a admitirse si no se está estructural y biológicamente preparado para admitirlo. Nadie es bueno si es consciente de serlo, nadie es sano si se sabe tal. Lo anormal como a-normal es posterior a la definición de lo normal, sin embargo, la anterioridad histórica de

6 “Es tan raro hallar seres en absoluto tan faltos de entendimiento como faltos de algún miembro por la naturaleza. En realidad, la ceguera, la sordera, cojera o mala salud muy rara vez nacen con el hombre, por lo común se adquieren por culpa nuestra; de igual modo la extremada estupidez del cerebro” (Comenius, 1986)



lo anormal futuro es lo que suscita una intención normativa. Lo anormal, lógicamente secundario, es existencialmente primitivo (Canguilhem, 1970:187-191). Procedimiento de definición para el niño o adolescente a partir de su adscripción/asignación a una condición en su humanidad, o a un grupo humano socialmente homogéneo y circunscrito además como inferior, cuyas características comunes, de naturaleza hereditaria, innata o adquirida serán factores determinantes en sus capacidades y comportamiento en la escuela excluyente.

Estas estrategias discursivas legitiman prácticas de exclusión y discriminación⁷ de niños y adolescentes, cuyas características fenotípicas permiten asociarlos a una presunta clase humana diferenciada, estimando, como lo hacen algunos profesionales de la docencia que señalan, que son niños o adolescentes no educables dado que algunos no evidencian capacidad para aprender. Se estima que la educabilidad⁸ no es equiparable ni causa de la capacidad para el aprendizaje. Dado que la primera es una condición innata, que hace referencia a la capacidad para complementarse como sujeto y no como ser ante la inmadurez del ser humano que se hace evidente al asomarse al mundo; mientras que la capacidad de aprender, que no es propia y exclusiva del *Homo sapiens*, pero que se la ha abrogado para sí, es un abanico de posibilidades que se abre en un permanente querer ser.

La diversidad funcional es riqueza y generosidad para el ser humano, es su

estado natural, es su sello indefectible, es su impronta colectiva. Es su propia panoplia con la que se llegó a ser parte de la especie a morar espacios de vida. El modelo social de la discapacidad propone una separación insostenible entre cuerpo y cultura, entre impedimento y discapacidad. Si bien esto fue de enorme valor para el establecimiento de una política radical de la discapacidad, el sujeto "cartesianizado" que produce no se encuentra a gusto en el mundo contemporáneo de las políticas de identidad (Hughes y Paterson, 2008:108). En razón de ello, la educación inclusiva es lo natural, la respuesta profesional pedagógica en acto de vida como factor preponderante de cohesión social. De ahí se deriva el concepto de "violencia simbólica" que propone Bourdieu (1999; Bourdieu y Passeron, 2001), a través de la educación institucionalizada se transmiten los códigos de significación que forman parte del repertorio habitual de los grupos dominantes. En el diario discurrir en los sistemas educativos, a través de mecanismos unas veces evidentes y aceptados socialmente, por ejemplo, la utilización de términos confusos y difusos, la segregación de los niños y adolescentes en situación de discapacidad en centros de integración en una educación que se presume especial porque ellos son especiales y otras casi ocultos, la aplicación de mecanismos de selección para conservar la identidad y filosofía institucionales, han sido históricamente y lo seguirán siendo, generadores de exclusión para una población en permanente riesgo de marginamiento de los colectivos y en aumento de distribución de vulnerabilidad.

La educación inclusiva es un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Se espera que se vea en dos dimensiones constitutivas de la experiencia eduformadora: Las esperanzas en subjetividades y las posibilidades en objetividad, no son idénticas para todos en un mundo planetarizado. Como señala Motta, citado por Bolaños en el Desafío de lo Inesperado, la globalización es una

7 Las investigaciones evidencian el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1992; 1997).

8 La que entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas. Baquero, 1997; 2000

totalidad cerrada que deja una diversidad de mundos en la intemperie, es una exclusión, una totalidad imperfecta, como toda totalidad (2001). Esto acaece en territorios donde no todos los eduformadores tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo de la inclusión. Ello demanda de un proceso de humanización y, por tanto, supone respeto, participación y convivencia; sin embargo, la integración hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura hegemónica. Por eso hablar de educación inclusiva, desde la cultura escolar, requiere estar dispuestos a cambiar las prácticas pedagógicas para que cada vez sean prácticas menos segregadoras y más humanizantes.

Pretender eduformar en contextos complejos, difíciles, desfavorables, críticos, en medio de la soledad del aula, de la soledad del docente, entre un sistema de indiferencia por la diferencia, sin afán más que de llegar a la escuela sin dejarse permeable por ella. En un lugar que se volvió para muchos un no-lugar; se dificulta cada vez más la transmisión de un universo simbólico cultural a los niños y adolescentes en el concierto de una densa trama de transformaciones de todo tipo, de la rapidez de la información y de la velocidad de las vivencias y sin patrones de subjetividad que les permita aceptar la diversidad en todos los contextos. Todos se creen iguales. Esta pretensión demanda cambios y hay que generarlos. Los ha de generar el eduformador.

Un fenómeno plural y eduformador es el marco de las diferencias fenotípicas entre las personas, que es inherente de modo natural al ser humano tanto en el ámbito intra, interindividual y colectivo; otro, de suyo diferente, es determinar desigualdades como territorio para aprendizaje y eduformación en función de aquellas diferencias. La estimación de la pluralidad humana es indiscutible desde todo ámbito. No existe fenómeno más obvio y natural

que la diversidad. Este reconocimiento de la normalidad de la diversidad es lo que configura la dignidad humana. La diversidad es lo normal. Actuar en consecuencia ya debe ser parte de los viáticos axiológicos con que se vive en humanidad. Y esto es lo natural. Lo antinatural es la homogenización mostrada en escenarios escolares como normalización.

No hay métodos en tiempos que dificultan proyecciones, que permitan estos abordajes, que se apliquen y funcionen en todo tiempo y lugar. Se dará un proceso de "institucionalización" (Oliver, 1990) mediante el cual las personas con discapacidad serán apartadas de la convivencia colectiva y serán recluidas en instituciones especializadas para su tratamiento; dicho tratamiento será la rehabilitación, prescrita y orientada por los dictámenes médicos. La escuela como escenario, los eduformados y los profesionales de la eduformación como intérpretes de la realidad tienen que saber crear situaciones de aprendizaje en diversos escenarios de vida, donde las personas incluidas adquieran la cultura, conjuntamente con el resto de sus compañeros, a pesar de sus diferencias interesantes en sus propias condiciones cognitivas y culturales en una mirada en arco iris que propenda por excluir los reduccionismos empezando por el biologicista o médico que ha imperado en la tímida inclusión que hace su asomo pero se afincará en los muros escolares. Ello demanda nuevas emergencias, ello justifica que haya una extensión en la poiesis de cuestionamientos acerca de los marcos de referencia que orientaban y, junto con ello, una pérdida de horizontes retadores que enfrenta al desafío de construir otras referencias y otros sentidos. Esta extensión implica la incorporación de códigos significacionales universalistas (Luhmann, 1998)

En este espacio escénico, la escuela no ha permanecido inalterada. Por el contrario, las consecuencias y efectos de las transformaciones antes mencionadas la interrogan profundamente. Al



menos ya hay búsquedas, ya hay interrogantes:

- ¿Cuál es el papel que le cabe a la escuela en la transformación del presente que sirve de escenario?
- ¿Cuáles son sus funciones sociales en este turbulento y complejo trayecto de vida?
- ¿Cuáles son las respuestas y concepciones que sostenemos sobre el oficio de educar en el presente-presente?
- ¿Con cuáles herramientas cuentan los educadores para hacer su ejercicio profesional en contextos de agudización de la brecha entre escolares "regulares" y en situación de discapacidad?

Este panorama desnudo que se describe y por el que se indaga en estos cuestionamientos, se abre un abanico de preocupaciones más ligadas a la preparación de los niños y adolescentes en competencias y a la capacidad del marco topográfico en que se enclava la escuela para absorber la oferta educativa y equilibrar las proporciones indicadas por las autoridades alejadas de la escuela real y de cada sujeto como del grupo social al que pertenece. Se dictan políticas que pretenden compensar la exclusión, se acerca a la cobertura marcada por dígitos seguidos del porcentaje y no políticas que estén presentes en los cálculos acerca de lo que el otro puede y de lo que el otro necesita para poder aprender, desplazando el problema de la homogeneidad desde la oferta a la receptividad en el sistema. También hay que ofertar las posibilidades de aprendizaje más allá de la cobertura de una simple escuela para todos.

Una compensación oficial que emerge de la duda de una educación para todos en el mismo escenario y se habla de adecuar, de adaptar, a las condiciones de cada estudiante entre cuarenta o cincuenta o más así se prohija una oferta educativa diferenciada en rasgos identitarios o condiciones biológicas. Mientras se adapta y se adecúa, se pone en riesgo la calidad de la educación haciendo menos asequibles

las posibilidades de ser; entonces, con la preocupación por la desigualdad, no se tiene condición para llegar a la igualdad, máxime en un territorio de vida donde se está cambiando la semántica del término igualdad por equidad⁹ con el que se señala, simultáneamente, igualdad en las oportunidades y compensación de las diferencias. El dilema escolar se centra no sólo en ofrecer las mismas oportunidades a todos los que lleguen al sistema educativo, sino igualmente a develar el marco de las condiciones en las que los niños y adolescentes se posicionen frente a ese ofrecimiento.

Por un lado, está la cuestión de ofrecer oportunidades. Si se da otra mirada al paisaje ya planteado en relación con la búsqueda de homogeneización que se hace desde el sistema educativo, ésta no se hace en clave de ofrecer oportunidades, sino de generar identidades con perfiles previamente establecidos. Así la escuela entró en crisis: ¿Cuál ciudadano quería formar y cómo lo hizo en territorios de exclusión? La escuela se dimensionó como un espacio escénico cerrado, incorrupto, con normas bien definidas que trazaban el interior y lo separaban del exterior; pero la modernidad dio paso a la postmodernidad y el exterior social trascendió con irreverencia el muro e impuso su ley ejerciendo mayor influencia sobre la educación del niño y del adolescente cambiando con ello las posibilidades de aprendizajes y de formación en competencias.

En razón de que otras notas tendrán que sonar, la línea divisoria entre exclusión social y supervivencia diaria cada vez resulta más borrosa para un número creci-

9 "La equidad no implica igualdad en el desempeño, sino en las oportunidades que el medio ofrece para optimizarlo. Las potencialidades de aprendizaje no son homogéneas, incluso en un universo con condiciones socioculturales uniformes en el origen y en el proceso. La equidad implica, pues, dar oportunidades a todos los educandos para desarrollar sus potencialidades y para lograr hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro" CEPAL 2000

ente de personas en todas las sociedades (...). La cultura como fuente de poder y el poder como fuente de capital constituyen la nueva jerarquía social de la era de la información » (Castells, 1998:379, 382).

En cambio, la posición de ofrecer oportunidades otorga cierta responsabilidad al sujeto de la educación que, en última instancia, será quien tome -o deje pasar- la oportunidad que la educación le ofrece.

Bibliografía

- BOLAÑOS F., (2001). *El desafío de lo inesperado: El aporte sobre el pensamiento complejo de Edgar Morin*. Lima, Perú. Recuperado de: <http://www.edgarmorin.com/Portals/0/desafio%20de%20lo%20inesperado.pdf>
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.-C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid : Editorial Popular.
- CANGUILHEM G., (1970) *Lo normal y lo patológico*. Argentina: Siglo XXI Editores
- CASTELLS, M., (1998) *La era de la información*. Madrid : Alianza.
- FOUCAULT, M. (1992) *Genealogía del racismo*. Madrid : La Piqueta.
- HUGHES, B. Y PATERSON, K. (2008) *El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo: hacia una sociología del impedimento*; En: BARTON Superar las barreras de la discapacidad. Madrid : Morata.
- LEÓN VEGA, E., (2005) *Sentido Ajeno. Competencias ontológicas y otredad* *Sentido Ajeno. Competencias ontológicas y otredad*. España : Antropos.
- LUHMANN, N., 1998, "La diferenciación de la sociedad"; en N. Luhmann: *Complejidad y Modernidad*. Madrid, Trotta; pp. 71-98.
- MATURANA, H., 1997, *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile : Dolmen Ediciones
- OLIVER, M., (1990) *The Politics of Disability*. Londres : McMillan Press.
- RESTREPO, G. Paula Andrea. (s.f.) *Inclusión y participación de personas en situación de discapacidad Intelectual. Una apuesta al reconocimiento de la diversidad*. Recuperado de: http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/v_catedra/sesion_8/articulo_inclusion_participacion.pdf
- SAVATER, F., (1997) *El valor de educar*. Barcelona : Editorial Ariel.
- SKLIAR, C., 2005, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina : Miño y Dávila editores



Lectoras, lecturas y presencias desde la "Literatura Femenina"¹

ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ².

Para realizar grandes cosas lo que esencialmente necesita la mujer contemporánea es el olvido de sí misma; pero, para olvidarse, es necesario estar antes convencida de que ya se ha encontrado.

Simone de Beauvoir

Resumen

Numerosas son las reflexiones que plantean la capacidad que tiene el espíritu de ver en la obra literaria la ocasión de reconocerse y ejercerse infinitamente; y precisamente es el proceso por el cual han transitado un grupo de mujeres colombianas: madres, esposas e hijas, colectivo femenino víctimas del conflicto armado, que hacen parte del "Bachillerato Pacicultor"³ de la ciudad de Ibagué, en Colombia.

Esta investigación ha permitido comprobar una de las afirmaciones de Larrosa cuando expresa que la experiencia de la lectura literaria se manifiesta cuando confluyen el texto adecuado con el momento adecuado y la sensibilidad adecuada.

Desde la llamada "literatura femenina" o "literatura escrita por mujeres", se ha logrado intervenir y vehicular sentidos en la subjetividad de las lectoras⁴. El hecho lector de la narrativa abordada más que incorporarse con pretensiones cognoscitivas, donde se busca la universalidad de los significados de la lectura literaria, se enfocó hacia una experiencia individual donde primara la indagación en la obra del devenir cotidiano de la lectora, si se quiere una indagación intuitiva de lo narrado, ya que con ello se abría una posibilidad más cercana, por las características e intereses del grupo de

1 Recibido: 01 de septiembre del 2011. Aprobado: 11 de septiembre del 2011.

2 Orfa Kelita Vanegas Vásquez. Profesora de literatura de la Universidad del Tolima, Magíster en literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Autora del libro *La estética de la Herejía en Héctor Escobar Gutiérrez*, (Universidad Tecnológica de Pereira, 2007). Integrante del grupo de investigación sobre *Literatura Regional y Colombiana* de la Maestría en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira. Vinculada a Colciencias en el Grupo de investigación de *Literatura colombiana*. Coordinadora del grupo de investigación en *Didáctica de la literatura* de la Universidad del Tolima, <http://rizomaliterariout.wordpress.com>, kelitav@yahoo.es

3 Desde agosto de 2006 el Observatorio para la Paz, con el apoyo de cooperación internacional – Consejo Noruego para Refugiados, OIM y ECHO, diseñó y puso en marcha un programa de Bachillerato, llamado Bachillerato Pacicultor, Paz como posibilidad para la vida y la convivencia. Orientado a jóvenes a partir de los catorce años, en extraedad, en situación de desplazamiento forzado o en riesgo. Se privilegia el ingreso de mujeres, madres cabeza de familia, madres y padres adolescentes, y mujeres jóvenes en estado de embarazo, quienes difícilmente encuentran modalidades educativas ajustadas a su condición. Para mayor información visitar el sitio WEB:

http://www.obserpaz.org/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=101

4 Destaco aquí el papel primordial que ha jugado uno de mis estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana: Carlos Julio Ayram Chede en la investigación en contexto que ha realizado en el "Bachillerato Pacicultor", asimismo mis agradecimientos por presentarme la oportunidad de conocer éste ámbito.

mujeres intervenido, de hacer de la lectura literaria una experiencia transformadora de su sino femenino.

Entendemos así, que la obra literaria ha sido abordada sobretudo como experiencia, donde prima la pluralidad ante el concepto, pues no hay una “intencionalidad de estudiar” la obra desde una crítica, postura intelectual o teoría literaria, más bien se asiste a una polifonía de voces femeninas cuestionadoras, subjetivas, donde se ha escuchado la obra y se ha dialogado con ella desde intereses muy propios, donde el libro les ha dado qué pensar acerca de su estatus de mujer y les ha permitido resignificar en algunos aspectos *su mundo*, suspender brevemente el cosmos impuesto para abrirse a uno más propio, más incluyente de Su imaginario femenino.

Palabras clave. Literatura femenina, subjetividad, lectoras, conflicto armado, cuerpo, violencia, pluralidad, imaginario femenino.

Readers, readings and presences from “Feminine Literature”

Abstract

Reflections showing the capacity that the spirit has in order to interpret literature as the opportunity to self-recognize and exercise endlessly are innumerable, which is, precisely the process a group of Colombian women have gone through. They are mothers, wives and daughters, victims of the armed conflict, members of “Peace-farmer High School” in Ibagué, Colombia. This research has allowed us to confirm one of Larrosa’s statements. He says that the literary reading experience is evident when the appropriate text, the right moment, and the adequate sensitivity come together.

Through the so called “feminine literature” or “Women’s literature,” it has been possible to affect and lead opinions in the readers’ subjectivity. The narrative core, more than settling down using cognitive pretensions -searching for the universality of meaning in literature-, it focused on a personal experience where the inquiry about the author’s daily life was first, since a closer possibility to make literature a transforming experience was opened, due to the characteristics and interests of the women intervention group.

Therefore, the literary work has been approached as an experience, where pluralism is more significant than the concept, since there is not any “intention of analyzing” the work from criticism, intellectual position or literary theory, but from a polyphony of inquiring and subjective feminine voices instead, where the literary work has been analyzed from personal interests, and the book has made them reflect upon their status of women and has allowed them to give new meanings to their world, stop for a while the role imposed over them in order to create a more natural one, a more inclusive setting sheltering Their women’s imagery.

Keywords. Feminine literature, subjectivity, reading experience, armed conflict, body, violence, pluralism, women’s imagery.



El papel de la literatura

Partiendo de la afirmación foucaultiana de que "la literatura no es otra cosa que la re-configuración, en una forma vertical, de signos que están dados en la sociedad, en la cultura, en sedimentos separados" (Foucault, 1996, pág. 94), para aclarar cómo "la obra literaria no se constituye a partir del silencio", sino que deviene en un lenguaje particular, muy propio, anclado además a una serie de signos de orden religioso, social y económico que le permiten el habla continua, la circulación de su propia voz como esencia de su misma existencia; justificamos el hecho de abordar la "literatura escrita por mujeres" o también llamada "literatura femenina" como portadora de un lenguaje autoimplicado de la condición femenina para reflexionar sobre el papel que ésta ha jugado en la traducción y producción de sentido acerca del estatus de mujer en el grupo de lectoras motivo de esta reflexión.

Conociendo parte del estado de discusión que se ha establecido en el campo de la crítica literaria sobre si existe o no una "literatura femenina" o una "literatura escrita por mujeres" y las implicaciones que de allí se generan⁵, queremos dejar en claro que nuestro propósito aquí no es entrar en tal polémica, más sí reconocer que hay una literatura que surge del intelecto de una serie de mujeres especialistas y conocedoras de la disciplina literaria, que revelan en sus producciones ficcionales las marcas históricas, sociales y culturales del implantado universo femenino. Además de ciertas constantes estéticas como la prosa cuasi lírica, la denuncia social desde un código *especial* femenino, la poética del cuerpo, etc. que son precisamente las que llevaron a elegir la narrativa de escritoras para la presente experiencia de lectura.

Libros como "Las horas secretas" y "Eclipses" de la escritora pereirana Ana María Jaramillo, "Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón" de la también escritora pereirana Alba Lucía Ángel, "La mujer rota" de la reconocida filósofa e iniciadora de la discusión histórico-filosófica del hecho femenino: Simone de Beauvoir, entre otros, permiten reconfigurar desde sus personajes principales el complejo cosmos que entraña la mujer en su entidad individual y social. Y es que compartiendo la idea de Blanchot al expresar que "no escribimos según lo que somos; somos según aquello que escribimos" (1992, pág. 81) encontramos un doble sentido a la labor literaria de las escritoras anteriormente nombradas, y es el de darse la posibilidad de Ser ellas mismas a la vez que están Siendo en la acción creadora de su escritura, es decir, agente y producto del hecho literario, pues "Todo trabajo nos transforma, toda acción realizada por nosotros es acción sobre nosotros" (Blanchot, 1992, pág. 81). Más este fenómeno de la creación literaria no queda allí, trasciende hacia el nivel de la recepción, donde las lectoras se exponen al libro y descubren en él un medio para redescubrir su realidad, para establecer un modo de comunicación más afín a su autocomprensión del Otro y del mundo, donde la experiencia de la lectura literaria las conmueve, y quizás se pueda llegar a Ser desde aquello que se lee.

Además es de recordar que la identidad de una persona, al pasar por un lapsus temporal mundano y al relacionarse con los otros, sólo toma consistencia y sentido cuando se narra con su discurso, cuando se dice con su lenguaje frente al contexto que le abarca; se hace tangible en su historia al construirse narrativamente, y en esa proyección toma significado para el otro. De ahí la afirmación de Larrosa de que "la vida se parece a una novela", novela del yo que se desprende desde la palabra que cada quien articula de sí mismo y de la comprensión que el otro le da. La experiencia directa del Ser y del

5 Algunas autoras que han incursionado en este campo de estudio: Mery Cruz Calvo, Elena Losada, Ángela Robledo, Carol Zardetto, Martha Luz Gómez, Florence Thomas, -entre otras-

Estar deviene de la autocomprensión y del autocuestionamiento en la relación que establece con el tejido narrativo que estructura la cultura, tejido que por supuesto abarca la mirada literaria plasmada en la novela.

Más sería ilusorio creer que por el sólo hecho de la experiencia de lectura con la “literatura femenina” las lectoras estarían en capacidad de cambiar radicalmente su mundo y la violencia simbólica que las rodea, pues aunque exista una conciencia del sino femenino y una voluntad de acción sobre el contexto próximo en el que se desplaza, es difícil tener resultados contundentes inmediatos, ya que los efectos y las condiciones secuela de siglos de dominio externo están fuertemente inscritos en lo más íntimo de su naturaleza. Más como expresa Saramago “Ayúdame, que la literatura te ayudará”⁶ pues si se logra encontrar en el texto literario una forma de evaluar nuestra configuración del mundo y refigurar nuestros juicios, nuestra respuesta frente al devenir humano en algo y en algún momento ha de cambiar.

La función primordial de la literatura es proporcionar a sus lectores los medios para redescubrir el mundo. La identidad esencial de la literatura consiste en su capacidad para hacer surgir el sentido configurativo de la experiencia y la proyección refigurativa de la realidad. (Valdés, 1995, pág. 33)

Una parte de la identidad de la literatura escrita por mujeres se dispone desde la experiencia y comprensión de la realidad histórica y el papel que la mujer ha jugado en ella. Y en ese sentido, las obras literarias presentes para esta reflexión proyectan en sus personajes femeninos la inteligibilidad de esa mujer que *no ha nacido mujer, sino que se ha*

construido Mujer desde unas categorías de sexo: femenino y masculino, dependientes del campo de poder hegemónico heterosexual, donde por supuesto, ha primado el sexo masculino, ya sea como causa de un falogocentrismo; como unidad única que evoluciona en y mediante la producción del “Otro” –lo femenino–; o como sinónimo de lo universal: donde sólo existe la categoría de sexo femenino, pues la masculina no está marcada, se impone como neutra, sin la necesidad de enunciarse en un discurso legitimador.⁷ Más la narrativa femenina, con las diversas situaciones que se adiestran en sus líneas presenta también un lenguaje desmontador del ideal socio-cultural de Mujer, haciendo denuncia del sometimiento y la violencia simbólica a la que se ha visto expuesta.

En la narrativa de ficción, tanto de la pluma de la escritora como de la del escritor, la violencia sexual contra la mujer es uno de los temas recurrentes, mas ese despojo del primer territorio femenino, su cuerpo, se dimensiona de forma muy opuesta dependiente del ojo artístico femenino o masculino que la cincele, veamos:

Ana, personaje central de “Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón”, novela de la escritora Alba Lucía Ángel, relata esta horrible experiencia que en su adolescencia temprana sufre a manos de Alirio, un peón de la finca:

“...soltando el alarido porque la estaba hurgando por dentro. Así no, ¡que me duele!... la penetraba con violencia y ella sentía las manos sudorosas sobre su cuerpo tenso ¡no!, ¡yo no quiero...! (...) y le tapó la boca para que no siguiera... y era como si la estuvieran abriendo a cuchilladas y él diciendo qué rico, y no paraba,

6 En entrevista con Luís García: “José Saramago: Ayúdame, que la literatura te ayudará” en la revista electrónica: Revista Espéculo No 19: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero19/saramago.html>, consultada el 12 de agosto de 2011.

7 Para indagar sobre las diferentes explicaciones sobre las categorías de sexo remitirse principalmente a los estudios de Judith Butler, Monique Wittig, Simone de Beauvoir, Luce Irigaray, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, entre otros.



*y el mundo daba vueltas con cada
envión de Alirio (...) cuando se puso
en pie, se vio bañada en sangre:
¡me reventó por dentro!, y se lanzó a
correr desaforada, sin pensar más en
el dolor, ni en el derrengamiento (...)*

*La sangre no quitaba y entonces
decidió enterrar los calzones en el
huerto, donde la tierra era blandita, y
el camisón no tenía mucha y lo dejó
secando mientras que se bañaba en
la quebrada, que estaba como un
hielo... (Ángel, 2003, págs. 430-431)*

Y en esta misma novela se denuncia el salvajismo con que otro de los personajes femeninos, Satoria, también es violada por otro campesino, además de quedar embarazada y sufrir las afrentas familiares y sociales.

Genoveva Alcocer, recordado personaje de "La tejedora de coronas", representa el imaginario femenino de su creador: Germán Espinosa, y ella también es objeto de abuso sexual, más la representación literaria de la acometida dudosamente podría dimensionarse desde la subjetividad femenina, pues es de vacilar que una mujer añore y disfrute el ultraje y la ignominia causada por su agresor:

*... pero a mí me despetaló un ave
de rapiña... a mí me cogió en mi
floración un gavilán depredador, y
cuando sentí mi sexo inundado por
su esperma, cuando lo supe conges-
tionado en los intensos relámpagos
del orgasmo, entonces no quise que
se saliera de mí, y creo que bendije
el que otros forbantes se turnasen
ahora para poseerme también, aullé
de maldito placer y de divina cólera
y de sublime humillación entre sus
brazos, quise que vinieran más, que
vinieran todos, que todos consumaran
la infamia y me proclamaran como su
recipiente ideal... (Espinosa, 1982,
pág. 361)*

---Gómez propone la literatura "como vehículo de discursos generados, circulantes y válidos dentro de una cultura, donde

ha desempeñado un importante papel como medio para confirmar esa condición alienada de la mujer." (2003, pág. 84). Y en la literatura escrita por mujeres se hace un especial énfasis en el sujeto femenino al ser hablado, discurseado, intervenido desde una voz más propia, desde una voz que comparte su identidad y sensibilidad de género.

El estatus ontológico de la narrativa ficcional de las escritoras reside, en parte, en su capacidad de redescubrir el mundo de la lectora en términos intersubjetivos, dialogantes, principios que en la experiencia de lectura promueven tanto una comprensión consciente de sí, como una validez temporal de la identidad. Cada encuentro con lo literario puede permitir un sentido de realidad más propio, donde la transformación se hace necesaria para no seguir en el yoísmo, o en la simple proyección del Otro.

El gesto comunicativo que permite la narrativa ficcional se concretiza potencialmente cuando el lector "alza la vista, muestra la transformación de su mirada y experimenta el mundo de otra forma" (Larrosa, 2003, pág. 175), pues después de atravesar y ser atravesados por el fenómeno literario se debe estar en capacidad de cosechar lo incorporado durante la lectura. Y en el caso que nos ocupa: la presencia de las lectoras y sus lecturas en la literatura femenina, los cambios motivados en su concepción de identidad como Mujer se han relativizado, internamente se han ido cuestionando sobre las categorías de madre, esposa e hija que culturalmente les ha sido impuesta, para franquear hacia una postura inicial de su propio cuestionamiento, de la propia observación de su cuerpo, de la capacidad crítica consciente sobre el papel que desempeña en su grupo social primario, de dimensionar la violencia simbólica cultural que la oprime y actuar frente a ello.

Ahora bien, tampoco se pretende definir o unificar el contenido de "mujer" desde

una *nueva* postura, pues precisamente del hecho lector se desprenden diferentes respuestas tanto emocionales como intelectuales que ponen en movimiento dialógico a cada una de las implicadas en la experiencia grupal literaria según la categoría de mujer que ha construido en su marco social, político y cultural. Es claro que “insistir en la coherencia y la unidad de la categoría de las mujeres ha negado, en efecto, la multitud de intersecciones culturales, sociales y políticas en que se construye el conjunto concreto de “mujeres””. (Butler, 2007, pág. 67).

El sustento teórico del programa del “Bachillerato Pacicultor” afirma:

Apostarle a la mujer como protagonista de su vida, en condiciones de optar con responsabilidad, como persona con posibilidades y capacidades, para permitirle mejorar el desarrollo de todas sus potencialidades, entre ellas la capacidad de estudiar, de aprender, de proyectarse en su comunidad, y de acceder a la universidad.

Utopía que se ha ido ubicando en un espacio, encontrando su lugar, su topo, pero sin dejar de motivar ese proyecto ideal nacido de la esperanza humana de un colectivo colombiano de reconfigurar significativamente el estatus de la mujer de nuestra nación, especialmente la de situaciones de mayor vulnerabilidad. Gonzáles afirma que “la utopía en el mejor de los casos es una apuesta por concretar los ideales” (2010, pág. 103), concreción que se ha ido visibilizando con el grupo de mujeres intervenidas en las respuestas generadas desde la lectura de las obras narrativas escritas por mujeres. Pues la experiencia literaria, entendida como vivencia única de sentido, “exige un sujeto insertado en el contexto, que cuestione la externalidad y se haga preguntas en la intimidad, que piense la realidad en movimiento, en potencia para el acto” (Gonzáles, 2010, pág. 105).

Cuerpo, violencia y literatura

El “X Informe sobre violencias contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia en el contexto de la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno 2000–2010” de la “Mesa de trabajo Mujer y conflicto armado”, da cuenta de las lógicas del poder político y de la guerra, de las violencias ejercidas contra las mujeres, jóvenes y niñas y el impacto en la vida de éstas. El estudio investigativo argumenta y evidencia la gravedad de los hechos de violencia que pasan por los cuerpos y las vidas de las mujeres, e insiste en cómo parte de todos los actores armados, incluida la fuerza pública, utilizan actos de violencia sexual como mecanismo de advertencia, medida de retaliación, como una forma de demostrar poder y deshonorar al enemigo y como forma de tortura, es decir, que el cuerpo femenino se ha convertido en botín y arma de guerra polifuncional. Y lamentablemente en Colombia la mujer en esas condiciones es víctima doble, pues no sólo se confronta con todo el conflicto histórico al que se ha visto sometida la mujer latinoamericana, también debe enfrentarse al conflicto armado que vive el país.⁸

Así, los grupos armados en Colombia, utilizan la violencia sexual como clave para el control social, “Buscan disciplinar el comportamiento de las mujeres: el derecho a decidir libremente sobre sus afectos y relaciones amorosas, su cuerpo y su sexualidad, y con ello fortalecen los roles tradicionales de género que ahondan las desigualdades de poder en las relaciones entre hombres y mujeres”. (“X Informe sobre violencias contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia en el contexto

8 Luz Patricia Mejía, relatora de los Derechos de la Mujer de la Comisión Interamericana, en su visita a Colombia, en enero de 2011, para recibir el informe sobre los diez años de violencia contra la población femenina, expresa esa doble victimización que gran parte de la población femenina colombiana sufre.



de la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno 200-2010". 2011, pág 7)

El cuerpo es construido socialmente como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales. (Bourdieu, 2010, pág. 22) La diferencia genético-anatómica entre el cuerpo del hombre y de la mujer se ha consolidado como una especie de *Ley natural* sobre la que se apoya el fundamento de la división de género y sus problemáticas significaciones.

Si el género consiste en las significaciones sociales que asume el sexo, el sexo no acumula pues significaciones sociales como propiedades aditivas, sino que más bien queda reemplazado por las significaciones sociales que acepta; en el curso de esa asunción, el sexo queda desplazado y emerge el género, no cómo un término de una relación continuada de oposición al sexo, sino como el término que absorbe y desplaza al "sexo", la marca de su plena consustanciación con el género o en lo que, desde un punto de vista materialista, constituiría una completa desustanciación. (Butler, 2002, pág. 23)

Siendo así, el sexo como norma cultural que gobierna la materialización de los cuerpos ha adquirido el estatus de género, y en ese sentido, el cuerpo sexuado femenino adquiere sus significaciones desde la diferencia de género. Por tanto, al saberse que hay unas relaciones de poder entre lo femenino y lo masculino, donde la dominación masculina adquiere todas las condiciones para su pleno ejercicio, se hace evidente que el hombre se ha apropiado del cuerpo de la mujer como un territorio colonizado sobre el cual puede actuar según sus intereses. Corres afirma que desde la mirada del hombre, la mujer es principalmente cuerpo, cuerpo que puede poseerse, ocuparse, marcarse como una propiedad. (2010, pág. 134-135)

El espacio literario creado por la palabra femenina no sólo se ha propuesto dislocar las inscripciones androcéntricas sobre el cuerpo de la mujer, también ha fijado nuevos sentidos transgresores sobre éste. La enunciación poética del cuerpo en cantidad de obras escritas por mujeres genera un nuevo discurso del contorno del alma femenina, pues la experiencia de la dama sobre su propia piel es en todas las expresiones, exclusiva a ella. Constantes naturales como la menstruación, la maternidad, la lactancia, Su sexualidad, al ser absolutamente propias, vividas, habitadas, permiten, en gran medida, a la escritora dar un sentido más próximo del acaecer femenino que las líneas literarias producto del imaginario femenino masculino.

Y de cierta manera, la lectora encuentra una inquietante complicidad entre su sensibilidad y la de los personajes ficcionales que ve pasearse por los diversos escenarios que presenta el texto literario femenino. Y en esa comunicación que se genera surge el desencuentro de sí misma, desencuentro temporal producto del cuestionamiento profundo que le motiva el hecho literario. Bien dice Ricoeur que en la relación que se da en el proceso de lectura, entre el mundo del texto y el mundo del lector, se permite no sólo la actualización del libro, también, y sobre todo, la modificación del sujeto lector como individuo, en su concepción, su visión o representación del tiempo y de la vida misma. (1986, págs. 151-159)

Ahora bien, la escritora en la exigencia fundamental de su obra se sabe determinada por ésta, tiene una profunda conciencia del arte como dominio supremo de la experiencia que la avasalla. Ana María Jaramillo, en entrevista con Rossi Blengio, expresa que desde sus cuentos "Eclipses" quiere enseñar a las mujeres que el silencio es una mala herencia, mostrar que en la realidad una mujer con pasado siempre será sospechosa y le será muy difícil rehacer su vida en un medio social machista, que sus cuentos ponen sobre el tapete la vulnerabilidad femenina de

muchas mujeres en cualquier pueblo de Latinoamérica o del mundo. ("Las mujeres eclipsadas de Ana María Jaramillo. El silencio como mala herencia." Entrevista con Rossi Blengio)

Y con "Hipólita", cuento que cierra el libro "Eclipses", se demuestra el objetivo y la justificación de la escritura de Jaramillo, pues es voz viva de denuncia, es reconfiguración de la realidad, es riqueza simbólica que desarticula y conmueve la conciencia del lector y la lectora al verse confrontados con la violencia y el coraje de una mujer *cualquiera* por defender su espacio, su propio cuerpo y la vida que ha elegido llevar entre sus manos.

Da comienzo a su acto final. Nadie tocará sus cosas mientras viva. Nadie profanará su santuario. Nadie ultrajará su cuerpo ni su nombre... Con el escalpelo se hace pequeños cortes superficiales en las muñecas, le gritan que no lo haga. Ella sigue ajena al público y se hace otras heridas en forma de estrella en los pezones. La sangre corre en pequeños hilos. No parece dolerle, su rostro se muestra impávido. Continúa con sus extremidades inferiores, corta en cruz el nacimiento de los dedos de los pies, de nuevo levemente, pero la sangre sigue fluyendo. Ahora la gente aterrada calla... No han podido tumbar la puerta, pero falta poco para que ceda. Hipólita rompe con el bisturí su labio inferior por la mitad y en línea recta se dirige a la garganta, pasa por el esternón y baja hasta el ombligo... sus sueños la han abandonado. Está infinitamente sola. La música se apaga. Han derribado la puerta. Atrapan a la vietnamita, gritan los de migración. Ya tiene país de origen. Hipólita entierra el escalpelo con fuerza en su corazón. Cae al piso. Los hombres entran. La cinta de la cámara se termina. Su coño deja de latir. (Jaramillo, 2009, págs. 97-98)

El acto de Hipólita simboliza el dominio transgresor que puede tener la mujer al apropiarse de su cuerpo, que en este caso resulta totalmente violento, pero violencia ritual que la emancipa y le demuestra al Otro, subyugador, que no contará con su piel para la inscripción de su Orden, de su abuso y sometimiento.

Bourdieu expresa que la mujer al haber estado expuesta en la construcción social de las relaciones de parentesco y del matrimonio como objetivo evaluable e intercambiable definido según los intereses masculinos, fueron condenadas a circular como unos signos fiduciarios, quedando reducidas al estatuto de instrumento de producción o de reproducción del capital simbólico y social. (2010. Págs. 59-67)

La Mujer misma se convirtió en un símbolo, cuyo significado se ha construido al margen de su yo, símbolo-objeto que posee la sociedad patriarcal. Dimensión que se evidencia en los conflictos armados cuando ella se vuelve el medio y el blanco perfecto para ultrajar, agredir o infiltrar a sus "enemigos". De ahí que en el "X Informe sobre violencias contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia en el contexto de la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno 2000-2010" se asegure que "en el contexto de guerra, el cuerpo de las mujeres aparece como un territorio en el cual se expresa el poder de la cultura patriarcal... lo obligan, lo dominan y lo someten a la negación y exigen signos".

Las secuelas que se albergan en la psiquis y el cuerpo femenino cuando ha sido sometido a los vejámenes de la guerra y demás, se vuelven una de las justificaciones de mayor peso para los programas que luchan contra los productos de la violencia, reconocen que "arrebatarle el cuerpo a la militarización es recuperar el territorio principal para la civilidad, ya que a través de él es que la mujer podrá vincularse a los múltiples y complejos procesos espaciales y temporales, de orden material, humano y ambiental" ("X Informe



sobre violencias contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia en el contexto de la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno 200-2010". 2011, pág 13).

Más todo proceso de transformación de la concepción del propio cuerpo exige como menos una conciencia y una voluntad sobre éste, pues sólo desde esta postura puede empezarse a deconstruir la visión del cuerpo femenino como objeto, empezar a cuestionar el hecho de reproducir los esquemas corporales producto de la dominación, de contestar frente al acto del simple reconocimiento y sumisión.

Y aunque, según Parrini retomando a Butler y a Foucault, "no podemos desasirnos de las relaciones de poder que nos constituyen; sí podemos propiciar una transformación de nosotros mismos, de nuestra conformación, desplazando la dominación mediante una práctica subjetiva." (2008, pág. 21) Siendo así, la literatura femenina como medio poéticamente expresivo de las condiciones socio-culturales masculinas que dominan a la mujer y también como posibilidad de rebelarse, de no ser negada o gobernada, permite desde la experiencia de la lectura y de la escritura recuperar, en un momento inicial, ese primer territorio que es nuestro cuerpo.

A modo de conclusión

La *sapientia poetica* para Vico, consiste en la capacidad poética que distingue al ser humano y le permite crear una visión de mundo diferente. La capacidad metafórica que tiene la obra de arte, el lenguaje poético-literario, confluye de manera decidida en la estructura básica de la realidad construida por el ser humano. Por tanto, cuando en la experiencia de recepción de la obra literaria, se logra la

redescripción de la realidad, el yo como parte de un colectivo de personas y como yo individual se modifica, se transforma para ofrecer otro punto de vista, una voz crítica, una postura de vida que relativiza toda pretensión de verdad, basada en consideraciones absolutas, *a priori*, de la realidad. (Valdés, 1995, págs. 11-30). La lectura de obras literarias escritas por mujeres han facultado la reflexión acerca del sujeto femenino desde un conjunto de identidades resultado de encuentros dialógicos, de recapitulaciones que devienen de las categorías de Mujer que cada lectora ha construido en su marco cultural, social y político. Las mujeres sujeto de este estudio se han ido singularizando, ya que de un estatus abstracto o universal han pasado a confrontarse como "ser individual" gracias a las diferentes realidades que descubren en las narraciones. Las lectoras han "aprendido" a describirse de otra manera, ya sea por descubrimiento de nuevas formas de ser mujer, o por identificación u encuentro de algo o alguien que ya estaba latente en su interior y ha encontrado eco en el libro.

Desde la experiencia de lectura con la literatura femenina se ha estado presente en el contexto actual de un grupo de mujeres víctimas del conflicto armado colombiano. El abordaje literario les ha permitido un entendimiento y una "nueva construcción de la realidad desde sus precariedades, desde sus horizontes y distopías", y en ese sentido, como también afirma Gonzáles respecto a la comprensión de la realidad crono-espacial desde el contexto, se ha "conseguido pensar en la construcción de posibilidades sociales en un presente que constituya un devenir en positivo, pero insertado en lo posible." (2010, pág. 104)

Bibliografía

- Ángel, Albalucía. (2004). *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Blanchot, Maurice. (1992). *El espacio literario*. Barcelona: Paidós Básica.
- Bourdieu, Pierre. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama, Sexta edición.
- Butler, Judith. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Corres Ayala, Patricia. (2010). "Femenino y masculino: modalidades de ser". En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Colección Debate y Reflexión.
- Espinosa, Germán. (1999). *La tejedora de coronas*. España: Montesinos, Tercera edición.
- Foucault, Michel. (1996). *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.
- González Gonzáles, Miguel Alberto. (2010). "De horizontes, utopías y distopías". En *Revista Plumilla Educativa*. No 7, págs. 102-112. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gómez, Martha Luz. (2003). "Introducción crítica" a la novela *Estaba la pájara pinta sentada en el verde limón*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Jaramillo, Ana María. (2009). *Eclipses*. México: Ediciones sin nombre.
- Parrini, Rodrigo. Comp. (2008). *Los contornos del alma, los límites del cuerpo: género, corporalidad y subjetivación*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ricoeur, Paul. (1986). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. París: Seuil.
- VALDÉS, Mario J. (1995). *La interpretación abierta: Introducción a la hermenéutica literaria contemporánea*. Amsterdam: Rodopi.

Cibergrafía

- "José Saramago: Ayúdame, que la literatura te ayudará." Entrevista con Luís García: en la revista electrónica: *Revista Espéculo* No 19: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero19/saramago.html>, consultada el 12 de agosto de 2011.
- Programa Bachillerato Pacicultor: http://www.obserpaz.org/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=101, consultado marzo 24 de 2011
- X Informe sobre violencias contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia en el contexto de la violencia sociopolítica y el conflicto armado interno 2000-2010: <http://justiciaporcolombia.org/node/328>, consultado 16 de mayo de 2011
- Las mujeres eclipsadas de Ana María Jaramillo. El silencio como mala herencia. Entrevista con Rossi Blengio: <http://www.edicionessinnombre.com/blog/2009/09/entrevista-con-ana-maria-jaramillo/>, consultado 30 de marzo de 2011.
- Luz Patricia Mejía, Relatora de los Derechos de la Mujer de la comisión Interamericana en entrevista con Cecilia Orozco Tascón: <http://www.elespectador.com/impreso/cuadernilloa/entrevista-de-cecilia-orozco/articulo-242962-colombia-mujer-victima-doble>, Consultado 10 de enero de 2011.



La educación ambiental como factor determinante para mejorar programas de prevención y promoción de la infección respiratoria aguda (IRA)¹

JUAN CARLOS CARMONA HERNÁNDEZ²

Resumen

En el Taller Internacional en Educación Ambiental de Belgrado en 1975, se hace énfasis en el aspecto de educación ambiental y en 1992 en la Agenda 21 de la ONU, se reorienta el sentido de educación ambiental hacia el aspecto de desarrollo sostenible, sin atender contra la salud y bienestar de las especies vivientes. Se hace urgente que los profesionales de la salud se eduquen en aspectos ambientales para hacer más eficiente sus actividades de promoción y prevención; es indispensable la orientación por parte del médico en lo referente a la prevención de enfermedades respiratorias, como las IRA (infección respiratoria aguda) la cual es responsable de alrededor de 3,5 millones de muertes anuales y tiene relación con la contaminación del aire en espacios abiertos y en viviendas, como también con la exposición a olores irritantes y alto contenido de materiales suspendidos en el aire. La conexión entre educación ambiental y salud, como se propone en este trabajo, debe orientarse a reforzar programas de información y educación que vayan encaminados a mejorar las prácticas y actividades de las personas, con el fin de evitar incrementos en la incidencia de muertes a causa de IRA.

Palabras clave: salud, medio ambiente, educación, desarrollo sostenible, infección respiratoria aguda

Environmental education as a determinant factor in the understanding and decrease of acute respiratory infection (ARI) related to different environmental factors

Abstract

Since The International Workshop on Environmental Education in Belgrade 1975, more emphasis has been gathered towards environmental education, and in 1992 in the UN's Agenda 21 the sense and definition of environmental education is shifted towards sustainable development, maintaining health and wellbeing in all living creatures. It is urgent that health professionals develop more educational strategies to reinforce their promotion and prevention strategies, especially those related to air pollution, such as acute respiratory disease (ARI) which accounts for about 3.5 million deaths every year. Air contamination relates not only particulate matter, but to irritating odors, indoor

1 Recibido: 14 de febrero del 2011. Aprobado: 01 de Abril del 2011

2 Juan Carlos Carmona Hernández. Docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales-Colombia. Correo electrónico: jucaca@umanizales.edu.co

gases and industrial contamination; medical doctors and nurses need to be aware of this type of environmental knowledge, in order to communicate and educate patients in preventing infection to the air ways that can lead to respiratory infection. The connecting pattern between environmental education and health, as proposed in this paper, should be oriented to reinforce informative and educative programs leading to improve prevention activities in people, in order to avoid an increase in the number of deaths caused by ARI.

Key words: health, environment, education, development, acute respiratory infection

Teorías generales y necesidades locales

Desde mediados del siglo pasado hasta el presente, se vienen incluyendo y utilizando muchos conceptos teóricos alrededor del tema del medio ambiente; en el transcurrir del tiempo y en los espacios en los que se estudian estas teorías, se ve que la aplicación no es igual a nivel global. No tiene la misma aplicabilidad impartir educación ambiental sobre ecología y desarrollo sostenible en un país industrializado y en uno en vías de desarrollo; de igual forma no es aplicable hablar de uso racional del agua en un país donde no se disfruta del servicio básico de agua potable. Por lo anterior, es importante no centrar y orientar la educación ambiental en propuestas y teorías que pueden ser válidas en algunos lugares, menos en el sitio específico donde se desarrollan nuestras actividades diarias.

Entre los muchos conceptos teóricos que desde algunas décadas anteriores se usan en relación al medio ambiente, en la mayoría de las definiciones de educación ambiental eficiente se hace énfasis en la responsabilidad del individuo y la sociedad para tomar acciones apropiadas que beneficien el medio ambiente y la comunidad (Venkataraman, 2008). En el Taller Internacional en Educación Ambiental de Belgrado en 1975, se empieza a hacer más énfasis en el aspecto de educación ambiental y en 1992 en la Agenda 21 de la ONU se reorienta el sentido de educación ambiental hacia el aspecto de desarrollo sostenible y la necesidad de trabajar desde diferentes frentes del saber y la investigación. Desde

finales de 1977, después de la Conferencia de Estocolmo, un resultado de la inquietud en lo relacionado al medio ambiente fue la iniciación de programas universitarios en el tema, un ejemplo local, es la fortuna de contar en nuestra Universidad con la Maestría en Desarrollo Sostenible en sus modalidades presencial y a distancia; sin embargo se hace claro que la instalación y acreditación de muchos de estos programas de educación superior son solo parte del componente en la solución a las actuales situaciones ambientales.

A pesar de la concientización que se tiene de los aspectos alrededor del medio ambiente y de los muchos esfuerzos de muchos países en su afán de mejorar tecnologías y legislación para amainar el deterioro ambiental, estamos obligados a reconocer que las acciones de mitigación planteadas y empleadas hasta el momento se muestran insuficientes y que el deterioro ambiental continúa siendo inminente y más amenazante cada vez (Venkataraman, 2008). Desafortunadamente se va creando conciencia ambiental más fácilmente, una vez empiezan a sufrir las consecuencias negativas en el deterioro y contaminación del aire que respiramos o del agua que consumimos; bien lo resalta el Profesor Anthony Leiserowitz de la Universidad de Yale en su trayectoria investigativa del tema, “tomará riesgos de conocimiento a nivel individual y general para motivar al cambio.” Los aspectos ambientales son muy complejos y requieren de la participación de muchas disciplinas con el ánimo de lograr mejores resultados que benefician todo tipo de comunidades,



desde las que habitan en países industrializados hasta las más marginadas en países en vías de desarrollo; por esto es muy relevante la redefinición de las teorías y su aplicación a cada caso y en cada comunidad considerando todos sus aspectos como cultura, diversidad, ética y aspectos jurídicos (Venkataraman, 2008).

Diferentes bases o motivaciones en el aspecto ambiental

Con el inicio de la inquietud y acción ambiental desde el siglo pasado, son muchas las manifestaciones conceptuales que se han venido proponiendo, como también muchos proyectos y legislación alrededor de la situación ambiental. Un primer llamado de atención se presenta en la pasada década de los 70 y aspectos como la explosión demográfica, compuestos fosforados en los detergentes y plomo en los combustibles y el aire; posteriormente, terminando los 80s, se enfatiza la amenaza al medio ambiente en desechos biológicos y su inminente riesgo de contaminación en las personas, producidos en hospitales y centros de prácticas clínicas. La motivación actual en temas ambientales se centra en la educación ambiental y la necesidad de actuar, más que de seguir tratando de comprender teorías y analizando proyectos o ideas; la educación y la interacción con otras disciplinas del saber, como la medicina, son los aspectos que motivan esta tercera etapa en el marco conceptual del medio ambiente (Weilbacher, 2008).

La historia y evolución de la humanidad se hace cada vez más una carrera entre la educación y periodos de catástrofe, es una frase ampliamente utilizada; el mundo progresa, quizás de manera desordenada y con muchos tropezones y es aquí donde la educación ambiental entra a jugar un papel demasiado relevante en lo que respecta al cuidado del medio ambiente actual y la preservación del mismo para las generaciones futuras. Los inevitables cambios en nuestra forma de actuar y de interactuar con el medio ambiente se deben hacer cada vez más eficientes y aplicables a cada región

y a cada cultura; se necesita entonces un cambio, o reestructuración en las teorías con la ayuda de la educación ambiental y hacer que estos conceptos sean validos y aplicables en cada región (Weilbacher, 2008). Es vital en este punto la concientización y acción en temas ambientales, como también la difusión de la información, educación de nuestros estudiantes y la preparación de las nuevas generaciones en todo lo relacionado a la cultura del medio ambiente, empezando desde sus sitios de vivienda y progresando a su ecosistema escolar y laboral.

Preparación y acción de las presentes y futuras generaciones en temas medioambientales

Se han desarrollado, en las últimas décadas, programas académicos que proveen experticia técnica y administrativa para estudiantes en carreras con relación al medio ambiente y la salud. El reto que muchos de estos profesionales es trabajar con otros colegas en diferentes áreas del conocimiento de muchas otras regiones o culturas y países. Mientras que el reto para los educadores, después de identificar las teorías viables para cada grupo de estudio o región, es el de asegurar que sus estudiantes adquieran las habilidades necesarias para atacar la complejidad de la situación ambiental; aun, mas importante y relevante, es el reto de motivar la acción y ejecución de actividades validas y eficientes en cada región (Silverman, Chaves, Mata, 2007).

En investigaciones comparativas para estudiantes Costarricenses y Estadunidenses matriculados en programas ambientales de educación superior, se buscó ampliar conocimientos en aspectos relacionados a la identificación de puntos críticos sobre el medio ambiente, actitudes sobre el papel del profesional en estos campos, la severidad en algunos casos y la necesidad de desarrollar herramientas eficientes en la investigación de los efectos negativos sobre el medio ambiente. Los resultados del trabajo demuestran

que ambos grupos comparten ideales e identidades en varios aspectos ambientales, pero ninguno muestra un alto nivel de entendimiento en los problemas ambientales del renglón mundial. También se identificaron problemáticas en lo relacionado al liderazgo y ejecución de actividades eficientes para las regiones locales e internacionales (Silverman, Chaves, Mata, 2007). De esta manera se evidencia cada vez más la necesidad de reforzar la acción educativa eficiente y aplicable en cada grupo de estudio o región específica.

Requisitos y programas académicos orientados a la educación ambiental

Los programas académicos en cualquier nivel y campo del conocimiento se deben construir y orientar hacia situaciones prácticas y aplicables a nivel local y global. La preparación y requisitos para los futuros profesionales en temas del medio ambiente y varían en muchos aspectos; Gwyneth Moody y sus colaboradores reportan en el año 2005 que la Universidad de Georgia, en Estados Unidos, es una de las pocas universidades que tiene como requisito, en sus programas de pregrado, el curso de conocimientos ambientales, establecido desde el año 1993. Pero a pesar de los esfuerzos y variedad en el currículo académico en este programa universitario ofrece, se ve una vez más, la presencia de una falla conectiva entre la teoría y la aplicación eficiente de esta. El estudio de Moody demuestra que el requisito es ampliamente aceptado y relevante, pero que falta coordinación y liderazgo en el papel central que juega la Institución con relación a los temas ambientales y su aplicabilidad (Moody, Alkaff, Garrison, 2008).

Desafortunadamente el conocimiento inadecuado de las interacciones del hombre con el medio ambiente y el estado actual del mismo reducen la capacidad de mantener estados saludables favorables, productividad en diferentes sectores como industriales y agrícolas, por consiguiente menor grado de sostenibilidad de la na-

turalidad. Es necesario entonces que este conocimiento y aplicabilidad ambiental se construya e incluya en todos los diferentes campos y niveles de la educación, para así tener mayores posibilidades de aplicar las estrategias y realizar acciones de mitigación y prevención de manera progresiva y cada vez más aplicada y eficiente.

Por otro lado, son también muchos los casos de acción eficiente y aplicada de las teorías sobre el medio ambiente. Como se plantea anteriormente, el riesgo y las diferentes amenazas ambientales hacen que algunas comunidades participen más rápida y eficientemente, en comparación con muchas otras, en relación a su situación ambiental. Para el caso de Filipinas, el cual vive actualmente periodos de grandes inundaciones, lo que ha conllevado a grandes pérdidas desde el aspecto de la salud general hasta la productividad y economía nacional. Son y han sido muchos los factores ambientales que afectan la población filipina; muchos habitantes continúan haciendo uso inadecuado de los recursos naturales pero la conciencia ambiental en general ha mejorado, lo cual contribuye a la formación ambiental en donde los estudiantes y la academia en general son un factor determinante (Sia Su, 2008).

Diferentes estudios han buscado analizar el comportamiento y la conciencia ambiental de los estudiantes universitarios en este país asiático, que según la Comisión Internacional de Educación Superior, para el año 2004 contaba con 2.420.856 estudiantes universitarios. Según las propuestas en esta investigación, el éxito para enfrentar las situaciones ambientales radica en el grado de asimilación de los estudiantes con respecto a la complejidad de los aspectos ambientales y las posibilidades de desarrollo sostenible en su país. Se enfatiza no solo en la necesidad de comprender las teorías sino de divulgar, motivar y aportar desde su saber o futura área laboral, con el fin de ser competentes desde la productividad y la economía sostenible. Como resultados del estudio se nota que la mayoría de los estudiantes de nivel



superior son conscientes de la situación ambiental de su nación y que deben usar esta cualidad para trabajar en pro del medio ambiente; consideran además, que es posible mantener una economía próspera y un medio ambiente saludable (Sia Su, 2008).

Más que imponer requisitos, se requiere de acción y participación ambiental

El Instituto Nacional de Ciencias Ambientales y Salud, desde su división de Investigaciones Especiales en los Estados Unidos, desde 1993 ha patrocinado muchos proyectos educativos, nueve proyectos establecidos y ejecutados en el periodo 2000-2007 permitieron la investigación de los efectos en las prácticas de enseñanza y el nivel de aceptación y respuesta de los estudiantes usando materiales curriculares de las ciencias de la salud y el medio ambiente integrados a otras disciplinas académicas (Haney, Wang, Keil, Zoffel, 2007). Entre los resultados de algunos de estos estudios, teniendo en cuenta la necesidad de progresar en lo referente a prácticas ambientales eficientes y aplicables, se demostró que la integración en diferentes áreas del conocimiento fue de beneficio para los estudiantes en la medida en que mejoró la asistencia general, se redujeron los problemas disciplinarios y se reforzó la motivación. Otros resultados mostraron beneficios de esta integralidad desde el progreso en el nivel académico y actitud con respecto al proceso de aprendizaje (Haney, Wang, Keil, Zoffel, 2007).

Es importante resaltar que no solo desde el punto de vista de la integralidad, sino desde la participación activa, que se puede llegar a la asimilación de teorías y al aprovechamiento y apropiación del conocimiento. El tipo de acercamiento ambiental empleado de esta manera, se define como educación basada o apoyada en el medio ambiente; el cual es una técnica pedagógica de educación ambiental en la que el profesor usa el medio ambiente local como contexto para la integración de sujetos y

situaciones que pueden participar y que se presentan también, en aspectos más generales o globales (Ernst, 2007).

Se recalca entonces la importancia de los esquemas de educación localizada; por lo que permiten arraizar el aprendizaje en un medio ambiente local, el cual es familiar y aplicable a cada estudiante. Procesos educativos de esta clase se alinean con las metas de mejorar la producción y logros a nivel de la educación ambiental. Otro objetivo esperado con lo anterior es el de formar una sociedad sostenible, una vez se logre por parte del estudiante, la apropiación del sentido de conectividad que él tiene con el medio ambiente local (Meichtry, Smith, 2007).

De manera similar se le debe dar más participación a la comunidad en general en los procesos de educación e investigación en su respectivo medio ambiente. La investigación con participación de la comunidad en aspectos como salud, medio ambiente y salud ocupacional requiere de la asociación de diferentes actores directamente interesados o afectados por el estado ambiental y las situaciones positivas o negativas que se deriven del mismo (Rao, Arcury, Quandt, 2007). Son muchos los temas que enlazan el medio ambiente y la salud general; igualmente serían muchas las diferentes estrategias y acciones que se deben ejecutar con el fin de impulsar los procesos de prevención y promoción de la salud; un aspecto que se puede mejorar en relación a la aplicación y unión de los campos de la educación ambiental y la salud, es el de las enfermedades respiratorias causadas por diferentes factores ambientales.

Necesidad de acercamiento de los campos de salud y la educación ambiental, caso específico en contaminantes atmosféricos y enfermedades respiratorias

El acercamiento de los campos Salud y Medio Ambiente rápidamente se ha hecho indispensable y más notable últimamente,

pero sin la rigurosidad y eficiencia necesaria para ofrecer más beneficios a la comunidad en general; muchos factores ambientales, no solo considerando exposiciones a contaminación ambiental en campo abierto, sino también en los hogares y sitios de trabajo, pueden ocasionar enfermedades respiratorias. El paradigma básico para atacar las exposiciones a la contaminación atmosférica y su influencia en la salud humana requiere de más entendimiento acerca de las fuentes de exposición, los niveles y el daño que ella causa en el sistema respiratorio (Kurmi, Ayres, 2007). Estudios exploratorios que relacionen estos campos de las ciencias sociales, naturales y ambientales son indispensables para ayudar en los procesos de promoción y prevención que necesita el sistema de salud Colombiano.

Una de las principales causas de muertes infantiles a nivel mundial, y más común en países en vías de desarrollo, es la Infección Respiratoria Aguda (IRA); la cual suma un tercio de las muertes totales en niños con edades de 0 a 5 años (Herrera-Rodríguez et al, 2007). El medio ambiente, considerando el aire y la contaminación ambiental es uno de los factores que responsables de estas infecciones. Incluyendo influenza y neumonía, en el mundo mueren alrededor de 3,5 millones de personas, cada año, por causa de las IRA; solo en Estados Unidos el número de personas fallecidas es de 30.000 al año por esta infección, las cuales principalmente se dan en niños menores de 4 años. En Colombia se reporta que la IRA ocupa los primeros lugares de morbilidad en niños con edades de 0 a 5 años; lo anterior se presenta en municipios con más necesidades básicas insatisfechas (Velandia, De La Hoz, 2007). En este punto entra a jugar un papel importante el medio ambiente y los servicios básicos de sanidad como el agua potable y el aire limpio. Para el caso local, Solsalud EPS, Caldas en el 2006 cataloga a las IRA en las 3 primeras causas de consulta en pacientes con edades de 0 a 14 años, con

mayor incidencia en niños hasta los 4 años de edad (Solsalud EPS, Caldas, 2006).

Factores ambientales y las IRA

Muchos aspectos del medio ambiente, una vez identificados y mejorados son importantes para la prevención de enfermedades de este tipo. En los niños menores de 5 años prevalecen los ataques y síntomas del tracto respiratorio y son evidencia marcada de las soluciones ambientales que se deben obtener para ofrecer mejoras en casos donde se ve afectada la salud infantil. El efecto ambiental, en relación a las enfermedades del sistema respiratorio como las IRA, no son susceptibles solo a la población infantil; el número de adultos jóvenes afectados por este tipo de enfermedades respiratorias influenciadas por agentes ambientales esta notablemente aumentando (European Commission and WHO, 2003).

Mientras que algunas enfermedades respiratorias agudas y crónicas tienen claramente identificadas sus causas, como la neumonía por causas bacterianas y virales; hay algunas como el asma y la bronquitis que cuentan con una variedad de causas potenciales, incluidas los agentes ambientales. El asma ha sido definido como los episodios intermitentes en la obstrucción de las vías respiratorias; esta definición está completamente separada de la enfermedad pulmonar obstructiva crónica (EPOC) típicamente observada en adultos jóvenes y personas mayores, la cual tiene respuesta más lenta y exigente al tratamiento. El término para bronquitis es más ampliamente usado en Europa Central y Oriental que en los países del occidente Europeo; esta enfermedad se describe y observa en la población infantil con tos crónica y producción de expectoraciones, características encontradas también en el asma (European Commission and WHO, 2003).

“En Colombia hay poca información sobre los patrones de comportamiento de las infecciones respiratorias y su relación con la circulación del adenovirus, como



también las complicaciones clínicas que este virus produce en niños menores de 5 años" (Herrera-Rodríguez et al, 2007). Los virus se reconocen como factores predominantes en las IRA, las cuales afectan en un gran porcentaje a niños y personal militar. Alrededor del 65% de los casos se presenta en niños menores de 4 años dando origen al 10% de las IRA que demandan de hospitalización, en este grupo de pacientes.

Muchos agentes ambientales, incluidos a los que la persona se expone en campo abierto como también en recintos cerrados, son la causa o aportan para empeorar las enfermedades respiratorias como las IRA. Una revisión detallada de la fuente de exposición, su frecuencia y agresividad es vital en la lucha eficiente para la reducción de las IRA causadas por estos factores ambientales, al igual que para la mejoría en la salud general. Desde este punto se debe entonces presentar y entender el medio ambiente en tres diferentes niveles. Iniciando con el medio ambiente global, el macroambiente y el microambiente; esta diferenciación es necesaria para comprender desde qué nivel se está presentando el desarrollo en los problemas respiratorios que afectan a la comunidad, especialmente la infantil. Si la afección ambiental se presenta a gran escala, considerando un área geográfica amplia como un municipio o ciudad, se está haciendo énfasis en el medio ambiente global; si es la situación en la cual el individuo ocupa varias horas del día, como en el trabajo o el hogar, se considera entonces un macroambiente y la condición de microambiente está determinada por periodos y espacios más específicos en los cuales la persona se ve expuesta a un factor ambiental inmediato (Kurmi, Ayrees, 2007). A nivel domiciliario también se están originando problemas en la salud, a causa del incremento en el uso de electrodomésticos y gasodomésticos, agregándole la utilización de chimeneas y sistemas de calefacción a gas (Téllez, Rodríguez, Fajardo, 2006).

Además de los niveles en los que se puede dividir el medio ambiente, es importante tener claro que la exposición a factores ambientales no solo tiene que ver con el aire inhalado y los agentes contaminantes disueltos en él, como el monóxido de carbono; son algunos ejemplos de factores de exposición ambiental, que pueden contribuir al desarrollo de las IRA, la alimentación y la nutrición, el clima, cambios en la temperatura global, posesión de mascotas, condiciones de poca higiene, inundaciones y humedad (Kurmi, Ayrees, 2007).

De los principales compuestos químicos disueltos en aire que respiramos es el monóxido de carbono, catalogado como gran contaminante ambiental. "El monóxido de carbono es considerado uno de los mayores contaminantes de la atmósfera terrestre. Sus principales fuentes productoras responsables por de aproximadamente el 80% de las emisiones, son los vehículos automotores que utilizan como combustible gasolina o diesel y los procesos industriales que utilizan compuestos del carbono" (Téllez, Rodríguez, Fajardo, 2006). Es también el causante de problemas ambientales en Latinoamérica. "En Colombia, el Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales estimó para 1.996 las emisiones atmosféricas de gases con efecto local en 8.612 kilotoneladas, de las cuales el monóxido de carbono representó el 58%" (Téllez, Rodríguez, Fajardo, 2006). El Departamento Administrativo del Medio Ambiente calcula la concentración media de monóxido de carbono, para la ciudad de Bogotá en un día normal, es alrededor de 30 a 35 partes por millón.

Otro gran contaminante ambiental, que contribuye o agudiza algunas enfermedades respiratorias, es el humo de tabaco ambiental (HTA); compuesto que aumenta los casos de morbilidad y mortalidad en lactantes, niños y adultos no fumadores. A nivel mundial son más de 2.000.000 los casos de niños con IRA, del cual el 85% corresponde a neumonías. El HTA es el producto de una mezcla alrededor de

4.000 compuestos químicos originados durante la combustión del tabaco y sus derivados (Gutiérrez-Ramírez, Molina-Salinas, García-Guerra 2007).

Para sumar a lista de contaminantes ambientales, a los cuales hay que dedicarle tiempo, atención e investigación, están el polvo presente en el hogar, alérgenos, plomo, pesticidas e hidrocarburos aromáticos policíclicos y el óxido de nitrógeno, que al oxidarse produce ácido nítrico y reacciona con los partículas de amonio que se encuentran en la atmósfera para producir partículas de nitrato de amonio. Las emisiones de óxido de nitrógeno contribuyen también a la formación de material particulado (MP), que son pequeñas partículas suspendidas en el aire de diámetro 2,5 micras (MP_{2,5}). Aunque hay poca evidencia hasta ahora, de los daños que el PM ocasiona a la salud humana, para el caso particular de las MP_{2,5} se ha comprobado, están relacionadas a numerosos casos de problemas respiratorios y cardiacos (Levy, 2003). Un estudio hecho en Estados Unidos, a 500.000 pacientes expuestos a las MP por largos periodos de tiempo, arrojó resultados que demuestran que las partículas en suspensión se asocian al aumento en el riesgo de muerte prematura, principalmente conectadas a enfermedades respiratorias y cardiacas.

Son numerosos los agentes contaminantes que se encuentran en la atmósfera; una caracterización de ellos sería, por sí solo, un trabajo de investigación extenso y profundo. Los contaminantes atmosféricos y su relación a las IRA son una forma general de contribuir con un trabajo investigativo que ayude a llamar la atención a nivel de Manizales del estado actual que relaciona salud y medio ambiente en relación con las IRA. En Colombia también las IRA ocupan los primeros puestos de morbilidad en pacientes menores de 5 años, aunque la tendencia muestra que la tasa ha rebajado paulatina y lentamente en los últimos años, “el riesgo de morir en este grupo de edad por esta causa aún persiste, siendo los menores de 1 año los

más afectados” (Flores, Velandia, Moreno 2007). Es necesario entonces contribuir trabajando en este tema.

El Instituto Nacional de Salud, desde 1997, viene realizando seguimiento detallado de afecciones respiratorias como influenza y otros virus; el sistema ha logrado proveer valiosa información en la lucha contra los agentes que ocasionan las IRA. El seguimiento tan valioso que este Instituto ha hecho se ha valido de 4 sitios clave o centinela, que además de Manizales incluye las ciudades de Barranquilla, Bogotá y Guaviare (Cujíño, Muñóz, 2007). ASSBASALUD, ESE, reporta que “las enfermedades respiratorias e intestinales son las más frecuentes en los menores” y promovió la necesidad, con fines de aportar en el mejoramiento en la salud de la comunidad local, identificar “las acciones de promoción y prevención de la enfermedad desarrolladas por los agentes de salud, para el manejo de la infección respiratoria aguda (IRA), no neumonía, en menores de cinco años en Manizales” (Cujíño, Muñóz, 2007).

Discusión

El acercamiento de los campos Salud y Medio Ambiente se hace más urgente y notable, pero sin la rigurosidad y eficiencia necesaria para ofrecer beneficios concretos y oportunos a la comunidad; muchos factores ambientales, no solo considerando exposiciones a contaminación ambiental en campo abierto, sino también en los hogares y sitios de trabajo, pueden ocasionar enfermedades respiratorias. El paradigma básico para atacar las exposiciones a la contaminación atmosférica y su influencia en la salud humana requiere de más entendimiento acerca de las fuentes de exposición, los niveles de intoxicación y el daño causado en el sistema respiratorio. Estudios exploratorios que relacionen estos campos de las ciencias sociales, naturales y ambientales son indispensables para ayudar en los procesos de promoción y prevención que necesita el sistema de salud Colombiano.



A nivel local se cuenta con herramientas para poner en práctica este tipo de articulación, lo cual tiene que ver con los centros de atención médica disponibles en la ciudad, donde se requiere de programas y acciones encaminadas a prevenir enfermedades y mejorar la salud general de las comunidades urbanas y rurales. Por lo anterior, es necesario que los profesionales de la salud se preparen más en aspectos y temas de educación ambiental e incluyan en sus actividades de promoción y prevención, prácticas que ayuden a prevenir enfermedades que tengan relación directa con los factores ambientales. Son ejemplos de estas actividades que pueden contribuir, desde la educación ambiental a reforzar los programas mencionados, el uso del tapabocas y la protección de las vías respiratorias superiores en casos donde se presenta contaminación atmosférica por procesos de construcción urbana, lo que contribuye al aumento en el grado de material suspendido en el aire; también por la exposición a olores irritantes (dentro o fuera del hogar), alto contenido de gases tóxicos (como se puede presentar en regiones industrializadas) y por contaminación atmosférica en espacios cerrados, como es el caso de las viviendas donde se hace uso de combustible carbón o petróleo en la preparación de alimentos.

Las implicaciones favorables que se esperan, una vez se conecten y coordinen los programas de promoción y prevención basados en aspectos ambientales, es la disminución de casos reiterativos de infección respiratoria en pacientes que vivan en sitios con alto grado de contaminación atmosférica; como también puede ser de gran beneficio para los administradores de la salud la implementación de esquemas preventivos en aspectos relacionados o otras enfermedades que también tengan incidencia con los aspectos ambientales, como lo es la enfermedad gastrointestinal y el tratamiento adecuado de las fuentes hídricas.

Conclusión

Teniendo en cuenta que los aspectos de nuestro medio ambiente y su situación actual demandan de más preparación y de acción inmediata, eficiente y aplicada, más que concluir y cerrar este proceso educativo, se ofrece la inclusión de los interesados en la participación y apoyo en actividades y estrategias que convocan los campos de la educación ambiental y la salud. Es de apreciar entonces la importancia de la participación, no solo desde la sociedad académica sino también la comunidad en general, con el objetivo claro de trabajar en pro del medio ambiente específico para cada uno; lo cual, con acciones eficientes y aplicables se puede traducir en movimientos de más alcance, alta repercusión y beneficio global.

La integralidad de los diferentes campos del saber se hace hoy más relevante y vital para cumplir con el deseo de originar cambios positivos en la calidad de vida de las comunidades. La educación ambiental y la salud son ejemplos de ejes articuladores para lograr acciones que benefician el estado actual del medio ambiente; no por esto son los únicos aportes válidos. Desde todas las ramas del conocimiento y los diferentes niveles de la educación, la docencia debe incluir e integrar los diferentes aspectos y acciones ambientales que apunten a la concientización y motivación de los estudiantes y la comunidad en general.

Como eje central para el desarrollo de estudios investigativos que relacionen las áreas de la salud y el medio ambiente es importante un estudio salud-medio ambiente que entregue a la comunidad Manizaleña información vigente que ayude a demostrar, cómo el medio ambiente local y su grado de contaminación en el aire afecta el sistema respiratorio de sus habitantes. Se espera también despertar en los estudiantes de ciencias de la salud y medio ambiente el interés por trabajar en procesos educativos, investigativos y de prevención que relacionen sus campos de estudio y la necesidad urgente

por aprender más a preservar el medio ambiente y la salud en general. Las IRA y la influencia que en ellas hace el medio ambiente, específicamente los factores aire y contaminación atmosférica, son

componentes importantes de estudio y análisis para que en el municipio de Manizales se hagan trabajos que apunten al mejoramiento en la calidad de vida de sus habitantes.

Bibliografía

- Venkataraman B. Why Environmental Education? *Environment*. 2008; Vol. 50, 5: 8 – 10.
- Weilbacher M. Green Tsunami Rising: Environmental Education's Third Wave. *Green Teacher*, 2008; 83: 4 – 8.
- Silverman G, Chaves J, Mata, C. Preparing the Next Generation of Environmental Health Professional: A comparison between Costa Rica and United States Academic Programs. *Environmental Practice* 2007; 9:179 – 194.
- Moody G, Alkaff, H, Garrison D. Assessing the Environmental Literacy Requirement at the University of Georgia. *J Environ Educ*. Summer 2005; Vol. 36, 4: 3 – 9.
- Sia Su, G. Environmental worldview and concern of college students in the Philippines. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 2008; Vol. 9: 39 – 47.
- Haney J, Wang J, Keil C, Zoffel J. Enhancing Teacher's Beliefs and Practices Through Problem-Based Learning Focused on Pertinent Issues of Environmental Health Science. *J Environ Educ*. 2007; Vol. 38, No. 4: 25 – 33.
- Ernst, J. Factors Associated with K-12 Teacher's Use of Environment-Based Education. *J Environ Educ*. 2007; Vol. 38, No. 3: 15 – 31.
- Meichtry, Y. y Smith, J., (2007), The Impact of Place-Based Professional Development Programs on Teacher's Confidence, Attitudes, and Classroom Practices. *J Environ Edu*. 2007; Vol. 38, No. 2: 15 – 31.
- Rao P, Arcury T, Quandt S. Student Participation in Community-Based Participatory Research to Improve Migrant and Seasonal Farmworker Environmental Health: Issues for success. *J Environ Educ*. Winter 2004; Vol. 35, No. 2: 3 – 15.
- Kurmi, OP; Ayres, JG. Department of Environmental and Occupational Medicine, University of Aberdeen, UK, 2007.
- Herrera-Rodríguez D, De La Hoz F, Mariño C, Ramírez E, López JD, Vélez C. Adenovirus en Niños Menores de Cinco Años. *Patrones de Circulación, Características Clínicas y Epidemiológicas en Colombia*, 1.997-2.003. *Rev Salud Pública* 2007; Volumen 9 (3):420-429.
- Velandia M, De La Hoz F. Consideraciones para la introducción de la vacuna contra influenza en Colombia. Ministerio de Protección Social, República de Colombia, 2007.
- Solsalud, EPS, Caldas, Indicadores Básicos de salud de la población afiliada a Solsalud, 2006.
- Technical Working Group on priority disease, subgroup Respiratory Health. Baseline Report on Respiratory Health in the Framework of the European Environment and Health Strategies. Geneva: European Commission and WHO; 2003.
- Kurmi OP, Ayres JG. The non-occupational environment and the lung: opportunities for intervention. Department of Environmental and Occupational Medicine, Liberty Work Research Centre, University of Aberdeen, United Kingdom; *Chron Respir Dis* 2007; 4: 227-236.
- Téllez, J, Rodríguez A, Fajardo A. Contaminación por Monóxido de Carbono: un Problema de Salud Ambiental. *Rev Salud Pública*. 2006; Volumen 8 (1): 108 – 117.
- Gutierrez-Ramirez S, Molina-Salinas GM, García-Guerra J. Humo de Tabaco Ambiental y Neumonías en Niños de Monterrey, México. *Rev Salud Pública* 2007; Volumen 9 (1): 76 - 85.
- LEVY, J. *Environment*. Washington. 2003; Vol. 45. Iss. 7, p. 14.
- Forest B, Velandia M, Moreno C. Consideraciones para la introducción de la vacuna contra influenza en Colombia, Ministerio de Protección Social, 2007.
- Cujiño ML, Muñoz L. Conocimientos y prácticas de la madres y acciones de promoción y prevención, desarrolladas por los agentes de salud, para el manejo de la infección respiratoria aguda, no neumonía, en menores de cinco años, Manizales, 1.999. Corporación Editora Médica del Valle, Colombia *Med* 2001; 32: 41-48.



Género, participación y políticas públicas en Colombia: espacios en construcción¹

ELIZABETH PATIÑO JARAMILLO²

Resumen

El presente texto hace parte de la elaboración reflexiva sobre los resultados de un proceso investigativo acerca de la participación de las mujeres jóvenes, en el departamento de Antioquia, Colombia. Realizada por el Grupo de investigación en Gestión Cultural, de La Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. En este texto se plantean tres asuntos, el primero un acercamiento a la política pública con base a tres políticas específicas: Política pública de juventud, política pública de género y política pública de participación, el segundo es una caracterización de la población participante en la investigación que desemboca en el tercer asunto, el cual hace referencia a los contextos de participación: Una mirada desde las condiciones y las motivaciones.

Palabras Clave: Género, Condiciones, Participación, grupos juveniles, Política pública de juventud.

Gender, participation and public politics in Colombia: spaces in construction

Abstract

The present text is part of the reflexive elaboration about the results into an investigative process about the participation of young woman, in the Antioquia department, in Colombia, Conducted by the investigation Group of Cultural Management, of the Antioquia University, East Sectional. In this text we pose three deals, the first is a approach to the public politics with a base in three specific politics: Public youth politics, Public Gender Politics and public Participation Politics; the second is a characterization of the participating population in the investigation which leaves in a third deal, the one that makes reference to the participation context: One look from the conditions to the motivations.

¹ Recibido: 15 de julio del 2011. Aceptado: 02 de septiembre del 2011.

² Elizabeth Patiño Jaramillo, Estudiante en Gestión cultural, Universidad de Antioquia, Seccional Oriente. elizabethepj@gmail.com El presente artículo hace parte de la investigación titulada "La Participación de las jóvenes en las prácticas culturales de los grupos juveniles en los Municipios de la Ceja y Rionegro" (Antioquia, Colombia), realizada por el Grupo de investigación en Gestión Cultural, de La Universidad de Antioquia, Seccional Oriente, Facultad de Artes. La investigación ha sido financiada por la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Antioquia, a través del CODI-Regionalización-2009. Participaron en este trabajo Elizabeth Patiño Jaramillo, Elkin Antonio Ríos Yanguatin, estudiante del pregrado en Gestión Cultural como auxiliar de investigación, Fulvia Beatriz Márquez como asesora, Marta Valencia como asesora metodológica y Alba Gutiérrez docente, como coordinadora administrativa.

Keywords. Gender, young, Conditions, Participation, youth groups, publics politics of youth

Introducción

El presente texto nace en el proceso de investigación sobre *“la participación de las jóvenes en las prácticas culturales de los grupos juveniles en los Municipios de La Ceja y Rionegro”*, desarrollado por estudiantes del pregrado en gestión cultural de La Universidad de Antioquia, Seccional Oriente, en el transcurso del año 2010 y el primer semestre del año 2011, con el fin de realizar una caracterización de la población femenina que hace parte de los grupos juveniles en estos dos Municipios, procurando conocer cuáles son las condiciones y motivaciones de esta población para acceder a los diferentes espacios de participación, y de esta manera, generar reconocimiento y valoración por las jóvenes, las prácticas y los espacios de participación como un elemento clave para el desarrollo social en las regiones.

Esta investigación se desarrolló en Colombia, departamento de Antioquia, el cual está dividido en nueve subregiones, una de las cuales es el Oriente Antioqueño, de igual manera, esta subregión se divide en cuatro zonas, como son, bosques, embalses, paramos y altiplano, esta última, también llamada Oriente Antioqueño Cercano, por la influencia comercial que tiene la capital del departamento, Medellín, sobre esta, y es allí donde se encuentran los municipios de La Ceja y Rionegro, en los cuales se llevó a cabo esta investigación.

El Oriente Antioqueño, a pesar de ser una Región privilegiada por su ubicación y por el desarrollo industrial de la zona en las últimas décadas se ha visto involucrada, en diversos conflictos armados y sociales, que han afectado a la población, allí existente. “En el último lustro han sido perpetradas más de un centenar de masacres y miles de familias han sufrido el desplazamiento forzado, no sólo por la violencia de los combates, sino también,

por las condiciones de pobreza y abandono, tristes legados de más de una década de guerra. La lucha se hace cada vez más intensa y la zona es campo de batalla para los diferentes actores armados”. (Uribe, 2000)

Teniendo en cuenta estas características socio-históricas del contexto se realizó intervención en cuatro grupos juveniles vigentes, de manera consentida e informada a las personas que hicieron parte del proceso, dos del municipio de La Ceja y dos del municipio de Rionegro, a partir de herramientas de investigación cualitativas, como la observación y la aplicación de técnicas de investigación social, las cuales tienen sus bases en la opción hermenéutica, y esta, a su vez permite que se pueda observar las diferentes perspectivas del conocimiento desde la persona y las comunidades, desde las vivencias cotidianas y las actuaciones de las jóvenes dentro de las prácticas culturales, permitiendo de esta manera la comprensión e interpretación de hechos desde los diferentes puntos de vista, con un enfoque en la experiencia individual hasta llegar a la colectiva, donde intervienen los sentimientos y pensamientos de las jóvenes que hacen parte de estos procesos participativos y de conocimiento; por otro lado y aunque el enfoque de la investigación no es la cuantitativa se usaron herramientas como la encuesta, para la recolección de datos y validación de la información.

Herramientas que dieron pie al reconocimiento de una diferencia en la participación de las jóvenes con relación a los jóvenes, donde un 38% de la participación en estos grupos, es de las mujeres y el 61% es de los hombres, del mismo modo se logro observar que la participación de las mujeres jóvenes se va reduciendo a medida que avanzan en edad, es decir, la mayor participación de las jóvenes se



da entre los catorce y los diecisiete años, a partir de estas edades, la disminución en la participación es notable y progresiva hasta llegar a niveles de cero.

Con base en la anterior descripción, se propone abordar en este texto cuatro ejes de lectura reflexiva: El primero relacionado con una contextualización en las políticas públicas de juventud, género y participación para la población juvenil en Colombia. El segundo eje, está orientado a una caracterización socio-demográfica de la población participante en esta investigación, que desemboca en el tercer eje, el cual se centra en la realización de un acercamiento a los diferentes contextos de participación, teniendo como base las condiciones y motivaciones que se observaron en la intervención y por último la puesta en discusión de algunas consideraciones finales, que pretenden generar discusiones académicas que sean útiles en la instauración de nuevos procesos de participación juvenil, donde las mujeres jóvenes intervengan con sus aportes y se le dé relevancia al diálogo entre los géneros y la heterogeneidad.

Este texto pretende ser leído, como un espacio para la discusión y el debate en cuanto a la participación de las jóvenes, tanto en la región del Oriente Antioqueño como en el país y el contexto latinoamericano.

1. Un acercamiento a la política pública

En Colombia y de acuerdo a la Política de Juventud Nacional "las políticas públicas son lineamientos y decisiones manifiestas que orientan la acción del Estado en su cometido de enfrentar de manera coherente y articulada situaciones consideradas socialmente problemáticas o que, en general, inciden en los procesos de desarrollo nacional, departamental o municipal y que, por lo tanto, tienen un carácter público". (Presidencia de La República, 2005)

Aunque, las políticas públicas son la base que constituye la respuesta del gobierno a los problemas en las comunidades, municipios, regiones o en el país, estas deben ser el resultado de un trabajo en equipo de la ciudadanía y los funcionarios públicos, es decir un proceso participativo, donde no se debe obviar la existencia de poblaciones específicas, como los jóvenes y las jóvenes, teniendo en cuenta que estos no necesariamente deben ser entendidos como una base problemática de la sociedad, sino como parte de la población con características diferenciadas dentro de esta; el economista colombiano Sarmiento argumenta que

"las políticas de juventud se basan en la idea según la cual un conjunto de población, comprendida en un rango de edades y por lo tanto usuaria potencial de todos los servicios y acciones sectoriales, debe ser sujeto de una política especial. Esta idea implica disponer de una política que atraviese de manera transversal las distintas responsabilidades sectoriales del Estado. En consecuencia, los jóvenes no son "un sector social", expresión usada para designar especialización en relación con orden de problemas." (Sarmiento, 2004, 130)

La Política Pública, es un eje dentro de las sociedades llamadas democráticas para la solución de problemas y en el sentido que lo propone Sarmiento, para crear condiciones propicias y objetivos que comprenden y abordan las realidades de los y las jóvenes, pero la confrontación de esta visión, con la forma de hacer las políticas públicas, sugieren un espacio de incertidumbre, ya que estas son creadas por un pequeño grupo de personas, que no necesariamente hacen parte de la población sobre la cual se está hablando, además de la inoperancia de estas en la realidad, sin contar que las que se logran implementar suelen ser por un corto tiempo, ya que son formuladas para periodos de gobernabilidad, en este sentido Sarmiento expresa que

“bastante se afirma que las políticas de gobierno son demasiado ‘cortoplacistas’ y no permiten una visión estratégica. Para solucionar estas deficiencias se promueven las políticas de Estado prospectivas y de largo plazo. Estas últimas, por lo general, terminan, después de un agotador proceso de consulta y elaboración, en un documento académico sin aplicación real cuando pasa de un gobierno a otro el período para el cual fueron diseñadas.” (Sarmiento, 2004, 170)

A partir de este marco descriptivo acerca de la política pública en Colombia, se da paso a tres políticas públicas específicas, que inciden directamente en la participación de las jóvenes.

1.1 Política pública de Juventud

Para hablar de la juventud o la población juvenil y su aparición en las políticas públicas como población diferenciada en el contexto latinoamericano, se debe hacer referencia a los procesos de violencia que tuvieron lugar en este territorio, los cuales obtuvieron su mayor representación a mediados del siglo XX, donde la aparición en la escena pública de grupos y personas que antes no se habían visibilizado, como las mujeres, las minorías sexuales, las diferentes etnias y los jóvenes, fue el constituyente de una reelaboración de la estructura social que se venía proponiendo hasta entonces en lo público. Así, las características con las que estos grupos se identificaban, se tornaron diferenciadoras por los procesos de industrialización y violencia que se generaron en esta época, en la que los y las jóvenes fueron pensados como un grupo poblacional con unas características diferentes, específicas e identificadoras frente al resto de la población, aunque este reconocimiento se dio en sus inicios, sólo desde una mirada de categoría étnica y homogénea, principalmente ligada a la escuela y a la necesidad de profesionalizar a este grupo poblacional, que por

los procesos de pobreza, discriminación social y de conflicto armado no tenían una garantía de ascenso social a partir de la estructura educacional de la época.

Es así como en Colombia, a finales de los años 80 y a principios de los años 90, se da la creación de las políticas de juventud en los procesos de reforma del Estado, de las políticas laborales y de contratación de las empresas, las cuales para este tiempo dejan de cumplir con los beneficios sociales ganados por la clase obrera, lo cual incide en el aumento significativo del desempleo, la inequidad, el narcotráfico y las problemáticas derivadas de este fenómeno, tales como los grupos armados y las bandas delincuenciales como una alternativa sostenible de vida, que en la actualidad colombiana tiene vigencia y hace parte indiscutible de la problemática social del país.

A partir de la entrada de los y las jóvenes en la escena pública, la mirada de política pública formulada para la población juvenil va sufriendo modificaciones y restauraciones a través del tiempo, de esta manera tenemos:

- Que en los años 80 se considera a la población juvenil como un grupo homogéneo y mirado desde una perspectiva de categoría étnica y problemática para la sociedad, donde la política pública para este sector se basa en la creación de empleo y la administración del tiempo libre.
- Que a principios de los años 90 y teniendo como punto de partida la existencia de la política pública, mencionada en el anterior ítem, se continua con sistemas de control y asistencia para los y las jóvenes, sin embargo, es en este periodo de tiempo y gracias a la creación en el año 1990 de la consejería Presidencial para la Juventud, La Mujer y La Familia y con la entrada en vigencia de la Nueva Constitución Política, en el año de 1991, cuando se da reconocimiento constitucional de los derechos de los jóvenes, donde se destaca la creación



del documento CONPES (1992) sobre política social para los jóvenes y las mujeres que establece cuatro grandes líneas de política: desarrollo humano, salud, educación, cultura y protección legal, además de la vinculación a la vida económica, participación, organización y fortalecimiento institucional de la atención juvenil.

- Que a mediados de los años 90 y después de varias décadas de políticas de control y asistencia se establecen políticas pensadas desde la diversidad de este grupo poblacional, con enfoques de derechos y deberes, además de comprensión de las realidades juveniles; lo anterior con base, en la entrada en vigencia de la ley 375 de 1997, Ley Nacional de Juventud y diversos cambios significativos en la lectura que se hace de la población juvenil, así, en esta época se pueden observar algunos puntos que aportan a esta nueva reflexión sobre la juventud en Colombia, desde la perspectiva de la política pública:
 1. En el año de 1994 se crea el Viceministerio de la Juventud.
 2. En el año de 1995 se aprueba en documentos CONPES y se da la primera Elección del CONSEJO MUNICIPAL DE JUVENTUD en el país, el cual tiene lugar en la ciudad de Medellín, centro de la región antioqueña.
 3. En el año 2002 se realiza el diseño de la Política Distrital de Juventud con visión a diez años.
 4. Noviembre de 2003 se Aprueba la Ordenanza N° 16 Política Departamental de Antioquia.

Así, la política pública de juventud hace parte de la confianza en un sistema social que sea capaz de reconocer las realidades sociales, los sujetos y sus diferencias, sin olvidar que estas deben ser herramientas elaboradas pensando en la sociedad, en la población y sus características y deben ser

“el conjunto coherente de principios, objetivos y estrategias que

identifica, comprende y aborda las realidades de los jóvenes, da vigencia a sus derechos y responsabilidades, reconoce y reafirma sus identidades y afianza sus potencialidades, resultado de consensos y acuerdos entre Jóvenes, Estado y Sociedad. Como finalidad, busca crear condiciones para que los jóvenes participen en la vida social, económica, cultural y democrática y por ende en la construcción de un nuevo país.” (Sarmiento, 2004, 118)

1.2 Política pública de género

En primer lugar y para mejor comprensión de la política pública de género, se iniciara este apartado con algunos conceptos claves para su interpretación, el primero de ellos con respecto a la diferencia entre género y mujer; dado que la mayoría de las investigaciones con relación al género, trataron los procesos de exclusión y las formas de participación en la vida social de las mujeres, elaborando un imaginario frente a los dos términos y su significación; es de aclarar que estos no tienen el mismo significado, dado que el género hace referencia a las construcciones sociales y simbólicas que se dan en la cultura frente al hecho de ser hombre o de ser mujer, así, “El género constituye una categoría de análisis que nos permite analizar la diferencia entre hombres y mujeres como una construcción cultural y, simultáneamente, como una relación social asimétrica”(Meertens, 1987) y el termino mujer hace referencia a la condición biológica.

La segunda aclaración es respecto a la relación Género/Sexo, para lo cual se retoma a Garcés cuando nos dice, que “Es necesario establecer la distinción entre el sexo biológico y el género, que indica la separación entre la sexualidad somático-biológica y la sexualidad psicológica, confirmando la primacía del factor psicológico en la determinación de la orientación sexual, rebatiendo el predominio de lo biológico” (Garcés, 2005)

Teniendo en cuenta lo anterior, se pasa a un segundo espacio, donde el contexto histórico, permite observar algunos cambios y apreciaciones a este concepto, donde,

“Las condiciones sociales tras la II Guerra Mundial, sus narraciones y el influjo de la filosofía liberal son algunos de los ejes que posibilitan la re significación de los términos naturaleza, cultura, historia, humano, y con ello la aparición de mujeres como un sujeto histórico colectivo en proceso en un momento de crisis que genera nuevas prácticas (como la incorporación femenina al mercado laboral) y, sobre todo, nuevos sentidos vinculados a ellas.” (Casado, 2003,41).

Desde entonces y gracias a la inserción de la mujer en la escena pública-laboral, se han venido desarrollando concepciones teóricas, las cuales hablan de la condición de mujer, desde el ámbito biológico, integrando de manera somera elaboraciones conceptuales que abarcan las construcciones sociales, asimismo desde hace unos treinta años, los estudios sobre género (Hombre- Mujer) han venido involucrando progresivamente, facetas de estudio, que permiten una visión desde la construcción social y las trayectorias históricas, que proponen varias lógicas a la hora de revisar el concepto, ya que anteriormente sólo se pensaba en este, como una condición biológica no mediada por las prácticas y condiciones sociales.

A partir de estas elaboraciones teóricas y de diversas luchas sociales por parte de las mujeres en el plano internacional se pueden observar el nacimiento de las primeras políticas públicas de Género.

1.2.1 Política pública de género a nivel internacional

Es importante anotar que la política pública internacional en el plano colombiano, es relevante en primer lugar desde la Constitución Política de 1991, en su artícu-

lo 93, donde se expresa que “Los tratados y convenios internacionales ratificados por el congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, Prevalecen en el orden interno y los derechos y deberes consagrados en esta Carta, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre los derechos humanos ratificados por Colombia”.¹

Teniendo en cuenta lo anterior, se mencionan los siguientes tratados y conferencias a nivel internacional:

Tratado De CEDAW “Convención internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” en el año de 1979, donde los países que hicieron parte de este, consideran que “la máxima participación de la mujer en todas las esferas, en igualdad de condiciones con el hombre, es indispensable para el desarrollo pleno y completo de un país, del bienestar del mundo y la causa de la paz”, por lo tanto se comprometen a “modificar los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, con miras a alcanzar la eliminación de prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de la inferioridad de cualquiera de los sexos” del mismo modo a “garantizar que la educación familiar incluya una comprensión adecuada de la maternidad como función social y el reconocimiento de la responsabilidad común de los hombres y mujeres en cuanto a la educación y al desarrollo de sus hijos” (Gobernación de Antioquia, 2009).

Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo, el Cairo, en el año de 1994, el cual fue firmado por 179 países, donde se reconoce “los derechos humanos en torno a la salud reproductiva, la igualdad de género, la educación y el respaldo de la autonomía de la mujer como punto central de las discusiones sobre políticas de población y desarrollo” (Gobernación de Antioquia, 2009).

BELEM DO PARÁ, “Convención Interamericana para prevenir, sancionar y



erradicar la violencia contra la mujer” en el año de 1994, en la cual, se dice que la violencia contra la mujer es “cualquier acción o conducta, basada en su género que cause muerte, daños, sufrimiento físico, sexual o psicológico a la mujer, tanto en el ámbito público como en el ámbito privado” (Gobernación de Antioquia, 2009).

Conferencia Mundial de Beijing, en el año de 1995, en la cual se establecen unas invitaciones a los países participantes, que hacen énfasis en la educación con equidad para mujeres y hombres, con el desarrollo de planes y programas educativos capaces de enfrentar las diferencias, además de insistir en la importancia de los estudios sobre género y la asignación de recursos para enfrentar la brecha en la desigualdad de género.

Un punto a tener en cuenta dentro de estas Políticas Públicas es que, aunque son generadoras de espacios y posibilidades, no son elaboraciones aplicadas a la realidad en la mayoría de los casos, además de la invisibilización de la mujer joven en la construcción de estas y la omisión de sus condiciones particulares como parte de la población femenina.

La discusión sobre las políticas públicas de género a nivel mundial, continúan en su proceso de elaboración y modificación, para lograr responder a las necesidades de los contextos y otorgar posibilidades de interpretación y actuación que permitan situaciones reales de equidad para la población femenina.

1.2.2 Política pública de género en Colombia

El Estado Colombiano adopta algunas convenciones y tratados como parte de su estructura de políticas públicas, es así, que El Tratado De CEDAW “Convención internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer” en el año de 1979, es convertida en Legislación Nacional mediante la Ley 51 de 1981, al igual que BELEM DO PARÁ, “Convención Interamericana para

prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer” en el año de 1994, es convertida en legislación nacional mediante Ley 284 de 1995.

También, en La Constitución Política de Colombia de 1991, en sus Artículos 1,2, 5,13,14,15,16,17,20,27,40,42,43,44,45, 60,67, se establecen leyes de derechos humanos enfocadas desde la equidad de género y el reconocimiento de las mujeres en la estructura social, de este modo se presenta a continuación un recuento de algunas de estas leyes:

Artículo 5 “El Estado reconoce sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad”, Artículo 13 “Todas las personas nacen libres e iguales ante La Ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozaran de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” y que “*El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva* y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados”, Artículo 16 “Todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico”, Artículo 20 “Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones(...)” Artículo 43 “La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación (...)”

1.3 Política pública de participación

¿Por qué preguntarse por la participación? Responder a esta pregunta se hace importante en la medida que se da reconocimiento a la participación como proceso de construcción y de intercambio social, así, en el contexto de esta investigación

la participación alude al proceso por el cual los grupos y/o diferentes sectores sociales influyen en los proyectos, en los programas, implicándose en la toma de decisiones y la gestión de tales procesos. Participar es la integración a la interacción e intercambio social, de individuos que se interesan por procesos y actividades que se realizan en un entorno común. La participación es la inclusión que se da en determinado grupo hacia uno o varios individuos, es una forma de obtener recursos personales o grupales; ésta se da en diferentes espacios, puede ser la inclusión a un grupo social, cultural, barrial, deportivo, artístico, político o juvenil.

Ahora, ¿Por qué es importante la participación de las mujeres jóvenes en los diferentes espacios de la sociedad? Dar respuesta a esta pregunta es entrar a un campo histórico donde las mujeres jóvenes han estado rezagadas por condiciones sociales donde sus particularidades y capacidades frente al desarrollo social son omitidas y voluntariamente ignoradas, por esta razón y por una comprensión de la mujer joven que no obvie sus posibilidades de intervención en los espacios privados y públicos, se hace necesaria esta pregunta.

¿Y cuál es el marco legal de la participación?, para dar respuesta a esta pregunta es necesario recordar la información entregada en los dos apartados anteriores: política pública de juventud y política pública de género, que unida a la política establecida para la participación fundamentan una base legal en este tema.

Según La ley 375 de 1997, en su Artículo catorce, la participación es condición esencial para que los jóvenes sean actores de su proceso de desarrollo, para que ejerzan la convivencia, el diálogo y la solidaridad y para que, como cuerpo social y como interlocutores del Estado, puedan proyectar su capacidad renovadora en la cultura y en el desarrollo del país.

Lo anterior estrechamente unido al Artículo quince, donde se expresa que el “El Estado garantizará el apoyo en la rea-

lización de planes, programas y proyectos que tengan como finalidad el servicio a la sociedad, la vida, la paz, la solidaridad, la tolerancia, la equidad entre géneros, el bienestar social, la justicia, la formación integral de los jóvenes y su participación política en los niveles nacional, departamental y municipal”

Todo esto fundamentado, en los siguientes artículos de la Constitución Política de Colombia: Artículo 1 “Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, *participativa* y *pluralista*, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”, Artículo 2 “son fines esenciales del Estado (...) Facilitar la participación de todos en las decisiones que lo afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de La Nación(...)”, Artículo 45 “El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral. El Estado y la sociedad garantizarán la *participación* activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud”, Artículo 70 “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos *en igualdad de oportunidades*, por medio de la educación permanente, y la enseñanza científica, técnica y artística, profesional en todas las etapas del proceso de creación nacional.” Y Artículo 103 “(...) El Estado contribuirá a la organización, promoción y capacitación de las asociaciones profesionales, cívicas, sindicales, comunitarias, *juveniles* o de utilidad común no gubernamentales (...)”

Es importante anotar, que la política pública de participación existe, pero no se ha desarrollado hasta el punto de que estos espacios, sean lo suficientemente estables para toda la población, además el desconocimiento de los derechos y los deberes por parte de los ciudadanos, en

este caso las mujeres jóvenes, hacen de esta tarea un asunto difícil.

2. Caracterización socio-demográfica de la población participante

Para iniciar esta caracterización, primero que todo, se hará una descripción acerca del significado de "grupos juveniles", dado que, es en este espacio de participación donde se elabora este proceso investigativo² y en segundo lugar, se elaborará una caracterización de las jóvenes que participarán en la realización del trabajo de campo durante el proceso, con la intención de otorgar información que aporte posteriormente, para hacer un acercamiento a las condiciones y motivaciones, por las cuales se da la participación de las jóvenes en los grupos juveniles, es decir, cuales son los contextos de participación para las jóvenes.

2.1 Acercamiento a la definición del concepto de grupos juveniles

Los grupos juveniles son espacios donde se generan fraternidades, sentimientos y familiaridad entre sus miembros, se crea una memoria colectiva, un pasado, una historia común, por ende se genera una identidad de grupo que concibe seguridad; cada grupo crea sus propios elementos característicos de adhesión, ya sea representados en maneras de actuar, como en elementos de vestir; que generan pertenencia y estabilidad en los sujetos que forman el colectivo; los grupos, además, tienen la capacidad de influir en las maneras de pensar o actuar de cada sujeto, ya que consciente o inconscientemente se establecen unas normas y unos roles, que llevan a la formación de una conducta social, que va en busca de un objetivo común, sea explícito o implícito, donde se cumple la forma esencial de asociación de los seres humanos, que es la agrupación, de esta manera "El grupo: hace referencia a la reunión de varios

jóvenes que no supone organicidad, cuyo sentido está dado por las condiciones de espacio y tiempo." (Reguillo, 2000), no obstante y dependiendo de la manera y la fuerza de la asociación de los grupos, estos pueden tomar una forma de organización que va mas allá de la reunión de personas, construyendo unas estructuras identitarias, de relaciones e interacciones particulares, que se convierten en diferenciadores; "En estas interacciones se construyen códigos nuevos y compartidos, ya sean palabras, formas de vestir, cortarse o dejarse crecer el pelo." (Márquez, 1999) que influyen en los cambios de las estructuras de pensamiento y expresión de los jóvenes durante su paso, por este tipo de agrupaciones, que como se menciono antes, constituye una forma organizativa que "permite a muchos jóvenes vincularse a las dinámicas sociales tanto laborales como culturales; por ello, la organización es un punto de partida desde el cual los jóvenes acceden y participan en la construcción de su futuro" (Escobar, 2003; Mendoza, 2003). De la misma manera, el grupo juvenil como organización puede ser visto, desde la perspectiva que representa, el paso transitorio, entre la juventud y la adultez.

Por otro lado la contextualización normativa que se da, de grupo juvenil en la Política Nacional de Juventud, en el Decreto 089 de 2000, se dice que una organización juvenil o grupo juvenil es "aquel constituido, en su mayoría numérica, por afiliados jóvenes y cuyo funcionamiento obedezca a reglamentos o estatutos legalmente aprobados por sus miembros."³ Lo cual oculta la existencia de los grupos no institucionalizados.

Por esta razón y para la comprensión de la noción de grupo juvenil, desde sus diversidades, se propusieron en esta investigación, dos categorías para la lectura del concepto; la primera de ellas, habla de los grupos formales/institucionalizados, que son los que tienen unos objetivos explícitos, dependen de un agente externo como el Estado, organizaciones legalmente

constituidas o iglesias; en esta categoría se construye una misión, una visión, una ideología y unas políticas, por lo general estos grupos se establecen por largos periodos de tiempo. La siguiente categoría es la Informal o no-institucionalizada, que son los grupos que se asocian por agentes agrupadores como las preferencias, los gustos y los estilos "El estilo se convierte en lo distintivo de las culturas juveniles." (Zarzuri, 2000), estos grupos se forman sin demasiado protocolo, sus ideologías pueden ser cambiantes y sus espacios de encuentro generalmente son los parques, las calles, la cuadra y la esquina, sus líderes están entre ellos mismos y no dependen de una institución para su sostenimiento y su espacio de duración suele ser relativamente poco.

2.2 Aspectos relevantes en la caracterización de los jóvenes

Los jóvenes en Colombia son el 22.41 % de la población total, de este, el 11.12 % son hombres y el 11.29 % son mujeres, (DANE, 2005)⁴, en los Municipios de la Ceja y Rionegro existe una población de 147.412 personas divididas de la siguiente manera: en el municipio de la Ceja hay 46.366 de las cuales 22.660 son hombres y 23.706 son mujeres. Por otro lado en el municipio de Rionegro existe una población total de 101.046 habitantes de los cuales 50.911 son mujeres y 50.135 son hombres, teniendo de esta manera una mayor población femenina dentro de estos municipios, donde los jóvenes son aproximadamente el 34% del total de la población; en ambos Municipios la población Urbana en cuanto a jóvenes es mayor que la población rural, siendo el 65.6% población urbana y el 36.8% rural.⁵

De las mujeres que participan en estos grupos, se observa que la pertenencia de estas, está enmarcada en unas condiciones de edad, de la siguiente manera: De catorce (14) a quince (15) años de edad el 37%, de dieciséis (16) a diecisiete (17) años el 32%, de dieciocho (18) a diecinueve (19) años un 15%, de veinte (20)

a veintiún (21) años de edad el 12.5% y por último de veintidós años en adelante un 2.5 %, lo cual muestra como a partir de los diecisiete (17) años de edad la participación disminuye progresivamente hasta llegar a un nivel prácticamente nulo; también se puede observar como la mayor representación de participación de las jóvenes se da cuando tienen entre catorce (14) y diecisiete (17) años de edad.

En cuanto a la situación educativa de las jóvenes, la mayoría se encuentran en etapa escolar, siendo la Básica secundaria y la Media Vocacional (10° y 11°) donde hay mayor representación de estas, lo cual fortalece la teoría de una etapa de transición, que se da en la época estudiantil, en donde la participación en los diversos grupos juveniles se hace posible; el 95% de las jóvenes habitan en la zona urbana de los Municipios y un 5% vive en la zona Rural y los estratos socio-económicos a los que pertenecen son tres con la mayor incidencia y un 50%, dos con un 45% y cuatro con un 5%.

En cuanto al aspecto laboral un 40% de las jóvenes, ha trabajado alguna vez en su vida, y los empleos más frecuentes en los que las jóvenes se desempeñaron o desempeñan, están relacionados con las ventas en Almacenes, en Cafeterías y en peluquerías, de la siguiente manera el 65% de estas, han trabajado como vendedora en un almacén, un 14% en una cafetería y el resto se distribuye en un 7% para docente, 7% peluquería y 7% enfermería.

Los gastos y fuentes de ingreso de estas jóvenes son conseguidos en primer lugar, según manifestaron, de su familia con un 87% y un 13% de ellas, dice que el empleo constituye su principal fuente de ingresos.

Se observa que la participación de las mujeres jóvenes en relación con los hombres jóvenes en estos dos Municipios es inferior, realidad que no es ajena al resto del país, así, datos concretos descritos en porcentajes hablan de una participación



de las mujeres jóvenes en los Municipios de La Ceja y Rionegro, de un 38% a diferencia de los hombres jóvenes que es de un 61%, por otro lado la participación de las mujeres jóvenes en cuanto a los roles de dirección en los grupos juveniles es muy reducida, lo cual es desconcertante, ya que estos municipios tienen una mayor población femenina; siguiendo esta línea se puede ver uno de los problemas relevantes que se da a partir de esta situación: la poca integración de las mujeres jóvenes a estos espacios y prácticas, además de algunos efectos que se generan a raíz de estos, como la imposibilidad de la heterogeneidad, la perturbación de la capacidad de diálogo entre los géneros, la inequidad en la participación, y la continuación de sistemas patriarcales que no responden a la necesidad del total de la población.

3. Contextos de participación:

Una mirada desde las condiciones y las motivaciones

La mujer tiene consigo una carga histórica social y cultural, lo cual se evidencia en el entorno teórico que se ha desarrollado hasta ahora sobre el tema, donde las investigaciones de jóvenes se han orientado en su mayoría a las prácticas de consumo, la apropiación de producciones y territorios, la sexualidad en torno a enfermedades venéreas, principalmente el SIDA y la intervención de la juventud en la industria, olvidando, casi por completo a la mujer como sujeto diferenciado dentro de esta población.

A pesar de esto, existen algunas investigaciones sobre el tema, las cuales reconocen que,

“(...) efectivamente las mujeres jóvenes han estado en los estudios producidos por las ciencias sociales. Sin embargo, su presencia no ha pasado de ser marginal debido al bajo número de estudios, por un lado, y por otro, al tipo de enfoque que se ha utilizado para su tratamiento:

análisis a partir de las concepciones de mujer adulta —no reconociéndose su especificidad— o en las de juventud —analizándola como si fuera asexualada—, en las que priman los enfoques teóricos del universo masculino.” (Oyarzun, 2001, 77).

Lo que permite hablar de una situación inestable en la construcción del conocimiento de las jóvenes en relación con los jóvenes y por lo tanto una comprensión menos clara de esta población, además de inequidad en los procesos de participación de las mujeres jóvenes y la incidencia de condiciones en estos procesos, dado que la perspectiva de género o más bien, el lugar que se ocupa en este “afecta las posibilidades de acceder equitativa y autónomamente a los beneficios de la cultura, del conocimiento, de los servicios sociales como la educación, el empleo o la salud, es decir, al logro de un desarrollo integral como individuo, como grupo y en últimas como sociedad” (Turbay, 1994; Rico, 1994), otra situación importante que incide en el proceso de participación, para las mujeres jóvenes, son las motivaciones que tienen para ingresar a estos espacios, es así que, que a continuación se presentan algunas de estas condiciones y motivaciones que inciden en el proceso de participación de las mujeres jóvenes, de los grupos juveniles en los cuales se realizó trabajo de campo.

3.1 Una mirada desde las condiciones

Las condiciones que se presentan para los hombres jóvenes y las mujeres jóvenes en la integración y participación en la sociedad no son las mismas, teniendo en cuenta que “la Condición de juventud se ofrece de manera diferente al varón o a la muchacha. La mujer tiene un reloj biológico más insistente, que recuerda con tenacidad los límites de la juventud instalados en su cuerpo” (Margulis, 1996; Urresti, 1996), límites que se ven enfrentados a la maternidad y el tiempo que esta conlleva. Es necesario anotar que este tiempo en

la mujer aunque depende de condiciones biológicas, está relacionado con circunstancias sociales, culturales y decisiones propias, que inciden en la participación activa de las mujeres jóvenes y que hacen de este espacio un privilegio.

De esta manera, factores como la suscripción de las jóvenes en el entramado social de la familia determinan las formas de participación; es así, que en los resultados de las encuestas realizadas a las jóvenes, la totalidad de ellas mencionan que la familia conoce y apoya su participación en los grupos juveniles, lo que a su vez indica que una de las condiciones para la participación se cumple en primera instancia desde el apoyo de las familias en la inserción a determinados grupos.

Por otro lado, cuando se cumple esta condición para la participación de las jóvenes, existe otro elemento fundamental que se da de igual manera en el ámbito familiar: El tiempo, es decir, las condiciones de edad que se deben cumplir para salir de casa y la prolongación de estas salidas.

En este sentido, cuando se obtiene el permiso para la participación en determinados grupos, es necesario, que estos se realicen en horarios específicos y que cumplan con unas condiciones para los padres.

Así, las jóvenes tienen la presión del tiempo durante los espacios de participación, que en muchas ocasiones implican que estas se retiren antes de que el encuentro del grupo culmine:

¡En mi casa me van a matar, voy tardísimo!⁶.....

Lo anterior responde a las circunstancias religiosas, sociales y culturales del contexto y a una situación de peligro para las jóvenes, ya sea esta real o creada desde concepciones históricas de protección a las hijas, es decir, *el miedo de las familias porque las mujeres son más vulnerables que los hombres, el miedo a que éstas queden en embarazo, a que los vecinos las consideren malas hijas, a que sean violadas o a que accedan a hábitos no admitidos por la sociedad*, además de

la concepción histórica de la pertenencia de la mujer a los quehaceres de la casa, lo que implica, que el alejarse del hogar sea más difícil para las mujeres que para los hombres, a demás de la condición de sobreprotección que recae sobre estas:

Por ejemplo: en mi caso yo soy la más chiquita de la casa, me cuidan mucho, entonces también es complicado como por esa parte.⁷

También con relación a la edad es importante mencionar que la participación de las jóvenes en los grupos juveniles, tiene mayor incidencia entre los catorce y los diecisiete años de edad, a partir de este rango, se disminuye progresivamente hasta llegar a un nivel casi nulo; en los grupos de tipo religioso la participación de las jóvenes es mayor entre la edades de catorce y quince años, por el contrario en los grupos artísticos la mayor participación esta, en las jóvenes de dieciséis a diecisiete años edad. Así, las jóvenes entre los veintidós y veintiséis años, las cuales se encuentran dentro del rango de juventud que propone la ley colombiana, no intervienen en este espacio de participación, generando una preocupación importante frente a este tema, ya que la participación es la forma en la cual se construyen ideas, se desarrollan propuestas, se dan interrelaciones y se ejerce el derecho y el deber de intervenir en la construcción social del municipio, ciudad o región donde se habita y la ausencia de las mujeres jóvenes en este tipo de espacios plantea preguntas por las oportunidades de diálogo que se dan para favorecer esta construcción, además de un interrogante acerca del modelo que se implementa, el cual parece favorecer a una sola parte de la población.

En las condiciones que ofrece el contexto, también se observan las socioeconómicas, así, un 40% de las mujeres jóvenes con las cuales se realizó trabajo de campo, ya ingresaron a la vida laboral, si bien no de manera permanente, han asumido desde ya roles de adultas, lo que implica que el tiempo para la participación



de estas jóvenes es limitado, teniendo en cuenta que su vida de adultas empieza a muy temprana edad, lo cual se contrasta con el nivel socio-económico de las familias que obliga a hacer aportes casi inmediatamente a la salida escolar de las jóvenes; y para una pequeña parte de estas el ingreso a la educación superior supone el cambio de intereses o la reducción del tiempo para la participación.

“La condición socio-económica influye especialmente en la relación genero/juventud. En la medida en que se ha avanzado en la igualdad social entre los géneros, se han abierto progresivamente para las mujeres, a medida que avanzaba el siglo XX, posibilidades de realización personal que no se reducen a la maternidad. Esto opera, sobre todo, en los sectores medios y altos: para las mujeres de estos sectores, se han vuelto accesibles nuevas modalidades de realización personal en el campo intelectual, científico, empresario, político o artístico. Varios factores han incidido; entre ellos, y en relación recíproca: reducción progresiva en las restricciones a la sexualidad, desarrollo de métodos anticonceptivos eficaces y accesibles, fuerte demanda laboral derivada de la economía, nuevos procesos culturales y luchas emancipatorias en el plano del género y los derechos de la mujer. Pero puede observarse que la diferenciación social opera fuertemente en este aspecto restringiendo, para las mujeres de clase popular, las nuevas posibilidades de realización.” (Margulís 1998; Urresti, 1998:12)

Condición que elimina, a su vez, el espacio de tiempo llamado “moratoria social”, por lo menos desde su perspectiva original, ya que no existen las mismas posibilidades para todos los sectores económicos.

Así, las posibilidades económicas suponen una base fundamental para la

participación activa de las mujeres jóvenes, y una condición en las formas de participación; desde esta mirada, el tiempo que opera para la participación de una joven con capacidad de subsidiar ciertos aspectos básicos de la existencia, no es el mismo, para la joven que no cumple con esta situación, lo que incide a su vez en el ingreso a la educación y las posibilidades de construir asientos sólidos para un futuro o una posible independencia económica y social, lo cual implicaría el cumplimiento de un ciclo, que se repite y permite ver las trayectorias sociales de los grupos poblacionales.

Esto se complementa con la situación educativa, donde se observó que las jóvenes en su mayoría, se encuentran en etapa escolar, siendo la Básica secundaria y la Media Vocacional (10° y 11°) donde tienen mayor representación, lo cual fortalece la teoría de una etapa de transición, que se da en esta época y favorece a algunos sectores de la población juvenil en la participación, (es necesario aclarar que esta transición no se da de la misma forma para hombres y para mujeres y que depende de unas condiciones del entorno, como el estrato socio-económico, la zona donde se habita, la cultura, la conformación familiar, la creación de políticas públicas y las herramientas de las que disponga el estado), también hace parte de las condiciones el lugar donde se habita, así, se observó mayor integración a los procesos de participación de las jóvenes que habitan en la zona urbana, que de las que lo hacen en zona rural, esto teniendo en cuenta la capacidad de acceso a los espacios urbanos de la población rural, además de la inoperancia en algunas ocasiones, de las políticas públicas que se han establecido para hacer frente a estas situaciones de inequidad.

Condiciones que inciden en los procesos de violencia y generan más inequidad, pobreza e intolerancia, por esta razón es necesario pensar en instrumentos capaces de enfrentar la situación del país, desde la participación, el reconocimiento

del sujeto y el consenso de los diversos actores sociales, especialmente los y las jóvenes.

3.2 Una mirada desde las motivaciones

Varias son las razones, por las cuales, las jóvenes se agrupan y se organizan, y aunque sus motivaciones son diversas, se establecen puntos de convergencia o puntos de encuentro que impulsan a estas jóvenes, a hacer parte de una organización o grupo juvenil.

Así, Los grupos juveniles se convierten en el espacio propicio para que las jóvenes desarrollen habilidades y construyan relaciones significativas con la sociedad, generando vínculos estrechos dentro de un grupo determinado, que se ven reflejados en sentimientos de protección y seguridad.

“Me siento muy segura en el grupo y siento que crezco personalmente y además me ayuda demasiado”⁹

Estas formas de agrupación y construcciones identitarias, crean una especie de escudo protector que permite a la joven desenvolverse de manera más segura en la sociedad, teniendo así, que una de las motivaciones principales para la participación de las jóvenes en los grupos juveniles, se encuentra en la representación de la seguridad y la adhesión a una construcción identitaria.

Así, las jóvenes buscan espacios donde se puedan expresar e interactuar con sus pares, espacios que les brinden reconocimiento, seguridad y afectividad, como lo expresa una de las jóvenes:

“para mí el grupo juvenil es una base que me da seguridad y porque esto es lo que me gusta.”¹⁰

Lo anterior teniendo en cuenta que “En este período se necesita de sistemas de relación que le permitan mantener su seguridad emocional y le den posibilidad de iniciar nuevas relaciones. En una situación como ésta, la función del grupo de iguales

está ganando importancia y el poder de los amigos y de la pandilla es cada vez mayor en casi todos los ámbitos de la vida juvenil.” (Soriano, 2001).

De esta manera, las motivaciones para hacer parte de determinado grupo, no se encuentran establecidas por un lucro económico o remuneración, sino por el contrario en la posibilidad de crear lazos, de generar identidades, de hacer lo que les gusta y sentirse reconocidas dentro de un espacio, de aportar a las comunidades, luchar por un objetivo y expresarse a través del grupo.

4. Consideraciones finales

En primer lugar, es preciso referirse a las potencialidades que presentan las diversas formas de participación que nacen como alternativa a un contexto homogéneo y simplificado, y que dan nuevos sentidos a las estructuras tradicionalistas y patriarcales de nuestro entorno.

También es importante anotar que, tanto hombres como mujeres, ya sea por razones biológicas, sociales y/o culturales, somos diferentes, lo cual lleva desde un inicio a situarnos como elementos heterogéneos, donde no es posible la búsqueda de la igualdad y más aun cuando se vive en un país que se reconoce como multicultural y diverso; lo que se necesita realmente es trabajar por la búsqueda por la equidad, por la comprensión del y la otra como sujeto, con necesidades y procesos diferentes, teniendo en cuenta que aunque los y las jóvenes comparten el mismo espacio generacional, no son iguales.

Por otro lado, se evidencia que el Estado colombiano y diversas organizaciones han ido generando procesos de participación para las mujeres y desarrollando políticas públicas que favorecen la integración de estas en la escena pública, con la creación de diversas herramientas, en las cuales se destacan, la política de reactivación social, enfocada en la contribución de la igualdad entre hombres y mujeres, el Acuerdo Nacional por la Equidad entre



mujeres y hombres, las leyes aprobadas por el congreso como la Ley de cuotas, Ley de Mujer Rural, Ley de Igualdad de Oportunidades y la Ley 1257 que dicta normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, reformando los Códigos Penal, de Procedimiento Penal y la Ley 294 de 1996 (Granja, 2009).

Pero también, es cierto que estas políticas no son suficientes para darle una mirada más profunda al problema de la inequidad en la participación, esto teniendo en cuenta que la mayoría de estos esfuerzos están orientados hacia la consecución de igualdades, que como se menciono anteriormente son difíciles de alcanzar y generan aún más inequidad y desconocimiento de los seres humanos como sujetos diferenciados y capaces de reconocerse dentro de la sociedad. Por otro lado, la creación de políticas que no trabajen por estas diferencias y desconozcan a la mujer en sus diversas etapas, son esfuerzos condenados al fracaso, sobre todo en una sociedad como la colombiana, donde existen diversos matices de contexto, y donde la violencia y la exclusión son situaciones que se establecen desde los mismos centros del poder.

A pesar de la situación anterior, las políticas públicas se muestran como herramientas eficaces contra la exclusión, la violencia de género, el desconocimiento de los sujetos y las poblaciones, que han generado y podrían generar cambios importantes al enfrentar la problemática social que se vive en cuanto a la inequidad de género y la tolerancia que parecen tener todas las instituciones gubernamentales, académicas y la población, a las diferentes formas de violencia contra las mujeres y en especial contra las jóvenes.

Esta herramienta debe ser direccionada con propuestas claras y trabajadas entre la ciudadanía y los entes gubernamentales, y de esta manera contribuir a superar la brecha y construir la equidad entre hombres y mujeres, generando —a través

de propuestas — capacidades en la población y en las instituciones para conseguir la equivalencia de oportunidades entre hombres y mujeres, y así erradicar de manera gradual la subordinación histórica de la mujer frente al hombre, una de las causas importantes de la pobreza.

Esta perspectiva de género demanda compartir miradas femeninas y masculinas para superar conjuntamente las limitaciones que tiene un gran número de mujeres para acceder plenamente a los derechos humanos y eliminar lo que algunos economistas han denominado el “gueto rosa”, concepto que en el caso de las mujeres jóvenes está representado en fenómenos como: el embarazo temprano y sus correlatos de pobreza y deserción escolar; la servidumbre y el sometimiento doméstico por ausencia de diálogo y conciliación; la educación sexista que perpetúa estereotipos y relaciones inequitativas; la violencia intrafamiliar y el abuso sexual en sus diferentes formas; la voz y la autoridad reducida en los diferentes ámbitos sociales y de participación.

Por lo anterior y con el fin de crear más conocimientos que permitan la reflexión académica y los debates para la implementación de proyectos que favorezcan la participación de las jóvenes en las prácticas culturales de los grupos juveniles, en esta región se propone un trabajo conjunto en los siguientes objetivos:

1. La construcción de herramientas que permitan la integración de la totalidad de la población a estas prácticas y a las diferentes formas de participación en comunidad.
2. La Creación de escenarios para la participación de la mujer joven en nuestro país, Región y Municipios.
3. El reconocimiento de las diferencias como parte esencial de la construcción de una identidad y el respeto por estas.
4. El reconocimiento de las jóvenes como sujetos diferenciados del resto de la población y con capacidades de intervención en las comunidades.

Notas

- 1 Constitución Política de Colombia
- 2 Se realizó trabajo de campo en dos grupos juveniles del municipio de La Ceja y dos del municipio de Rionegro, uno da tipo religioso y otro de tipo artístico en cada uno de los Municipios, los cuatro grupos hacen parte de la categoría de grupos institucionalizados (Ver página siguiente).
- 3 Política Nacional de Juventud. p 58
- 4 Último censo nacional
- 5 Municipio de Rionegro, Plan de Desarrollo Municipal. 2008-2011 y Municipio de La Ceja, Plan de Desarrollo Municipal. 2008-2011
- 6 Es una frase recurrente en las jóvenes que hacen parte de estos grupos, Registro etnográfico, Municipio de La Ceja, Mayo 2010
- 7 Testimonio de una mujer joven, Registro de taller, Municipio de Rionegro, Noviembre 2010
- 8 El concepto de igualdad en esta cita se toma como referencia a las condiciones socio-económicas del entorno.
- 9 Encuesta 1SLR17P25, mayo de 2010
- 10 Encuesta 1SLR8P25, Mayo de 2010

Bibliografía

- Casado, Elena. (2003). La Emergencia del género y su resignificación en tiempos de lo post Foro interno. Foro interno, N°3.
- Dane. (2005). Censo general 2005 a nivel Nacional. Documento electrónico. <<http://www.dane.gov.co/daneweb>>. Consultado el 16 de enero de 2011.
- Escobar, Manuel, Mendoza, Romero y Nydia Constanza. (2003). Itinerario por las organizaciones juveniles. ¿De JOVENes? Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela, Fundación Antonio Restrepo Barco - Círculo de Lectura alternativa, Bogotá.
- Garcés, Ángela. (2005). *Nos- otros los jóvenes polisemias de las culturas y los territorios musicales en Medellín*. Medellín; Universidad de Medellín.
- Ghiso, Alfredo, Gaviria, Paola y Botero Nataly. (2006). Caracterización sociocultural, política y económica de los jóvenes y de su participación organizada en la construcción y aplicación de políticas públicas municipales. Reporte de investigación, CODI-Regionalización, Universidad de Antioquia.
- Gobernación de Antioquia. (2009). *Escuela Itinerante De Liderazgo Femenino Para La Paz, La Democracia Y El Desarrollo Local Y Subregional, Lecciones para la equidad*. Guía de Coeducación, Manuales de Auto aprendizaje, Secretaría de Equidad de género para las mujeres, imprenta Departamental de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Granja, Rosa. (2009). Dansocial de frente a las políticas públicas para la mujer en Colombia. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de la Economía Solidaria, República de Colombia. Documento electrónico. <http://www.dansocial.gov.co/capturasiss/files/DANSOCIAL_POLITICA_PUBLICA_PARA_LA_MUJER.pd> Consultado el 3 de febrero de 2011.
- Iner, Cornare, Universidad de Antioquia. (1990). *Estudio de localidades: Rionegro*, Antioquia. Medellín.
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. (1998). *La construcción social de la condición de juventud, Viviendo a Toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá; Siglo del Hombre editores, Fundación Universidad Central.
- Margulis, Mario. Urresti, Marcelo. (1996). La juventud más que una palabra. Documento Electrónico. <http://www.colombiajoven.gov.co/injuve>. Consultado el 3 de mayo de 2008.
- Márquez, Fulvia. Ospina, Marta. (1999). Pensando la juventud de una manera diferente. Programa Casas Juveniles, Corporación Región. Medellín, pp.31-195.
- Meertens, Donny. (1987). Género y violencia. Representaciones y prácticas de investigación en Propuestas Teóricas y Metodológicas Sobre Género.
- Oyarzún, Astrid. (2001). Políticas públicas y mujer joven: Entre la madre y la hija. *Ultima Década* 14: 75-90. Cidpa Viña del Mar.



- Presidencia de La República. (2004). *Estado del Arte del Conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1825-2003*. Programa Presidencial Colombia Joven. Agencia de Cooperación Alemana Gtz—Unicef Colombia Bogotá: Departamento de Investigación DIUC, Universidad Central.
- Reguillo, Rossana. (2000). *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Argentina: editorial Norma.
- Sarmiento Anzola, Libardo. (2004). Política Pública de Juventud en Colombia—Logros, Dificultades y Perspectivas, Construcción de Políticas de Juventud. Análisis y Perspectivas. Texto presentado en el Seminario Internacional “Producción de Información y conocimiento para la formulación e implementación de políticas de juventud”. Editorial Gente Nueva. Manizales.
- Soriano Díaz, Andrés. (2001). Microculturas juveniles. Las tribus urbanas como fenómeno emergente. En: *JOVENes*. Revista de estudios sobre juventud. Año 5 N° 15. México, septiembre- diciembre.
- Turbay, Catalina y Rico, Ana. (1994). *Género, Identidad y posibilidades de la juventud femenina en Colombia*. Construyendo Identidades: niñas, jóvenes y mujeres en Colombia. Reflexiones sobre socialización de roles de género, Fundación para la Libertad Friedrich-Naumann-Stiftung-Consejería Presidencial para la Juventud, Bogotá.
- Uribe, María Teresa. (2000). Desplazamiento forzado en Antioquia. Vol. 6: Oriente: Medellín, Universidad de Antioquia, Instituto de Estudios Políticos y Secretariado Nacional de Pastoral Social, Conferencia Episcopal de Colombia. Citado por: instituto de estudios Regionales Universidad de Antioquia.
- Zarzuri, Raúl. (2000). Notas para una aproximación teórica a nuevas culturas juveniles: Las tribus urbanas. Documento electrónico. <http://www.cidpa.org/TXT/13ARTI_04.DOC>, consultado el 3 de mayo de 2008 a las 3:30pm.

La cultura: noción y discusión

RIGOBERTO GIL MONTOYA¹

Proponer miradas en torno a la noción de cultura en el mundo de hoy, es admitir las resonancias de unos conceptos que pueden validar una serie de formas culturales de las que el sistema educativo no está exento. Formas que, en si mismas, obligan a admitir que el espectro de la cultura es tan complejo y variable, como las dinámicas que los grupos sociales validan para hacerse visibles.

Entre la noción clásica de cultura que defendía Eliot al finalizar la Segunda Guerra y la noción amplia que defendía Steiner al considerar que sin el reconocimiento de la barbarie era imposible hablar de cultura, o *cultura disminuida* como nombraba a la realidad posterior a Mayo del 68, sucede un mundo de expresiones que subrayan la riqueza social y riqueza cultural de sociedades que responden a las pulsiones de una modernidad descentrada. En ellas el discurso de lo otro y sus ecos intertextuales se escuchan con estridencia, mientras en otro lugar el ruido no consigue opacar la expresión de los *ghettos*. En el ruido, en las diferencias, en lo dialógico convive una cultura que se torna esencial en la materialización de sus símbolos, o bien como ecos de una memoria de la humanidad, o bien como desplazamientos de una humanidad que se fortalece de otro modo, en las periferias de lo inestable.

Palabras clave: cultura, educación, mundo contemporáneo, comunicación barbarie, ciudad, política, sociedad

Abstract

Propose glances around the notion of culture in the world today, is to admit the resonances of concepts that can validate a variety of cultural forms of the educational system is not exempt. Forms which, in themselves, forced to admit that the spectrum of the culture is so complex and variable, as the dynamics of social groups validated to become visible.

Among the classical notion of culture that Eliot argued at the end of Second World War and the broad notion that Steiner advocated the view that without the recognition of barbarism was impossible to talk about culture, or culture reduced as a reality appointed after May 68 happens a world of expressions that emphasize the rich social and cultural wealth of companies that meet the eccentric impulses of modernity. They discourse of otherness and its intertextual echoes are heard loudly, while elsewhere the noise does not get dull expression of the *ghettos*.

The noise, the differences in the dialogic lives a culture that becomes essential in the materialization of its symbols, or as echoes of a memory of

¹ **Rigoberto Gil Montoya.** PhD en Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de México y profesor de la Universidad Tecnológica de Pereira. Ha publicado los libros *El laberinto de las secretas angustias* (1992), *La urbanidad de las especies* (1996), *Pereira: visión caleidoscópica* (2002), *Plop* (2004), *Arlt y Piglia Conspiradores literarios* (2005), *Guía del paseante* (2005) y *Territorios* (2011). Entre los premios que ha recibido se destacan: el Nacional de Novela "Ciudad de Pereira"; el Departamental de Historia del Ministerio de Cultura y el de ensayo "Caldas 100 años". Mantiene un espacio de opinión en su blog Perros de paja. Dirección: <http://www.latarde.com/blogs/perrosdepaja/> Correo Electrónico: rigoroso@utp.edu.co



humanity, or as a displacement of a humanity that is strengthened otherwise on the periphery of the unstable.

Keywords: culture, education, contemporary world, communication barbarism, city, politics, society, intertextuality, eclecticism

Indicador

Parto de un indicador visible: en la terrenos de la educación, el concepto de cultura se presume desde diversas disciplinas y por ello convida los más serios debates y discusiones de tipo histórico, crítico y teórico, sobre todo cuando se aventuran los inventarios en materia de “obras” o “realizaciones” y se ambiciona registrar lo que se endilga al ser humano en tanto productor de bienes materiales y de sentidos, sobre la base de diferenciaciones o procesos comunes que bien pueden ser evaluados por el humanista, el historiador, el antropólogo el economista y el educador.

Me propongo recoger algunas de tales definiciones, ponerlas a dialogar en dirección a mi objeto de interés y permitir la construcción de un espectro amplio que incite lo diverso y lo otro en términos de una concepción adecuada de cultura, en tanto que sirva de fundamento para arriesgar una suerte de mirada sobre la cultura que afecta la modernidad.

Eliot y Steiner: avances significativos

Uno de los planteamientos que sin duda más ha nutrido la discusión contemporánea con respecto a una definición del concepto de cultura es el determinado por Thomas Stern Eliot, quien, de entrada, solía presentarse como clásico en literatura, monárquico en política y anglocatólico en religión. De manera que para asumir sus posiciones en torno a problemas estéticos, solía ser demasiado exigente y, si se quiere, elitista y radical. Desde esta categórica perspectiva el poeta y erudito inglés comienza a reflexionar sobre la

noción de cultura a finales de la Segunda Guerra Mundial.

Para la existencia de una cultura, en su idea siempre expuesta de la llamada “civilización” que busca la superioridad y por tanto condiciones favorables para lograrla, Eliot argumenta tres presupuestos que supone necesarios y “naturales” a la condición humana:

- * Una estructura orgánica que facilite la transmisión de una herencia cultural, al interior de las clases sociales. De ahí su reflexión epistemológica en torno a la élite.
- * Necesidad de fraccionar la cultura en términos geográficos: lo local, lo regional, a raíz de la presencia de lo distinto y diverso.
- * El equilibrio de la unidad y diversidad de las prácticas religiosas, en sus constructos de doctrina, culto y devoción.

Eliot hace la distinción entre “culturas superiores” y “culturas inferiores”, incluso menciona que algunas irían en avance, mientras otras descenderían a su ocaso. Considera asimismo que el nivel cultural de finales de la década del cuarenta es “inferior” y es decadente, en virtud de la actividad humana, comparado con el de cincuenta años atrás (Eliot, 1984, 22). Y concluye que la cultura no se puede alcanzar de manera deliberada, además porque ella es “el producto de un conjunto de actividades más o menos armónicas, cada una de las cuales se ejerce por ella misma” (Eliot, 1984, 23).

Esas actividades serían las realizadas, de manera individual, por el artista, el galeno, el escritor, el jurista, entre otros. La cultura para Eliot implica perfección del espíritu humano, o lo que en otras

palabras él llama “gusto educado”. Pero esa perfección, subraya, sólo es posible si se entiende que la cultura del individuo no está aislada de la de su grupo: “A medida que una sociedad evoluciona hacia una complejidad y diferenciación de funciones, cabe esperar la aparición de varios niveles culturales, es decir, surge la cultura de clase o de grupo” (Eliot, 1984, 33).

Es claro que para el poeta inglés no todo deviene “verdadera” cultura. Cuando hace las diferencias entre la civilización que persigue la superioridad y aquella que entonces pertenecería a un estadio inferior, deja de lado las implicaciones simbólicas y abstractas de las actividades realizadas durante siglos por la mayoría de grupos humanos y no sólo aquellos que obligan a ser pensados en términos de legitimación y status conforme al paradigma civilizador. Según esta visión, tales grupos, llámense marginales o excluidos, no perseguirían un “gusto educado” y por tanto sus manifestaciones estarían lejos de pertenecer a lo que él define como cultura. De modo que estos otros grupos supondrían la representación de una cultura inferior. Si a ello se agrega la práctica de una religión que no convoca mayorías, de hecho se estaría en la vía contraria a la de la búsqueda de cohesión y universalidad.

Siguiendo esta línea, se entiende la asunción y defensa o ataques de un concepto de cultura que discrimina entre una alta y una baja cultura: belleza excelsa, cultivo del espíritu versus folklore y labor artesanal. Esta visión burguesa privilegiaría el concepto en términos de productos culturales, estimulantes y refinadores del espíritu, resultado de una compleja elaboración de comunidades letradas, fieles a un canon hermético y supresor, a la manera del propuesto por Harold Bloom, cuando exalta la obra de Shakespeare como la de mayor logro estético y literario en Occidente, en virtud de que ella responde, según sus exigencias de lector solitario, a los signos de una obra mayor que se mueve diáfana en las aguas singulares de la filosofía y el pensamien-

to, que revela, a lo sumo, la metafísica de los seres humanos en la búsqueda permanente de la verdad y la perfección. Es la obra que revela, sugiere, entroniza y mitifica. Es el misterio convertido en propuesta estética y, al mismo tiempo, en representación de mundo.

El canon –palabra de origen religioso al decir de Bloom–, deviene idea de un catálogo expuesto a la purga hecha por grupos sociales o instituciones educativas tradicionales (Bloom, 2001, 30); resume la sobrevivencia de unos textos en detrimento de otros, al demarcar su trascendencia y sus logros en el plano horizontal de las proyecciones humanas. Lo hermético del canon presume la peligrosidad del mismo, en tanto se resuelve quizá manifestación de lo distinto y exclusión de lo que se muestra imperfecto si se mide en términos de tal o cual obra que ha alcanzado la perfección en todos los sentidos.

Esta visión excluyente pierde su peso en el siglo XIX, cuando la revolución industrial dejó ver que la masa se organizaba con fuerza en forma de proletariado. Ello traería consigo no sólo contradicciones de la lucha de clases, sino además la muerte de la mirada monológica y su poder omnímodo, fruto de una práctica neofeudal, unívoca, en cuyos fueros se complacía la voz suprema en tejer o destejer el destino de los demás como sujetos complacientes de un régimen, carentes, a lo sumo, del mundo de la otredad en el que se hace conciencia y, por tanto, se opera la contradicción y se pone en escena la farsa y la angustia, la realidad y la incertidumbre.

De repente, las ciudades europeas empezaban a masificarse, a perfilar murmullos, balbuceos y diálogos distintos, con otros héroes y otras formas de concebir la ley, el Estado, el ciudadano, la sociedad, bajo ciertos universales caros a las preocupaciones del filósofo y del artista: el amor, la ética, el honor, la dignidad. Benjamin reflexiona sobre el ensanchamiento de los burgos y se asombra de habitar ciudades cada vez más rumorosas, con ríos



de seres ebrios y felices en los pasajes y los bulevares. Benjamin entendió que el gas de neón prolongó el día y con ello, las prácticas comerciales y de intercambio (Benjamin, 1988). Se obligó a aceptar que la luz desenmascaró a los seres de la noche, fuerzas del mal y del horror. Fue la muerte de Drácula y Frankenstein, pero también el descubrimiento de que existía lo distinto y marginal, lo que perseguía su propia voz, así cargara con el oprobio de lo informe, a la manera de Edward Hyde en su tránsito por el Soho, según lo refiere Stevenson en su obra célebre. Y Benjamin lo percibió en las imágenes poéticas señaladas por la mano de Baudelaire, el neovagante, el flâneur. Los ojos del poeta desprovisto de aura, amplían el espectro de una cultura sumida en los cambios y contradicciones inherentes al mundo contemporáneo y a los seres que lo habitan.

La visión dialógica y polifónica del nuevo estado de cosas convidó su propio escenario. He ahí la obra de un Baudelaire o de un Dostoiévski para corroborarlo. He ahí los personajes de Poe, solos en medio de la muchedumbre, vagantes de un mundo que opera en la oscuridad y el delito, proclives a la depresión que genera el aislamiento entre los otros, el ocultamiento del mundo privado en que se padecen las metamorfosis, versus la dramatización del mundo del afuera en que se exhiben las máscaras, sobre la base de un tinglado que cobra la forma de las geometrías urbanas. Y en medio de este afuera y este adentro, los héroes de Conrad, siempre en escapada, temerosos de pisar puerto; los individuos tímidos de Hawthorne, subyugados por una moral protestante, pero deseosos de emprender otra vida, así sea a la vuelta de su hogar, como sucede con Wakefield; y un poco más acá, los seres silábicos de Kafka, observando con impavidez cómo intriga el mundo a su alrededor, cómo se desmorona toda certeza, sin medida, frente al establecimiento que jamás acaba por entenderse y que subsume y excluye.

Porque en esa otra parte de la ciudad y los extramuros, destinos como los de Aliosha, Rodión Románovich Raskólnicov, el señor K y el señor Aaron Wassertrum, personaje de El Golem de Meyrink, instauran coordenadas distintas al hecho de la cultura y la misé en scène de tránsitos y desplazamientos en espacios propicios al anonimato. Ellos incuban lo residual y lo problemático. Dejan relucir en sus miradas el extravío de lo inusual, de lo que está enfermo. ¿No es esto acaso lo que resume Piglia cuando a través de su personaje Tardewski, revela que en el Diario de Kafka del 12 de mayo de 1910, el escritor checo menciona, sin nombrarlo, al fracasado pintor Adolf Hitler, a quien ha oído hablar fascinado en el Café Arcos de Praga, no sin temor, de sus delirios de poder y de grandeza? (Piglia, 1993, 211-215). El escritor prefigurando el advenimiento del terror, el fabulador como amanuense del mensaje susurrado por un ángel sin alas. La ficción ampliando el caleidoscopio de la cultura, sin divisiones taxativas.

Para George Steiner es inadmisibles considerar una definición de la cultura sin tener en cuenta los momentos de barbarie —habla de “modos de terror”— de la empresa civilizadora de Occidente, sobre todo la acaecida entre las décadas correspondientes a la Primera y Segunda Guerras, donde el mundo contempló y permitió, impertérrito, genocidios, etnocidios y masacres en nombre de doctrinas políticas y religiosas.

La presencia de estos fenómenos, de aquellas imágenes bárbaras propias del mundo contemporáneo, testimonio de tortura y exterminio, hacen pensar en una concepción distinta y más amplia de cultura, pues en ella no sólo cabe la inestimable expresión del espíritu o la búsqueda de ideales superiores, en una ascenso hacia la humanización (de cuya ausencia se duele Eliot en su visión pesimista), sino también los actos atroces, las embestidas contra la propia especie humana, las luchas por el poder político y religioso, esto es, la crisis del proyecto civilizador.

Ese conjunto de exabruptos, de conductas enfermas, daría como resultado, en palabras de Steiner, la entronización de una “poscultura”, o “cultura disminuida” (Steiner, 1992, 52).

Cuando el ensayista norteamericano llama la atención en 1971 sobre estos fenómenos está ampliando el concepto de cultura expuesto por Eliot, a quien, por un lado, le respalda la idea de vincular la cultura con la religión —Steiner piensa justamente que el holocausto nazi debe ubicarse en el “marco de la psicología de la religión”, pues al asesinar a los judíos se estaría eliminando a quienes crearon o inventaron a “Dios”, al tiempo que, al ser detenidos y maltratados en campos de concentración, estos sitios se convertirían en metáfora del purgatorio, campo de condenación—. Pero por otro lado, le reprocha justamente que en sus Notas, escritas sólo tres años después de finalizada la Segunda Guerra y con ella el balance de millones de judíos exterminados, no haya hecho alusión al horror de la guerra y a los innumerables cuadros de crueldad, salvo en un pie de página que Steiner no duda en calificar de “condescendiente” (Steiner, 1992, 52-53). El autor se cuestiona: “¿Cómo, sólo tres años después de los acontecimientos, después de haberse dado a conocer en el mundo hechos y cuadros que seguramente alteraban nuestro sentido de los límites de la conducta humana, era posible escribir un libro sobre la cultura y no decir nada sobre semejante cuestión?” (Steiner, 1992, 53).

Steiner pone en consideración una serie de tópicos atinentes con la cultura misma: la alienación, producto de sociedades industrializadas que privilegian los *modus vivendi* de las ciudades. Con ellos vendrían otras formas de la vida cotidiana, dinámicas propias de sociedades masificadas (metáfora de multitud), en permanente construcción y cambio. Dicha alienación iría en contra del proyecto humanizador. En este sentido se respalda la tesis de Ortega y Gasset según la cual, el hombre del siglo veinte es el hombre

masa, el hombre máquina, perteneciente a las aglomeraciones y al orden de un mundo tecnificado y homogéneo, en detrimento del ser como pensador y creador: «Donde quiera ha surgido el hombre-masa (...) un tipo de hombre hecho de prisa montado nada más que sobre unas cuantas abstracciones y que, por lo mismo, es idéntico de un cabo de Europa a otro» (Ortega y Gasset, 1993, 21).

La familiaridad con el horror, expresa Steiner, es una derrota humana, ajena a los presupuestos de la racionalidad. Cuando la violencia se erige en este caso cuadro de costumbres, la concepción de cultura aboca otras dimensiones e impone otros límites. También expone el carácter absolutista de la cultura de Occidente, cuando se ha pretendido creer que ella es la mejor, que su pasado es el más glorioso y que no existe otra que pueda equipararse. Ello desemboca en la incapacidad del asombro, de no dar lugar al otro y de no sopesarlo en el concierto de lo igualitario, justo cuando la muchedumbre en los espacios urbanos toma su lugar y cobra sentido en acciones y prácticas que convocan y aglomeran, desde un avatar, si se prefiere, también de lo restrictivo, en respuesta a los ataques externos, como quiera que los ghettos definen sus territorios y abanderan sus ideologías, en una defensa frontal de sus diferencias, para no ser arrasados por entero.

Pero Steiner ahonda en los fenómenos relacionados con el mundo contemporáneo, mediado por las prácticas urbanas. Condesciende a analizar, como signos de la nueva cultura, la defensa de otra escala de valores, los roles de los seres ciudadanos, las relaciones de pareja, la influencia de los medios masivos de comunicación (que filtran y preelaboran realidades, en una suerte de fascinación frente al espejo escogido). Señala asimismo los fundamentos de la llamada “contracultura”, expuesta por grupos desencantados que todo lo revalúan y buscan a toda costa manifestar otras verdades. Evidencia la cultura de los jóvenes como pertenecientes a la era del



ruido y el desorden, metáfora de un caos propio del mundo de la vida.

En este caso, sería imposible arriesgar un concepto de cultura desconociendo el espectro de mundo que se afina en sus propias complejidades y en la hibridación de un orden supeditado al uso de materiales que se reciclan y reinventan, a los destellos del videoclip que genera sensaciones en los múltiples diálogos de lo urbano. Con todo, se estaría asistiendo a la confluencia de una nueva Edad Media, en la que el sentido de la cultura obliga, por lo menos, a distinguir signos de enclave en ese concepto que se amplía en virtud de sus síntomas y que hoy se procura nombrar a la luz de las reflexiones de Eco y otros estudiosos de la realidad contemporánea, desde la esquila de cinco supuestos visibles:

1. El mundo privatizado

Si antes el mundo parecía estar en poder de unas cuantas manos, en particular de los señores feudales, pero sobre todo, a manos de la Iglesia, hoy las cosas no han cambiado mucho en su sentido. Aunque hoy el poder se revela ante el dominio de los sistemas e instrumentos tecnológicos y de la información que pasa por ellos – información que a su vez mide la libertad de elección (Weaver, 1972, 36). Todos estamos siendo manipulados de alguna forma, es imposible escapar al orden de un mundo impuesto desde arriba, desde donde sólo bastaría espichar un botón para que toda forma de vida –salvo la especie de las cucarachas– desaparezca de la faz terrena, como lo sentencia García Márquez en su Espada de Damocles y como lo describe de manera apocalíptica el periodista norteamericano Ron Rosenbaum en su texto El mundo subterráneo de la bomba (Rosenbaum, 1996, 334-387).

El mundo y su ordenamiento se privatizan de manera casi invisible. Furio Colombo llama la atención sobre los núcleos de acción de los poderes privados que consiguen mantener el establishment mediante

caricaturas o símbolos, esto es, la policía, escuadrones privados de seguridad, la construcción de fortalezas, etc, a la manera de esos conventos o abadías medievales, donde en buena parte se definía el destino político y cultural de las naciones. Aquí evidencia la arquitectura de las embajadas, la noción de fortaleza que se emplea en la construcción de los conjuntos residenciales, las monumentales edificaciones de las clases emergentes con sus ejércitos privados y la noción de gran empresa en el concierto de la reingeniería. Todo resulta oscuro y ajeno a quien no pertenece a esos círculos donde el destino individual pareciera estar a manos de terceros; y todo esto enmarcado en discursos como “productividad”, “calidad total”, “fidelidad a la empresa”, “trabajo en equipo”, y otras formas ideológicas de dominio.

Se entiende que se forma parte de un sistema envuelto por hilos extraños de poder, sometidos a formas reguladas de vida, al interior de sociedades urbanas alienadas, al decir de Giuseppe Sacco, donde surgen los grupos marginales, los que rechazan la vida urbana del consumo exagerado y de la destrucción ambiental. Se forman en consecuencia esos grupos ecologistas o humanistas que luchan por su propia identidad, como si se buscara una adecuada Ciudad de Dios, vinculados por dogmas de fe y doctrinas que en no pocos casos se resuelven en acciones extremas. Si antes surgió el Dadaísmo o Futurismo sobre la base de manifiestos que implicaban maneras de asumir el arte y sus estéticas, ahora los manifiestos se resuelven al interior de grupos que privilegian maneras de ser en un mundo perteneciente a la era cool, al tiempo de las sensaciones, tipo Blueprint for survival (Manifiesto para la supervivencia) de Cornualles, que insistía en crear una “comuna ecológica” para contrarrestar los embates de la vida contemporánea del consumo, a la manera de un fenómeno ascético-monástico, bajo preceptos doctrinarios e iluminaciones por vía de la palabra que escribe los destinos de San Antonio y San

Francisco como arquetipos para enfrentar un devenir superfluo y desechable (Sacco, 1997, 118).

Estos grupos empiezan a formar ghettos y cada vez cobran más fuerza dentro de las ciudades alienadas, en contraposición al modelo de vida americano. Los grupos, por lo tanto, se van erigiendo en fuerzas que toman un poder social y político, aunque los grandes aparatos tecnológicos de dominación continúen ejerciendo su poder omnipotente.

Existen unas leyes que cumplir; si se trabaja se recibe a cambio unas contraprestaciones; si se es buen ciudadano se siente menos el rigor de los aparatos coercitivos que castigan la excepción. A través de los massmedia se filtra la interpretación de una realidad cargada de ideología y de intenciones sujetas a ciertos derroteros. No se puede olvidar que son dueños de esos medios los que ostentan un dominio económico y político. No pertenecer a ese orden, a ese régimen, sería estar al margen y a su vez podría señalarse como anarquista al sujeto que se niega a la acción, en el sentido que a ella le endilga Melville con su inolvidable personaje Bartleby, el escribiente.

Desde una visión apocalíptica del mundo contemporáneo y refiriéndose a Las ciudades tecnológicas, Furio Colombo señala que al no participar de ese orden establecido, el ser humano estaría en peligro, al hacer parte de una zona intermedia, “marcada por los almacenes vacíos del poder estatal y jurídico” (Colombo, 1997, 39), en la que sólo importaría sobrevivir, mientras se persigue una identidad y se fortalece la noción de pertenencia a un establecimiento. Allí también se haría cultura, habría una manera de soportar el afuera de las rivalidades y pugnas. Habría unos signos que trazarian derroteros de expresión. Se daría inicio, por tanto, a la memoria.

2. El neonomadismo

Eco recuerda que en el año 1000, durante la Edad Media, el mundo llegaba

a su fin. Se pensaba que las pestes, las guerras, las invasiones, eran ya anuncios del juicio final. Cuando se viajaba y se realizaban grandes peregrinajes, las gentes de entonces estaban supeditadas a toda suerte de inconvenientes: asaltos en los caminos, destierros, dificultades por asuntos atmosféricos, persecuciones por fanatismos religiosos. Y aunque el mundo de hoy ofrece confort y el transporte ha evolucionado de manera vertiginosa, no es menos cierto que los peligros han disminuido muy poco. Sólo con el sentimiento de que las grandes potencias mundiales, por demostrar en algún momento su poderío, puedan hacer explotar sus ojivas nucleares o hacer ensayos que por supuesto debilitarían el planeta, se vive tal vez en la misma incertidumbre de otros tiempos. Nadie camina ya por los campos y ciudades con seguridad. Nadie, en ninguna parte y a pesar de los sistemas avanzados de seguridad, está exento de los peligros actuales: formación de grupos neonazis que atacan con violencia por discriminación; bandas fundamentalistas que en nombre de un dios deciden el destino de los otros; espionaje, terrorismo, venta de armas, tráfico de drogas y una suerte de submundo alimentado por el virus de los eufemismos: “pescas milagrosas”, “terrorismo telefónico”, “falsos positivos”, “peculados por apropiación”, “retenes ilegales”, entre otros más sofisticados que han invadido los informes de prensa después de los atentados del 11 de septiembre.

Hoy habría otras “corrientes apocalípticas” (Eco, 1997, 25), y en medio de éstas, entronizada la mal llamada “cultura del miedo”, quizá porque, como en la época del Sha, todos son culpables o sospechosos frente a la Savak, la policía secreta; la sociedad se debe a un sistema que juzga e incrimina. El miedo se apodera de la vida urbana, presiona, arremete, aísla. ¿Visión apocalíptica? Más que eso: visión real de un mundo alienado y en desorden. ¿Quién dice la verdad?.



3. Los vagantes

Los vagantes, grupos marginales y disidentes que van por el mundo, procuran ganar terreno y captan seguidores para sus causas. Se forman, en particular, por convicciones místicas o por creencias que van más allá de los cánones establecidos bien sea por el cristianismo, el protestantismo u otra clase de fe religiosa. Hacen lugar en los distintos nichos urbanos. Se apropian de los púlpitos y las aceras, de los garajes y los estadios; pregonan verdades de fe y sus tránsitos animan visiones heterogéneas de realidades superpuestas, en una suerte de caleidoscopio movido por alucinaciones extraterrenas, desapariciones en platillos voladores, reinterpretaciones de la Biblia a la luz de los evangelios apócrifos y el *Necronomicón* atribuido a Lovecraft, como oficiante y sacerdote en los umbrales de los “iniciados”. Podría ser que se habitara en una especie de Talpa, donde los más solitarios y abandonados esperan aliviar sus males; podría ser una versión del peregrinaje reaccionario e insurrecto que tanto conmoviera a los prosélitos de Antonio Vicente Mendes Maciel, El Consejero, al nordeste de Brasil, en la ficción de Vargas Llosa.

Estos nuevos místicos pregonan sus mensajes vía internet o canal privado de televisión, tras el dominio de un lenguaje que condesciende al verbalismo y al galimatías del que se han valido Chopra, Cornejo, Tonny Méndez y tantos otros gurús de la metafísica mezclada con reingeniería. Una suerte de alineación que opera desde las gramáticas de lo especulativo y el aforismo, motivando a la creación de figuras emplazadas y héroes que recogen, a su manera, la tradición de una imagología que por siglos ha hecho carrera:

Como en la Edad Media, muchas veces el límite entre el místico y el ladrón es mínimo: Manson no es sino un monje que se ha entregado, como sus antecesores, a ritos satánicos (por otro lado, aunque el hombre con

poder provoca la envidia del gobierno legítimo, se ve comprometido por él, como hizo Felipe IV el Hermoso con los templarios, cuando el escándalo de los bailes verdes). La excitación mística y el grito diabólico están muy cercanos, y Gilles de Rais, quemado vivo por haber asesinado demasiados niños, era compañero de armas de Juana de Arco, guerrillera carismática como el Che (Eco, 1997, 25).

Este tipo de monje, de ser que lleva consigo una especie de verdad y que quiere transmitirla al mundo, prolifera y se multiplica, conforme crece la soledad, la incertidumbre y se resquebrajan las seguridades en economías inestables y dependientes, donde la masa exige la asunción de héroes que por lo menos alimenten sus esperanzas y neutralicen sus desdichas. ¿No fue eso por lo que apostaron los argentinos cuando la voz de Eva Duarte tomó cuerpo en las plazas públicas y sus acciones en el palacio presidencial tomaron la forma de un pan, de una joya o un fajo de billetes? ¿Qué esperaban los campesinos de los años cuarenta frente al verbalismo de su líder Jorge Eliécer Gaitán, cuando en un tono frenético el caudillo liberal abominaba de la oligarquía y se autonabraba *pueblo, multitud*? ¿Esperan la revolución socialista los venezolanos en la figura de un exmilitar que en sus ratos de ocio confiesa su doctrina, en susurro místico, a la estatua del general Bolívar?

En los Estados Unidos, para no ir muy lejos, cada tanto aparece un ser extraño que ha invitado a suicidarse en ceremonia colectiva porque unos patrones de fe y sobre todo, unos principios de veneración o de culto, así lo imponen. ¿Qué hay detrás de esos discursos que conminan e invitan a la autodestrucción y que convocan en torno a la palabra alienada y oscura prosélitos radicales? En un país oriental fue apresado un individuo a quien encontraron culpable de la muerte masiva de unos incautos al interior del metro. El gas que ocasionó la tragedia pública fue expandido

por el grupo de este ser místico, que así creía llegar a otros estados de pureza y comunión, en virtud de un dios benigno y generoso que los conminaba a la acción sangrienta como rito sacrificial.

Los vagantes, pues, se han apoderado del mundo de los desesperados, de los solitarios, de los que buscan una redención más allá de este mundo que pareciera estorbarles o indicarles su mediocridad. Se incubaba así un nuevo discurso que insiste en salvar almas y destinos, que promulga verdades sobrenaturales. La superchería, la pseudociencia, los discursos oscuros, los dogmas nacidos de la ignorancia —previene Carl Sagan—, se vienen apoderando del mundo ante la indeterminación y la indiferencia de lo enteramente masificado, en cuyos fueros hace juego la inacción, se debilita la dinámica de la experiencia, se obstaculiza el *escrutinio* escéptico (Sagan, 1997, 30) y se renuncia, de hecho, a la construcción del conocimiento que intenta asirse a la verdad como antesala de la duda problemática, esto es, vía de escape al estatismo, interrogante siempre abierto a la exploración de sentidos, o a lo que Cros denomina las mediaciones discursivas que promueven la modelación de estructuras significativas.

Se atiende a una época de proliferación de discursos religiosos, lo que lleva a pensar en los albores del siglo XIII, cuando los dogmatismos y sectarismos cobraron tantas vidas de las clases más desprotegidas, diseminadas alrededor de las grandes abadías o en la periferia de las ciudades. El mundo de hoy está dominado por los discursos ligeros y las estrategias o artificios lingüísticos de quienes se aprovechan, en buena medida, de la ignorancia y de los temores ante las inseguridades de un mundo que observa, impertérrito, las crisis de los metarrelatos. En esto es determinante la influencia de los mass media, que venden imágenes, productos, elementos y que afirman, en el inconsciente colectivo, una serie de discursos a menudo más perjudiciales que benéficos para quienes ordenan su

vida en torno a una serie de parámetros ya establecidos y tipificados, quién sabe bajo qué reales propósitos. Todo esto se da al interior de las ciudades videoclips, densas y fragmentarias, suma de imágenes y señales (García Canclini, 1995, 101), portadoras de una fisonomía caótica, entregadas al murmullo de sus diálogos y ruidos.

En estas ciudades del videoclip, de lo light, se imponen ciertas prácticas que se han querido ver como herederas de la Edad Media: lo religioso, el fanatismo, la aglomeración, el ordenamiento de un mundo a base de informaciones efímeras. Es dudoso que se esté volviendo a la religiosidad, la que quizá pueda ayudar a hacer la vida más agradable y, sobre todo, con mayor sentido, para quienes buscan la trascendencia por vías de lo divino. Y como diría Goerge Steiner, habría dos maneras de la trascendencia: una, la trascendencia vertical, de ascenso al cielo, la que el ser humano busca por intermedio de lo religioso, de un contacto con el inframundo, con lo no visible. Y la otra, la trascendencia horizontal, es decir, rebasar lo terreno en virtud de las huellas, de un legado, digamos que por “El impulso de la voluntad que engendra el arte” (Steiner, 1992, 118), por la capacidad que tiene el ser humano de crear e imaginar, de trazar el absoluto en los límites de la palabra, de esculpir sus pulsiones en el cuerpo de la piedra.

Pero esa *trascendencia vertical*, en un mundo como el de hoy, en buena medida se erige sobre la base de la pseudociencia, de aquellos discursos que olvidan o desconocen por completo las leyes y principios científicos, la libertad que impone toda búsqueda estética, en tanto se convierten en prácticas rituales producto de una cultura que recicla y recompone, que relativiza y abandona o desatiende el rigor de los saberes (Sagan, 1997, 32).

La superficialidad, lo ligero, lo que desaparece con la misma facilidad con que se impone, no da espacio para vivir



una religiosidad plena o una vitalidad artística que arriesgue la individualidad en el adentro de la búsqueda. Pero ante las tragedias de lo cotidiano, de la sobrevivencia y el anhelo de ascender en la escala social, se responde con la banalidad. Los grandes sacerdotes de hoy, ya no son los franciscanos de la Edad Media, sino los que logran llegar a las multitudes a través de sus discursos mezclados. A propósito del tipo de discurso que hoy se propone, como en la Edad Media, perteneciente a un *corpus cultural*, a un discurso alimentado a través de los años por disciplinas de variada índole, Umberto Eco señala:

El político argumenta con sutileza, apoyándose en la autoridad, para fundamentar sobre bases teóricas una praxis en formación; el científico intenta dar forma nueva, mediante clasificaciones y distinciones, a un universo cultural que ha explotado (igual que el grecorromano) por exceso de originalidad y por la confluencia conflictiva de aportaciones demasiado diferentes: Oriente y Occidente, magia, religión y derecho, poesía, medicina o física. Se trata de mostrar que existen abscisas del pensamiento que permiten recuperar a modernos y primitivos bajo el estandarte de una misma lógica (Eco, 1997, 29).

Ese tipo de discurso heterogéneo es lo que se encuentra en autores de marketing: Miguel Ángel Cornejo y su filosofía de la calidad total y la reingeniería; es lo que se encuentra en el indú Chopra y sus claves para obtener el éxito; en Carlos Cuauhtémoc y sus urgencias de salvar a la juventud de la droga y el sexo desaforado por vía del relato edificante, moralista; en Conny Méndez y la mejor manera de llevar una espiritualidad que conduzca a sus practicantes hasta la gloria y el éxito. Todos los discursos de estos seres aparecen impregnados de varias filosofías y formas de ver el mundo. Surge, por tanto, el nuevo clero, con sus herejías y doctrinas, más sofisticado tal vez que el

de la Edad Media, más atento a capturar prosélitos que asuman unos valores y códigos expuestos a otro sentido de cultura, más allá de la noción establecida desde Occidente. A propósito de este nuevo clero, Giuseppe Sacco (Sacco, 1997, 125-126), al procurar establecer las diferencias entre lo que se ha considerado el modelo de vida de hoy —el *modelo americano*—, a los modelos que se dan en Europa, muy distintos en su esencia, llama la atención sobre el surgimiento de seres que están en el centro de las culturas marginales, de los llamados *ghettos*, jugando un papel ideológico de amplia resonancia.

Impuesta la superficialidad, ante una algarabía de informaciones que pretenden venderse como “verdades” o “tablas de salvación”, en una era supeditada al poder de la comunicación y el control, al decir de Norbert Wiener (Wiener, 1972, 50), sólo restaría la incomunicación. Producto de las exigencias de un mercado, de una masa desesperada que se aferra de manera radical a cualquiera que imponga un lenguaje cercano a la revelación o haga compañía en apariencia, lo que está en juego es cómo combatir la soledad nociva, cómo no ser en ese tinglado un abandonado de la multitud.

4. Las formas de pensamiento

Si en la Edad Media se citaba a la autoridad (*L'Auctoritas*) para dar peso a lo que se quería expresar (Sócrates, Platón, San Agustín, Jesucristo, etc), hoy más que nunca ese principio de autoridad se hace evidente. No extraña que hoy sea el recurso de la intertextualidad el más utilizado para fines teóricos, científicos o humanísticos. Parece existir una idea generalizada en cuanto a la originalidad: cualquier tema o problema expuesto al escrutinio, participa ya del diálogo y la discusión, en una cadena sucesiva en el bordado de la historia. La autoridad conviene en hacerse a un lugar en el Texto como estructura significativa. Su tiempo es gaseoso, pues la idea inicial se

supedita al hallazgo o al hilo que anuda el palimpsesto. ¿En qué momento el diálogo de la modernidad se hace mirada, acuerda un concepto? ¿En qué instante la palabra y los dramas en Shakespeare enaltecen el canon de Occidente?

El Texto conviene en eliminar todo límite. Sin fronteras, todo saber está a subordinado al examen, a la otra mirada, a la ampliación del corpus. Desconocerlo es rozar los terrenos de la ignorancia.

Pero he aquí otros síntomas de la presencia de una autoridad que nace viciada. Plagado de discursos y metalenguajes, de formas de enunciar las cosas y con ellas, de reclamar un lugar en el debate de las ideas, el espectro del mundo contemporáneo se torna difuso. Son quizá los nuevos gurús de la época contemporánea los que mejor utilizan estos discursos. Así, existen discursos mezclados con todo tipo de rituales o prácticas orientales, egipcias, aborígenes y más. George Steiner habla del *pensamiento ecléctico*, es decir, aquel que se acomoda, que se amplía, de acuerdo a intereses creados, y en un mundo como el de hoy, diríamos que más bien a intereses monetarios y mercantiles. El eclecticismo que macera procesos. El eclecticismo como una forma de operar detrás de una cámara objetiva, ignorando el canon, denostando acaso el concurso de la tradición.

5. El arte como bricolage

Por bricolage se entendería aquel tipo de arte agregado e incorporado, no virgen, que surge de la utilización y abuso de muchos elementos y materiales, a la caza de un sentido con frecuencia inasible a los ojos del espectador. El arte hoy se revela híbrido, contestatario a las formas de un canon, proclive a favorecer ciertos ismos. Los museos han abierto sus puertas y muchos de ellos las han destruido en virtud de una visión de mundo acomodada a las urgencias de un colectivo que juega, en la era del consumo, a la representación de otras estéticas. En esto, la influencia

de los medios audiovisuales es fuerte cuando los videoclips instauran su propia estructura significativa. Si la Catedral era por excelencia la *vitalización visual* (Eco, 1997, 43) para la Edad Media, en el mundo contemporáneo no es el templo sino el bricolage, donde se debaten la cultura popular y la culta: “Frente a esa sólida empresa de cultura popular –dice Umberto Eco–, se desarrolla el trabajo de composición y collage que la cultura docta realiza con los restos de la cultura pasada” (Eco, 1997, 30). Es un tanto lo que señalaba Kapuściński en cuanto al carácter del presente: ante la pérdida de memoria del individuo, éste debilita la conciencia histórica y la “sustituye” por el collage, asumiéndose en un presente que pierde de vista la tradición y el pasado.

Lo popular ha cobrado fuerza y se ha venido tomando los museos, los sitios sagrados del arte culto. Para algunos se instaura la *estética del mal gusto*, pero para otros, tal vez la mayoría, es también la desacralización de ciertas formas de ver que provenían de la culta Europa. El mundo ha cambiado, como también su representación y sus ritmos. El mundo ahora pareciera corresponder a ciertas colonias, como antes pertenecía a los monasterios, reemplazados ahora por los *campus universitarios*, lugares donde se suple toda suerte de necesidad, no sólo intelectual sino también material. El espectro es otro, a no dudarlo.

Los finales de siglo son caóticos. El lenguaje, bajo la sotana de la información, evoluciona hacia otros estados de significación mientras sirve a los propósitos de una superestructura donde apenas logramos respirar, sin alivio, los aires de una vegetación urbana que se mueve y se transforma.

Estos elementos anotados formarían parte de una concepción distinta de cultura, en tanto mosaico de una expresión que se hace humana y se revela contra la serenidad del canon. Para entender esa otra noción, expresa Steiner, hay



que remarcar el centro de esa “verdadera cultura”: la concepción de las relaciones entre el tiempo y la muerte individual, aquello que deriva en el tropo inherente a la idea occidental de inmortalidad (Eco, 1997, 118-123). Ello obliga a pensar en el hecho de que cada individuo es portador de un mundo de cultura, que se manifiesta en una producción de variado orden. De ahí tal vez la necesidad de crear como sostiene Steiner, de producir, como una forma de la trascendencia, en respuesta a un orden vertical que, en todo caso, deja oír los ruidos de una cultura cargada de nuevos símbolos y de nuevas interpretaciones que el poeta Eliot quiso debilitar, ignorándolas.

6. En el ámbito educativo: los intersticios de la cultura

Entre las nociones de Eliot y Steiner se sucede un mundo y se agrava un escenario: el de la educación. ¿Cómo responder a las nuevas dinámicas de los grupos, a esa cultura del videoclip que atraviesa una sociedad en permanente crisis? ¿Cómo asumir que es imposible defender una noción de cultura sin dejar de lado las acciones de un mundo bárbaro e insensible al bien colectivo? Pensar que existen respuestas a estas inquietudes, es aceptar que el mundo de hoy se torna crítico y problemático y que las actuaciones del sistema educativo deben ser precisas y pertinentes en su campo.

Al comprender que es reduccionista establecer diferencias entre una alta y baja cultura, se allana el camino para traslucir que los signos de las sociedades contemporáneas, devienen oportunidades para educar a los jóvenes en valores y en un

sentido de lo ético que les permita aportar a la construcción de sociedades más justas. En ello el educador desempeñará un rol esencial, pues al tiempo que prepara a los actores educativos en el fortalecimiento de una racionalidad que por su propia praxis debilite el *pensamiento ecléctico* y anime, por el contrario, el pensamiento científico y humanista, consigue también detonar ese propósito que le es inherente al ser racional: la *trascendencia horizontal* en la que se apoya Steiner, ese modo en que los jóvenes y los maestros convierten el arte, la escritura, la pintura o la poesía, en expresión de una complejidad terrena que los hace más humanos, más profundos y más proclives a la búsqueda de una *trascendencia vertical* mucho más auténtica y ajena a los intereses mezquinos de los gurús y los falsos profetas.

Por una dinámica intertextual que se torna familiar al mundo contemporáneo y a lo que Steiner denominaba la *cultura del ruido*, el gran Texto hoy, como lo expresa Eco, es la cultura. Una cultura dialógica, desde luego, en la que es difícil defender oposiciones, como aquella de una cultura popular y una alta cultura. Una cultura polifónica, donde las voces de las márgenes se confunden con las voces del centro. En esa confusión, la acción educativa se torna posibilidad, experiencia, cambio. La acción educativa como garantía para reconocernos en las diferencias y para admitirnos en crisis, es decir, para sabernos vivos en medio de un mundo que debe privilegiar, sin ortodoxias ni radicalismos, las muchas formas del pensamiento. Como las que han nutrido esta discusión: las de Eliot y Steiner, como pruritos de un pensamiento que toca los nudos blancos del Siglo XX.

Bibliografía

- Benjamin, Walter. (1988). *Poesía y Capitalismo. Iluminaciones II*. Barcelona: Taurus.
- Bloom, Harold. (2001). *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Eco, Umberto, Sacco, Giuseppe, Colombo Furio y otros. (1997). *La nueva Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.
- Eliot, T. S. (1984). *Notas para la definición de la cultura*. Barcelona: Bruguera.
- García Canclini, Néstor. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Ortega y Gasset, José. (1993). *La rebelión de las masas*. Grandes obras del pensamiento, Vol. 8, Barcelona: Altaya.
- Piglia, Ricardo. (1993). *Respiración artificial*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Rosenbaum, Ron. (1996). "El mundo subterráneo de la bomba". En: *Los periodistas literarios o el arte del reportaje personal*. Santafé de Bogotá: Áncora.
- Sagan, Carl. (1997). *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad*. Santafé de Bogotá: Planeta.
- Steiner, George. (1992). *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Weaver, Warren, Wiener, Norbert y otros. (1972). *Comunicación y Cultura*. Alfred G. Smith (Comp.) Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.



Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa del Programa de Educación de la Universidad de Manizales

Los siguientes son los textos escritos que se tendrán en cuenta para ser evaluados para publicación en la Revista Plumilla.

- **ENSAYOS O PONENCIAS**
- **ARTÍCULOS PROVENIENTES DE INVESTIGACIONES**

Se aceptan artículos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación, Educación-Tecnología, Didáctica, Educación-Sujeto, Educación-Ética, Educación-Estética, Educación-medio-ambiente, Pedagogía, Currículum, u otros de interés para la educación, para lo cual se debe respetar las siguientes condiciones:

1. El trabajo deberá ser original e inédito. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
 - a. Título del artículo en mayúsculas y negrita, en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - b. Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de 500 palabras, arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - c. Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Título investigación en español
Resumen 500 palabras
Palabras claves
Título investigación en inglés o francés
Abstract - Traducción del resumen a inglés o francés
Keywords

- d. Texto del artículo, con una extensión máxima de 20 páginas, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - e. Los distintos epígrafes del artículo irán numerados y en negrita, utilizando la cursiva para los subepígrafes.
 - f. Al interior del texto no se utilizarán negritas, ni subrayados.
 - g. La bibliografía que se cita debe verse integrada en el texto y figurará al final del trabajo por orden alfabético bajo el epígrafe de Bibliografía o Referencias, aparecerá con el mismo tipo y tamaño de letra y adoptará la forma siguiente:
 - i. Libros: Apellidos del autor, inicial del nombre. Año entre paréntesis seguido del título del libro en cursiva. Ciudad, editorial.
1. MORIN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo* (2ª edición). Barcelona, Editorial Gedisa.
 2. GIL, M y GARCIA, S. (2001): *La urbanidad de las especies*. Pereira, Colombia, Papiro.
 3. Revistas: Apellidos del autor, inicial del nombre. Año entre paréntesis seguido del título del artículo, seguido del nombre de la revista en cursiva, número o volumen y número, páginas del artículo. Valencia, S. (2003): Papel de la mujer en la tejedora de Coronas, Revista literaria, 21 (3), 111-122.
 4. Capítulos o artículos de enciclopedias o libros: Apellidos del autor, inicial del nombre. El año va entre paréntesis se-

guido de dos puntos, título del artículo o capítulo, en Apellidos del editor o coordinador de la enciclopedia o libro seguido del título de la obra en cursiva. Ciudad, editorial, páginas que comprenden el trabajo.

5. OCHOA, J. y OCHOA, P. (1999): *Del papel a la tiza*, en HARTNETT, A. y NAISH, M. (eds.) *Futuro de la educación*. Bogotá, Premier Press, 161-172.
- h. En el texto del artículo las referencias a otros trabajos se harán indicando el apellido del autor y año de publicación, separados por una coma, entre paréntesis (Henao Ramírez, 2002). Si en una misma referencia se deben incluir varios autores, se citarán uno a continuación del otro separados por un punto y coma (Urán Soto, 2001; Torres Soto, 2002). Si se incluyen varios trabajos del mismo autor, publicados en el mismo año, bastará distinguirlos con letras (Urán Soto, 2002a, 2002b).
- i. Las citas textuales irán entrecomilladas, señalando a continuación entre paréntesis el apellido del autor y la página correspondiente (Urán Soto, 2002, 23). Si la cita ocupa más de cinco líneas, se presentará en forma de sangrado y con letra tamaño 10 puntos.
- j. Las notas y llamadas de texto se numerarán de forma sucesiva y se llevarán al final del trabajo, después de la Bibliografía, bajo el epígrafe de Notas (no se hace a pié de página), con letra arial, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- k. Las tablas, gráficos, cuadros o imágenes se acompañarán de su correspondiente título, leyenda y numerados correlativamente.
- l. Aspectos como la redacción, el cuidado en la puntuación, la semántica y la sintáctica serán elementos de evaluación para la aceptación o no la publicación.

Montaigne (1533-1592) para denominar sus libros: **Essais**. Algunas de las condiciones que debe satisfacer el ensayo literario es la variedad y libertad temática.

- Ensayo científico: Una de las fronteras entre ciencia y poesía está en el ensayo. Se le ha llamado género "literario-científico" porque parte del razonamiento científico y de la imaginación artística. La creación científica arraiga, como la poética, en la capacidad imaginativa, ésta no se puede ignorar totalmente; sin embargo no se aparta de la naturaleza o de la lógica. El ensayo comparte con la ciencia uno de sus propósitos esenciales: explorar más a fondo la realidad, aproximarse a la "verdad" de las cosas. Comparte con el arte la originalidad, la intensidad y la belleza expresiva. Según la intención comunicativa del autor, los ensayos se pueden clasificar en expositivos, argumentativos, críticos y poéticos.
- El ensayo expositivo, como su nombre lo indica, expone ideas sobre un tema, presentando información alrededor del mismo y matizando esta información con la interpretación del autor y opiniones personales interesantes alrededor del tema en cuestión.
- El ensayo argumentativo tiene como propósito defender una tesis con argumentos que pueden basarse en citas o referencias, datos concretos de experiencias investigativas, alusiones históricas, políticas, u otras, fundamentos epistemológicos.
- El ensayo crítico describe o analiza un hecho, fenómeno, obra o situación, emitiendo un juicio ponderado.
- El ensayo poético expresa la sensibilidad de su autor, utilizando lenguaje literario.

Tipos de ensayo

- Ensayo literario: El término ensayo aplicado a un género que fue escogido por el escritor francés Miguel de

Tesis doctorales o de maestría

1. Asimismo, pueden enviarse reseñas de tesis doctorales o de maestría, que no sobrepasarán las quince (15) páginas,



en tamaño, tipo de letra e interlineado semejante a los utilizados para el cuerpo de un artículo, y se encabezarán por Apellidos del autor, nombre completo.

- a. Título de la tesis en cursiva.
- b. Nombre del Departamento, Programa, Facultad donde se ha presentado la tesis.
- c. Nombre de la Universidad. Mes y año de presentación.
- d. Entre paréntesis aparecerá en minúsculas el nombre y apellidos del director de la tesis. González G, Miguel. Visión de Filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad. Maestría Educación-docencia, Facultad de Educación. Universidad de Manizales. Noviembre de 2006. (Tesis dirigida por los Drs. Ana gloria Ríos y Germán Guarín).
- e. Deberá conservarse la estructura que a continuación se presenta:
 - i. Título de la investigación en Español
 - ii. Título de la investigación en inglés, francés o portugués
 - iii. Resumen en Español (500 palabras), Abstrac en inglés o francés
 - iv. Palabras claves, Key Words

Título investigación en español
Resumen 500 palabras
Palabras claves
Título investigación en inglés o francés
Abstract - Traducción del resumen a inglés o francés
Keywords

- v. Justificación (100 palabras)
- vi. Antecedentes (otras investigaciones) (500 palabras)
- vii. Problema de investigación (Pregunta de investigación)
- viii. Objetivos
- ix. Descripción teórica (400 palabras)
- x. Metodología (Tipo de investigación-procedimientos-diseño investigativo) (150 palabras)
- xi. Población y muestra (50 palabras)
- xii. Hallazgos (600 palabras)
- xiii. Conclusiones (600 palabras)
- xiv. Recomendaciones (600 palabras)

- xv. Bibliografía básica
- f. Los documentos presentados que no cumplan rigurosamente todas las condiciones anteriores serán rechazadas.
- g. Responsabilidades éticas-jurídicas
- i. La revista Plumilla no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.
- ii. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- iii. La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- iv. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, que en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.
- v. Se adjuntará al artículo una hoja firmada por todos los autores donde faculden a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

2. La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

Miguel Alberto González González
Director Revista Plumilla Educativa
Universidad de Manizales
miguelg@umanizales.edu.co



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

w w w . 4 - 7 2 . c o m . c o

➤ Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

En esta edición

Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario

"Ordenación... o desordenamiento del territorio"
Y el papel de la universidad: ¿claroscuro o reto...?

La sutileza como germen educacional copernicano

Reconstruir nuestro protagonismo social, formación específica y práctica en nuestras aulas

Relaciones entre desarrollo, sociedad y educación moderna

Aproximaciones en busca de una pedagogía del olvido

La ética olvidada

Política educativa y homosexualidad. Una reflexión en torno al programa nacional de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía

Soliloquio de un espectador furtivo y privilegiado. Historia de vida del autor

Contextos de actuación de la educación y la pedagogía social

La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de, con y para todos

La inclusión educativa: un escenario de expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje

La aceptación del sujeto educable en la escuela

Hacia una cultura de la diversidad

Percepciones de reconocimiento de su cultura en los estudiantes afrodescendientes de la institución educativa Pueblo Nuevo Ciprés el Tambo Cauca

Prácticas inclusivas. Esperanzas de humanidad

La lectura, diálogo que genera comunicación entre el lector y el autor

Primera infancia: una mirada desde la educación y los derechos humanos

Análisis de las situaciones de vulnerabilidad de la primera infancia en Caldas: una mirada desde las voces de niños, niñas, padres y agentes institucionales

Inclusión en educación para tiempos de incertidumbre en ausencia de futuro
De la invisibilización a la visibilización

Lectoras, lecturas y presencias desde la "Literatura Femenina"

La educación ambiental como factor determinante para mejorar programas de prevención y promoción de la infección respiratoria aguda (IRA)

Género, participación y políticas públicas en Colombia: espacios en construcción

La cultura: noción y discusión



Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 8841443

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítenos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia