

Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Número **17**
Junio de 2016

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Joaquín Chi Pérez. (2007). Sin nombre. Óleo sobre madera



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

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



Plumilla Educativa

ISSN 1657- 4672



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Rector

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrector

Jorge Iván Jurado Salgado

Secretario General

César Augusto Sepúlveda Ortiz

Decano

Gonzalo Tamayo Giraldo

Director revista Plumilla Educativa

Miguel A. González González

Director de Investigaciones y Posgrados

Gregorio Calderón Hernández

Plumilla Educativa N° 17

Junio de 2015

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Pintura de la Portada.

Título: Sin nombre, 2007, técnica: óleo sobre madera.

Pintor. Joaquín Chi Pérez (México)

Correo electrónico: joaquinchiactivista@gmail.com

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

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 Educación 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.





Miguel Alberto González González

• **Cargo:** Director de la revista Plumilla Educativa. **Estudios:** PhD en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **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). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012); Miedos y olvidos pedagógicos (2014); Tiempos intoxicados en sociedades agendadas (2015); Aprender a vivir juntos (2016); Un preludio de sorderas (2016). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Dinamarca, Brasil, India, Italia, Turquía, Francia y Colombia.

Evaluadores

Inmaculada Aznar Díaz (España – Ph. D)

Cargo: Profesora Titular de Universidad. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. **Estudios:** Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada; Diplomada en Magisterio de Educación Primaria, Licenciada en Psicopedagogía. **Publicaciones:** La formación y el desarrollo del aprendizaje en la Enseñanza Secundaria. Formación y Orientación Psicopedagógica en Educación Infantil y Educación Primaria. Social, Psychological and Educative development of the knowledge society. Posee publicaciones en revistas españolas e internacionales, como: Student leadership: a case study at the University of Granada, Spain (2013) en International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice; y Teacher's Satisfaction Concerning the use of ICT in Rural Educational Centers of Andalusia (Spain) (2013) en The New Educational Review. Ha participado en eventos académicos en diferentes países.

María Inés Menjura Escobar (Colombia – Ph. D)

Cargo: Directora Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud- Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud-Universidad de Manizales-CINDE Experta Superior en Bienestar Familiar. Universidad Católica, Psicóloga. Universidad de Manizales-Magister en Educación. Psicopedagogía- Universidad de Antioquia. **Publicaciones:** Tiene publicaciones en diversas revistas.

Orfa Kelita Vanegas Vásquez (Colombia – Doctoranda en letras)

Cargo: Profesora Asociada de la Universidad del Tolima, Colombia. **Estudios:** Doctoranda en Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Magister en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. **Publicaciones:** Ha publicado ensayo en capítulos de libros y en diferentes revistas, a nivel nacional y latinoamericano, en temas referentes a la didáctica de la literatura, la simbólica del mal, la estética del miedo, la violencia de género y las configuraciones de la violencia sociopolítica en la narrativa latinoamericana.

María Pilar Cáceres Roche (España – Ph. D)

Cargo: Profesora Titular de Universidad. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. Universidad de Granada. **Estudios:** PhD "Europeus" en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada; Diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés), Licenciada en Psicopedagogía. **Publicaciones:** Perceptions of Student Leadership in the University Context. The case of Student's Union in the University of Sheffield (United Kingdom). Open Journal of Leadership (2013), Teacher's Satisfaction Concerning the use of ICT in Rural Educational Centers of Andalusia (Spain). In The New Educational Review, Vol. 34, n° 4. University of Silesia, Poland (2013), Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia) posee publicaciones en revistas

españolas e internacionales. Ha participado en eventos académicos en diferentes países.

Giampetro Schibotto (Italia – Candidato a Ph. D)

Cargo: Lector de italiano para el Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia en la Universidad de la Habana (1198-2004). Docente investigador de la Universidad del Externado de Colombia. **Estudios:** Candidato a PhD en conocimiento y cultura en América Latina. Licenciatura en filosofía (Universidad de Padua, Italia). **Publicaciones:** Working children: from pathology to politics; Appunti per una storia dell'Italianistica Cubana; Niños trabajadores, construyendo una identidad; Hermenéutica y razón indolente del trabajo infantil; Educar desde la diversidad.

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.

Luz Elena Patiño (Colombia – Ph. D)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Docente de Básica primaria en el Centro Educativo Fe y Alegría la Paz en Manizales. **Estudios:** Doctora en Ciencias Sociales con énfasis en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. **Publicaciones:** Ha participado en eventos académicos en Cuba y en instituciones colombianas. Tiene publicaciones en revistas nacionales.

Luz Elena García García (Colombia – PhD)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** PhD en conocimiento y cultura latinoamericana-IPECAL, México. Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. **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.

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo (Chile – Candidata a doctora)

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.

María Isabel Corvalán Bustos (Chile – Candidata a doctora)

Cargo: Docente e investigadora en la 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; Llaifa 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.

Olga Lucía García Cano (Colombia – PhD)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** PhD en conocimiento y cultura latinoamericana-IPE-CAL, México. 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.

Antonio Jiménez Castillo (España – Ph. D)

Cargo: Investigador, España, docente invitado de universidades en Cambodia. **Estudios:** PhD en economía regional, Licenciado en Ciencias Económicas, Máster en Desarrollo Económico. **Publicaciones:** tiene textos publicados en revistas españolas, colombianas y mexicanas. Universidad de Sevilla España.

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.

Juan Díaz Yarto (México – PhD)

Cargo. Se ha desempeñado como docente e investigador del Crefal, Universidad de Yucatan e Ipeal en México. **Estudios.** Magister en economía en Alemania; Doctor en economía del Instituto Ortega y Gasset de España, con defensa de tesis en la Universidad de Hamburgo, Alemania. **Publicaciones:** tiene textos publicados en revistas mexicanas y en revistas internacionales. Ha sido ponente en México y algunas universidades en Europa.

José Pascual Mora García (Venezuela – Ph. D)

Cargo. Profesor titular y coordinador de la Unidad de Estudios de Postgrado, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela. **Estudios.** Licenciado en filosofía, Universidad Central de Venezuela; Magister en educación de la Universidad del Táchira; Doctor en Historia económica y social de la Universidad Santa María y Doctor en pedagogía de la Universitat Virgili i Rovira. **Publicaciones:** Historia de la Educación en Venezuela (De la historia de la educación centralista a la historia de la educación regional), (Cofradías de La Grita (Cofradía del Señor Crucificado en la Colonia y su impacto en el imaginario andino.); La escuela del día después.

Roque Carrasco Aquino (México – Ph. D)

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. PhD 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.

Luis Fernando Valero Iglesias (España – Ph. D)

Cargo. Profesor Titular de Universidad. En la Universidad Rovira y Virgili Tarragona. España. Área de Trabajo teoría e Historia de la Educación. Ha sido Profesor en Universidad Pontificia Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Universidad Nacional de El Salvador; Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador; Universidad de Barcelona; Universidad de Salta, Argentina; Universidad de La Plata, Argentina. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela. UPEL de Rubio; Profesor Visitante de la universidad Nanterre VIII, Paris, Francia. **Publicaciones:** Sexo y Juventud. Una investigación sociológica (1969); Universidad y Política (1978); Monseñor: la voz (1992); Epistemología y Sociología de la Ciencia (1996); Educación y economía. Cómo comprender los conceptos básicos de su relación (1996); Pedagogía Social (2007); Educación en valores. Sociedad Civil y Desarrollo Cívico (2008); Pobreza y voluntariado (2011), entre otros.

Eduardo de la Vega (Argentina – Ph. D)

Cargo: Docente en el Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, y en el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. **Estudios:** Ph. D. en Psicología por la Universidad Nacional de Rosario y Psicólogo. **publicaciones:** Libros: Un diván para la escuela (2012), Anormales, deficientes y especiales (2010), La intervención psicoeducativa (2009), Las trampas de la escuela integradora (2008), Aprendizaje, diversidad e integración en contextos escolares (2006, con Norberto Boggino). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Chile y Colombia.

Tulio Ramírez (Venezuela – Ph. D)

Cargo: Profesor Titular de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinador del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. Gerente de Desarrollo Docente y Estudiantil del Vicerrectorado Académico de la UCV. **Estudios:** Sociólogo (UCV), Abogado (UCV), Magister en Formación de Recursos Humanos (UCAB), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED, España). **Publicaciones:** Ciencia, Método y Sociedad (1989), Cómo Hacer un Proyecto de Investigación (1992), El Docente Frente a su Trabajo. Entre el Compromiso y el Desencanto (1999). El texto escolar en el ojo del huracán. Cuatro estudios sobre textos escolares venezolanos (2004), Del control estatal al libre mercado. Políticas Públicas y textos escolares en Venezuela (2007), El texto escolar en Venezuela. Políticas públicas y representaciones sociales (2012), y conferencista y ponente en eventos internacionales.

Bibiana Sandra Misischia (Argentina – Magister)

Cargo: Profesora Adjunta Regular de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Integrante de la Comisión Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad, Miembro Docente especialista y representante en la Comisión Inter Universitaria Derechos Humanos y Discapacidad. Investigadora y Extensionista. **Estudios:** Profesora en Discapacitados Mentales (INSPEE), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magister en Formación de Formadores (UBA) **Publicaciones:** Columnista sobre Diseño Universal en Libro "Señalización en la Vía Pública", de Hugo Santarsiero y Cecilia Davidek. Co-autora Libro Búsqueda de sentido y significación del Otro en la educación especial y común. Un espacio para transformar. Artículos en Revistas de Educación en América Latina.

Carlos Bernardo SKliar (Argentina – Ph D)

Cargo: Docente e investigador en Flacso-Argentina. **Estudios:** Posdoctor en Educación de la universidad de Barcelona; Doctor en Fonoología. **Publicaciones:** entre sus variados libros y artículos, se tienen; Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Buenos Aires, Miño y Dávila, (2012); Desobedecer a linguagem. Belo Horizonte, Autentica Editora, (2014); Escribir, tan solos. Madrid, Mármara editores, (2016). Ha sido ponente en diversos eventos académicos de orden nacional e internacional.

Germán López Noreña (Colombia – Ph D)

Cargo: Docente e investigador universitario. Profesor oficial del Ministerio de Educación Nacional. **Estudios:** PhD en Pedagogía, licenciado en Física y matemáticas de la Universidad-Libre. **Publicaciones:** 15 libros y 8 artículos los que versan sobre Pedagogía, Epistemología, Economía, Ecología y Universitología.

Anne Laure Bécart (Francia – PhD)

Cargo: Docente-Investigadora en la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR. **Estudios:** PhD. en Ciencias Sociales; Magister en Comunicación Intercultural; Licenciatura en Ciencias del Lenguaje por la Sorbonne **Publicaciones:** Posee publicaciones en diversas revistas.

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga (Colombia – PhD)

Cargo: Profesor Titular Universidad de Caldas- Asesor Vicerrectoría Académica. **Estudios:** Posdoctorado en Narrativa y Ciencia; Doctorado en Ciencias de la Educación; Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano; Especialización en Promoción de la Salud. **Publicaciones.** Posee textos en revistas de circulación nacional e internacional.



Germán Muñoz González (PhD – Colombia).

Cargo: Profesor universidad uniminuto. **Estudios:** Posdoctorado en ciencias sociales, niñez y juventud; Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y juventud. **Publicaciones:** Libro Secretos mutantes (2002); libro Jóvenes y adultos, una pedagogía del encuentro (2012).

Francisco Javier Hinojo Lucerna (España – PhD)

Cargo: Profesor Titular de Universidad. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. Universidad de Granada. **Estudios:** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, Licenciado en Psicopedagogía y Maestro de Educación Física. **Publicaciones:** Perceptions of Student Leadership in the University Context. The case of Student's Union in the University of Sheffield (United Kingdom). Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia) posee más de un centenar de publicaciones en revistas científicas internacionales y nacionales. Ha participado en diferentes eventos científico-educativos españolas e internacionales. Instrumentos de diagnóstico de formación docente en tecnologías de la comunicación. En Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 2004. Las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación docentes en El Salvador (América Central). En Revista Bordón, 2005. Leadership and Superior Education Educative Space. En International Journal of Learning, 2006. Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0 como demanda de la sociedad del conocimiento. En ESE: Estudios sobre Educación.

Sandra Beatriz Borakievich (Argentina - Candidata a Doctora)

Cargo. Profesora Adjunta Regular, Cátedra I de Teoría y Técnica de Grupos, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (U.B.A.). Profesora Adjunta Ordinaria, Área de Psicología, Dto. de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Quilmes (U.N.Q.). Investigadora del Sistema Nacional de Investigación, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. Categoría III. Integrante del Banco Nacional de Evaluadores de Extensión Universitaria del Consejo Interuniversitario Nacional (C.I.N.). **Estudios:** Licenciada en Psicología, Fac. de Psicología, U.B.A. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Quilmes. **Publicaciones:** Co-compiladora, junto a M.C. Chardon y R. R. Montenegro de Instituciones y sujetos del cuidado: salud, educación, familias. CD Rom, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. En preparación. Autora entre muchos más de los siguientes capítulos de libros: "Perspectiva de género y diferencia... y/o Problematicar la/s diferencia/s", en Misichia, B. (Comp / Coord de Edición) (2014). Personas con discapacidad y relaciones de género. Una relación invisibilizada. Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro. En prensa; "El cuidado como acontecimiento que se produce en situación: Algunas reflexiones desde una audiencia de la megacausa E.S.M.A.". En Chardon, M.C., Montenegro, R.R. y Borakievich, S. (comps.) (2014). Instituciones y sujetos del cuidado: salud, educación, familias. Buenos Aires: UNQ. (En preparación); "Acercar de instituciones, grupos y géneros. (Asesoría Institucional a la Dirección de la Mujer, M.C.B.A.)", en Fernández, A.M. y Cols. (1999). Instituciones Estalladas. Buenos Aires: EUDEBA. Autora y coautora de artículos publicados en revistas científicas y de difusión; también en Memorias y Actas de Congresos y Jornadas, sobre temas relacionados con el campo de problemas de la subjetividad, grupos, instituciones, géneros y diversidades sexuales. Coordinadora de Simposios, Mesas Redondas y talleres; expositora de ponencias en congresos nacionales e internacionales. Integrante del Comité Científico de Congresos y Jornadas nacionales e internacionales.

Roberto Espejo Leupin. (Chile – PhD)

Cargo. Docente e Investigador. Dirección de Innovación y Desarrollo Docente DIDD –UNAB. **Estudios.** PhD en Ciencias de la Educación, Universidad de París 8. Magister en Filosofía Universidad de Chile. Profesor de secundaria mención Física, Universidad de Chile. Ingeniero Civil Industrial. Universidad de Chile. Ha participado en eventos académicos en Chile, Francia y Grecia. **Publicaciones:** Vers une pédagogie critique existentielle. L'Harmattan. El desarrollo de profesores universitarios y escolares en Chile: ¿Brecha o continuidad? Trazas de Herbart en Chile: una revisión de algunas fuentes primarias. Historias de vida, investigación y crítica existencial.

Fabiola Loaiza Robles (Colombia – Magister)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de la Salle. **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.

Manuel Isaías Silva Águila (Chile – PhD)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Chile. Director Maestría en currículo Universidad de Chile. **Estudios:** Magister en Educación Universidad de Chile y PhD en Educación. Ha sido ponente en Colombia, Honduras, Chile, Argentina y España.

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.

Olga Lucía Fernández Arbeláez (Colombia – Ph. D)

Cargo: Docente e investigadora Facultad de investigación criminal de la Dirección Nacional de Escuelas. **Estudios:** PhD en Educación de la Universidad de Salamanca. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales.

Comité Científico/Editorial

María Carmen Pereira Domínguez (España – Ph, D)

Cargo: Profesora Titular de Universidad. Área de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Ourense. Universidad de Vigo. **Estudios:** Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección Pedagogía, en la Universidad Comillas y Universidad Complutense de Madrid, PhD en educación de la Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de creación de conocimiento (2009); El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano (2011); posee publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha participado en eventos académicos en diferentes países.

Germán Guarín Jurado (Colombia – PhD)

Cargo. Docente e investigador Universidad de Manizales e Instituto de Pensamiento y cultura latinoamericana-México. **Estudios:** PhD en Conocimiento y cultura en América Latina-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.

Dolores Limón Domínguez (España – Ph. D)

Cargo: 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 Ecociudadanía y 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.

César Valencia Solanilla (Colombia – PhD)

Cargo: Director de la Maestría en Literatura y profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente, escritor e investigador. **Estudios:** Doctor en Ciencias Políticas de la Universidad Libre. Doctor en literatura Universidad la Sorbona-Francia. **Publicaciones:** La escala invertida. La novela finisecular del Eje Cafetero – Colombia. **Premios recibidos:** Finalista en varios concursos de cuento en Colombia.

Rigoberto Gil Montoya (Colombia – Ph. D)

Cargo: Profesor asociado de la Universidad Tecnológica de Pereira. **Estudios:** Magister en Comunicación Educativa. PhD 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".

José González Monteagudo (España – Ph. D)

Cargo: Profesor Titular de Universidad. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España); profesor (con docencia en programas de Maestría o nivel equivalente) e investigador invitado de las Universidades de París 8 (Francia), Lille 1 (Francia), Algarve (Portugal) y Warwick (Inglaterra). **Estudios:** Licenciado en Pedagogía, Universidad de Sevilla, 1980; Doctor en Pedagogía, Premio extraordinario de Doctorado, Universidad de Sevilla, 1996; estancias postdoctorales de formación e investigación (entre 1999 y 2012) en universidades de Francia, Italia, Portugal, Gran Bretaña, Dinamarca, Alemania, Egipto, Brasil y República Dominicana. **Publicaciones:** La entrevista en Historia oral e Historias de vida: Teoría, método y subjetividad (2010); Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences (2010); La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva (2010); Les Histoires de Vie en Formation en Espagne: panorama et perspectives (2011); Life Histories, Educational Autobiographies and Experiential Learning, in Educational Reflective Practices (2012).

Dairo Sánchez Buitrago (Colombia – Ph. D)

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. PhD En Ciencias Sociosanitarias Y Humanidades Médicas. Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Hacia 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 Rio sucio: Escenario para la lucha entre dioses, con la cual el autor optó al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Reconocimiento otorgado por El Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Cinde en 1996.

Diego Villada Osorio (Colombia – PhD)

Cargo: Director doctorado formación en diversidad. **Estudios:** PhD en ciencias de la educación; licenciado en biología y química. **Publicaciones:** libro, competencias; libro, Evaluación integral de los procesos educativos.

Óliver Bolívar Quijano Valencia (Colombia – PhD)

Cargo: Docente Universidad del Cauca. **Estudios:** PhD en Estudios culturales latinoamericanos. **Publicaciones:** Libro, Ecosimías. Libro, Visiones y prácticas de diferencia económico/cultural en contextos de multiplicidad; Eufemismo. cinismo y sugestión en la actual ampliación del campo de batalla; Libro, Posibles y plurales. Analíticas para no perder el acontecimiento.

Luis Hernando Amador Pineda (Colombia – Candidato a PhD)

Cargo: Docente del Departamento de estudios interdisciplinarios IDEAD - Universidad del Tolima. **Estudios:** Magister en Desarrollo educativo y social; Candidato a PhD en Educación. **Publicaciones:** textos en revistas nacionales e internacionales.

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.

Miguel Alberto González González

Cargo: Director de la revista Plumilla Educativa. **Estudios:** PhD en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **públicaciones:** 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). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012); Miedos y olvidos pedagógicos (2014); Tiempos intoxicados en sociedades agendadas (2015); Aprender a vivir juntos (2016); Un preludio de sorderas (2016). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Dinamarca, Brasil, India, Italia, Turquía, Francia y Colombia.



Sumario

	Página
Presentación	
Conflicto, posconflicto armado	9
La incidencia de la cultura y el clima en las dinámicas organizacionales de una institución de educación superior con metodología a distancia	11
<i>The incidence of culture and climate in organizational dynamics of an institution of higher education distance learning methodology</i>	
IDALI CALDERÓN SALAS, MARGARITA MARÍA DELGADO SALAZAR, BLANCA PATRICIA SANTOS	
Repensarnos todos como educadores para hacer docencia en América Latina	33
<i>Rethink all as educators to make teaching in Latin America</i>	
RAQUEL RIVERO BOTTERO	
Imaginarios, Lenguajes y Simbología que configuran la memoria territorial y cultural del Resguardo Indígena del Gran Cumbal, en el Departamento de Nariño-Colombia.	
Perspectivas para la educación multicultural	50
<i>Thinking, languages and symbology stablish the mind and cultural of Resguardo Indígena of Gran Cumbal, in the Departamento de Nariño-Colombia.</i>	
<i>Approaches for the multicultural education</i>	
GILBERTO BUENAVENTURA TAPIE, JESÚS BOLÍVAR BUCHELI ERAZO, GLORIA ISAZA DE GIL	
Toma de decisiones en el aula escolar.....	69
<i>Decision making in the classroom</i>	
GLORIA INÉS CARVAJAL CHALARCA, GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ	
Representaciones mentales de los docentes frente a la modernidad y la tecnología	90
<i>Mental representations of teachers to modernity and technology</i>	
EDIEN JULIÁN CHARRIA SUÁREZ, NORMA GRACIELA CASTAÑO CASTRO, FRANCISCO JAVIER LAVAO GONZÁLEZ, ADRIANA PATRICIA ÁLVAREZ SEPÚLVEDA, ZULMA CAROLINA CASTRO PÉREZ	
Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?	103
<i>Educational standards of inclusion and teaching attitude: a relationship of dialogue?</i>	
NILVA ROSA PALACIO PERALTA	
Pedagogía de la resistencia desde el buen vivir del pueblo Macizo y la educación intercultural en contextos educativos de La Vega y Bolívar Cauca	130
<i>Resistance pedagogy from the good living Macizo people and Intercultural education in educational contexts of La Vega and Bolívar Cauca</i>	
ANDERSON ALFONSO MAMIÁN ZEMANATE, DARY CANDELARIA CAJIBIOY GIRONZA, DUBER NEY GUZMÁN PINO, LEONARDO ANTONIO CONCHA TRÓCHEZ, MARÍA LUVA JIMÉNEZ ZEMANATE, PATRICIA BOTERO GÓMEZ	
Desarrollo de habilidades relativas a la producción escrita.	
Análisis de una intervención didáctica mediada por los relatos de vida	152
<i>Development of skills related to written production.</i>	
<i>Analysis of a didactic intervention mediated by life stories</i>	
ESPERANZA CASANAS VÁSQUEZ, YASMÍN ISABEL CUELLAR CAÑÓN, MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES	
El perdón y la reconciliación: una mirada desde el aula de clase	172
<i>Forgiveness and reconciliation: a view from the classroom</i>	
MICHAEL ANDRÉS GONZÁLEZ HENAO, ÁNGELA MERCEDES RÍOS GIRALDO	
La enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas	194
<i>The teaching of integer numbers an unresolved issue in the classroom</i>	
ASTRID JIMENA MACA DÍAZ, LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO	

Exclusión juvenil: una mirada a los problemas de exclusión educativa de los estudiantes de grado once de la normal superior de Pitalito Huila y su incidencia en la construcción de proyectos de vida colectivos	211
<i>Youth exclusion: a look to the educational exclusion problems of the students of 11th grade from the normal superior school of Pitalito Huila and their impact on the construction of collective life projects</i>	
LUIS ANTONIO CRUZ VARGAS, GISCARD DOLMARK DÍAZ HERRERA, WILSON MARINO IBARRA NÁÑEZ, JAIRO ANDRÉS MENESES QUINTERO	
La oralidad en el hogar y su influencia en los desempeños comunicativos de un grupo de niños de grado segundo de la sede educativa Kennedy de Pereira	230
<i>Orality at home and its influence on the communications group performances of a second grade children headquarters of educational Kennedy Pereira</i>	
DORA MILENA GÓMEZ MARTÍNEZ, YINET LORENA GUAPACHA CARMONA	
Huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia	247
<i>Vital traces in indigenous teachers Nasa speakers in shaping the learning and teaching of their own language</i>	
JOAQUÍN MARÍA COLLO, MAGALI HERNÁNDEZ SALAMANCA, LUZ MIRIAN MULCÚE MEDINA, MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES	
La autoevaluación institucional y su incidencia en las prácticas pedagógicas	272
<i>Institutional self-evaluation and its impact on teaching practices</i>	
JOHNNY VARGAS ZULUAGA	
Diversidad sexual, un mundo de colores: narrativas desde la homosexualidad	283
<i>Sexual diversity, a world of colors: narratives from homosexuality</i>	
MAGDA CECILIA GONZÁLEZ, MARY SOL NARVÁEZ CASTRO, ANDRÉS EDUARDO SUÁREZ GÓMEZ	
Resistencia a las TIC en docentes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid	295
<i>Resistance to information technology and communication in teaching of Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid</i>	
ANA GLORIA RÍOS PATIÑO, LUZ DORY GONZÁLEZ RODRÍGUEZ	
La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del Cauca, Colombia	319
<i>Attention to diversity myth and tensions: from the teachers' vision of four educational institutions del Departamento del Cauca, Colombia</i>	
ADRIANA CAMPO FLOR, DIMAS SAUCA AVIRAMA, ISRAEL TRUJILLO AGREDO, LUIS ENRIQUE MOSQUERA MORENO	
Sentidos y significados atribuidos por los estudiantes a la diversidad como experiencia positiva	343
<i>Senses meaning ascribed student diversity as a positive experience</i>	
JENNIFER LORENA BARRERA MONJE, ROSMIRA SILVA FAJARDO, CLAUDIA CÁRDENAS ZULUAGA	
Huellas vitales e innovación	362
<i>Vital traces and innovation</i>	
CARLOS JAVIER ACHÍPIZ CHÁVEZ, ANDERSON FABIÁN PERDOMO CANACUÉ, DOLLY ESPERANZA CHICANGANA NARVÁEZ, MARÍA CONSTANZA JOJOA JIMÉNEZ, ANGELA MARÍA CADAVID MARÍN	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa	381



Conflicto, posconflicto armado

Ahora es tiempo...oh griegos, de dejar a un lado las querellas y buscar la paz ¡Tan anhelada por todos!.

Aristófan.

Aquel tiempo de los griegos que no fueron tan prolijos en actos de paz si tuvieron pensadores insistiendo en la búsqueda de caminos para convivir sin guerras, de hecho, la Ilíada es toda una narración de la guerra en Troya de cuyos acontecimientos se han producido innumerables representaciones en la humanidad.

La paz es tan arriesgada que nos entrenemos con la guerra, en Colombia desde su ¿independencia? Hasta hoy nos hemos hecho máquinas de la discordia, máquinas para el conflicto armado.

No hay un conflicto, son muchos los conflictos que rodean a la condición humana: el conflicto de las religiones y sus dioses, los conflictos de las economías, las políticas, las jurídicas, las éticas, las ciencias, las supervivencias, las corrupciones y los conflictos del sujeto, esto por sólo citar algunos dramas que constituyen una prueba de que somos unos seres inviables por fuera de los conflictos.

De las muchas esferas del conflicto, uno de los más complejos es el relacionado con las armas; es decir, grupos al margen de la ley portando elementos de destrucción humana.

Con la firma de los acuerdo de ¿paz? ¿podríamos llamarlo de otra forma para no confundirnos? Los colombianos ingresamos a otro momento de nuestra historia: el posconflicto armado.

Las experiencias humanas muestran que entre 20 y 30 años tardan las sociedades para hablar en forma abierta, de asomarse con tranquilidad a sus osarios, a sus tumbas para confrontar aquello que les aterroriza. Así las cosas, el conflicto armado colombiano lo traeremos con mayor vitalidad para el 2050, cuando ya podamos escribir y relatar todos los horrores sin que los actores se encuentren presentes, bien para desmentir, aceptar o, en el peor de los casos, para tomar acciones violentas y silenciar aquellas voces que los dejan con bastantes fisuras.

En sociedades precarias en paciencia todo lo queremos resolver en segundos, cuatro años nos parecen una lejanía, no obstante, ya es tiempo que pensemos a largo aliento, imaginarnos humanidades para el año tres mil o cuatro mil y no para ocho mil millones de personas sino para unos cincuenta mil millones. Dejemos de nombrar catástrofes y destrucciones humanas masivas, ese es otro conflicto que aprendimos de algunas religiones y de varias políticas del fracaso.

Bienvenida la firma del fin del conflicto armado en Colombia, bienvenidas todas las propuestas para reducir el porte de armas, Estados Unidos no puede hacerse el sordo a la proliferación de armas en sus comunidades, cuyos efectos se visibilizan en matanzas colectivas.

A veces, parece que el gran problema de las sociedades futuras no sólo serán las sombras de la corrupción, sino la presencia de armas de destrucción masiva en manos de cualquier grupo o persona.

Los académicos universitarios, los académicos que están por fuera de las instituciones de formación requieren seguir investigando y comprendiendo las dinámicas humanas hasta que al menos aprendamos a estar en juntadas sin deseos de cambiar y desaparecer al otro.

En esta edición de la Revista Plumilla Educativa nos han llegado importantes miradas de Latinoamérica, escritores y escritoras del continente nos muestran los avances de sus investigaciones. Desde estos textos nacen algunas salidas a la comprensión del otro, al lugar del perdón, hacia unas pedagogías de la resiliencia, el repensar de los educadores en torno a sus quehaceres, las representaciones de nuestros tiempos, la inclusión y exclusión juvenil.

Estos artículos se reservan cierto lugar de esperanza, se reservan ciertos lenguajes que nos invitan a resolver nuestros conflictos, a confrontar los deseos segregaciones y divisionistas de muchos poderes.

Agradecemos a cada uno de los que aquí publican sus trabajos de investigación, agradecemos a los lectores y a cada una de las personas que hacen posible este tipo de escrituras.

***Ahora es tiempo...oh colombianos de mostrar
grandeza humana y de arriesgarnos a vivir juntos.
Miguel González.***

Miguel Alberto González González
Director Revista



La incidencia de la cultura y el clima en las dinámicas organizacionales de una institución de educación superior con metodología a distancia¹

IDALI CALDERÓN SALAS², MARGARITA MARÍA DELGADO SALAZAR³
BLANCA PATRICIA SANTOS⁴

Resumen

El presente artículo condensa los principales hallazgos de la investigación sobre la incidencia de los elementos de la dinámica organizacional en la cultura y el clima de una institución de educación superior con metodología virtual y a distancia; dicha investigación exigió una definición operacional de las dinámicas organizacionales que hacen parte de dicha institución, así mismo se caracterizó el tipo de cultura que predomina y se indagaron las percepciones de los colaboradores sobre el clima de la institución. El método utilizado fue mixto, se aplicaron tres instrumentos de recolección de información: una entrevista estructurada y dos cuestionarios sobre cultura y clima. Aunque los resultados son positivos en cuanto al clima laboral y la cultura organizacional, se evidencia que esta cultura no se refleja en todas las áreas o dependencias, pues los comportamientos, relaciones, valores, estilo de liderazgo y toma de decisiones, en muchos casos no responden a la filosofía institucional.

Palabras claves: Clima y cultura organizacional, dinámicas organizacionales, dimensiones, dinámicas, factores, educación superior, metodología virtual y a distancia, percepciones.

Abstract

The incidence of culture and climate in organizational dynamics of an institution of higher education distance learning methodology

This article condenses the main findings of research on the impact of the elements of organizational dynamics in the culture and climate of an institution of higher education with virtual methods and distance; the investi-

1 Recibido: 11 de noviembre de 2015. Aceptado: 01 de abril de 2016.

2 Idali Calderón Salas. PhD en Innovación Educativa, ITESM, México y M. Sc., con especialidad en Ingeniería Química Industrial Universidad de las Américas (UDLAP), Puebla, México. Correo electrónico: idali.calderon@itesm.mx

3 Margarita María Delgado Salazar. Magister en Administración de Instituciones Educativas con énfasis en Asuntos Estudiantiles, ITESM, México; Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia; Especialista en Gestión Humana en las Organizaciones, Universidad ICESI de Cali, Colombia. Correo electrónico: mardelgado@uniminuto.edu

4 Blanca Patricia Santos Carrasco. Magister en Audición y Lenguaje; Maestría en Administración de Instituciones Educativas, ITESM, México Anáhuac de Oaxaca, México. Correo electrónico: blanca.santos@tecvirtual.mx

gation demanded an operational definition of organizational dynamics that are part of that institution, also was characterized the predominant type of culture and perceptions of employees on the climate of the institution were investigated. The method used was mixed, three instruments of information collection application: a structured interview and two questionnaires on culture and climate. Although the results are positive about the work environment and organizational culture is no evidence that this culture is reflected in all areas or units, as the behaviors, relationships, values, leadership style and decision-making, in many cases They respond to the institutional philosophy.

Keywords: Organizational climate and culture, organizational dynamics, dimensions, dynamics, factors, higher education and methodology virtual distance, perceptions.

Presentación

El presente artículo condensa los planteamientos y hallazgos producto de la

investigación denominada *La incidencia de la cultura organizacional y el clima laboral en las dinámicas organizacionales de una institución de educación superior con metodología a distancia*. Tesis para optar al título de *Maestría en Administración de Instituciones Educativas con énfasis en Asuntos Estudiantiles* de la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad TECVIRTUAL - Tecnológico de Monterrey, México, de la autoría de Margarita María Delgado Salazar, Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, y especialista en Gestión Humana en las Organizaciones de la Universidad ICESI de Cali. La tesis contó con la asesoría titular de la Licenciada Idalí Calderón, magister en Ciencias con especialidad en Ingeniería Química Industrial y Candidata a Doctora en Innovación Educativa Universidad Virtual del ITESM. Como asesora tutora estuvo la Mtra. Blanca Patricia Santos Carrasco, Licenciada en Educación Especial: Área Problemas de Aprendizaje de la Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca. Especialista en Psicoterapia Gestalt del Centro de Desarrollo Humano y Psicoterapia Gestalt, Oaxaca Oax, Master en Audición y Lenguaje de la Universidad Anáhuac de

Oaxaca y Maestría en Administración de Instituciones Educativas del Tecnológico de Monterrey. La tesis fue defendida el 4 de febrero de 2016 obteniendo la más alta calificación.

Justificación

La cultura organizacional ha venido tomando fuerza y reconocimiento en los ámbitos empresariales como componente estratégico y diferenciador en términos de ventaja competitiva (Porter, 1980; Barney, 1986), desde la década del ochenta del siglo pasado, por esa misma vía en los ámbitos académicos han venido convirtiéndose en un tema de interés investigativo los estudios sobre Cultura Organizacional y Clima Laboral.

Es innegable que existen variables y factores que reflejan o median la cultura, uno de ellos es el clima organizacional, Denison (1996), afirma que el clima organizacional, es la manifestación de la cultura; esta perspectiva plantea la relación directa entre estos elementos fundantes de las organizaciones o instituciones, mientras que para Schneider (1990, p. 27) el clima organizacional es "(...) la percepción de los miembros de una organización, generada por la interacción de los mismos, sobre las prácticas, procedimientos y participación, formales o informales, que son esperados, apoyados y recompensados



por la organización con base en estándares previamente establecidos”.

En las instituciones de educación superior coexisten los diferentes tipos de cultura, pero impera la cultura de la participación y el compromiso, seguida de las culturas donde predomina el control y la eficiencia, además de la cultura donde predomina el enfoque al mercado y la productividad. Hay que tener en cuenta que estas diferentes culturas están ligadas a la existencia de grupos que comparten sus propios intereses y valores, existe por lo tanto la necesidad de reflexionar sobre el proceso de construcción de los modelos mentales que sustentan esas culturas. (Sánchez, 2010).

Teniendo en cuenta que la cultura es el resultado de la suma de las individualidades que confluyen en la organización, es pertinente generar planes de intervención desde el enfoque del aprendizaje, ya que las personas llegan a desempeñar un cargo con una serie de experiencias, conceptos, prejuicios, que ponen de manifiesto en todo su actuar a nivel laboral y personal; en estos aspectos se centran las propuestas de cambio; aprender a cambiar puede ser incómodo o doloroso, pues requiere modificaciones de hábitos, de comportamiento, en las maneras usuales de percibir, pensar y actuar. (De Faria, 2010).

Esta investigación realizada en una institución de educación superior con metodología virtual y a distancia, evidencia la necesidad de continuar el estudio sobre estos procesos organizacionales – clima y cultura –, que aunque han sido ampliamente definidos por muchos autores, se redefinen y re significan de acuerdo al tipo de organización, sea pública, privada y al sector en el que se desarrolla, producción, servicios, educación, entre otros.

Teniendo en cuenta lo anterior, se definieron dinámicas, dimensiones y factores que permitieran determinar cómo ciertas variables influyen positiva o negativamente en el clima y la cultura de la institución

objeto de estudio; un aspecto clave tiene que ver con las percepciones que tienen los colaboradores sobre su entorno laboral, la cual surge de la amalgama de sus experiencias previas en el mundo del trabajo y las que empiezan a construir en el lugar al que llegan. Los tres instrumentos aplicados a través de la metodología utilizada, permitieron una visión amplia sobre la incidencia de factores sobre el clima y la cultura.

Esta investigación contribuyó al análisis y estudio de estos dos procesos – cultura y clima organizacional-, sin embargo lo que la hace valiosa, es la indagación sobre las dinámicas organizacionales y todos los elementos que la constituyen, como factores incidentes en las percepciones, interpretaciones y apropiación de la cultura y el clima de la institución por parte de sus colaboradores.

Lo anteriormente expuesto, lleva a pensar en la necesidad de pensarse no solo la cultura y el clima, sino las dinámicas organizacionales, que subyacen la vida de esta institución, de allí surge el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida los elementos que constituyen la dinámica organizacional inciden en la cultura y el clima de una institución de educación superior con metodología virtual y a distancia? Para lo cual se hace importante plantearse las siguientes subpreguntas: ¿Cuáles son las dinámicas organizacionales que caracterizan a la institución? ¿Qué tipo de cultura predomina en la institución? ¿Cuáles son las percepciones de los colaboradores sobre las condiciones del trabajo y el ambiente laboral? ¿Es posible plantear estrategias conducentes a la transformación de las dinámicas organizacionales de forma que incidan positivamente en la cultura y el clima de la institución?

De esta manera la investigación buscó determinar el grado de incidencia de las dinámicas organizacionales en la cultura y el clima de una institución de educación superior con metodología



virtual y a distancia y para ello lo primero que se hizo fue establecer las dinámicas organizacionales de la institución, posteriormente caracterizar el tipo de cultura que allí predomina, y por último indagar las percepciones de los colaboradores sobre el clima de la institución.

La institución educativa escogida para esta investigación pertenece a una congregación religiosa, con 23 años de trayectoria en los cuales ha logrado una importante expansión por todo el territorio nacional; en la actualidad hace presencia en aproximadamente diez departamentos de Colombia con programas presenciales, virtuales y a distancia con un promedio de 102.000 estudiantes, de los cuales el 60% pertenece a la metodología virtual y a distancia siendo la sede Bogotá la que congrega mayor número de estudiantes, 11.100. Esta temática se exploró durante un año, a través de diferentes métodos de recolección de información mixtos, como fueron dos cuestionarios y una entrevista estructurada, los cuales dieron cuenta de la realidad del tema abordado a nivel cualitativo y cuantitativo.

Antecedentes

Aunque la cultura organizacional ha venido tomando fuerza y reconocimiento en los ámbitos empresariales como componente estratégico y diferenciador en términos de ventaja competitiva (Porter, 1980 y Barney, 1986), desde la década del ochenta del siglo pasado, por esa misma vía en los ámbitos académicos han venido convirtiéndose en un tema de interés investigativo los estudios sobre Cultura Organizacional y Clima Laboral.

Koontz y Weihrich (1994, p. 321) definen cultura organizacional como “una inferencia de lo que los empleados hacen, piensan y dicen dentro de una situación organizacional. Implica el aprendizaje de conocimientos, creencias y patrones de conducta”, mientras que para Schein (2004, p. 200), la cultura organizacional “es la forma en que la organización ha

aprendido a manejar su ambiente. Es una mezcla compleja de supuestos, conductas, relatos, mitos, metáforas y otras ideas que encajan todas para definir lo que significa trabajar en una organización particular”.

Son escasos los estudios que analizan el grado de incidencia de cultura y el clima organizacional sobre los comportamientos y las actitudes o, como lo propone esta investigación, sobre las dinámicas organizacionales desde un enfoque explicativo, sin embargo, aunque más incipientes, se encuentran estudios que desde un enfoque explicativo presentan análisis contextuales sobre el impacto de la cultura a nivel organizacional como el de Ruíz y Naranjo (2012), quienes afirman que en términos de cultura organizacional las investigaciones han estado, en la mayoría de los casos, orientadas a identificar y describir la cultura, pero sin analizar la incidencia que tiene ésta en la toma de decisiones, y cómo se inserta en el cumplimiento de las metas o la manera cómo influye para alcanzar un alto porcentaje de productividad y competitividad de las empresas, puesto que como lo la cultura organizacional influye no solo en la percepción de los individuos sino también en los resultados financieros (Denison, 1997).

Leyva (2007), realizó un estudio sobre las bases teórico-metodológicas para un enfoque de la gestión de la cultura organizacional en las sedes universitarias municipales de Cuba, que trajo como resultado una propuesta de gestión cultural novedosa que atiende a factores de coherencia cultural y cohesión de los miembros de la organización; considera como procesos significativos para lograrlo la comunicación y la participación. Expone además, la gestión cultural en las organizaciones como un proceso que no siempre conlleva un cambio paradigmático, sino que incluye acciones de mejoramiento cultural sistemáticas de acuerdo con la evolución de la organización y otros factores que lo aconsejen.



De igual manera, el equipo de investigación de la universidad Autónoma de Barcelona, conformado por Tomás et. al (2001) desarrolló un estudio de cultura desde la perspectiva de la mejora institucional, a través del diseño de estrategias para favorecer el cambio hacia una cultura más adaptativa; consideran que las universidades capaces de renovarse y reinventarse continuamente, con capacidad de adaptación rápida, de asimilar en poco tiempo nuevas ideas y transformarlas en beneficio de la organización y de sus fines, serán las únicas capaces de sobrevivir en un entorno cambiante.

Sánchez (2010), muestra que en las instituciones de educación superior coexisten los diferentes tipos de cultura, pero impera la cultura de la participación y el compromiso, seguida de las culturas, donde predomina el control y la eficiencia, además de la cultura donde, predomina el enfoque al mercado y la productividad. Hay que tener en cuenta que estas diferentes culturas están ligadas a la existencia de grupos que comparten sus propios intereses y valores, plantea la necesidad de reflexionar sobre el proceso de construcción de los modelos mentales que sustentan esas culturas.

Bustamante, Quintero y Reyes (2012) realizaron una investigación para la Universidad de Antioquia para evaluar el impacto en la cultura organizacional con la implementación del Modelo Estándar de Control Interno MECI. Se pudo evidenciar cierto desconocimiento acerca de este Modelo en las distintas dependencias del área administrativa, lo cual hace que definitivamente el impacto que debería generar éste en la cultura organizacional se reduzca considerablemente.

Topa y Morales (2008), en su estudio sobre las relaciones empíricas entre las actitudes ante el cambio organizacional, la ruptura de contrato psicológico y los resultados tales como burnout, satisfacción laboral y conductas de ciudadanía organizacional, demuestran, cómo el com-

ponente humano influye significativamente en los procesos organizacionales. Se demostró como el incumplimiento de las promesas implícitas hechas por las partes, genera un impacto en la cultura, pues el colaborador ya no siente el compromiso y la motivación para seguir los lineamientos de la institución.

En la institución objeto de este estudio, se percibe cómo un número importante de colaboradores no tiene un contrato psicológico con la institución, por tanto ven a la universidad como una empresa más, como un lugar al que vienen a trabajar, a ganar un salario que les permita suplir sus necesidades económicas, un lugar en el que tienen que cumplir con tareas y responsabilidades; no están visibilizando las oportunidades de crecimiento profesional y personal que hay en ese lugar, no valoran la historia y filosofía que subyace el proyecto educativo, no reconocen el buen clima que se tiene y la mejora en las condiciones de trabajo que se han dado en los últimos tiempos.

Domínguez, Ramírez y García (2013), indagaron sobre el clima laboral como un elemento del compromiso organizacional, el cual tuvo como objetivo estudiar el compromiso organizacional como herramienta de gestión de recursos humanos, aplicado al caso de un grupo de instituciones públicas de educación superior. Los datos empíricos obtenidos permiten desplegar alternativas de intervención en instituciones de educación superior, con la intención de generar un clima organizacional idóneo para el incremento continuo del compromiso, originando estándares que le permitan seguir compitiendo en el mercado internacional y nacional.

De igual manera Aburto y Bonales (2011), realizaron un estudio sobre Habilidades Directivas: Determinantes en el Clima Organizacional, que tuvo como objetivo determinar si las habilidades directivas son las causales de un clima organizacional insatisfactorio, dentro de los hallazgos más importantes se tiene que



a menores habilidades directivas de liderazgo, comunicación, motivación, manejo del conflicto y formación de equipos, más insatisfacción con el clima organizacional.

Ahora bien, mientras en Europa y Estados Unidos se encuentra una significativa producción de estudios sobre cultura organizacional y las dinámicas culturales que se desarrollan en el interior de las organizaciones, en Colombia los estudios en esta materia aún son incipientes. En la última década por ejemplo, han sido publicados 34 artículos sobre el tema de clima laboral y cultura organizacional, sin embargo, sólo 14 de ellos son de investigación científica y tecnológica, de donde la Psicología, desde una perspectiva más reflexiva, y la Administración, con un enfoque más empírico, son las disciplinas que más estudian la cultura organizacional, estos estudios, como lo señalan Ruíz y Naranjo (2012, p. 293) para medir la cultura organizacional emplean:

(...) tres de los cuatro modelos culturales más referidos y validados en la literatura internacional Cameron & Quinn (1999), Denison (1990, 1995, 2003), y Hofstede (1979, 1999). El modelo de Cameron y Quinn y el modelo de Denison identifican tipologías culturales y son modelos que parten de la misma concepción de valores en competencia: orientación externa vs interna y orientación a la flexibilidad vs la estabilidad, aunque configuran las culturas a partir de elementos diferentes permiten algún nivel de comparación. Por su parte, el modelo de Hofstede por tener un énfasis en culturas nacionales y regionales, más que organizacionales, como se señaló anteriormente, es menos comparable.

En el primer lustro del siglo XXI son relevantes las investigaciones de Urrea et ál., (2000) y Valenzuela (2005), quienes enfatizaron en el impacto de la cultura en la innovación, para el segundo lustro destacan los aportes e iniciativas que desde

una mirada similar ubican la cultura como componente importante para favorecer la innovación (Calderón y Naranjo, 2007; Rueda y Rodenes, 2010;

Naranjo et ál., 2010; Herzog y Leker, 2010; Kaasa y Vadi, 2010). Y más recientemente el trabajo de Martínez (2010), que aborda a través del modelo de Denison y Mishra (1995), la incidencia de la cultura en los resultados o desempeño de la empresa.

Otros estudios analizan la poca flexibilidad de modelos culturales que están mucho más orientados al control (Rueda y Rodenes, 2010). Según esto, cuando no hay una efectiva estimulación de la autonomía en términos de creatividad en los empleados se generan dificultades en los cambios y eso conlleva inevitablemente a mayor limitación de las capacidades y desarrollos innovadores en la empresa, y con ello se hace más complejo el logro de mayores niveles de desempeño (Martínez, 2010), por la escasa orientación al relacionamiento con agentes externos (Sierra, 2009), lo que dificulta la incursión en el mercado externo.

Por su parte, Calderón y Naranjo (2007), señalan las empresas innovadoras tienen un perfil claramente extrovertido, se focalizan en los clientes y son abiertas al medio ambiente, tesis que es reforzada por Naranjo et ál., (2010), quienes señalan que las culturas orientadas a lo externo son más favorecedoras de innovación y resultados.

La revisión de literatura científica en los antecedentes de la presente investigación deja ver la importancia que reviste para estudios desde la psicología de incorporar nuevos análisis a la luz del desarrollo de competencias y capacidades de los empleados y que por esta vía, desde el marco ético y misional de la institución se posibilite y asegure la generación de procesos de identidad, apropiación y empoderamiento dentro y fuera de la misma con participación activa de quienes la conforman.



Sin embargo, como se ha señalado con anterioridad la mayoría de los trabajos sobre cultura organizacional en Colombia han estado orientados al enfoque descriptivo, de ahí que, “se debe incrementar la investigación de carácter explicativo lo que implica necesariamente enfatizar en trabajos de carácter extensivo, que permitan un mayor nivel de generalización de los estudios.” (Ruíz y Naranjo, 2012, p. 298).

Problema de investigación y objetivos

Abordar la cultura y el clima organizacional, en el contexto de la educación superior está siendo un tema de creciente interés, debido al impacto que estos tienen sobre los procesos de la organización, sus resultados y sobre el desempeño y la satisfacción de los colaboradores, es por esto que se hace importante caracterizar y diagnosticar cada uno de estos elementos.

Esto lleva a pensar en la necesidad de pensarse no solo la cultura y el clima, sino las dinámicas organizacionales, que subyacen la vida de esta institución, de allí surgió el planteamiento de la pregunta de investigación: ¿En qué medida los elementos que constituyen la dinámica organizacional inciden en la cultura y el clima de una institución de educación superior con metodología virtual y a distancia?

Martin (2002), propone tres enfoques simultáneos para el estudio holístico de la cultura: integración, diferenciación y fragmentación, los cuales no deben ser trabajados de manera secuencial, teniendo en cuenta, como lo afirma Schein (2004, p. 12), que la cultura organizacional, “(...)

es un patrón de supuestos básicos compartidos que el grupo aprende conforme resuelve problemas de adaptación externa e integración interna, que funcionan suficientemente bien para ser considerados válidos y, por tanto, ser enseñados a nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación a esos problemas.”

Como base epistémica y en la dinámica comprensiva de la pregunta se derivaron las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las dinámicas organizacionales que caracterizan a la institución? ¿Qué tipo de cultura predomina en la institución? ¿Cuáles son las percepciones de los colaboradores sobre las condiciones del trabajo y el ambiente laboral? ¿Es posible plantear estrategias conducentes a la transformación de las dinámicas organizacionales de forma que incidan positivamente en la cultura y el clima de la institución?

A partir de estas fue definiéndose el objetivo general: Determinar el grado de incidencia de las dinámicas organizacionales en la cultura y el clima de una institución de educación superior con metodología virtual y a distancia; así como los objetivos específicos referidos a establecer las dinámicas organizacionales de la institución, caracterizar el tipo de cultura que predomina en ella, e indagar las percepciones de los colaboradores sobre el clima y la cultura.

Descripción teórica

Metodología

El tipo de investigación que se llevó a cabo fue mixta, pues retomó procedi-

Tabla I. Enfoques simultáneos estudio holístico

Perspectiva	Orientación al consenso	Relación entre manifestaciones	Orientación a la ambigüedad
Integración	Consenso en toda la organización	Consistencia	La excluye
Diferenciación	Consenso en la subculturas	Inconsistencia	La canaliza fuera de las subculturas
Fragmentación	No consenso, múltiples visiones	Complejidad (no hay consistencia ni inconsistencia clara)	Se centra en ella

Fuente: Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford University Press



mientos de la investigación cualitativa y cuantitativa para dar respuesta al tema investigado. Se interpretaron los datos y respuestas a partir de la aplicación de dos instrumentos contrastados con las percepciones, imaginarios, puntos de vista, etc., de los sujetos participantes, con ello se garantizó que la mirada fuera mucho más holística en cuanto que se complementaron en el diseño mismo de este tipo de metodología. Se utilizaron instrumentos de recolección de información de corte cualitativo y cuantitativo, los cuales se aplicaron al equipo de colaboradores de las áreas administrativa y docente.

La aproximación cualitativa se llevó a cabo a través de una entrevista estructurada de 12 preguntas, teniendo en cuenta las siguientes categorías: comunicación, trabajo en equipo, toma de decisiones, ambiente de trabajo, relaciones directivo-colaborador, motivación y organizaciones informales, buscando que los colaboradores expresaran sus opiniones y percepciones respecto a estos elementos y así poder encontrar puntos comunes que permitieran definir el tipo de dinámica que subyace a esta institución. Los tópicos abordados en la entrevista fueron extractados de Sánchez (2010), cuando habla de las variables que caracterizan la orientación hacia la dimensión personas.

Los resultados de las entrevistas se sistematizaron en matrices analíticas con base en categorías, momentos y dimensiones que se definieron a partir de los resultados de la aplicación del instrumento cuantitativo. La evaluación y análisis se hizo a través de unas categorías con sus respectivas rúbricas que retomaron los elementos de cada una de las respuestas a la luz del problema de investigación.

El análisis cualitativo se realizó metodológicamente desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada la cual permitió identificar categorías de análisis derivadas de los datos obtenidos de dieciocho entrevistas estructuradas, a través de un proceso de conceptualización y cla-

sificación identificando los conceptos-fenómenos que pueden "(...) localizarse, colarse en una clase de objetos similares o clasificarse. Cualquier cosa que esté ubicada en una clasificación dada tiene una o más propiedades (características) reconocibles (definidas, en realidad) tales como tamaño, forma, contornos, masas, etc." (Strauss y Corbin, 1990, p. 113).

Así, siguiendo los postulados de Straus y Corbin, desde la estructura de la teoría fundamentada, en esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes pasos: obtención de notas a partir de la interpretación de la realidad observada en primera instancia y contrastadas en la aplicación de las entrevistas. Luego, se hizo el proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías emanadas de los resultados y análisis para hacer una comparación constante entre las categorías hasta alcanzar la saturación de las mismas.

En la fase cuantitativa se aplicaron dos instrumentos sobre cultura y clima organizacional. Para cultura se utilizó el cuestionario de Denison adaptado al español por Bonavia, Prado y García-Hernández (2010), compuesto de 12 subescalas o índices: empoderamiento, trabajo en equipo, desarrollo de capacidades, valores centrales, acuerdo, coordinación e integración, orientación al cambio, orientación al cliente, aprendizaje organizativo, dirección y propósitos estratégicos, metas y objetivos y visión, las cuales se agruparon en 4 dimensiones: Implicación, consistencia, adaptabilidad y misión, es un instrumento autoadministrado de sencilla y rápida aplicación y de fácil comprensión que estuvo conformado por 60 ítems, cada uno codificado en una escala tipo Likert.

Para complementar este análisis se aplicó el cuestionario sobre Clima Laboral, desarrollado por Jaime Valenzuela (2004), el cual consta de dos partes: la primera plantea tres preguntas de respuesta abierta; y la segunda fue un cuestionario



de 80 preguntas de respuesta cerrada sobre el clima laboral, agrupadas éstas en 10 escalas o categorías. La escala va de 1 a 5, dependiendo si la situación que prevalece, si es una característica “negativa” o a una “positiva”, respectivamente, los valores de en medio sirve para indicar varios grados de presencia o ausencia de cada característica.

El análisis cuantitativo se realizó bajo la estimación del coeficiente alfa de Cronbach que para este caso fue de 0,89, con un alfa de Cronbach basado en los elementos tipificados de 0,91 a partir del cual se analizó la media, la desviación típica, la correlación ítem-total y el alfa de Cronbach si se elimina el elemento, así mismo se calcularon los estadísticos descriptivos para cada ítem y las correlaciones entre las variables con base en las 4 dimensiones y sus respectivas subescalas. Los estadísticos se basaron en todos los casos con datos válidos para todas las variables del procedimiento.

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS y el programa EQS aplicando el método de extracción con base en el análisis de componentes principales y el método de rotación: normalización Varimax con Kaiser lo que indicó que la rotación convergió en 20 iteraciones, de esta manera se obtuvieron las correlaciones entre todas las escalas que resultaron estadísticamente significativas; igualmente se evaluó la consistencia interna y la estructura factorial del instrumento, para ello se aplicaron análisis factoriales exploratorios, a través del método de máxima verosimilitud con rotación varimax encontrando en términos generales una adecuada consistencia interna para el cuestionario con un alfa de Cronbach de 0,91 y para las diferentes dimensiones y escalas que lo componen superior a 0,89 donde los diferentes índices sugieren que el modelo es adecuado para la dimensión *implicación* representado en el compromiso e identidad de los participantes con la misión de la institución.

Para este análisis se utilizó como medio de validación estadística la estimación del coeficiente alfa de Cronbach. Este programa contiene un sistema de análisis de ítems exhaustivo que puede emplearse con ítems calificados en forma binaria (0. 1) y en cadenas respuesta de opción múltiple (A B C D). También es posible analizar respuestas a ítems tipo escala Likert.

Población y muestra

La muestra para el instrumento cualitativo estuvo compuesta por 18 participantes los cuales pertenecen a las 7 áreas que componen esta sede de la universidad; el criterio de selección para la técnica de recolección de información que se utilizó – entrevista estructurada- fue que los colaboradores llevaran más de dos años de vinculación a la institución, pues los temas que se trataron exigían cierto nivel de conocimiento y empoderamiento de los procesos de la institución. La selección de la muestra, se realizó por una asignación aleatoria entre el total de los colaboradores que cumplían con el criterio.

Para los instrumentos cuantitativos -cuestionario sobre clima y otro sobre cultura-, la muestra fue de 102 y 104 colaboradores, respectivamente. El criterio para seleccionar la muestra es que fueran colaboradores de tiempo completo y estuvieran vinculados a la institución hace un año, la razón de esta selección se hizo bajo la premisa que los empleados con cierta antigüedad, participan activamente de la vida de la institución como espectadores o protagonistas, lo que les da un mayor juicio para evaluar aspectos internos de su organización; dicha muestra se hizo con el apoyo del área de gestión humana, quien proporcionó el listado total de colaboradores, el cual fue filtrado teniendo en cuenta los criterios anteriormente expuestos.

Hallazgos

La entrevista, igual que los instrumentos cuantitativos, se analizó desde cuatros



dimensiones que brindan una interpretación centrada en las dinámicas organizacionales: involucramiento, adaptabilidad, consistencia y misión. Estas dimensiones a su vez arrojaron una serie de categorías axiales o complementarias a través de las cuales se evidenciaron coincidencias en cuanto a componentes de análisis factoriales y de categorización, así por ejemplo, las cuatro dimensiones comparadas a la luz de los resultados de las entrevistas presentan características propias de la cultura de la institución que coinciden con las caracterizaciones contempladas en los documentos institucionales y en los imaginarios y percepciones de los colaboradores.

Una de las primeras coincidencias que se encuentra tiene que ver con el involucramiento y la manera como éste es asumido por los colaboradores desde la identificación que hacen de los valores de la institución y en los cuales redimensionan su proyecto de vida. De esta manera tanto los resultados obtenidos en la entrevista como el grado de afinidad con los principios rectores y orientadores evidencian que los comportamientos y actitudes de los colaboradores son concordantes con el grado de adaptabilidad que influye desde el reconocimiento de la misión y la consistencia al interior de la institución.

Se realizó el análisis de documentos que brindaban información complementaria sobre procesos y dinámicas al interior de la institución y a partir de la cual se establecieron criterios de sistematización con base en las dimensiones seleccionadas para el análisis de los instrumentos. Una segunda coincidencia tiene que ver con la existencia de una correlación entre la misión y los principios institucionales con la percepción que tienen los colaboradores entrevistados acerca de su rol dentro de la institución con arreglo a sus intereses, necesidades y proyecciones a corto y mediano plazo. Con base en ello se identificaron procesos de identidad y empoderamiento que se gestan dentro y fuera de la institución en los que los cola-

boradores se asumen como parte activa por cuanto se identifican con los principios rectores: deber ser, ser y hacer.

Hay entonces una coincidencia entre la misión de la institución, su proyección social con base en los preceptos del humanismo y el cristianismo, y la manera como los participantes se dimensionan como miembros y sujetos sociales de la misma. Así, según las correlaciones entre la entrevista y la revisión documental el involucramiento y la misión forman parte substancial del clima laboral en cuanto a bienestar, estabilidad y proyección personal y colectiva, reconociendo la importancia del trabajo en equipo y el rol dentro del área o dependencia.

Cuando se compararon los resultados obtenidos en la dimensión de adaptabilidad con los de involucramiento se encontró que emergen una serie de comportamientos y actitudes ligadas a los procesos de identidad con la institución que aportan significativamente al reconocimiento de una cultura que reúne las percepciones y significados de los colaboradores frente a su quehacer profesional y personal.

Una cultura que se configura a partir de lo que sienten, piensan, perciben e interiorizan los colaboradores ya no sólo como parte de su rol como profesionales sino como seres sociales quienes a partir de sus subjetividades redimensionan su proyecto de vida ligado a las oportunidades que encuentran en la institución por lo que su trabajo deja de ser una actividad remunerada alineada de sus competencias y pasa a ser un conjunto de capacidades que aseguran y posibilitan su calidad de vida. Ello dio cuenta de las dinámicas organizacionales existentes que se reconstruyen constantemente.

La dimensión de involucramiento registró comportamientos favorables en los tres instrumentos toda vez que, de acuerdo con las preguntas asignadas la favorabilidad en los índices de Cronbach estuvo por encima de la media en los tres casos siendo altamente significativa en



la entrevista sobre dinámicas organizacionales puesto que hubo implicación en las cuatro dimensiones. Es decir, aunque fue relevante el comportamiento de los resultados de la entrevista en la dimensión de involucramiento las respuestas registradas por los participantes se estuvieron igualmente relacionadas con los demás ítems correspondientes a las otras tres dimensiones, lo que dio cuenta de una amplia identificación de la misión y los principios de la institución aunque con una marcada diferencia con el reconcomiendo de las posibilidades laborales, académicas, personales y humanas.

Ahora bien, teniendo en cuenta que los tópicos de la investigación se escogieron a partir de las categorías – cultura y clima organizacional- y de la variable – dinámica organizacional –, con base en la comunicación, trabajo en equipo, toma de decisiones, ambiente de trabajo, relaciones directivo-colaborador, motivación y organizaciones informales, los resultados obtenidos en la aplicación de los tres instrumentos demostraron que los elementos que constituyen la dinámica organizacional inciden en la cultura y el clima de la institución.

Dicha incidencia está referida al grado de apropiación que tienen los colaboradores con respecto a los procesos y dinámicas que se generan al interior de la institución lo que implica un reconocimiento de los principios éticos y los elementos constitutivos de la cultura organizacional de la cual hacen parte, asumiendo la cultura como algo que las organizaciones son o construyen y no que simplemente tienen, sin más. En esta postura, las organizaciones son entendidas y analizadas en términos de sus aspectos expresivos y simbólicos.

El análisis desde la teoría fundamentada permitió identificar categorías de análisis derivadas de los datos obtenidos de dieciocho entrevistas estructuradas: categorías selectivas, con sus respectivas definiciones operacionales, sobre las cua-

les giraron las 12 preguntas que buscaron conocer las percepciones de los colaboradores en relación con las condiciones del trabajo y el ambiente laboral; en la composición de las categorías selectivas se identificó que algunas de estas compartieron categorías axiales.

La codificación axial implicó un reagrupamiento de las categorías centrales con sus subcategorías, a partir de un análisis centrado en las relaciones entre las propiedades y las dimensiones identificadas en cada categoría selectivas y su respectiva implicación axial, buscando con ello integrar y ajustar teóricamente las categorías centrales de la investigación. De esta manera, luego de ser identificadas las categorías centrales, se estructuró una red semántica para ir integrando las categorías y generando teoría como lo establecen Strauss y Corbin (2002).

Con base en este proceso y a partir de la red semántica se encontró que la categoría selectiva involucramiento, está asociado a tres códigos axiales –relaciones entre las categorías - Identidad de los miembros, Integración y Perfil de decisión, de los cuales solo el último no comparte asociación con otras categorías selectivas lo que se interpreta como exclusividad de la información en cuanto al contenido de análisis. El código selectivo involucramiento contiene tres códigos axiales de los que el código Perfil de la decisión {0-9} es quien más códigos abiertos contiene siendo percepciones de perfil de decisión basado en el talento humano {12-1} quien más narraciones asociadas tiene (12) y el valor 1 se interpreta como el número de códigos con el que este se encuentra relacionado.

Por otra parte la identidad de los miembros {0-4} identifica tres categorías abiertas donde el código de identidad con el objetivo de la institución {31-3} contiene 31 narrativas asociadas que se distribuyen en 3 diferentes códigos axiales, es decir que esta categoría estará presente en otros aspectos teóricos identificados en

las presentes redes semánticas. De la red semántica se pudo derivar la información del Perfil de la decisión {0-9} basado en que los participantes hicieron referencia a que una característica institucional a nivel de cultura organizacional es la elección de integrantes basada en el talento humano más que en el perfil de decisión basado en actividades {3-1}.

Asimismo, se encontró que la identidad de los miembros {0-4} con la institución demostró una alta saturación en el código identidad con el objetivo de la institución {31-3} por lo que los entrevistados refirieron sentirse orientados en su trabajo con base en lo que la institución propone y también algunos de ellos expresaron por medio de la identidad basada en el servicio {18-3} donde se refirieron a ir más allá del rol activo con la institución para trabajar por la comunidad, contrario a lo que se identificó en el código identidad con el trabajo {11-3} donde las narrativas refirieron a las acciones laborales como función del cargo por cumplimiento.

Igualmente, se encuentra la Integración {0-7} que contiene como fuerte la percepción positiva al trabajo en equipo por logros reflejados {18-3} donde se refiere al trabajo de las funciones coordinadas por cada grupo y área de trabajo; sin embargo, se identificaron percepciones desfavorables de la comunicación entre compañeros {11-3} entre otras donde se encontró el individualismo centrado al trabajo como respuesta al cargo más no al desempeño profesional por compromiso con la institución en donde se propone activamente por la conexión del trabajador para la solución de problemas. Lo anterior, permitió concluir que desde cualquier posición en la estructura, los colaboradores están empoderados de sus procesos y se sienten con argumentos suficientes para juzgar y cuestionar los procesos y procedimientos de la institución.

En cuanto a las percepciones asociadas al código selectivo Consistencia {0-3}, se encontró que el código axial de toleran-

cia al riesgo {0-6} contiene la información que desarrolla el fomento de actividades que involucren el trabajo en equipo {14-3} más allá del trabajo en grupo, así como el fomento del respeto de ideas {6-2} y el del debate de ideas {8-3} que involucra las funciones coordinadas para el desarrollo de la organización.

En el código selectivo Comunicación {0-10} se encontró como punto relevante la percepción de comunicación digital efectiva con los estudiantes {7-4} donde las narrativas apuntan a un fortalecimiento en la interacción estudiante-docente en procesos que conlleva la educación virtual, asimismo se encontraron diversos códigos que describen falencias en la comunicación centrada en los procesos estructurales y organizacionales de la institución, así como también percepciones asociadas al trabajo de los individuos que se centran en el desarrollo de las actividades por labor y no por cohesión con la institución.

En cuanto a la información hallada en la Adaptabilidad {0-4}, la Tolerancia al riesgo {0-16} se satura con códigos que se presentan asociados en otras redes semánticas pero que se enfocan en el proceso de decisión centrado en el fomento de nuevas capacidades, sin embargo, se encontraron relaciones de códigos con percepciones desfavorables acerca del proceso de adaptación organizacional y de los procesos estructurales, así como los centrados en los aspectos individuales de los cargos.

En el código Control {0-6} se estableció que la regulación del tipo de trabajo se centra en aquellos que siguen lo reglamentado para cada cargo y cumplen sus funciones y las narrativas que se asocian a la apropiación de los procesos organizacionales. Se encontraron diversos detalles acerca del tipo de dirección de cargos medios y altos en los que el enfoque de la organización se ve afectado, según las narrativas de los entrevistados, por la articulación de las decisiones y planeación



entre jerarquías, las cuales no siempre siguen los mismos patrones y pueden llegar a comportarse de formas variadas que pueden parecer otras instituciones.

Los resultados que se refieren los aspectos relacionados con la Misión {0-2}. Por una parte se encuentra la Identidad de los miembros {0-9} con la institución en donde se encuentran como enlaces únicos los códigos percepción positiva de la educación integral {2-1}, percepción positiva de la inclusión por medio de la educación {2-1} y la percepción desfavorable de la puesta en práctica de la Misión {4-1}, así como también se encuentran códigos saturados en otras redes semánticas que permiten identificar narrativas que expresan el vínculo personal y profesional con la institución, en este caso mediado por la Misión.

En cuanto a Misión y Objetivos {0-11} las características explícitas acerca de la entrega personal y el fomento de nuevas herramientas y habilidades se contrastó con las narrativas asociadas al desempeño individual limitado por el seguimiento del reglamento o por jerarquías de mando con fines gerenciales.

Las cuatro categorías que componen las dinámicas organizacionales representan los pilares sobre los cuales se fundamenta el accionar de las personas y de la institución misma y la repercusión de estas sobre la cultura y el clima; es evidente el vínculo de los colaboradores con la institución a pesar de las ambivalencias y contradicciones, pues en algunos momentos se sienten filiados y comprometidos con los procesos de la institución y en otras circunstancias la percepción está mediada por situaciones concretas, las cuales pueden no ser favorables para las personas en el momento, de allí que muchas que las respuestas a la entrevista estuvieran permeadas de emocionalidad.

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS y el programa EQS aplicando el método de extracción con base en el

análisis de componentes principales y el método de rotación: normalización Varimax con Kaiser lo que indicó que la rotación convergió en 20 iteraciones. De esta manera se obtuvieron las correlaciones entre todas las escalas que resultaron estadísticamente significativas

Igualmente se evaluó la consistencia interna y la estructura factorial del instrumento, para ello se aplicaron análisis factoriales exploratorios, a través del método de máxima verosimilitud con rotación varimax encontrando en términos generales una adecuada consistencia interna para el cuestionario con un alpha de Cronbach de 0,91 y para las diferentes dimensiones y escalas que lo componen superior a 0,89 donde los diferentes índices sugieren que el modelo es adecuado para la dimensión *implicación* representado en el compromiso e identidad de los participantes con la misión de la institución.

La correlación de las cuatro dimensiones con las 12 escalas con base en los datos obtenidos en la aplicación del instrumento permite hacer una lectura holística acertada y coherente acerca de las dinámicas organizacionales a través de la cultura organizacional toda vez que los factores que determinan o modifican las situaciones y contextos en que interactúan los participantes influyen directamente en las percepciones y significados que éstos tienen sobre su rol dentro de la institución lo que se refleja en sus comportamientos y actitudes hacia la misma: empoderamiento e identidad como sujetos partícipes y dinamizadores de los procesos estructurales y coyunturales.

Todas las escalas mostraron estar relacionadas entre sí, sin embargo la tendencia es mucho más marcada en las escalas que componen la dimensión *implicación*, sobre todo en lo relacionado con el desarrollo de capacidades, lo que permite que las personas sientan mucha confianza hacia su quehacer, su saber ser y saber hacer, que permite, según los datos obtenidos, que se generen procesos



de cultura informal que dinamizan los espacios de trabajo e interacción entre sujetos, y con ello, mayor identificación (implicación) de los colaboradores con la institución desde el trabajo en equipo y el empoderamiento. En cuanto a las otras dimensiones se registró una amplia correlación entre estas y las escalas como sucede con la *adaptabilidad*, por cuanto ningún ítem resultó problemático y todas las escalas mostraron relaciones entre sí.

De esta manera, se evidenció una tendencia favorable al reconocimiento del trabajo colaborativo para el beneficio común y la oportunidad y estabilidad laboral que la institución les brinda así como un ambiente espiritual que responde a las exigencias y necesidades de cada colaborador vinculado, lo que redundará en la posibilidad de crecimiento profesional, personal, intelectual y humanista a partir de la integración que se promueve entre los colaboradores, en cada una de las áreas y dependencias, y en el contexto general.

Para el caso de la dimensión Misión, tampoco se registraron ítems problemáticos ni variaciones significativas en las relaciones entre las escalas, por lo cual se infiere que en términos de visión, metas y objetivos existe una significativa correlación entre las escalas y la dimensión lo que puede establecerse a partir de la visión de los participantes sobre la institución que basada en el servicio conlleva a la apertura hacia nuevas miradas e ideas, y la posibilidad de hacer nuevas propuestas que sean tenidas en cuenta, siempre que se garantice efectividad en las relaciones inter e intra personales de manera asertiva y recíproca.

La dimensión de consistencia mostró una correlación significativa aunque en menor grado de implicación o influencia con respecto a involucramiento y adaptabilidad puesto que para la escala de valores centrales conformada por las preguntas 16 al 20, así como la escala acuerdo compuesta por las preguntas del

21 al 25; y coordinación e integración, preguntas del 26 al 30, la media de la escala si se elimina el elemento estuvo entre 315 y 318, siendo la más baja la correspondiente al ítem 16 con 315, 29, y el más alto o significativo corresponde al ítem 24 con 316, 76. Aun así, fue significativo en la correlación lo referido al compromiso y el sentido de pertenencia con la institución.

De acuerdo con los datos obtenidos y analizando el comportamiento de las correlaciones a la luz del mínimo, el máximo, la media y la desviación típica (tabla 2), de las dimensiones y escalas con base en el instrumento de Deninson, todos los ítems aportaron significativamente al conjunto de la escala, es decir, existe en efecto una expedita correlación relativamente alta con el total del cuestionario, teniendo en cuenta que la correlación media de los diferentes ítems que componen el cuestionario con la escala global es 0,91).

Ahora bien, los ítems 21 y 31 registran el alfa de Cronbach más bajo (0.876), que comparado con las demás escalas y subescalas son representativamente inferiores, sin embargo no representan mayor variación en el índice de correlación, es decir, a pesar del bajo alfa de cronbach aportan significativamente a la correlación del conjunto de la escala. Un comportamiento diferente lo presentó la escala de empoderamiento que en sus subescalas presentaron índices de correlación sobre 0.7, y de ellos el ítem 3 presentó un índice de correlación de 0,6, esto es, una correlación muy baja con el conjunto de la escala, lo que indica que apenas existe relación entre este ítem y los restantes.

Ahora bien, al eliminar este ítem, la consistencia interna de la subescala y de la dimensión que lo contienen no representa mayor variación. En síntesis, las correlaciones entre todas las subescalas resultaron positivas, estadísticamente significativas y en general relativamente altas (casi la totalidad de las correlaciones se encuentran entre 0,8 y 0,9).



En lo referido a las 4 dimensiones, se evidenciaron correlaciones significativamente altas con índices superiores a 0,70) y significativas al nivel de 0,01. De acuerdo con esto, y teniendo en cuenta los valores obtenidos por Denison et al, (2005 y 2006), con los valores obtenidos en la presente investigación se observó que en efecto el instrumento dio cuenta de las dinámicas organizacionales al interior de la institución y de la manera como se articulan integralmente permitiendo con ello una lectura más contextual y situada de la cultura que emerge en las diferentes áreas y dependencias que componen y estructuran la institución.

Un aspecto a resaltar en términos de clima laboral, en el análisis cuantitativo de acuerdo con el alfa de Cronbach y el índice de correlación donde prevalecen características positivas, se encontró que la percepción de los colaboradores que participaron en la aplicación del instrumento es significativamente alta por cuanto asumen tener libertad para hacer su trabajo como lo desean (.608), ya que el jefe de su área o dependencia valora su trabajo (.635), y el perfil y sus funciones están bien especificadas (.678).

La dimensión implicación, relacionada con el desarrollo de capacidades, evidencia que las personas sienten mucha confianza hacia su quehacer, su saber ser y saber hacer, que permite, según los datos obtenidos, que se generen procesos de cultura informal que dinamizan los espacios de trabajo e interacción entre sujetos, y con ello, mayor identificación de los colaboradores con la institución desde el trabajo en equipo y el empoderamiento.

Se evidenció una tendencia favorable al reconocimiento del trabajo colaborativo para el beneficio común, además reconocen la oportunidad laboral y la estabilidad que la institución les brinda, así como un ambiente espiritual que responde a las exigencias y necesidades de cada colaborador vinculado, lo que redundará en la posibilidad de crecimiento profesional,

personal, intelectual y humanista. También perciben una buena comunicación entre el equipo de trabajo, cuentan con recursos para desempeñar su función, oportunidades de formación, crecimiento laboral respecto a los ascensos, valoración del trabajo realizado, dinamismo y disposición para la realización de las tareas y actividades, donde resaltan el compañerismo y la amabilidad.

Con base en los resultados obtenidos y luego de hacer la triangulación con los planteamientos esbozados en el marco teórico y conceptual pudo determinarse que en la institución existe un ambiente de trabajo potencialmente significativo puesto que cuenta con condiciones favorables para el desarrollo de los colaboradores en lo profesional y personal, las relaciones entre las personas son basadas en el respeto y la colaboración.

En términos generales los hallazgos de esta investigación contribuyeron a establecer la incidencia de las dinámicas organizacionales en la cultura organizacional y el clima laboral de la institución y con ellas, el fortalecimiento organizacional, especialmente a los procesos de gestión humana, los cuales están dirigidos al intangible más valioso de la institución, las personas. De esta manera se identificó que las dinámicas que caracterizan la institución están representadas en la identificación de los colaboradores con los preceptos éticos y misionales de la institución y con base en esto la manera en que perciben su rol dentro de la estructura organizacional a nivel de participación y autonomía. Este reconocimiento asegura que los procesos internos se desarrollen satisfactoriamente con beneficios a nivel individual y colectivo.

Los elementos de la dinámica organizacional de la institución objeto de estudio están referidos a los procesos de gestión humana que aseguran la adaptación externa de los colaboradores con las dinámicas internas que conllevan a una mayor integración de los elementos y



factores que hacen posible a identidad, la apropiación y el empoderamiento. Gómez (2008) propone estudiar la identidad no solo a partir de los rasgos visibles (valores, creencias, estilos de liderazgo y normas) sino también desde los factores generadores de la misma (historias, estructuras, valores, tecnologías y estrategias), partiendo de una perspectiva más amplia que abarque las percepciones de las partes interesadas, tanto en el interior como en el exterior de la empresa.

De esta manera se identifican en la institución valores, prácticas y comportamientos que son determinantes y que deben asumirse a nivel individual y colectivo tanto en las áreas o dependencias como en la estructura general de la institución, para el desarrollo de acciones encaminadas a lograr una cultura innovadora. Rueda y Rodenes (2010), plantean que para alcanzar este propósito, es necesario incorporar una serie de características tales como: promoción de nuevos valores y creencias, incentivar la generación de nuevas ideas, transmisión de conocimientos y experiencias, motivación a los empleados, ausencia de complejidad y formalismo, tolerancia de los errores, compromiso directivo, introducción de nuevas tecnologías, olvidar viejos métodos y formas, adquirir nuevos conocimientos, escuchar al cliente, prácticas y comportamientos e invertir, arriesgar y experimentar, con el fin de lograr resultados organizacionales eficientes adentro y afuera.

Teniendo en cuenta que la institución está empeñada en crear y promover acciones encaminadas a lograr una cultura innovadora como las que plantean Rueda y Rodenes (2010), puede decirse que el tipo de cultura que predomina en la institución está referido al reconocimiento de las competencias y capacidades de los colaboradores a través de la importancia que se da a la creatividad y la necesidad que tienen de investigar e innovar permanentemente; esto permite que el conjunto de valores asociados al desarrollo de las labores y actividades sea interiorizado

por los docentes de manera significativa redundando en calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje en la metodología a distancia.

Asimismo, la cultura de la institución está enmarcada en la existencia de unos valores de innovación y desarrollo social como el compromiso con la calidad, el servicio a la comunidad, el cumplimiento de los compromisos académicos, investigativos, sociales y comunitarios, es decir, una clara coincidencia entre los valores contemplados en la misión institucional y los preceptos morales y éticos de servicio y entrega que los colaboradores identifican como parte de su ser y su quehacer dentro y fuera de la institución; y en contraste la prevalencia de aspectos críticos como la falta de confianza mutua en cuanto a las prácticas de recursos humanos.

Con respecto a los hábitos colectivos predomina el intercambio de información de manera efectiva producto de una comunicación asertiva y la identificación por parte de los colaboradores de las posibilidades que tienen para desarrollar su proyecto de vida a corto y mediano plazo en concordancia con el sistema de valores y elementos propios de la cultura de la institución. Esto está ligado a las percepciones de los colaboradores sobre las condiciones del trabajo y el ambiente laboral puesto que según los resultados y análisis estas dimensiones son las base de sus comportamientos y actitudes en la medida que existe un reconocimiento de condiciones favorables para el desarrollo no solo de sus labores y actividades laborales sino para el desarrollo pleno de sus capacidades sociales y humanas.

Los resultados muestran que los elementos constitutivos de la cultura organizacional le apuesta al fortalecimiento de los factores de coherencia cultural y cohesión de los colaboradores de la institución potenciando los procesos de adaptabilidad e involucramiento a través de la comunicación y la participación que incluyen acciones de mejoramiento cultural sistemáticas



guiados por el conjunto de creencias, valores y principios de la institución.

Con base en ello se evidencia que la institución objeto de estudio asume la cultura desde la perspectiva de la mejora institucional como lo proponen Tomás et. al (2001) a través del diseño de estrategias para favorecer el cambio hacia una cultura más adaptativa y en esta medida como lo registran los resultados de los instrumentos los colaboradores perciben que el reconocimiento de sus competencias y capacidades permiten la participación en las decisiones que afectan individual y colectivamente los procesos dentro y fuera de la institución.

Asimismo, se encontró que en la institución la percepción de los colaboradores está relacionada con el grado de identificación con las dinámicas y procesos que se gestan al interior de la misma y que impacta sobre las prácticas, procedimientos y participación a nivel de área o dependencia hasta llegar a los cuerpos colegiados de mayor poder decisorio, razón por la cual, los colaboradores perciben que sus aportes, ideas e iniciativas son apoyadas y recompensados por la institución con base en lo que Schneider (1990), hablando de clima organizacional identifica como estándares previamente establecidos, es decir, sin imposiciones.

Asimismo, se establece que existe un impacto significativo en la cultura por cuanto los colaboradores sienten compromiso y motivación para seguir los lineamientos de la institución, de ahí que en lo referente a la identidad de los miembros se encontraron tres categorías abiertas donde el código de identidad con el objetivo de la institución contenía 31 narrativas asociadas.

La identidad de los miembros con la institución demostró una alta saturación en el código identidad con el objetivo de la institución por lo que los entrevistados refirieron sentirse orientados en su trabajo con base en lo que la institución propone y también algunos de ellos expresaron por

medio de la identidad basada en el servicio donde se refirieron a ir más allá del rol activo con la institución para trabajar por la comunidad, contrario a lo que se identificó en el código identidad con el trabajo donde las narrativas refirieron a las acciones laborales como función del cargo por cumplimiento.

Lo anterior evidencia la existencia de un alto riesgo de que la personalidad y las percepciones de los miembros de la institución ejerzan tanta influencia que vayan en detrimento de la filosofía, la misión y los valores, es decir, hay una incidencia directa del conjunto de comportamientos socialmente reconocidos y que están respaldados por los valores y normas de la institución sobre el clima y la cultura de la misma (Arnollete, 2009).

En consecuencia, el análisis de los resultados a través de la comparación y trazabilidad de la investigación arrojó como principal hallazgo la importancia de la cultura como categoría y dimensión para el análisis de las dinámicas organizacionales y la manera como estas últimas influyen e incluso determinan los comportamientos y actitudes de los colaboradores de la institución teniendo en cuenta que existe una directa correlación entre el conjunto de valores y códigos culturales y el grado de identidad, empoderamiento y apropiación de los colaboradores hacia y con la institución.

Lo anterior está en concordancia con lo planteado por Newstrom (2007), sobre la cultura organizacional cuya importancia radica según él en la identidad organizacional lo que aunado a la estabilidad y al sentido de seguridad estimula el empoderamiento y la apropiación por parte de los colaboradores sobre su entorno laboral y cultural inmediato.

Otro de los hallazgos más sobresalientes de la investigación tiene que ver con la cultura organizacional de la institución objeto de estudio que se caracteriza por el reconocimiento de las capacidades intelectuales, el trabajo y el intercambio



de ideas entre los colaboradores y sus respectivos colectivos: áreas o dependencias. Dicho reconocimiento facilita además de la realización de las actividades y el trabajo en equipo, el mejoramiento de los procesos internos y externos que le apuestan a la excelencia desde el entendimiento y acuerdos establecidos por todos los participantes.

Un último hallazgo de relevancia está referido a la identificación de las dinámicas organizacionales que caracterizan a la institución, así como las percepciones de los colaboradores sobre las condiciones del trabajo y el ambiente laboral que determinan el tipo de cultura que predomina en esta. De ahí que sea necesario en futuras investigaciones plantear estrategias conducentes a la transformación de las dinámicas organizacionales de forma que incidan positivamente en la cultura y el clima de la institución.

Conclusiones

La revisión de la literatura especializada a la luz de las principales categorías de estudio definidas para esta investigación: clima y cultura, y la delimitación teórica y conceptual que se hizo con base en estudios recientes destaca la complejidad a nivel epistemológico y conceptual de la cultura organizacional como constructo teórico que permite explicar actitudes y comportamientos de los sujetos, así como también el complejo continuum relacional al interior de la institución.

La fase de implementación de los instrumentos permitió determinar la imperativa capacidad que tiene la cultura organizacional para explicar relaciones intrínsecas y circunstanciales dentro de las áreas o dependencias, entre colaboradores y directivos, y a partir de estas, determinar los principales elementos que configuran la cultura a partir de la asociación con las prácticas de recursos humanos.

Sin embargo, aunque los resultados son positivos en cuanto a clima laboral

y la cultura organizacional, se evidencia que esta cultura no se refleja en todas las áreas o dependencias pues los comportamientos, relaciones, valores, estilo de liderazgo y toma de decisiones, etc., son diversos y en muchos casos no coherentes con esta filosofía; existe un número de colaboradores que no tienen un vínculo o filiación profunda con la institución.

En la institución objeto de estudio coexisten diferentes tipos de códigos culturales emanados de diversos referentes simbólicos que diversifican las relaciones entre los colaboradores pero sobresale la cultura de la participación y el compromiso enmarcada en los preceptos de control y eficiencia encaminados hacia la excelencia.

La fase de implementación permitió evidenciar la asociación encontrada entre percepciones y significados, de una parte, y la cultura organizacional de otra, como primera instancia para determinar el grado de adaptabilidad e involucramiento de los colaboradores. Como segunda instancia se encontró la identidad entre los diferentes códigos culturales o subculturas inmersas en la cultura organizacional y la manera como se articulan con base en los principios rectores y los valores institucionales.

Aunque la conceptualización sobre cultura organizacional es múltiple, variada y compleja, determinar la cultura de la institución es posible toda vez que actualmente existen diferentes modelos que permiten un acercamiento más social y humano a la relación entre los individuos y el colectivo social en el que desarrollan su vida profesional y logrando un análisis de los comportamientos mediados y concertados o reconocidos socialmente dentro de cada área o dependencia.

La cultura debe analizarse y abordarse desde una perspectiva global, integral, así mismo debe asumirse que de la cultura organizacional surgen las subculturas, las cuales en muchos casos terminan siendo las más fuertes, ya que



emergen de la base y ejercen gran influencia en las costumbres, prácticas y en el desempeño. Teniendo en cuenta que la cultura es el resultado de la suma de las individualidades que confluyen en la organización, es pertinente generar planes de intervención desde el enfoque del aprendizaje, ya que las personas llegan a desempeñar un cargo con una serie de experiencias, conceptos, prejuicios, que ponen de manifiesto en todo su actuar a nivel laboral y personal.

Mediante el estudio o análisis de la cultura de la institución fue posible determinar los estilos de comunicación y liderazgo existentes que dinamizan las relaciones entre los colaboradores y permiten que los procesos internos y externos se articulen favorablemente a través del sistema de valores, creencias, comportamientos y normas compartidas, asumidas e interiorizadas por todos los miembros de la institución.

Finalmente es importante señalar que los resultados de la investigación revelan que existe una significativa identificación de los colaboradores con la institución lo que se evidencia en la confianza y compromiso hacia esta puesto que los elementos que constituyen la dinámica organizacional inciden en la cultura y el clima y permiten que el empoderamiento y la apropiación se configuren en la base de los comportamientos y las actitudes de los colaboradores.

Recomendaciones

La cultura organizacional se configura a través de periodos de tiempo largos en el que media la participación activa de todos los miembros a partir de sus percepciones y significados sobre el clima de la institución pero también con base en las representaciones e imaginarios que surgen en la interacción entre individuos desde y a partir de referentes éticos, morales, convivenciales, entre otros, anclados

a procesos de construcción de identidad dentro de la institución.

Surge la necesidad de emprender nuevos estudios encaminados a resignificar el papel de la cultura organizacional dentro de los estudios de las dinámicas organizacionales buscando con ello trascender en las lecturas e interpretaciones que desde lo social, lo personal y lo vivencial permitan delinear nuevos marcos metodológicos desde la psicología para el análisis de las actitudes y comportamientos de los sujetos como colectivo pero también como parte activa de los procesos ligados a la generación de nuevas lógicas relacionales amparadas en el reconocimientos de los elementos constitutivos de las dinámicas organizacionales.

Hay que tener en cuenta las características socio-económicas de la región y la localidad donde están ubicadas las instituciones. Es decir, aunque el modelo de clima laboral aporta elementos de análisis significativos, contextualmente no brinda herramientas que permitan miradas a profundidad. Caso contrario ocurre con el instrumento de cultura organizacional que no sólo aborda elementos estructurantes referidos a condiciones laborales, sino que trasciende las dimensiones sociales, culturales y vivenciales de los sujetos partícipes de los diferentes procesos y dinámicas internas y externas.

Es imperativo analizar el funcionamiento y desarrollo de la institución objeto de estudio desde el estudio de los comportamientos y actitudes de los colaboradores, insertas en los marcos ético-morales donde se asumen como parte del todo y como actores sociales válidos en la interacción entre sujetos histórico-culturales a través de estudios relacionados con el desempeño, que podrían perfilarse como investigación del impacto de la cultura sobre el desempeño y su papel como variable moderadora entre los recursos humanos y los resultados organizacionales.

Bibliografía

Fuentes

- Abravanel, H. (1992). *Cultura Organizacional, aspectos teóricos, prácticos y metodológicos*. Serie empresarial. Bogotá, Colombia: Legis Editores.
- Aburto, H y Bonales, J. (Enero-Abril, 2011). *Habilidades directivas: Determinantes en el clima organizacional*. Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, N° 51, pp. 41-49.
- Alvarado, E. (2013). Modelo de liderazgo transformacional, clima y cultura factores de seguridad escolar (Tesis doctoral, Universidad del Turabo, Puerto Rico). En: <http://search.proquest.com/docview/1415894619> (Recuperado en marzo 11 de 2015).
- Arnoletto, Edurado Jorge. (Enero-Febrero-Marzo, 2009). *Cultura, clima organizacional y comportamiento humano en las organizaciones*. Folletos Gerenciales, Año XIII, No. 1, pp. 70-86.
- Barney, T. (Octu.,1986). *Strategic factor markets: expectations, luck, and business strategy*. Management Science, Vol. 32, N° 10, pp. 1231-1241. En: <http://www.jstor.org/stable/2631697> (Recuperado en abril 19 de 2015).
- Bonavia, T; Prado, V y García Hernández, Al. (2010). *Adaptación al español del instrumento sobre cultura organizacional de Denison*. Summa Psicológica UST, Vol. 7, N° 1, pp. 15-32. En: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/104177/1/SUMMA%20Psicol%C3%B3gica.pdf> (Recuperado en agosto 22 de 2015).
- Bustamante, Jo; Quintero, M y Reyes, A, F. (2012). *Impacto en la cultura organizacional con la aplicación del modelo estándar de control interno (MECI) en la universidad de Antioquia*. En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/adversia/article/viewFile/11712/10671> (Recuperado en abril 19 de 2015).
- Calderón, G y Naranjo, J C. (julio-diciembre, 2007). *Perfil cultural de las empresas innovadoras: Un estudio de caso en empresas metalmeccánicas*. Cuadernos de Administración, Vol. 20, N° 34, pp. 161-189. En: <http://www.redalyc.org/pdf/205/20503408.pdf> (Recuperado en marzo 10 de 2015).
- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Cújar Vertel, A del C; Ramos Paternina, C D; Hernández Riaño, H En y López Pereira, J M. (2013). *Cultura organizacional: evolución en la medición*. Estudios Gerenciales, Vol. 29, No.128, pp. 350-355. En: <http://www.redalyc.org/pdf/212/21229786009.pdf> (Recuperado en agosto 22 de 2015).
- De Faria, F. (2010). *Desarrollo organizacional enfoque integral*. México D.F.: Editorial Limusa.
- Denison, D y Mishra, A. (1995). *Toward a theory of organizational culture and effectiveness*. Organization Science, Vol. 6, N° 2, pp. 204-223. En: <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.6.2.204> (Recuperado en octubre 5 de 2015).
- Denison, D. (1996). *What is the Difference between Organizational Culture and Organizational Climate? A Natives Point of View on a Decade of Paradigm Wars*. Academy of Management Review, Vol. 21, N° 3, pp. 619-54. En: <https://www.tamu.edu/faculty/bergman/denison1996.pdf> (Recuperado en diciembre 12 de 2015).
- Denison, D. (1997). *Corporate culture and organizational effectiveness*. Michigan, Estados Unidos: Denison Consulting.
- Gómez, H M. (2008). *Cultura organizacional e identidad productiva propuesta para el análisis de las organizaciones colombianas*. Umbral Científico, número 13, pp. 56-64.
- González Treviño, L. (2004). *Análisis del clima organizacional y su relación con la cantidad de accidentes*. Monterrey, N.L., México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- González, J J y Parra, C O. (2008). *Caracterización de la cultura organizacional: Clima organizacional, motivación, liderazgo y satisfacción de las pequeñas empresas del Valle de Sugamuxi y su incidencia en el espíritu empresarial*. Pensamiento & Gestión, Vol. 25, pp. 40-57.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C y Baptista L, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc. Graw Hill.



- Herzog, Ph & Leker, J. (2010). *Open and closed innovation - different innovation cultures for different strategies*. International Journal of Innovation and Technology Management Vol. 52, N°. 3-4, pp. 322-343. En: <https://www.deepdyve.com/lp/inderscience-publishers/open-and-closed-innovation-different-innovation-cultures-for-different-USGOc-NKTYA> (Recuperado en agosto 22 de 2015).
- Kaasa, A & Vadi, M. (2010). *How Does Culture Contribute to Innovation? Evidence from European Countries*. Economics of Innovation and New Technology. Vol. 19, N°. 7, pp. 583-604. En: <http://www.mtk.ut.ee/sites/default/files/mtk/RePEc/mtk/febpdf/febawb63.pdf> (Recuperado en abril 19 de 2015).
- Koontz, H y Weihrich, H. (1994). *Administración*. México: McGraw-Hill.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Martin, Joanne. (2002). *Organizational culture: Mapping the terrain*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Martínez, M E. (2010). *Relaciones entre cultura y desempeño organizacional en una muestra de empresas colombianas: reflexiones sobre la utilización del modelo de Denison*. Cuadernos de Administración, Vol. 23, N°. 40, pp.163- 190. (Recuperado en abril 19 de 2015).
- Mondragón, I y Mondragón, A P. (2008). *La influencia de la cultura y del estilo de gestión sobre el clima organizacional, estudio de caso de la mediana empresa en la delegación Iztapalapa*. Estudios Gerenciales, Vol. 24, No. 106, pp. 47-64. En: <http://search.proquest.com/docview/214398637?accountid=48797> (Recuperado en diciembre 11 de 2015).
- Naranjo, J C y Calderón, G. (2010). *La investigación en innovación en Colombia y México. Un análisis desde la difusión en revistas científicas*. Revista Dyna, Vol. 77, No. 162, pp. 191-203.
- Naranjo, J C; Jiménez, D y Sanz, R. (2010). *Organizational culture as determinant of product innovation*. European Journal of Innovation Management, Vol. 13, N°. 4, pp. 466-480.
- Naumov, S. (2011). *Organización total*. México, México D.F.: Mc Graw Hill.
- Patlán Pérez, J; Torres, E y Hernández, R. (2012). *The impact of organizational climate, organizational justice on job satisfaction*. Revista Internacional Administración & Finanzas, Vol. 5, No. 5, pp. 1-19. En: http://econpapers.repec.org/article/ibfriafin/v_3a5_3ay_3a2012_3ai_3a5_3ap_3a1-19.htm (Recuperado en abril 19 de 2015).
- Porter, M. (1980). *Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors*. New York, The Free Press.
- Rueda, G E y Rodenes, M. (2010). *Hacia una cultura innovadora en las empresas*. Puente, Vol. 4, N°. 2, pp. 65-75.
- Ruiz, Y B y Naranjo, J C. (2012). *La investigación sobre cultura organizacional en Colombia: una mirada desde la difusión en revistas científicas*. Diversitas: Perspectivas en Psicología, Vol. 8, No. 2, pp. 285-307. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67925837006> (Recuperado en abril 20 de 2015).
- Salas, E. (2009). Efectos de la Interacción entre la Cultura y las Subculturas Organizacionales en el Clima de la Organización. (Disertación doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México).
- Sánchez, M I. (2010). Caracterización de la cultura organizacional de las instituciones de educación superior del estado de Guanajuato (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Querétaro). En: http://fca.uaq.mx/files/investigacion/doctorado/tesis/mirna_sanchez_gomez.pdf (Recuperado en abril 20 de 2015).
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3ra. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, Edgar. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janes S.A.
- Schneider, B. (1990). The Climate for Service: An Application of the Climate Construct. En Benjamin Schneider (Ed.). *Organizational Climate and Culture* (pp. 383-412). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sierra, J H. (julio-diciembre, 2009). *Assessing exporting culture in Colombian SMEs: a look at the Export Promotion Program (EPP)*. Cuadernos de Administración, Vol. 22, N°. 39, pp. 99-134. En: <http://www.redalyc.org/pdf/205/20511993006.pdf> (Recuperado en marzo 11 de 2015).



- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tomás, Ma; Armengol, C; Borrell, N; Castro, D; Esteve, J; Feixas, M; Gairín, J y Marqués P. (2001). El cambio de cultura en las universidades del siglo XXI. En: Marina Tomás (Coord.), *Educación* 28 (147-162).
- Topa, G y Morales, J F. (2008). Cambio organizacional en la educación superior a distancia: la re-negociación del contrato psicológico de los empleados. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 16, pp. 1-25. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020545011> (Recuperado en agosto 22 de 2015).
- Toro Álvarez, F. (2001). *El clima organizacional. Perfil de Empresas Colombianas*. Medellín, Colombia: Cincel. Trice.
- Trice, H y Beyer, J. (1993). *The Cultures of Work Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Urrea, F; Arango, L G; Dávila, C; Mejía, C A; Parada, J y Bernal, C E. (2000). *Innovación y cultura de las organizaciones en tres regiones de Colombia*. Colciencias - Corporación de Calidad. Bogotá: Tercer Mundo.
- Valenzuela, J R. (2004). *Evaluación de Instituciones Educativas*. México: Trillas.
- Van Maanen, John y Barley, Stephen. (1984) *Occupational communities: Culture and control in organizations*. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 6, pp. 287-365.
- Zoltners, AA; Murphy, S J; Sinha, P K. (1997). *La firma obesa: los secretos para ponerla en forma*. México, México D.F.: Mc Graw Hill.



Repensarnos todos como educadores para hacer docencia en América Latina¹

RAQUEL RIVERO BOTTERO²

Resumen

Ya es habitual escuchar o leer en producciones académicas que América Latina es la región más desigual del planeta. También que la desigualdad se hace particularmente visible en los sectores más jóvenes y en la educación, entre otra multiplicidad de prácticas sociales. Los jóvenes se van de las aulas, o no llegan a ellas. Se van de un espacio social que se preparó para ellos. ¿Por qué entonces no le encuentran sentido o, si le encuentran, se vuelve intransitable más tarde o más temprano? ¿Qué papel cabe a los centros de formación de docentes y a los centros que reciben adolescentes y jóvenes, para contrarrestar alguno de los efectos devastadores del desinterés y la desafiliación ya mencionada? ¿Cómo deberíamos trabajar este problema los adultos y antes, cómo deberíamos formularlo? Tal vez el principio de algún tipo de solución se encuentre por el camino de pensar de nuevo, también, las preguntas.

Palabras clave: escuela- jóvenes- adultos-educadores-sociedad-desigualdad- desafiliación- formación docente.

Abstract

Rethink all as educators to make teaching in Latin America

It's common to hear or read in academic productions that Latin America is the most unequal region in the world. Also that inequality is particularly visible in younger sectors and education, among other multiplicity of social practices. Young people are leaving the classroom, or reach them. They leave a social space that was prepared for them. Why then they do not find meaning or, if they are, it becomes impassable later or earlier? What is the role of training centers for teachers and schools that receive adolescents and youth, to counteract some of the devastating effects of selflessness and disaffiliation already mentioned? How should we work this problem adults and before, how we should formulate it? Perhaps the beginning of some kind of solution can be found along the way to think again, too, questions.

¹ Recibido: 22 de diciembre de 2015. Aceptado: 16 de abril de 2016.

² Raquel Rivero Bottero. Magister en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina; Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; Diplomada en Ciencias Sociales, FLACSO. Diplomada en Pedagogía para Jóvenes y Adultos, CREFAL. Docente efectiva de Pedagogía en el Centro Regional de Profesores del Centro, Florida, Uruguay. Publicaciones en Perfiles Educativos | vol. XXXIII, núm. 134, 2011 | IISUE-UNAM, Perfiles Educativos | vol. XXXV, núm. 142, 2013 | IISUE-UNAM, Correo electrónico: rrivero98@gmail.com

Keywords: school-young-adult-educators- society- inequality- teacher training- disaffiliation.

Los jóvenes se van o no llegan a las aulas. Pensar en las palabras que elegimos

Es preciso detenerse en el lenguaje que se elige para nombrar el fenómeno de la desafiliación de adolescentes y jóvenes del sistema educativo formal. Se los nombra como “desertores” y se propone la “retención” de estudiantes. También se proponen centros para estudiantes “carenciados” o de zonas “carenciadas” o de “contexto crítico” y dependiendo de los países habrá similares; la semántica es la misma. ¿No hay en las dos primeras modalidades un lenguaje carcelario? ¿Desertan los jóvenes? ¿Hay que retenerlos?

Otras formas de nombrar que refieren a “centros para” o “centros de” contexto crítico, entre expresiones similares, parecen aludir a una ausencia, algo que “no tienen” _el estudiante o el medio donde vive o los dos_ y que aparentemente se les dará. Es interesante atender una reflexión que realizara Charlot en Uruguay (S. f) proponiendo que sería saludable trabajar desde lo que sí tienen, saben, piensan, experimentan, sienten. Por su parte Saviani (1988, p. 68) hace ya tiempo planteaba que toda práctica educativa parte precisamente de los sujetos involucrados, explorando sus formas de conceptualizar y de ser para transitar juntos, docentes y estudiantes, un camino crítico de aprendizaje. ¿Cómo podría educarse de otro modo? Freire (2000) es también un referente ineludible en este tema desde los setenta y en todas sus obras hasta el final del S XX. Se parte del universo temático de los educandos en una búsqueda compartida de los temas generadores que convoca a educadores y educandos en procesos dialécticos de aprendizaje y enseñanza, desde la problematización de la vida cotidiana que el educador propondrá con la inclusión de temas bisagra, imprescindibles, al tiempo

que tarea insoslayable del educador. Parece que todo esto se hubiera olvidado o desestimado y sin embargo _y en aras de comenzar a responder a la pregunta por el sentido que tiene asistir a la escuela³_ es precisamente en este estilo de teorizaciones desde los cuales el fenómeno de la desafiliación se nutre de sentido para todo proceso de investigación y producción teórica. Aunque, lamentablemente, lecturas superficiales o simplistas han erosionado gravemente la tarea de educar *en nombre de estas mismas producciones académicas* en medio de una equivocada búsqueda de aplicación de la teoría a la práctica. Sencillamente no se puede aplicar ninguna teoría a ninguna práctica. Constituye tal pretensión un error epistemológico de entidad. Las teorías ofrecen modelos de interpretación de las prácticas sociales y de ninguna manera recetas para el accionar. Tal y como se entiende aquí la relación práctica-teoría, es precisamente el devenir dialéctico de esa relación el que direccionará los fines, los proyectos y las nuevas conceptualizaciones en procesos inacabados, no mecánicos, ni definitivos, como no lo son los seres humanos en sus procesos vitales de aprendizaje. En otras palabras, las teorías intentan dar cuenta y comprender la infinita riqueza de las prácticas, por lo que son siempre provisorias y reclaman más pensamiento crítico a la luz, precisamente, de las acciones humanas y sus consecuencias. Sí pueden ser entendidas como inspiradoras, como instrumentos habilitantes para ver lo que antes permanecía invisible a nuestra sensibilidad, y con solo eso aunque supone múltiples efectos en el educador, ya tenemos bastante para incursionar en prácticas alternativas a las usuales o a las de moda en el entendido de que lo nuevo,

3 Se utiliza escuela en sentido genérico y por lo tanto refiere a todos los tramos de la educación formal



por serlo, no es necesariamente lo que los estudiantes necesitan.

Pensar todo junto: los jóvenes que se quedan, los que se van y los centros educativos

Pensar acerca del lenguaje “carcelario” antes aludido ayuda a percibir que remite siempre a una ausencia y/o a una falta (desertar, retener; contexto crítico). En este trabajo se sostendrá que las biografías individuales y sociales constituyen posibilidades y no límites, al mismo tiempo que, en su heterogeneidad, reclaman las condiciones materiales ineludibles y alguna forma de re-conceptualización de lo que se entiende por centro educativo y de lo que se entiende por “jóvenes que se van”.

Respecto a los centros educativos, sin duda no tienen hoy cometidos de retención _más allá de algunas marcas de origen que solo la toma de conciencia constante ayuda a superar _ sino de educación, entendida como una práctica social global que adquiere cometidos particulares y específicos en el ámbito de la educación formal básica. Deben ofrecer espacios de desarrollo y formación de las personas antes que nada y eso supone también, ofrecer posibilidades concretas de convivencia, de reflexión y de apropiación de formas de comprender e interpretar el mundo en múltiples dimensiones que se viven en las prácticas culturales. No es lógico perder de vista que esto se ofrecerá a sujetos concretos, históricos, con un determinado capital cultural que habrá que conocer, problematizar y acrecentar desde mediaciones pedagógicas sin otros adjetivos porque, o son mediaciones pedagógicas o no son nada.

La cultura, entendida como toda creación humana material y simbólica, es organizada con más o menos acierto en configuraciones históricas para ser enseñada: áreas y disciplinas de estudio que se constituyen, junto con prácticas

de enseñanza y aprendizaje, en el currículum. No se desconocen los procesos de selección ideológica de contenidos ni la importancia de estar conscientes de ello, análisis ineludible que solo se referenciará aquí⁴ y desde una exigencia insoslayable: realizar la crítica de la crítica pedagógica a la educación y a la escuela. Brevemente, porque es mucho lo que se quiere abordar ahora y porque sin duda amerita un trabajo más extenso, sostengo que cierta crítica pedagógica a la educación como imposición ideológica alienante y a la escuela como espacio de violencia simbólica, ha destruido _aunque sin duda no haya sido la intención y se retomará esta idea en párrafos siguientes _ gran parte de lo mejor que teníamos para educar: la confianza en la dignidad de la tarea y en los impactos magníficos que la misma tuvo y tiene sobre los nuevos, los que llegan, los hijos de toda la sociedad adulta. Esa pérdida llevó al educador a la insólita convicción de que si “desaparece” es mejor, si deja a los jóvenes en manos de sus impulsos y deseos los hace libres, si no pone límites respeta las personalidades, y en el extremo, a la más aguda pérdida de su identidad profesional: si no enseña, los estudiantes aprenden.

Respecto a la re-conceptualización sugerida, “jóvenes que se van”, interesa destacar que también hay muchos jóvenes que asisten con gusto a sus centros de estudio más allá de ciertos momentos de “dificultad” socio-cognitiva-afectiva que contribuirán, por su calidad de desafiantes y no a pesar de ello, a su maduración y desarrollo: forman parte de la vida de todo ser humano más allá de su edad y de lo que esté aprendiendo en el proceso de vivir.

¿Por qué algunos jóvenes lo experimentan así y tantos otros no?

4 Puede leerse abundante bibliografía al respecto. Se sugiere Michael Apple (2008); también se presenta una síntesis muy completa de los “teóricos de la reproducción” en Saviani (1988, pp. 25 a 36)

Aquí retomamos, según se anunciara en párrafos anteriores, la crítica que se realizara desde múltiples investigaciones en el mundo, a una escuela que es diferente según la clase social a la que forma. La crítica de los teóricos de la reproducción, entre otras, contribuyó a salir de una ingenuidad iluminista y moderna. Pero se considera que quedarse en la negación no opera la superación de la contradicción entre la escuela por la que luchan (¿o luchaban?) los trabajadores y la escuela real a la que asisten sus hijos, la que opera una expulsión al tiempo que la cataloga de deserción, invirtiendo los términos del problema y las responsabilidades políticas. Como se expresara antes, muchas investigaciones ofrecieron hace décadas, explicaciones a la inserción escolar exitosa, como una suerte de continuidad cultural entre la escuela y el hogar, misma que prácticamente garantiza los aprendizajes. Por citar uno de esos trabajos, en un acotado estudio con jóvenes estudiantes Bernstein (1989, p. 41) expresaba hace tres décadas, que el “nivel de logro en materias formales” responde a la relación con la cultura de origen expresada en cultura general y dominio de un lenguaje escolar que les resulta familiar, y que no tiene relación con el cociente intelectual. Es más, planteaba en ese estudio que realizó con jóvenes londinenses de 16 años que “no hay un serio choque de expectativas entre la escuela y el niño de clase media” (Bernstein, 1989, p. 40) y sí una gran semejanza de significado de lo que se hace en la escuela respecto a las prácticas culturales del hogar. Pues bien, esto no puede ser determinante sino condicionante. Se tratará de trabajar en las brechas socioculturales con más firmeza, formación y sensibilidad. También de perder el miedo a la “pérdida de tiempo” por enseñar lo que no está aunque debiera. La educación nada tiene que ver con pérdidas, todo lo que se haga a favor de los estudiantes es tiempo de crecimiento.

Interesa relacionar estas reflexiones, con un trabajo reciente de Salgado (2014)

en el cual analiza el papel de la escritura y el desarrollo del pensamiento. La lectura y la escritura son tareas centrales y transversales al currículum en la escuela primaria y media, además de conceptualizarse recientemente también como aspecto central de la terciaria. El trabajo interesa especialmente para este escrito por las que se consideran responsabilidades insoslayables de la escuela básica y media. En su exploración de textos escritos por niños y por adultos el autor propone observar cómo, aquellos que están en procesos avanzados de conocimiento de la lengua escrita sean niños o adultos, son capaces de conceptualizar con niveles crecientes de certeza y abstracción. Postula que la lengua oral y la escrita “no son modelos excluyentes (...) [sino] los extremos de un continuo” (Salgado, 2014, p.38) que revelan el proceso de desarrollo del pensamiento:

La tecnología de la escritura, a medida que se va interiorizando, promueve la configuración de un pensamiento distinto, con mayor capacidad analítica y una conciencia reflexiva que permite determinar con precisión no solo el significado de las palabras, sino también las relaciones entre los constituyentes de esas estructuras complejas (Salgado, 2014, p. 45)

Lo que interesa puntualizar aquí es cómo, la enseñanza sistemática de la lengua escrita, cuestión que ocurre (o debería ocurrir) mayormente en la escuela en todos sus ciclos, habilita más aprendizajes de los que comúnmente se consideran. El autor propone ejemplos de textos escritos en los que puede observarse, para el caso de aprendizajes avanzados, mayor capacidad de abstracción y categorización jerarquización y concepción de realidad con niveles de complejidad crecientes, toma de distancia del fenómeno en estudio y posición más objetiva.

La extensión de las citas y reflexiones respecto a este trabajo se justifica por la convicción de quien escribe, de que



son estos los procesos que conducen y facilitan el aprendizaje de todas las ciencias, de la filosofía y del arte. Por el contrario, quedar fuera de estos procesos es también quedar fuera de un mundo cultural que promueve el desarrollo del pensamiento y la afectividad, es decir, de los propios seres humanos como tales. También, esta insistencia sale al cruce de cierta bibliografía que se expresa muchas veces en términos de “los que fracasan” en la escuela y “sus” problemas de aprendizaje. Se considera que el tipo de reflexión que propone Salgado en la investigación citada de los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, constituye una poderosa herramienta para re-conceptualizar la docencia atravesada esencialmente por la enseñanza, lo cual no tiene por qué ser una negación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes ni del propio educador sino que constituyen procesos que se relacionan dialécticamente. Por la coyuntura y la gravedad del fenómeno en estudio, en este trabajo interesa destacar que es precisamente la ausencia de la centralidad de la enseñanza lo que se transforma en obstáculo insalvable para muchos estudiantes que solo cuentan con esa posibilidad sistemática de análisis de la cultura en sentido amplio: “...todos los que diariamente trabajamos en el aula podemos comprobar día a día las dificultades que algunos de nuestros alumnos suelen poner de manifiesto al tener que llevar a cabo ciertos procesos de abstracción, al verse en la necesidad de construir sistemas o categorías abstractas, al tener que elaborar una definición o cuando necesitan desarrollar un razonamiento formal de carácter ilativo a partir de ciertas premisas dadas (...) Muchas veces, dichos obstáculos son interpretados como un déficit de aprendizaje o una limitación de carácter cognitivo o neurológico” (Salgado, 2014, p.21)

Poner en relación, los tipos de aprendizaje que vivieron aquellos estudiantes que encuentran dificultades a la hora de comprender y participar de la dinámica

escolar y el tipo de enseñanza que posibilitaría su deseo de continuar aprendiendo, es sencillamente vital.

Una de las tantas investigaciones del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) expresa que “Existe una evidente relación entre las desventajas sociales de origen y la probabilidad de que los niños y adolescentes interrumpan sus estudios. En términos generales, siete de cada diez niños y adolescentes no escolarizados provienen de los hogares más expuestos a privaciones económicas” (2013 a, p. 2)⁵.

En el mismo año otro aporte de Siteal (2013 b, p.4)⁶:

La escolarización de los niños y adolescentes representa un gran esfuerzo para muchas familias. Para completar exitosamente trayectorias educativas de 12 o 13 años es necesario que puedan responder a las exigencias diarias que implica la escolarización: afrontar los gastos que ello acarrea, priorizar la educación de los adolescentes sobre sus responsabilidades productivas y reproductivas dentro del hogar, entre otras. Muchos de los niños y adolescentes que dejan la escuela lo hacen porque no pueden responder a estas exigencias, o porque las urgencias económicas del hogar los llevan a involucrarse tempranamente en el mundo del trabajo o a tomar responsabilidades dentro del hogar para que otros familiares puedan salir a trabajar. En pocas palabras, la educación escolarizada presupone una base de bienestar que no está garantizada para una parte importante de las familias de cada uno de los

5 Interesa precisar que el estudio citado pone el acento en que la desafiliación juvenil afecta cada vez más, también, a las clases medias y altas y el principal factor es el desinterés, cuestión a la que se alude en este trabajo si bien se hace énfasis en la desigualdad.

6 Subrayado nuestro

países de la región. Dicho esto, es evidente que la meta de garantizar educación de calidad para todos requiere revisar el modelo de desarrollo. Hoy, los mismos Estados que se asumen como garantes del derecho a la educación muestran escasa capacidad para orientar los procesos económicos y sociales para que este compromiso se haga efectivo

Por su parte, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) plantea en un extenso informe que “más allá de los avances logrados en el último decenio, la pobreza persiste como un fenómeno estructural característico de la realidad latinoamericana” (CEPAL, 2014, p.15). Los números son alarmantes: 165 millones de pobres de los cuales 69 millones viven en extrema pobreza además de que las previsiones a futuro no son alentadoras. En el capítulo 1 de ese informe se hace hincapié en la diversidad de situaciones según países y se ofrece un exhaustivo estudio estadístico de la situación de cada país, donde pueden observarse diferencias significativas referidas a la pobreza, fenómeno que en el citado estudio se estudia desde una perspectiva multidimensional.

Para este trabajo en particular, interesa referirse a la situación de los jóvenes con relación a la pobreza. Un primer aspecto a destacar, refiere a las expectativas de las familias de clase media y baja respecto al “bienestar económico” futuro de sus hijos. En el informe de CEPAL 2014 se indica que más del 50% de la clase baja no tiene expectativas promisorias en ese sentido, y es conocida la asociación entre educación y trabajo más allá de que las prácticas muestren discriminación asociada a clase, raza y género⁷. Un segundo aspecto que

interesa destacar es el análisis del informe citado acerca de que no existe evidencia empírica que muestre que la desafiliación escolar y laboral de los jóvenes refiera al “desinterés o vagancia” (CEPAL, p.28). Se trabaja allí con la estigmatización de los jóvenes como fenómeno extendido, que también los asocia a la violencia cuando son mayormente víctimas de la misma.

Es posible que los docentes tengamos que volver a preguntarnos por dónde van los intereses de tantos jóvenes con los que estamos o deberíamos estar en relación pedagógica. Pero tal vez una parte de la cuestión pase por otro lado. Tal vez se trate de generar el interés haciendo lo que sabemos: enseñando. Cultivar la actitud investigadora en los estudiantes no es una tarea ajena a la propia condición humana. Por el contrario, esa actitud es inherente a la especie. Y cultivarla direccionándola hacia determinados fenómenos tampoco es tarea ajena a los adultos en toda la historia de la humanidad. ¿El desafío reside en que los temas que se abordarán en un curso en particular están previstos en los programas o que la formación docente no habilita mentalidades flexibles, sensibles, creativas, desafiantes? La historia es importante para entender nuestro origen como educadores y las tradiciones también pero no se agota el problema allí. Recuperar el pasado es forjar identidad, siempre y cuando nos proyectemos al futuro para transformar antes que nada las mentalidades, las formas de concebir las cosas, entre ellas la misma tarea docente.

¿Son los estudiantes los que fracasan? Aquí se sostiene que no. La que fracasa es la especie y en particular los adultos en nuestra tarea esencial: “pasar” el legado cultural a los nuevos, no para que lo acepten sin más sino para que ejerzan su derecho a pensar, interesarse, sentir y hacer la crítica a ese legado. No es posible esa tarea si antes no se tiene la oportunidad y la posibilidad de conocerlo y eso es una tarea inter-generacional no solitaria, que exige *sine qua non*, una

⁷ Pablo Gentili analiza este fenómeno a través de un estudio del Centro de Políticas Sociales de la Fundación Getulio Vargas, en base a un cuadro que incluye en su obra y es titulado “Ingresos promedios y probabilidad de empleo en jóvenes urbanos con diferentes niveles educativos (por género y raza)”, (Gentili, 2011,p. 117).



sólida, flexible, sensible, colaborativa, formación profesional.

Mediaciones pedagógicas

Encontrar el sentido a lo que se hace constituye una condición de humanidad. Para que un adulto realice una tarea a la que no le encuentra sentido es necesario forzarlo de alguna manera o no la hace y eso nos parece inherente a un psiquismo sano.

¿Pretendemos que los estudiantes trabajen en las aulas y aprendan sin encontrar sentido a lo que hacen? Y aquí interesa precisar que el sentido no tiene por qué estar *en todas y cada una de las tareas* escolares sino que una parte central de toda mediación pedagógica es también enseñar a encontrarlo en el placer de conocer, en lo que va permitiendo comprender, en un proyecto, en sus relaciones con el futuro y los sueños de cada uno, en lo que posibilitará, y tanto más. ¿No es esto un parte esencial de nuestras vidas? Entiendo que nos caracteriza pensar por placer, debatir, escuchar puntos de vista antes no considerados, (y todo eso como parte de la vida y el crecimiento integral de cada uno) pero no siempre y casi nunca para lograr un efecto inmediato

Pues, por el contrario, parece que el inmediatismo en la satisfacción personal se ha vuelto hegemónico e irreflexivo por esa misma razón. Se considera que este desafío pedagógico no ha sido bien resuelto corriendo tras la motivación permanente: el hedonismo en su máxima expresión en todas partes, también en el aula; los métodos nuevos y la superabundancia de materiales que motiven en las aulas, recargando los procesos de enseñanza y aprendizaje hasta llegar a considerar una panacea todo lo que sea llamativo, novedoso y más recientemente, todo lo vinculado a las tecnologías de la información y comunicación (TIC). Lo que se encontró, más temprano que tarde, es que los estudiantes también se desmotivan trabajando con las TIC y, paradójicamente,

existen espléndidos niveles de motivación muchas veces sin esas herramientas _que sin ninguna duda lo son_ y dialogando en clase con profesores que enseñan, que hacen preguntas interesantes, que promueven el intercambio concentrado e informado entre pares, con el docente y con ineludible referencia a la bibliografía de cada curso. Nada nuevo bajo el sol. Desde la pedagogía crítica se ha insistido hasta el infinito en que las determinaciones no vienen de las herramientas o materiales didácticos por arte de magia. Son condicionantes pero no determinantes. Se puede aprender mucho en un grupo humano que sostiene su comunicación desde el encuentro de las ideas, las preguntas, los silencios (fundamentales!), en torno a un simple pizarrón y con la mediación pedagógica pertinente para aquello que se propone como objeto de enseñanza y aprendizaje. Con estas afirmaciones no se pretende realizar un alegato contra todo material didáctico y/o contra el avance tecnológico, *pero sí y radicalmente contra toda reificación*. Desde una perspectiva dialéctica, *negar el reinado* de las TIC es avanzar en la positividad que sin duda les es inherente, al tiempo que se rescata la docencia como esencia del fenómeno educativo, la que lastimosamente se vuelve cada vez más invisible desde hace décadas.

¿Quiénes pueden ayudar a encontrar el sentido de las tareas que realiza un grupo de niños o jóvenes en la escuela básica? ¿Quiénes pueden direccionar esos procesos a través de preguntas, sensibilizando, proponiendo perspectivas, ayudando a mirar, cambiando el punto de mira, desafiando el sentido común? ¿No es el adulto? ¿No es quien tiene un conocimiento total del proceso de conceptualización (por múltiples que sean los caminos) que hace falta recorrer para aprender una disciplina? Que no pueda preverlo todo, ya que los estudiantes son sujetos pensantes y no máquinas programadas o a programar, no significa que se

desentienda de lo que debe saber y sentir para llevar adelante procesos que enseñen, procesos de categorización, jerarquización, organización, discernimiento, clasificación, y un largo etcétera. Estas reflexiones llevan siglos y las dejamos de lado.

La impresión es que se corre tras las modas pedagógicas en medio de un consumismo análogo al que ocurre en toda la sociedad respecto a vestimenta, celulares, computadoras, automóviles, para encontrar el mejor producto, el que no falla, el que todo lo puede y el que más llama la atención por su novedad que no por su valor intrínseco en un proceso de insatisfacción creciente. Alarma la necesidad reinante de estar con “lo último” también en educación, sin que importe mucho el rigor teórico-metodológico imprescindible para educar. Desde el sentido común que obviamente atraviesa la sociedad y por lo tanto las instituciones educativas, el desafío parece estar en “proponer cosas nuevas” y cambiar los métodos. La superficialidad es la nota distintiva en estas posturas contaminadas de una cotidianidad alienante que se juega entera por las vistosas tecnologías recreando momentos no tan lejanos del escolanovismo mundial algunos de cuyos límites fueron ya mostrados en la teoría y sufridos en la práctica sobre todo de los más pobres, de aquellos que solo en la escuela tienen oportunidad de ponerse en contacto con las producciones humanas más variadas, lejanas, interesantes, desafiantes, sensibilizadoras de nuestra infinita capacidad de aprender. Pero no hay que perder de vista que “es sobre todo a través de la interacción con otros que los niños averiguan [y agregamos, sin duda también los jóvenes] de qué se trata la cultura y cómo concibe el mundo (...) “Somos la especie intersubjetiva por excelencia” (Bruner, 1999, p. 39). Por si no ha quedado claro, una pantalla no es un ser humano y junto con la pantalla necesitamos al otro en el espacio real para entender, preguntar, explorar, emocionarnos, debatir.

En otro orden y sin desconocer los aciertos de la reflexión pedagógica crítica que incluyen numerosas experiencias escolanovistas que se mencionaban antes, la sistemática consideración de la práctica educativa desgajada de la práctica social global política y económica (con o sin intención, vale aclarar, y también que existen excepciones a considerar) derivó en la desilusión, el fracaso o, su contraparte de éxito unido indisociablemente a la gestión privada de los emprendimientos. Las escuelas estatales siguieron con sus pobres presupuestos, sin formación docente adecuada, con escasez de materiales y clases superpobladas, entre otros males socio-político-pedagógicos, luchando contra los molinos, mientras la desmotivación juvenil y la pobreza de los aprendizajes mostraban un espejo difícil de ignorar.

Cabe preguntarse si esto es casualidad o una reiteración sin más de fenómenos ya agudamente analizados por educadores que, como Saviani (1988, p. 51) alertaron acerca del vaciamiento de contenidos que ocurre en la escuela estatal en aras de la motivación *per se*, carente de sustento pedagógico y separada por completo de las condiciones materiales de vida de los niños, los jóvenes, los propios maestros.

Todo educador sabe (o debería) que cualquier proceso de aprendizaje supone una enorme energía moral, intelectual y física de los estudiantes, además de la suya propia, para continuar más allá de las dificultades transitorias. La persistencia hasta el logro es una actitud que se educa desde la confianza en el otro pero también desde la exigencia. Más allá de todas las voces que se levanten contra la necesaria dedicación y esfuerzo y trabajo que supone aprender historia, matemática, lengua, arte, etc. sigue habiendo niños y adolescentes que realizan todo el esfuerzo necesario y cuentan con la magnífica oportunidad de estar sostenidos en su motivación a través de mediaciones pedagógicas y condiciones materiales imprescindibles. Estas tienen lugar en el seno de las familias y se entrelazan con



las que ofrece la escuela que, según realice su trabajo y sobre todo en entornos de alta vulnerabilidad social, condiciona altamente la posibilidad de acceso a una cultura que solo puede ofrecer el sistema educativo formal, más allá de la cultura en un sentido antropológico amplio de la que los seres humanos se apropiaron por procesos de “endoculturación” (Degl’Innocenti, 2008, p.30). Es necesario enfatizar que millones de familias en la región no están en condiciones de ofrecer ese sostén cultural porque apenas sobreviven. Las cifras que se expusieron antes son elocuentes. También se sabe que la escuela sola no puede resolver el problema de la pobreza pero debe trabajar desde su especificidad para lo cual una exigencia insoslayable es re-pensarnos como educadores.

Optar por ser educador en centros de educación media

Estar o no en posición socio-afectivo-cognitiva de comprender nuestro mundo individual y social, nuestras producciones culturales y el grado de incertidumbre con el que convivimos, todo ello en procesos educativos formales de largo alcance además de los que se dan por endoculturación, posiciona a las personas de manera diferente para valorar la vida, la naturaleza toda, la especie humana y el resto de las especies, los diversos lenguajes que dan cuenta de algo de todo lo que existe, los lenguajes que inventamos para nombrar fenómenos inéditos o que comprendemos de maneras diferentes y provisionales, entre otros múltiples aspectos epistemológicos. Comprendernos y comprender el mundo es una tarea inacabada para la especie a la que pertenecemos y que se caracteriza por la necesidad del otro en el proceso. Somos seres sociales y esto lo han puesto de relevancia grandes autores de las más variadas áreas del conocimiento, tales como Freire (2000, p. 69) y su ya famoso postulado de que “los hombres se educan entre sí”; Bagú (1994, p.11) quien ofrece el bello pensamiento de que “los seres

humanos se intergeneran recíproca e incesantemente”; Vygotsky (2000, p. 56) quien establece que “El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social”.

Se sostiene aquí que una parte fundamental de ese proceso de construcción de lo humano se cumple dentro de las instituciones educativas. En términos humanos la educación media básica y media superior coincide con un momento vital de definiciones personales que direccionarán en más de un sentido el futuro de los adolescentes y jóvenes que participan del proceso educativo formal. Complementariamente y como se explicitara antes, no se comparten puntos de vista teóricos que niegan la escuela por considerarla un espacio de violencia simbólica sin más o un “aparato ideológico” que solo produce alienación. Sí existen procesos de reproducción ideológica que refuerzan, sin duda, la desigualdad entre las clases sociales. Pero no es todo lo que hay en las escuelas. Son muchos los educadores que trabajan a favor de procesos de transformación y de transición de conciencias en términos freirianos, sin duda que conociendo los límites de este tipo de práctica en escuelas que derivan de proyectos político-económicos más o menos lejanos de los proyectos populares. Sin embargo, quienes solo niegan la escuela, parecen olvidar que fue la culminación de sucesivas trayectorias escolares la que habilitó, no solamente sus lugares de producción en la academia, sino sus propias posibilidades laborales y de inserción en redes sociales (reales, no virtuales, aunque no se excluyan) que sostienen de mil maneras el sentido de la vida de cada uno, además de la no siempre valorada posibilidad de pensar más, desde conocimientos profundos y críticos que llevan años de educación formal además de la educación no formal e informal.

Por lo expuesto, se considera urgente pensar el fenómeno de la desafiliación de los jóvenes ampliando el horizonte conceptual todo lo que sea necesario y posible. Des-afiliarse es romper el lazo que, análogamente al cordón umbilical, permitiría nutrirse de acuerdo a las necesidades que van surgiendo en la niñez, la adolescencia y la juventud. ¿Por qué renunciar al amparo? No parece muy desacertado pensar que porque la relación pedagógica deja de ser tal si se vacía de amparo y queda solo la apariencia. Es lógico entonces y hasta se cree que muy racional, renunciar a un espacio de desamparo y buscar otros espacios, fuera de la escuela. Cabe cambiar entonces la pregunta de por qué se van y formular interrogantes como ¿por qué no estamos logrando lo que los educadores decimos que queremos hacer: educar? Habrá que desandar certezas y volver sobre nuestros pasos. Habrá que cambiar más preguntas y pensar todo de nuevo. Sin duda, habrá que cambiar los proyectos políticos y económicos que están en la base de una desigualdad que no da tregua ni muchas posibilidades de entusiasmarse con la formación personal, pero la propuesta en este apartado es pensar en qué podemos contribuir los educadores específicamente.

En principio se propone superar la contradicción *educare-exducere*, términos que remiten a la etimología de la palabra educación al tiempo que los modos de entenderla y que se han planteado durante décadas como mutuamente excluyentes. El primero por su connotación “digestiva” del saber ya que supondría nutrir a otro de aquello que le hace falta; el segundo como su contrario, que lleva a potenciar al educando en el despliegue de sus talentos naturales, entendiendo al educador como un guía. El más atacado desde fines del S XIX y casi todo el S XX fue el primero, por considerarse “bancario” (Freire, 2000, p. 72). Habría que pensar que ni Rousseau en su *Emilio* ni Freire en su extensa obra pedagógica renuncian a la enseñanza, si es en ellos en los que en parte se inspiran los que proponen poco menos que la

desaparición del educador. Más allá de la lectura contextual ineludible de ambas obras que cada quien realice, importa precisar que sus propuestas preservan un lugar ineludible al educador desde un profundo conocimiento del sujeto a ser educado y de los conocimientos que consideramos va necesitando así como de los que va demandando, para nuestra sorpresa muchas veces, en el proceso de vivir. Esto solo puede lograrse desde la investigación permanente y atenta de los procesos, intereses y necesidades que van surgiendo en el marco de la relación pedagógica. En Freire, pedagogo contemporáneo de relevancia y tantas veces distorsionado, puede observarse con claridad la relevancia del educador en la inclusión de los temas bisagra en relación dialéctica con los temas generadores (Freire, 2000, p. 112). Cabe también volver al ya citado Saviani quien propone partir de la práctica social en la que viven los sujetos a través de sus particulares maneras de enunciarla, para problematizar el sentido común al tiempo que se ofrece más cultura para pensar siempre más (Saviani, 1988, p. 70).

La propuesta de superación dialéctica de la contradicción *educare-exducere* responde a la intención de recuperar para el educador la posibilidad de ofrecer el legado cultural a los nuevos sin miedo a la transmisión imprescindible que supone para habilitar un pensamiento crítico que no puede ocurrir en el vacío de saberes y que habilita a pensar más, pensar críticamente y transformar *desde ese legado* hacia lugares socio-culturales y políticos inéditos e imprevisibles.

Un intento de avanzar en la comprensión del fenómeno y de nosotros mismos como educadores

Es necesario tener presente que los cambios no son homogéneos para todas las sociedades ni dentro de una misma sociedad así como tampoco en franjas



etarias o grupos culturales. Para decirlo más simple *la sociedad y los jóvenes* no existen más que como categorías que simplifican las formas de decir. Para pensar el fenómeno que nos ocupa habrá que dar cuenta de las formas de ser adolescente y joven según las condiciones materiales y culturales de existencia dentro de clases sociales, concepto que se ha profundizado durante el siglo XX para pensarlo, además de, en su relación con la posición respecto a los medios de producción y distribución de la riqueza, también en sus modalidades de vinculación con formas de producción cultural determinadas, costumbres, valores, normas, vida cotidiana que esas mismas condiciones materiales condicionan y, muchas veces determinan. En otras palabras, para pensar la educación muchos investigadores aluden desde hace ya décadas a la necesidad de analizar cuestiones culturales que avanzan en el propio de clase, para pensar específicamente y para nuestro tema, la motivación para aprender y más recientemente el deseo de quedarse en la escuela (Gentili, 2011; López, 2006).

En la tarea de búsqueda de soluciones al problema, muchos investigadores han puesto la mirada en diversas poblaciones de adolescentes y jóvenes según clase social, y también, etnia, género, acceso temprano al mercado laboral, maternidad adolescente, entre otros. Un estudio del SITEAL ofrece resultados de investigaciones que indagan en los vínculos de los adolescentes con, la escuela, el medio familiar y social, el tipo de acceso al consumo, el trabajo, las tecnologías:

... las condiciones sociales desde las cuales los adolescentes se aproximan a las prácticas educativas son muy diversas. Este es un elemento de suma importancia para el diseño de una propuesta educativa orientada a la plena escolarización y a garantizar buenos logros educativos. Esa heterogeneidad en el punto de partida de estos jóvenes, en su origen social, debe estar acompañada

por diferentes aproximaciones institucionales y pedagógicas. Pero esta diversidad de situaciones se torna más crítica cuando en muchos casos implica situaciones de vida por debajo de niveles aceptables de bienestar. Los indicadores de hacinamiento, o la probabilidad de los hogares de estar entre los más pobres en países que tienen altísimos niveles de pobreza, revelan situaciones de escasa o nula educación de los adultos y mercados de trabajo tremendamente competitivos y excluyentes. En esta situación, la educación deja de ser una prioridad o una posibilidad para un número importante de adolescentes (Siteal, 2008, p.15)

Por qué se van o no llegan a las aulas los más pobres⁸ ya no es ningún misterio. Las necesidades alimentarias o de vivienda y salud están primero a la hora de resolver la actividad cotidiana de trabajar. Tampoco parece tan complejo darse cuenta de que en situaciones de alta vulnerabilidad social todos los miembros de la familia aportan a la subsistencia del núcleo familiar y que esa misma actividad, deja a la escuela fuera del horizonte de significado que todo sujeto construye en su vida para todo lo que hace. Esto último opera con más fuerza cuando niños y adolescentes que trabajan intentan integrarse a dinámicas escolares y perciben que los códigos personales e institucionales no tienen relación desde las costumbres y experiencias hasta el lenguaje cotidiano. Es una manera silenciosa de negar los derechos humanos que tanto compromiso han generado en la letra durante un siglo. Las profusas declaraciones al respecto, refieren, entre otros, a la salud, la alimentación y el crecimiento saludable, la vivienda, la inserción laboral de los adultos, es decir, los que permiten la vida y el

8 Fenómeno que interesa particularmente aquí, más allá de conocer situaciones de abandono y rezago en estudiantes de clase media alta y alta, cuestión que merece su propio análisis.

tiempo de espera para los adolescentes y jóvenes mientras se forman. Frente al avasallamiento de todas esas condiciones, es casi una ingenuidad o llana hipocresía pretender que el derecho a la educación se materialice en las prácticas sociales. Obviamente que una sociedad cuyo proyecto político-económico fuera alternativo al capitalismo reinante, el trabajo y el estudio serían parte de un mismo proceso de producción de la vida sin alienación ni explotación, pero no es este el caso.

Como contrapartida, la desafiliación impide la participación social progresiva de los adolescentes y jóvenes en entornos institucionales que los contienen y los sostienen, sin desconocer que esa consigna constituye un proyecto por el que hay que luchar diariamente para que las instituciones educativas no se transformen en espacios de violencia en sus modalidades visibles y encubiertas. Más allá de los orígenes burgueses de la escuela estatal que exigen su reconfiguración crítica permanente, se sostiene aquí que sigue siendo un territorio social privilegiado para el amparo cultural y afectivo de los nuevos:

...en numerosos países de la región, los y las jóvenes se ven afectados por los entornos violentos que muchas veces son escenario de su vida cotidiana. En un contexto de creciente inseguridad, en que ellos en ocasiones son actores principales, y en que resultan directamente envueltos como víctimas, suelen ser estigmatizados, en la medida en que la violencia se considera una condición de la juventud (en cuanto etapa del ciclo de vida). Se exagera así el sentido de exclusión social, que contribuye en un círculo vicioso a la conformación de agrupaciones urbanas (pandillas o maras, entre otras denominaciones) que suponen una amenaza para la sociedad, sin que las políticas públicas, en general, sean capaces de ofrecer todavía respuestas adecuadas.

La participación política es para los y las jóvenes latinoamericanos la mejor forma de impulsar cambios sociales. Sin embargo, como se analiza también en este capítulo, en la actualidad la participación social discurre principalmente en dos ámbitos: las movilizaciones juveniles en las calles de las ciudades y la organización a través de las redes sociales en el espacio virtual (Siteal, 2008, p.12).

Todo el siglo XX ha constituido un tiempo de profusa elaboración teórica que informa claramente acerca de las renovadas necesidades de amparo de los adolescentes y jóvenes. “Segundo nacimiento” fue llamado por Rousseau, (ya en el XVIII) ese período humano que sale de la niñez y se adentra en complejos procesos de crecimiento global que transitan hacia la autonomía y autosuficiencia intelectual, física y moral del adulto. Muchos investigadores en pedagogía, sociología, psicología, etc. refrendaron con estudios empíricos de entidad lo que la filosofía y el sentido común también expresaban con claridad. Sin pensar que las teorías tengan el poder de resolver nuestras prácticas sí sabemos que nos ofrecen valiosas herramientas de comprensión que vamos modificando frente a las contradicciones que surgen y esto es enteramente saludable no solo en términos epistemológicos sino fundamentalmente humanos. Lo que asombra es la enorme distancia entre las teorías y las prácticas aún desde el punto de vista que sostiene que no se superponen —y que se comparte—; es más, se considera que es por eso que avanzamos en el conocimiento, pero parece que no en las prácticas más allá de las distancias lógicas aludidas. Se cree que solo más cercanía con las conceptualizaciones que se van logrando y modificando, también posibilitaría transformar situaciones de opresión y vulneración de derechos humanos como es el caso en estudio.

Las razones de la desafiliación y el desamparo sin dudas serán muchas. Los proyectos políticos, económicos y sociales que generaron pobreza estruc-



tural, miseria, deshumanización profunda, obviamente no estaban ni están en el camino de “honrar la vida”. Habrá que dar innumerables batallas para ello. Sin desconocer la gravedad de estos fenómenos y la urgente participación de los adultos desde los lugares sociales que estimen más adecuados, mientras tanto hay que educar. No es posible esperar porque los hijos están aquí, en este mismo mundo que tantos queremos transformar. En este sentido es que se propone pensarnos como educadores hoy y reconsiderar los puntos de vista teóricos que tal vez naturalizamos como buenos y someterlos a crítica a la luz de lo que tozudamente nos muestra la realidad.

Se ofrece para terminar, un estudio particular reciente: en Uruguay, el Instituto de Evaluación Educativa (INEEd) presentó a fines del 2014 un “Informe del estado de la educación en Uruguay”, del que se seleccionan reflexiones vinculadas al tema tratado aquí:

... el sistema educativo opera en un contexto social crecientemente diverso y desigual, tanto a nivel nacional como mundial. Una de las principales fuentes de desigualdad en nuestro país está constituida por diferencias sociales y culturales entre la población, así como por las diferencias en el acceso a los bienes materiales y culturales (INEEd, 2014, p.84).

En el citado informe se plantea el problema de la territorialización de la pobreza con evidentes procesos de segmentación al interior del sistema educativo:

...distribución de la población entre los centros educativos en forma diferencial, siguiendo y reproduciendo las desigualdades socioculturales, dando lugar a que cierto tipo de establecimientos concentren a la población de origen económico alto y medio alto, al tiempo que otros reciben la población de origen más pobre” (INEEd, 2014, p.85)

Desde el punto de vista pedagógico existe profusa investigación que reconoce la importancia de los pares en los procesos de aprendizaje y su contraparte de que el fenómeno antes citado reproduce las desigualdades sociales en lo cultural, de una manera específica en las escuelas impactando en definitiva en la cohesión social INEE(d,2014, p.86). Se insiste en el informe citado, en los impactos que la segregación social tiene sobre los aprendizajes en las escuelas que, por lógica operan una territorialización respecto a estudiantes de diferentes clases sociales y capital sociocultural: “Reimers sostiene que en América Latina existen... procesos educativos que operan entre escuelas y dentro de ellas, como poderosos mecanismos de transmisión de la desigualdad social y de oportunidades educativas...” (INEEd, 2014, p. 86)

Se considera aquí que este fenómeno está sobre-diagnosticado en el mundo no solo en la región y es bueno saberlo y es bueno que se haya investigado profusamente el tema desde perspectivas diversas y en contextos también diversos. Sin desmedro de ello, aquí se elige insistir en que la importancia de comprender y saber de algo debe ser un aliciente para transformar y no un muro frente al cual detenerse. Por otra parte, sin desconocer la entidad de las luchas sociales a seguir organizando para una distribución de la riqueza que efectivice el ejercicio de los derechos humanos hay una tarea educadora que no admite demoras.

Algunas notas finales: pensando la tarea de educar

Mucho se ha investigado en ciencias sociales desde el punto de vista epistemológico, psicológico y pedagógico-didáctico _entre otros_ lo que permitió y permite replantearse las formas de educar y de ser educadores de manera de favorecer el desarrollo socio-cognitivo-afectivo de los adolescentes y jóvenes, teniendo

presente la construcción de subjetividades en sociedades que ya caracterizáramos como altamente desiguales. Aún así cabe plantearse que en ese devenir de investigaciones y producciones culturales hemos puesto en tela de juicio casi todo, si no todo, lo que pensábamos y hacíamos.

Educación en el ámbito de la educación formal supone selección de contenidos y formación de los docentes, en áreas y disciplinas y también respecto de sí mismos como sujetos responsables de los nuevos así como respecto de estos últimos: cómo se cree que aprenden y son. Tal vez, tanto como cambiaron nuestras sociedades cambiaron las formas de entender esas grandes dimensiones de la formación de los docentes y, por lo tanto, de lo que debe ser y hacer una institución que educa a adolescentes y jóvenes.

Respecto a la producción de conocimiento, en los más variados ámbitos culturales se sabe que crece exponencialmente y el desafío es enorme para la especie. Tal vez no exista ámbito que haya quedado sin interrogarse el conocimiento alcanzado, las propias formas de producirlo y conceptualizar, en temas que van desde el origen y devenir del universo hasta cómo funciona la mente humana.

Este fenómeno impacta sobre la escuela que tenemos hoy hasta los cimientos y aunque parezca obvio es saludable, frente a problemas como la desigualdad en las oportunidades de aprender, explicitar ese impacto y volver a pensar los cambios pedagógicos que se instrumentaron y sobre todo, si algunas prácticas que los educadores dejamos por el camino mostraron sus límites o fuimos detrás de modelos teóricos seductores pero inoperantes en las prácticas. Una precisión es necesaria otra vez y es que, pensar la escuela no es más que una simplificación categorial como se planteó antes para sociedad y jóvenes. Seguramente se cuenta en la región con múltiples formas de construir ese espacio formal de educación que es la escuela y tal vez, una búsqueda fructífera

consista en analizar las instituciones que sostienen el interés con relación al tipo de jóvenes que asiste. Se indica esto porque, así como costó siglos salir de la concepción de que existe un solo método para llegar al conocimiento, persiste actualmente un problema pedagógico de larga data, que consiste en la pretensión de encontrar leyes generales para resolver todos los problemas que afrontan las instituciones educativas, o, lo que es lo mismo, que es posible encontrar *una* solución a todos nuestros problemas como educadores.

Desde los distintos ámbitos de formación docente existe un saludable debate en torno a estos temas y eso es alentador. Lo que desalienta es que, al menos en la apariencia, cuesta salir de los mandatos históricos. Uno de ellos es la persistencia de la idea del docente como modelo y su complementaria de que existiría un perfil docente. Constituyen variaciones sobre el mismo tema que impiden pensar más allá del horizonte de significado habitual en el que se produce la crisis de la escolarización de los jóvenes. Otro mandato persistente es el modo en que instituímos los centros educativos desde su arquitectura hasta la modalidad de sus espacios de trabajo, tiempo y ritmo.

Respecto al primero da la impresión de que existe un estancamiento conceptual por tener más claro lo que no se quiere que lo que se podría proponer para la educación y todas las categorías pedagógicas de análisis que supone, entre ellas, la docencia. En 1938 ya Dewey planteaba las trampas de pretender salirse de un modelo pedagógico reduciendo la tarea a criticar el mismo, al tiempo que se obturaban los caminos de solución por ser extremadamente más difícil proponer alternativas que combatir lo existente además de que las alternativas exigen definiciones respecto a los fines de la educación, cuestión ardua si las hay e increíblemente asociada con la pérdida de tiempo en un contexto de premuras donde manda el reloj y no las necesidades humanas.



¿En qué consiste el fracaso social para el tema tratado? Serán muchas las dimensiones de análisis. Aquí se insistirá en una: Es lógico que los adultos esperen a sus hijos y les ofrezcan lo mejor que tengan más allá de aciertos o desaciertos que no es el caso analizar aquí. Es una ley naturalmente asumida y sin embargo, paradójicamente, en medio de tanto ruido académico queda como en suspenso.

Desde el fondo de los tiempos en todo grupo humano hay un espacio de cuidado y espera para los nuevos. Tan simple como esperar a que se desarrollen, crezcan, mientras comprenden el mundo, aprenden a defenderse y defender sus ideas, aprenden a amar siendo amados, construyen nuevos sueños a partir de los existentes o contra ellos. Se hagan fuertes en un sentido educativo integral.

Aunque no haya reglas universales y en el más profundo respeto por las opciones culturales de cada pueblo, las sociedades adultas esperan a sus hijos con un legado. No es objeto de este trabajo cuestionar la validez del mismo y tampoco tendría sentido porque eso lo hacen también naturalmente, los hijos, en el mejor de los escenarios. Lo que no está en duda es la responsabilidad ética, social y política de las generaciones adultas. Hay soportes culturales que les harán falta hasta para rebatirlos y construir otros. Si las generaciones adultas no encuentran el modo de ofrecer esos soportes fracasan con sus hijos. Se propone aquí como concepto de soportes culturales a las capacidades que se desarrollan en el entramado social: capacidad de pensar, de razonar, de juzgar, de expresarse a través de todos los lenguajes posibles, de disfrutar, de sentir, de cultivar la sensibilidad, de conocer más allá del espacio vital inmediato y mediato, de entender el devenir humano. Son capacidades que solo se desarrollan en el grupo porque el ser humano es social y su devenir es social. Las mediaciones son imprescindibles. ¿Lo tenemos claro? ¿No hemos perdido pie en algo tan básico como la mediación deslumbrados por las tecnologías?

En la cuestión de las mediaciones pedagógicas, a lo largo y ancho del entramado social, se considera que amplios sectores adultos de la sociedad asiste entre paralizada e indiferente a la supuesta imposibilidad de orientar, contener y ayudar a vivir a sus hijos así como de alentarlos al estudio por su valor intrínseco y más allá de que no se perciba una satisfacción más o menos inmediata de otras necesidades a través de él. No es cierto que no importe, lo sabemos porque vivimos en sociedades capitalistas que alientan el consumo al tiempo que retacean los salarios para hacerlo efectivo. Contradicciones hay y numerosas, más de las que se pueden manejar a la vez, pero sin entrar en este tema de enorme relevancia sin duda, el acento quiere ponerse aquí en el imperativo de educar y del derecho a la educación, más allá de las luchas que *_se sabe_* habrá que dar, para vivir dignamente y decidir en forma autónoma el estilo de consumo que se adoptará.

Es pensando en las mediaciones que aquí se postula la existencia de un fracaso social rotundo: las generaciones adultas no responden a las necesidades educativas de las jóvenes. Las causas que llevaron a esto sin duda son múltiples pero quedarse en un enunciado de este tipo no aporta nada. Pensar que no puede decirse nada serio sin respaldo empírico es dejarlo para después, sobre todo en los ámbitos de formación docente en los cuales las oportunidades de investigar bordean, más a menudo de lo deseable, la franca imposibilidad.

Los trabajos de Vygotsky en la primera mitad del S XX ofrecen interesantes conclusiones respecto al desarrollo evolutivo de los seres humanos como consecuencia de sus posibilidades de aprender con otros. El aprendizaje ocurre siempre socialmente y habilita la emergencia del ser humano:

... el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone

en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (Vygotsky, 2000, p. 139)

En nuestras sociedades la escuela tiene un papel central, aunque no exclusivo, en estos procesos de desarrollo y apropiación cultural. Importa pensarla como producción social especializada en la tarea de educar, pero también contextualizada en el marco de procesos sociales más amplios que la condicionan fuertemente en sus posibilidades. El fracaso social al que se alude también muestra una escuela debilitada en su función específica porque no sostiene la filiación necesaria para realizar su tarea. Diversas investigaciones en la región intentan comprender el fenómeno de la desafiliación de los jóvenes y las razones son intra y extraescolares, entrelazadas:

...las mujeres y los hombres jóvenes enfrentan diferentes oportu-

nidades y riesgos según clase social y género. El mundo de las nuevas tecnologías les abre grandes oportunidades pero al igual que en el pasado, esas oportunidades están mediadas por el clima social, económico y educativo de las familias, por la posibilidad de valorización de padres y maestros y por el ambiente democrático en el que se puedan desenvolver, sin violencia en sus casas, en sus barrios y en las escuelas" (Arriagada, Irma, en SITEAL, 2008, p. 8)

Felizmente contamos hoy con una vasta producción académica que al tiempo que muestra, la preocupación genuina de la academia por investigar el fenómeno de la desafiliación escolar juvenil, ofrece categorías de análisis que permitan comprender algo y transformar todo lo que sea posible, una realidad de injusticia y violación de un derecho humano consagrado en múltiples documentos: el derecho a la educación a lo largo de toda la vida. Pero no alcanza con saberlo y parece que no está alcanzando lo que hacemos para revertir la injusticia.



Bibliografía

Fuentes

- Aichhorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. España: Gedisa editorial.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bagú, S. (1994). Tiempo, realidad social y conocimiento. México: S XXI editores.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Charlot, B. (S, f). *El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable*, Conferencia en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores de la Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay. En: <http://ipes.anep.edu.uy/> (Recuperado en Febrero 12 de 2015 link Artículos)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2014). *Panorama Social de América Latina*, ISSN 10205152 , pp. 298 disponible en: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/37626-panorama-social-america-latina-2014>. (Recuperado en Febrero 3 del 2015)
- Daniels H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós
- Degl'Innocenti, M. (2008). "Tensiones en la transmisión de la cultura", Revista Hologramática, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Año V, núm. 9, vol.4, pp23-43, ISSN 1668-5024. Disponible en: http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/358/hologramatica_n9_v4pp23_43.pdf (Recuperado en Marzo 2 del 2015)
- Del Pozo, M. (2002). *El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos*. En Tiana-Ossenbach-Sanz (coord.). Historia de la Educación. Edad Contemporánea, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 189-211
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: S XXI Editores
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad*. Buenos Aires: S XXI Editores.
- Pichon Riviére, E. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Rousseau, J. (1762). *Emilio o la educación*, traducción de Ricardo Viñas. Disponible en: <http://escritoriodecentes.educ.ar/datos/recursos/libros/emilio.pdf> (Recuperado en Marzo 2 del 2008)
- Salgado, H. (2014). *La escritura y el desarrollo del pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Saviani, D. (1988). *Escuela y Democracia*. Montevideo: Monte Sexto
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL (2008c). *Capítulo 1, Los adolescentes y sus condiciones materiales de vida*. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/informe_2008_-_capitulo_1.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL (2013a). *Dato destacado 28, ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*. En: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_destacado2013_03_13_dd_28_0.pdf (Recuperado en Abril 12 de 2013)
- Sistema de Información de Tendencias en América Latina (SITEAL (2013b). *Dato destacado 29, La expansión educativa al límite. Notas sobre la escolarización básica en América Latina*. En: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_destacado29_20130529.pdf, (Recuperado en Marzo 18 de 2014)
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Editorial Crítica
- Zemelman, H. (2010). *Educar supone hacer hablar al futuro*. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=s27_EDahwJ0 (Recuperado en Febrero 5 del 2014)

Imaginarios, lenguajes y simbología que configuran la memoria territorial y cultural del resguardo indígena del Gran Cumbal, en el Departamento de Nariño-Colombia. Perspectivas para la educación multicultural¹

**GILBERTO BUENAVENTURA TAPIE², JESÚS BOLÍVAR BUCHELI ERAZO³
GLORIA ISAZA DE GIL⁴**

Resumen

En este artículo se presentan los elementos más importantes sobre el rescate de la tradición oral a través del diálogo con sabedoras y sabedores, quienes entretejen la vida de la comunidad de Cumbal y reviven los lugares cosmo-referenciales del territorio donde los ancestros interpretaron, comprendieron y entendieron la relación del cosmos con la tierra, el sujeto y la comunidad a través de la construcción de: imaginarios, lenguajes y simbología que en suma configuran la memoria territorial y cultural del Gran Cumbal, en el Departamento de Nariño, pensamiento que hasta la fecha no ha sido revelado formalmente en la literatura contemporánea a pesar de que la oralidad de estos pueblos es milenaria, en tanto son conocimientos traídos de un largo tiempo, de una comprensión real de la existencia de la Nación “Pasto” que se consolidó como Cultura después de un amplio proceso de desarrollo social, económico, político, territorial y de comunicación.

Igualmente, en el estudio se problematiza el desconocimiento que el sistema educativo colombiano de la comunidad de Cumbal ha tenido sobre la cultura, el territorio y las posibilidades de vida de éste pueblo, y en tanto, se establecen los lineamientos educativos propios para la incorporación en las prácticas escolares desde el enfoque diferencial. De esta manera, los hallazgos de la investigación se referencian en dos capítulos; el primero, recoge los aspectos más importantes de los imaginarios, lenguajes y simbología que configuran la memoria territorial y cultural del Gran Cumbal; en el segundo apartado, se presentan las perspectivas de la educación propia para fortalecer la identidad cultural, promover la investigación y el conocimiento intercultural, proteger el territorio y la vida del sujeto, la familia, la

1 Recibido: 06 de diciembre de 2015. Aceptado: 04 de abril de 2016.

2 Gilberto Buenaventura Tapie. Magister en Educación desde la Diversidad; Sociólogo, Especialista en Alta Gerencia, Universidad de Nariño. Correo electrónico: gilbertotapie@yahoo.es

3 Jesús Bolívar Bucheli Erazo. Magister en Educación desde la Diversidad; Diseñador Gráfico, Institución Universitaria CESMAG, Especialista en Pedagogía de la Creatividad, Universidad de Nariño. Especialista en Fotografía, Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: jbuchely7@hotmail.com

4 Gloria Isaza de Gil. Magister en Educación y Desarrollo Humano; Magister en Educación Psicopedagogía. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: gloriail@umanizales.edu.co



comunidad y la sociedad en relación con la madre naturaleza, el cosmos, la espiritualidad natural y todo ser viviente desde la diversidad.

Palabras clave: Territorio, cultura, imaginarios, lenguajes, simbología, interculturalidad, autodeterminación.

Abstract

Thinking, languages and symbology stablish the mind and cultural of Resguardo Indígena of Gran Cumbal, in the Departamento de Nariño-Colombia. Approaches for the multicultural education.

This work show us the most important things about the saving of the traditional speaking the dialogue, meeting a many knowers, chiefs, taytas so-on whom linking the culture of an interesting indigenous community from Cumbal, and they reborn many cosmoreferencial places around our fields; where our ancient parents understand the direct relation between the universe and the mother earth, the human being and the community through the building of the own languages, own thinking and own signs which make the andina symbology with their own messages about the daily life and behaviour for increassing the kumbe community's mind and culture thinking into the Nariño Department, nowadays, this thinking; has been recognized into the contemporanea literature; because, this own oraliture has been so ancient from centuries ago. These knowledges are kept from long time ago; besides these knowledges are as result of the true comprehension about the Pastos Nation's existence which, it was stablished as great culture after a large social, economic, politic, territorial and communicative development process. At same way, into the study about indigenous culture is recognized on interesting matter, such as: the unknowing by the educative system through all the country about the own customs and believings of my town. However any indigenous people have been so worried about the cultural exchanging where both knowledges, like: the own and west knowledges work up together, and it may stablish the educative own terms for developing them into the curriculum by methodologic from a different approach. Nevertheless, the aspects found into the researching are writing into two chapters, as: thinking, languages and symbology, which live into the people's mind and soul. The second talks about own educative laws for increasing the cultural identity of young people whom belong and recognized an indigenous town also, protect the mother earth, the human being's life the community and the society which must be by side the universe, the spirituality of every living thing according the diversity.

Key words: Territory, culture, thinking, languages, symbology and cultural exchanging.

Presentación

La comunidad de Cumbal se encuentra inmersa en el Pueblo de los “Pastos”, haciendo parte integrante del mundo andino, cuya concepción de su vida entrelazada y compleja se fundamenta en la reciprocidad y la complementariedad, considerando su cosmovisión como la primera categoría de las formas de comportamiento del ser humano, quien establece relaciones de correspondencia y respeto con la comunidad, la madre naturaleza, el cosmos, los dioses espirituales y todo lo que lo rodea, alcanzando así, una armonía total y permanente a través de la acción de dar y recibir, a su vez la complementariedad constituye quizá esa dualidad que le da vida al ser, es decir, lo femenino y lo masculino, el día y la noche, lo blanco y lo negro, lo frío y lo caliente, el principio y el fin, el adentro y el afuera, el arriba y el abajo, entre otras concepciones que en definitiva se complementan generando vida en todos los seres vivos. Huanacuni (2005, p. 16)

Nuestros ancestros comprenden que existen dos fuerzas, la cósmica que viene del universo, del cielo (pachakama o pachatata); y la fuerza telúrica, de la tierra (pachamama). Las dos energías generan toda forma de existencia, estas dos fuerzas convergentes están expresadas en todo proceso de la vida. Y las diferentes formas de existencia se relacionan a través del Ayni (la complementariedad y la reciprocidad).

De manera que el contenido de éste artículo, nos invita a encontrarnos con palabras muchas veces desconocidas, misteriosas y simbólicas, pero que a fin de cuentas, estructuran un lenguaje que nació del territorio, del día, de la noche, del agua, del fuego, del trueno, del aire, del rayo, del arcoíris, del viento, de la imaginación y en suma, constituyen la memoria de un sujeto, de una familia, de una comunidad, de un pueblo y de una nación: del ser humano nativo de Cumbal

del pueblo de los Pastos, considerada una Nación ancestral. Piñon (2002, p. 4),

Estas son palabras, expresiones vivas de nosotros mismos, la gente iberoamericana, alegres y entusiastas, siempre animados por la búsqueda de destinos nuevos en paz y en libertad. Territorios para las palabras es una mirada a esta tierra iberoamericana en la edad del asombro. Nos invita a una fiesta en la que el tiempo se confunde, retrocede y se anticipa por un laberinto que nos lleva siempre a la misma fuente: la palabra.

Justificación

La comunidad del Resguardo Indígena de Cumbal dentro de su contexto histórico se ha caracterizado por tener una visión particular del Universo y de su mundo, un pensamiento propio, que ha permanecido en la oralidad y en la memoria; pensamiento que se sustenta en: su espíritu de lucha y organización por recuperar y mantener el territorio, la autoridad, la autonomía, la identidad y la justicia, base fundamental para la reconstrucción económica, política, social, territorial, educacional y ambiental de las comunidades.

En la actualidad las comunidades del Pueblo de los “Pastos” y en particular del Resguardo Indígena del Gran Cumbal sobreviven bajo un modelo político, económico, social y cultural foráneo e impositivo, desarticulado del contexto territorial y sus imaginarios colectivos; modelos traídos desde los procesos de invasión, conquista y colonización de Europa a los Países de América Latina y entre ellos, Colombia.

De tal manera, que la configuración del problema se fundamenta en el choque cultural que arrasó con los sistemas de vida propios del Pueblo de los “Pastos”. La realidad actual que atraviesa la comunidad indígena de Cumbal se enmarca en la pérdida de valores sobre la unión familiar, como: el respeto entre padres e hijos,



hermanos y familiares; los sistemas de comunicación y la transmisión de la oralidad al interior de la familia y la comunidad; el trabajo comunitario en minga, el respeto a la madre – territorio; el manejo del tiempo en función de los calendarios solar y lunar para la producción agropecuaria y las actividades cotidianas en todas sus manifestaciones de vida.

La multiplicidad de problemas que afectan gravemente a las sociedades, traen consigo una herencia marcada por el pasado colonial, con el ideario dogmático, impositivo que infunde temor y deja de lado el desarrollo de la imaginación y la creatividad del sujeto. Estos problemas, hoy en día, se ven reflejados en la dominación y opresión del más fuerte al más débil, por citar ejemplos: los efectos nocivos que causó la globalización en las diferentes esferas de la sociedad; la economía de mercado dirigida por los países “desarrollados” y las empresas multinacionales en complicidad con los “Estados Modernos” se han apoderado de los recursos naturales de los países latinoamericanos y de los conocimientos naturales y culturales para sacarle el máximo provecho en función y beneficio de sus intereses de poder económico, político y militar; y que decir, de los grupos al margen de la ley, guerrilla, paramilitares y otras organizaciones, que se han adueñado de varias tierras de los pueblos indígenas, generando desplazamiento forzado, muertes selectivas a sus dirigentes y comunidades enteras. Por su parte, el papel de la educación bajo los postulados de la modernidad positiva, quizá buena en sus épocas, hoy en decadencia, ha estado siempre al servicio del capitalismo empresarial, apartando al ser humano de su propia razón de ser, de la familia, de la sociedad y lo máspreciado de su cultura y su madre naturaleza.

En el marco histórico, el Sistema Educativo Colombiano ha negado la identidad de las comunidades ancestrales, imponiendo desde sus currículos académicos occidentales su manera de pensar, sentir, hablar, vestir y crear, destruyendo y

desconociendo saberes, pensamientos y cosmovisión. Hasta hace poco tiempo, varias generaciones de guaguas y guambras sólo recibieron una educación homogenizante, impositiva, artificial y desarraigada de la realidad social y cultural en sus diversas manifestaciones de las comunidades, promoviendo la discriminación, la aculturación, la desadaptación, junto a otros fenómenos de la realidad actual, entre ellos, la globalización de la economía y los medios masivos de comunicación y como consecuencia final, las altas tasas de deserción escolar.

A estas realidades es lo que las autoridades tradicionales propias le llaman la distorsión mental; productos y vestigios traídos desde afuera que ocasiona conflicto. Por consiguiente, es prioritario examinar los imaginarios, los lenguajes y su simbología cultural y del territorio, los cuales se hacen visibles con el pensamiento y la palabra que finalmente, constituyen la memoria histórica de la Cultura de los Cumbales y comprender los procesos comunitarios e institucionales como posibilidad de vida para la pervivencia del sujeto en la madre-territorio, en sus marcos interculturales, multiculturales y transculturales para articular, realizar procesos y acciones conjuntas que permita el respeto, la defensa y garantía de los derechos de todos y todas.

Consecuentemente con lo expresado, se hace necesario refundar la idea que la educación para los “Pastos” es un derecho fundamental que nace de la tierra y la comunidad, por tanto hay que reeducar desde el territorio, la historia, la cultura, el mito, las plantas medicinales, la chagra, los lugares sagrados, el fogón, la familia, la comunidad, la minga, las fiestas cósmicas; etc. Entonces la educación propia tiene metodologías peculiares de enseñanza que van desde la creación, recreación y aplicación de los saberes particulares para que el guagua, chiquillo y adulto adquiera la capacidad de percibir, entender, ver, sentir, soñar y visualizar el territorio, la comunidad, la naturaleza y el

entorno, de donde renace varias iniciativas de interacción lúdico-pedagógicas para la enseñabilidad y educabilidad para el buen vivir de las comunidades.

Problema de investigación y objetivo

La memoria viva de los renacientes “Pastos” y específicamente en el territorio objeto de análisis, el territorio de la Guaca, nos permiten, desatar y entender, que la cultura andina y originaria de este resguardo tiene una existencia milenaria. Cultura que en sus diversas manifestaciones hace al hombre, lo identifica y diferencia porque establece particularidades. Así, se puede decir que en el mundo andino, cada hombre o grupo tiene su propia manera de “estar” en su espacio, pero también comparte una cultura común con todos los hombres. De esta manera, las evidencias y sus testimonios son más que una prueba y el punto de partida que dan cuenta cómo nuestros ancestros del tiempo de adelante tenían su organización sociocultural, política, su forma de pensar, actuar y sentir.

La palabra y la memoria de los mayores del antepasado, dice que fueron expropiados de su cultura, y con ello de su identidad y autonomía como pueblos originarios. Que por lo tanto, la organización y la vida de esta nación sufrieron un cambio rotundo a partir de la conquista, la colonia y la consolidación de la república. Según los mayores, les impusieron una identidad ajena, unos patrones de conducta y de vida a los cuales no habían estado acostumbrados.

Con estos acontecimientos la sabiduría indígena, los idiomas, los lenguajes, la simbología, las escrituras y las formas de ver, percibir, entender y convivir con la tierra, la naturaleza y el cosmos se transformaron. Todo este gran legado de los pueblos ancestrales lo cambiaron con un concepto llamado “educación” traída desde occidente ajena y descontextualizada a la cultura y al territorio, junto con ello

toda una ideología, ante todo religiosa que definía una estructura social, económica, política y cultural.

Los establecimientos formativos ubicados en territorios indígenas no están trabajando en la resignificación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) o Proyectos Educativos Territoriales (PET), por cuanto, desde muchas instituciones educativas que atienden población indígena, desconocen que la educación propia viene por la lucha, del respeto por lo propio, del origen del territorio, la cultura, etc. En tanto en los planes de estudio y currículos hace falta dar más prioridad a las asignaturas de lo propio, las leyes naturales, la legislación, el territorio, la chagra, el ambiente, la cultura, la economía, la parte espiritual, organizativa, política, y las formas de resolver los problemas, entre otros. Al niño no se le enseña a imaginar, a ser creativo, analítico, libre del pensar, opinar, a escribir lo que él piensa y siente, etc. Incluso hay profesores autoritarios y que creen saberlo todo y tener la última palabra. Todo esto ocasiona temor en los estudiantes para hablar en público y expresar sus propias ideas. No se deja expresar a los estudiantes con su propio pensamiento.

De otro lado, no se ha entendido el ser, el estar, el sentir y el hacer del estudiante indígena, puesto que éste se diferencia de otras culturas, por ello se necesitan pedagogías, metodologías y contenidos de enseñanza distintas, que además permitan una adecuada inclusión escolar especial para los pueblos indígenas. Lo que se requiere es una política y un modelo educativo como pueblos, y una formación integral y universal, para entender mejor para dónde va la educación y que se pretende con ella a nivel de los pueblos indígenas. Lamentablemente la educación de ahora es una educación aun colonial, que piensa en lo pequeño y no busca pensar en lo grande, en una visión de vida libre, con valores, con autonomía, cultura y territorio.



Una sabiduría desde la dualidad andina, pero no para discriminar, sino para ver complementarios el día y la noche, la mujer y el hombre, lo femenino y lo masculino, el frío y el calor, bajo los principios de la convivencia, armonía, equilibrio, la payagua (dar más de lo que se recibe), la común-unidad, el buen vivir. Esta ha sido y sigue siendo la sabiduría ancestral de América, a pesar de haber sido tapada aún sigue viva, para otros sigue encantada por obra de los mayores, que poco a poco se ha ido desencantando por el bien de estas culturas y de la humanidad.

Desde las anteriores consideraciones en el presente estudio se formuló la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los imaginarios, lenguajes y simbología que configuran la memoria territorial y cultural del Gran Cumbal, en el Departamento de Nariño?

Objetivo.

Develar los imaginarios, lenguajes y simbología que configuran la memoria territorial y cultural del Gran Cumbal, en el Departamento de Nariño para resignificar la senda educativa del Resguardo Indígena de Cumbal.

Metodología

Para el presente trabajo, se aplicó el tipo de investigación cualitativo con un enfoque interpretativo y un estudio histórico – hermenéutico. Este método consistió en la indagación sobre el diálogo de saberes y la oralidad de las personas mayores que contribuyó a:

- La comprensión del territorio desde sus lugares cosmoreferenciales.
- Entender al ser humano en colectividad desde sus lenguajes, imaginarios y simbologías.
- Interpretación de las diversas formas de lenguaje, imaginarios, simbologías del ser ancestral del Gran Cumbal en su profunda relación con consigo mismo, la familia, la comunidad, la sociedad, la madre naturaleza, el cos-

mos, la espiritualidad natural y todo ser viviente en la madre-territorio.

Siguiendo la línea metodológica propia de la comunidad que se enmarca, en el antes, el ahora y el después⁵, en la contextualización del territorio y la cultura, para el estudio, se aborda identificando actores y autores principales. En primera instancia se visitaron a Mayores y Mayoras sabios y sabias de la comunidad, entre ellos, a Taita Efrén Félix Tarapués Cuaical, quien es el artífice principal en la orientación, consecución de la información y la construcción de pensamiento que hasta la fecha no ha sido revelada formalmente en la literatura contemporánea; así mismo, visitamos mamas parteras-curanderas y tejedoras.

Las actividades y acciones que se realizaron, fueron: recorrido del territorio por los chaquiñanes⁶, los páramos, atravesando las lagunas, los ríos, las quebradas, fundamentalmente los lugares sagrados y espirituales como la Quebrada del Duende, “La Piedra de la Guacamulla, es un lugar sagrado del origen donde las parteras van a solicitar el conocimiento para el trabajo y asistencia de los nacimientos”. (Muñoz, 2015, p.104). en el Sector Guacaltud, Vereda Tasmag y sitios cosmo-referenciales, como la Piedra de Cuchucuelán ubicada en la Vereda Guan; la Piedra representativa de la nación “Pasto”, denominada los Machines, situada en la Vereda Tasmag, Sector Machines;

5 Para las comunidades ancestrales de Cumbal, que hacen parte del Pueblo de Los Pastos, siempre se guiaron por el tiempo para desarrollar sus diversas manifestaciones de vida, en tres dimensiones el ANTES, que constituye todas las huellas históricas en su paso por el tiempo; el AHORA, es el tiempo presente y potencial que permite la confrontación de todo hecho social y el DESPUES, que relaciona estrechamente los hechos sociales de la historia con el presente y configuran el devenir histórico.

6 Chaquiñan: Caminos físicos y espirituales que trazaron en el territorio los nativos de la comunidad de Cumbal para recorrer, transitar, interpretar, comprender y entender la configuración territorial en su relación cultural.

la Piedra de Siete Aljuros, ubicada en la Vereda Llano de Piedras; lugares aquellos donde nuestros ancestros interpretaron, comprendieron y entendieron esa relación del cosmos con la tierra, donde justamente, tallaron las piedras sagradas consignando su propia escritura, en su propio lenguaje.

Otros escenarios de aprendizaje fueron la visita a Casas Ancestrales donde encontramos el fogón, en el cual se visibiliza el fuego como un elemento vital de recreación, aprendizaje y formación de la vida del sujeto, la familia y la comunidad; así mismo, conocimos e interactuamos con la chagra, entendida como el espacio familiar, destinado a cultivar y obtener diversos productos naturales que garanticen la autonomía alimentaria de la comunidad, en sincronía, armonía y respeto con la madre naturaleza y el cosmos; y finalmente, se obtuvo información de primera mano con mujeres tejedoras, que nos enseñaron el significado de la urdimbre y los tejidos identitarios de los Cumbales, en los que se escriben y describen los pensamientos y saberes históricos; re-creando y reviviendo los imaginarios, los lenguajes y la simbología que en suma constituyen la memoria histórica y cultural de la comunidad de Cumbal.

Contexto

Desde una perspectiva general, geográficamente, Colombia es un país ubicado al noroccidente de Sur América, poseedor de dos océanos, el Atlántico y el Pacífico; se incrusta en la Cordillera de los Andes de donde se divide en dos ramales la Cordillera Central y la Cordillera Occidental, sus mayores alturas consideradas como paisajes emblemáticos, lugares cosmo-referenciales, sagrados, cósmicos y espirituales se encuentran los volcanes de Chiles, Cumbal y Azufral, y junto a ellos encontramos lagunas, aguas termales, páramos, suelos de gran fertilidad, fuentes hídricas como ríos, cañones y toda una biodiversidad que constituye un complejo

de escenarios que magnifican y soportan la vida de los seres humanos y los demás seres en la sierra andina.

Así entonces, la Comunidad del Territorio Ancestral conocido como El Gran Cumbal del Pueblo de Los “Pastos”, objeto de investigación, está ubicado en el sur del Departamento de Nariño en Colombia, delimitando con el Norte de la Provincia del Carchi en Ecuador. Este territorio biodiverso alberga una infinidad de lugares naturales, sitios sagrados y espirituales de profunda relación con la energía del cosmos y el universo vista desde su transversalidad territorial del Pacífico, los Andes y la Amazonía Colombiana y en general de Suramérica, en este sur territorial, también encontramos la Cordillera Central ubicada el Altiplano de Túquerres e Ipiales, los asentamientos poblacionales están distribuidos en la Alta montaña, la zona de altiplanicie y la zona de Pie de Monte; por lo cual la dinámica territorial se ha entendido desde una relación de transversalidad y verticalidad por encontrar las tierras bajas, calientes, húmedas y selváticas de la Amazonía y el Pacífico, las tierras altas, nevadas, frías de los Andes, los altiplanos y terrazas de las tierras medias, las tibias y calientes hacia el cauce del Río Guáitara en el Sur, en estrechos vínculos culturales, entendiendo que el territorio “*Per Se*” no existe, sino en esa relación cultural, es precisamente, lo que configura el Territorio del Nudo de la Guaca (Tesoro Escondido), en el que el Territorio del Gran Cumbal hace parte integral.

Hallazgos. El Territorio “Pasto”, un organismo vivo.

El territorio como organismo vivo está compuesto por células, órganos, tejidos y sistemas con funciones particulares que actúan al mismo tiempo como un todo de una manera autorreguladora, que permite mantener las condiciones favorables para la continuación de la vida. Es así que el suelo es la carne o músculos que cubren



y sostienen los demás órganos o tejidos de la Madre Tierra; las plantas son los vestidos multicolores que abriga y condicionan el clima; las aguas son la sangre o líquidos vitales del territorio; los cerros son la cabeza por donde la Madre Tierra respira, observa y escucha; las piedras y las rocas son los huesos o esqueleto que sostiene el cuerpo; los animales silvestres son las criaturas queridas que viven en simbiosis con el sistema vivo y los seres humanos somos sus hijos con el encargo de quererla, respetarla, amarla y protegerla.

La madre territorio todo lo tiene y todo es común, cada órgano es punto vital, por ello sacralizamos a estos centros como Guaca. Este inmenso pensamiento andino hizo tener una conciencia natural, puesto que decir Madre Tierra- Pacha Mama es el gran sentimiento y pre-sentimiento de una raíz profunda, pues cada parte de su organismo es vital, si algo le sucede a uno de sus órganos sufre todo el cuerpo; de tal manera, que pensar, imaginar y relacionar a un ser humano con el territorio, es realizar una analogía natural para demostrar que la madre territorio es un organismo vivo; toda vez que el organismo vivo se alimenta del aliento que proviene del corazón gigante de la madre y sus minerales, pero también de sus energías sagradas del cosmos, el cuerpo de la (Pachamama) madre-territorio entonces, tiene espíritu al que venerar, respetar, no profanar. Para Rocha (2005, p. 27), amauta e investigador andino:

Nuestras culturas conocieron perfectamente la estructura viva y vital del cosmos, es decir de la visión andina, donde todo vive: el hombre, los animales, plantas y elementos como el agua, los astros, y las variedades pétreas; todo lo que vemos en el lugar que vivimos, por lo tanto nuestra comunidad está relacionada con el cosmos.

A lo largo del recorrido al territorio y a sus comunidades hemos encontrado que está muy presente en su memoria, la concepción sobre sus formas de vida que no

solo gira en torno al mundo material sino también alrededor del mundo espiritual y a esa relación con las fuerzas celestes y planetarias del universo, de las cuales se hace ejercicio práctico y vital y se le da aplicabilidad a los calendarios solar y lunar en la siembra de sus productos, en los cultivos y en las cosechas de los mismos; y que mejor cuando realizan sus cosechas, celebran sus fiestas comunitarias en post de agradecimiento a sus dioses espirituales y tutelares, en particular, al Taita Sol, de donde últimamente se ha logrado resignificar la Fiesta Sagrada y Cósmica del Inti Raymi; encontramos también en las reuniones y en los recorridos del territorio que las comunidades perciben conceptos tan importantes como el ser, el saber, el pensar, el sentir y el actuar para todos sus quehaceres en la vida diaria, lo que le imprime ese carácter intrínseco del ser humano en profunda relación con la madre tierra conservando una forma de vida particular como cultura "Pasto"; de tal manera que la reafirmación del territorio, hoy, es la premisa fundamental para la vida de las comunidades aprovechando todas sus potencialidades naturales que posee, y que así lo reconocieron los colonizadores cuando recorrían el sur de estos territorios ancestrales. Montezuma (1982, p.335).

Es posible, y en buena hora para el interés turístico y el colorido de la patria, que haya otros panoramas semejantes en el territorio colombiano. Difícilmente los habrá superiores al que ofrece el sur. Todos los matices del verde encuadran los poblados y según la estación, alternan con otros diversos, concentrados o descoloridos, de acuerdo con la calidad del oro que los produce, pero nunca falta el verdiazul de sus montañas orientales, ni el verdor casi iluminado y amarillento de los sauces que señalan el curso de las aguas en el campo, ni el verdear oscuro y pizarroso de los bosques nativos que interrumpen con su fuerza arbórea la armonía de ese suelo privilegiado.

Otros elementos culturales que se obtuvieron en el desarrollo del trabajo es el lenguaje, que si bien es cierto, no está definido sistemáticamente, pero que se logra identificar y diferenciar de otras culturas. Por su puesto, muchos vocablos que se encuentran como: el trueque (intercambio de productos), la payacua (dar más de lo que se recibe), la ñapa, la minga, entre otros muchos más vastos vocablos con los cuales las comunidades se comunican, logran entablar confianza y definir su amistad. Por su parte, el compadrazgo, el festejo de sus fiestas tradicionales juegan un papel fundamental en la relación social, lo cual les permite compartir sus conocimientos, alegrías, saberes, creando, recreando y reafirmando su cultura.

En este mismo contexto, encontramos también, una extraordinaria simbología reflejada en diversidad de tejidos hechos con las manos hábiles de las mujeres indígenas; tejidos en guanga que representan el pensamiento, la sabiduría, el amor, las ilusiones, la naturaleza, sus dioses tutelares y toda su capacidad de imaginación que abre muchas posibilidades de vida. “Los elementos que componen el tejido como son la hebra, su torsión de la misma, el tipo de tejido, la disposición de forma y color, tienen un sentido simbólico profundo, las prendas además de objetos de uso y de identidad étnica eran portadoras de un lenguaje que insistía en sus raíces y sus valores” Granda (2006, p.7). Guerrero (2005, p. 11).

El arte de tejer es una de las primeras actividades en que las manos del hombre se ocupó, construyendo soluciones y logrando resultados. Cuando se teje se clarifican y recrean historias reactivando los mismos acontecimientos míticos que constituyen el origen de un grupo o etnia. En cada reactualización que realiza el hombre al tejer logra encontrar la oportunidad de transformar su existencia para crear su propio modelo dentro de los espacios profanos y sagrados de la organización y vida

cultural. Los testimonios históricos nos indican que el hombre primitivo antes de consignar su forma de vivir, trabajar o divertirse ya había adelantado cómo alimentarse, cómo construir su refugio, cómo solucionar las necesidades básicas y cómo protegerse -mediante vestidos-, contra las inclemencias del tiempo.

Como podemos apreciar, se puede afirmar que las comunidades del pueblo “Pasto” en el Territorio del Nudo de la Guaca y sus autoridades ancestrales, han existido desde tiempos inmemoriales. Por ello, al llegar los conquistadores encontraron pueblos consolidados con una organización sociopolítica, cosmogónica y cultural muy definida que se fue transformando paulatinamente con el paso del tiempo por este choque cultural; no obstante, en las comunidades indígenas “Pastos” persisten muchas tradiciones que no han sido permeadas por el hombre colonizador, y particularmente en la comunidad ancestral de Cumbal, para la realización de las siembras, el cultivo y la cosecha de sus productos manejan los calendarios solar y lunar, al ritmo de las festividades cósmicas. Para el 21 de junio de cada año, se celebra la Fiesta del Inti Raymi, es decir, la Fiesta del Sol, en la cual, el hombre andino, honró y divinizó el solsticio de verano como un gran acontecimiento, por cuanto en esta época se rinde tributo a la vida del planeta, del ser humano y de los demás seres vivientes en la madre tierra.

La Fiesta del Kolla Raymi, significa la Fiesta de la Luna, la cual se celebra el 21 de septiembre, en honor a lo femenino, a la semilla, pues es el tiempo donde se fecunda la semilla en plena fertilidad, justamente donde empieza a caer el agua, toda vez, que aquí se vive el equinoccio de invierno; también en esta temporada se celebra la fiesta de la mujer, de la fuerza pasiva.

La Fiesta del Kapac Raymi, la Fiesta de los Niños, se celebra el 21 de septiembre



en honor a los niños, al crecimiento. Es el agradecimiento por el primer surgimiento y brote de los seres, por la fuerza del espíritu de la energía vital y la señal de la continuación de la vida; es la materialización de la unidad andina y del encuentro de las energías complementarias de la existencia, símbolos de la reciprocidad dual; la unión de lo activo con lo pasivo, de lo masculino con lo femenino, del fuego con el agua.

La Fiesta del Pawcar Raymi, la Fiesta de la Juventud, se celebra el 21 de marzo en honor a las señoritas y a los jóvenes, considerados como los guambras y los chiquillos respectivamente. Es la fiesta del florecimiento, el colorido de los seres humanos, de las plantas y de los demás seres, expresa la belleza en su diversidad, la energía doble; se manifiesta el espíritu de la Madre Tierra en toda su fuerza, a través de los colores, las formas y las fragancias; es el tiempo de las energías activas, del aprendizaje, de la energía de los seres más jóvenes en su caminar hacia la maduración. Es el comienzo de la maduración de los primeros frutos y agradecimiento de los seres por las bondades, la abundancia, la diversidad natural y espiritual de la Madre Tierra.

La Fiesta de la Cruz del Sur, se celebra el 3 de mayo, es el día de las Guacas⁷, ellas brillan, muestran su esplendor al abrir las puertas del mundo del misterio, del encanto; revelan lo espiritual y manifiestan la unión entre el cosmos, la madre tierra y la sagralidad del ser humano ancestral; pero también vuelven y re-velan la riqueza de los mayores ancestrales que está presente espiritual y materialmente en el territorio.

La vida no se configura, sino de la Madre Tierra, lugar del Rayo y del Trueno, de las Huacas, del Aire, del Viento, de la Laguna, del Río, del

Páramo, del Fuego, de la Nube, del Cueche, del Volcán, de la Shagra, casa de las culturas y de las comunidades que viven en el Hanan Pacha, Kay Pacha y Huaku Pacha; caminando en la espiral del espacio, junto al Sol, la Luna, las Estrellas y las Galaxias. Por eso los kabañueleros o amautas, es decir los astrónomos ancestrales andinos, supieron computar el tiempo a través de los ciclos y sus temporadas, en las eternas espirales del camino en el espacio y sus cuerpos celestes, ordenaron el tiempo de un Wata (año solar de 365 días) en trece ciclos lunares de 28 días cada uno. Este hecho para el hombre andino es la continuación del ciclo de la tierra alrededor del sol, determinando el solsticio de verano en concordancia con los tiempos de siembra y cosecha de la shagra; además, han considerado el día 21 de junio, el día de agradecimiento al cambio y continuidad del ciclo solar; este acontecimiento es muy conocido en el mundo andino como la fiesta del Inti Raymi, en el que se ata los tiempos de la cosecha y de la siembra en la continuación de la existencia de la sagrada vida. (Tara-pués, 2008, p. 3).

Es de vital importancia entender que el Pueblo de los "Pastos", del cual hace parte integrante la comunidad de Cumbal, fundamenta su propio origen en el territorio, sus pobladores basados en su historia, en la mitología, en las leyes naturales, en el derecho mayor, en su autonomía; de allí que nuestros ancestros hicieron ejercicio de su sabiduría y prácticas naturales y culturales para cuidar, proteger y respetar a la madre tierra, lo que permitió mantener la vida en equilibrio por miles de años. La comprensión y el entendimiento sobre cómo las comunidades originarias concibieron que el agua, la tierra, las plantas, los animales, los minerales, son partes vitales de un organismo vivo; de tal manera, que la reconfiguración de la cultura

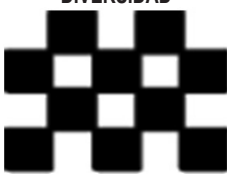
⁷ Guaca: Son los tesoros escondidos más preciados y valiosos que los mayores ancestrales enterraron en los lugares sagrados y espirituales del territorio.

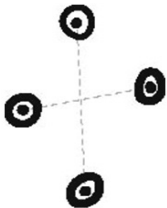
y el territorio, se debe fundamentar en los principios orientadores del pensamiento, los cuales determinan la concepción, la misión y visión de las comunidades indígenas, toda vez que las formas educativas sean una propuesta de planeación desde la base del territorio para la contribución a la niñez, la juventud, la comunidad en general y las futuras generaciones, quie-

nes deben tener una mentalidad de conciencia, convicción y profundo amor por el territorio y la cultura. Así, se presentan los siguientes principios:

Principios vitales, primigenios y orientadores de las parcialidades del gran Cumbal pertenecientes al Gran Pueblos de los "Pastos".

Tabla 1.

PRINCIPIO	CONCEPTUALIZACIÓN FILOSÓFICA Y EPISTÉMICA DE LA SIMBOLOGÍA "PASTO"
UNIVERSALIDAD 	La universalidad, como principio del entendimiento andino hace parte de la orientación de nuestra mente y de nuestros actos, los humanos dependemos de estos cuerpos del universo y de los elementos sustanciales de la madre territorio que desde los principios de la existencia nos han alimentado, como lo es la madre agua, el padre fuego, la madera o los vegetales, los minerales, porque el cuerpo humano y otros somos elementos de la tierra y el cosmos.
COMUNITARIEDAD 	La comunitariedad principio del entendimiento de la ética y moral andina cuando nuestros ancestros abuelos y mayores lo haya refrendado diciendo "todo está en todo y es de todos" así concebirán que la luz del día no es exclusivo de unos sino de todos los seres vivos de la madre territorio, la sombra de la noche es parte del reposo y de la fuerza pasiva y es común para gran parte de nuestro territorio agüita es parte de las esencias sustanciales primigenias que es producto de la evapotranspiración de la humedad y la calor de Tayta Inty sol y es de todos los seres vivos para la vitalidad, es producto de la madre, el territorio y el cosmos, la fertilidad y la fecundidad son energías que están en la madre territorio las cuales funcionan sin la voluntad del hombre y por ello es comunitario.
DIVERSIDAD 	Un principio tomado de la existencia natural y cósmica se consideran que la diversidad es diferenciar y potenciar en las energías, las fuerzas energéticas diseñaron y moldearon la vida diversa según la existencia de los elementos en cada ser vivo, ya sea animal o vegetal, de igual forma lo mineral incluso lo espiritual, el principio de diversidad está presente también en la capacidad del sentimiento, pensamiento, percepción que el ser humano tiene. La diversidad es un principio del postulado de la ley natural y en el derecho mayor.
RECIPROCIDAD 	Principio de la bondad, del aprecio, del cariño, de la dulzura, de la comprensión, de la voluntad, de la paciencia, de la generosidad. Principio que emerge de la madre territorio, ella nos da, nos regala, nos ofrece, nos brinda, nos suministra los sustentos indispensables para la existencia; así agua, luz, calor, frío, alimentos, oxígeno, sosiego, bienestar y también se derivan en las hambrunas, o caos. A ese dar el andino ha pensado en devolver, si me ofrecen la mano será la mano, si me dan cariño será cariño. DAR Y RESIVIR es lo que el andino aprendió de la madre territorio así que si recibo agua no puedo devolver fuego, si recibo aprecio no puedo devolver una ofensa. "Manos que dan reciben, manos que siembran recogen", no se puede esperar un fruto si no se ha sembrado, si no hubo trabajo, sufrimiento, esfuerzo, dar más de lo que se recibe es el símbolo de la Payacua, por eso hay yapa, insignia de la generosidad que la chagra nos da.

MOVIMIENTO 	El mito del origen habla, que la madre tierra estaba en el vacío, es la quietud, en el silencio en la oscuridad, la madre agua la cubría y todo estaba en calma en el reposo. Entonces un día el corazón del ciclo se juntaron con el de la madre territorio y todo se movió surgió el terremoto, los volcanes eructaron fuego lodo y oro y así se enroscaron la peñas, se moldeó, los páramos quedaron para donde es lugar del kueshe y las nubes y en las hondonadas o huaicos donde se arremolina el viento y el calor "Por eso todo se mueve" nada está quieto, todo vibra, late, pulsa y repulsa se encoje y se estira, se arruga y se dilata; arriba y bajo; se mueve así como es abajo y dando vueltas es como la vida en la madre tierra crece.
DUALIDAD 	Dualidad andina hizo que comprendiera, nuestros ancestros como debía usarse sagradamente justas y equitativamente las fuerzas así que no debía propasarse ni profanar porque se encarnaría en castigos, su desobediencia así que ni el fuego queme, ni el agua inunde, el abuso es la enfermedad o el desequilibrio, de allí que se dice del gusto viene el susto, de la risa demasiada vienen las lágrimas.
ESPIRITUALIDAD 	La madre territorio dicen los abuelos está poblada de espíritus, dicho también, como los invisibles, la buena pinta vio que el cielo descendieron hombres y mujeres irradiantes de luces y cada uno se fue metiendo por los poros de las piedras, los árboles, el viento, de la nube, de los animales, del rayo bueno se metieron en la hoja en el germen en el pétalo, en el fruto, en el bejuco, en la carne, en hueso en fin en todos partes. Estos homrecitos y mujercitas tenían el poder del sonido, de la luz, de las vibraciones, del ritmo, de la trascendencias, de la salud y la enfermedad, del poder, de luz y la sombra por eso que digan todo tiene espíritu, es decir todo es ENERGIA de allí la veneración, el culto, el pago, el pago, la dulzura, el encanto, el ensueño, el respeto y por ello todo fue SAGRADO.

Fuente: esta investigación.

Perspectivas de la educación propia para la comunidad de Cumbal

Para las comunidades indígenas, es claro que existe varios fenómenos que han conllevado a los procesos de aculturación tanto históricamente como en la contemporaneidad, entre ellos, la educación de corte occidental, la religión, la globalización de la economía, la utilización desmesurada de la tecnología y los medios masivos de comunicación, han sido causantes del desorden mental, entendiendo ésta concepción de los nativos como una desterritorialización del ser humano y su paulatina pérdida de valores culturales, éticos y morales de la infancia, la adolescencia y la juventud de la actualidad.

A ello se le suma que la libertad la han convertido en libertinaje, en donde dicen

los mayores: ya no nos respetan, ni respetan a sus padres, menos a la comunidad. Se ha perdido la autoridad de los padres, y cuando se los envía al colegio allá tampoco respetan a los profesores, es todo un desorden, hoy no quieren trabajar, no quieren estudiar, quieren que se los deje en libertad pero para ver televisión, ir a lugares de esparcimiento, cogiendo malos vicios, entre otras consecuencias. Incluso es evidente la invasión de las mentalidades del sujeto por los imperativos medios de comunicación, en muchas veces, mal utilizados, toda vez, que han enclaustrado al ser humano en la soledad, pérdida de las identidades culturales, enfermedades cibernéticas y todos los efectos colaterales ocasionados por la tecnología de las comunicaciones.

Existe una crisis educativa desarticulada del mundo vital del territorio y sus contextos culturales; al respecto, afirma De Sousa (2009, p.12) infiere que de tal

manera se requiere: “La búsqueda de conocimientos y criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados”.

Estas dificultades han sido generada por políticas de asimilación internacional y nacional, las nuevas formas de comunicación, que han influenciado muy rápidamente la forma de pensar comunitaria, medios como la televisión, la radio y el Internet han creado roles y cambios en los comportamientos y actitudes de la juventud, llevando a invisibilizar y desconocer el sujeto y sus propias maneras de vivir, y conllevando a asimilar rápidamente lo foráneo.

Para las comunidades, las prácticas educativas se presentan como la unidad de pensamiento, acción y comunicación surgida y practicada en el ciclo de la vida en los “Pastos”, en la que los mayores y mayores son depositarios del saber colectivo que proviene desde tiempos milenarios, por lo tanto no es una educación para estar a la vanguardia, sino para la vida. Este ciclo de vida se quiebra, puesto que los jóvenes al ser intervenidos por nuevos procesos de formación y ajenos tipos de educación rompen esa unidad fundamental; entonces surgen la incompatibilidad de cosmovisiones y la imposición de costumbres y formas de vida extrañas a las comunidades, afectando la organización, gobernabilidad, usos, costumbres y su vida cultural e identitaria. Tarapué (2012):

Es necesario rescatar y fortalecer la identidad cultural de la comunidad indígena de Cumbal del Pueblo Pasto, ordenando el pensamiento, activando el sentir y planeando desde el territorio y la cultura en sus tiempos de adelante, del ahora y del devenir histórico se puede transmitir a las generaciones, el saber ancestral vital en su complementariedad con los haceres de hoy y las prospectivas

en desafío del porvenir para encontrarnos en la diversidad multicultural, pero siempre desde los territorios y las culturas en sus diversas manifestaciones como un ejercicio distinto y una posibilidad de vida para todos.

En este contexto, dentro de una educación escolarizada, que intenta suplantar la educación propia que inicia desde la familia y que tiene como fuente de conocimiento el territorio y la comunidad, se presentan múltiples dificultades al momento de implementar programas o proyectos de educación propia. El tipo de estructura, los sistemas y normas que regulan estos espacios escolares, no resultan pertinentes para la transmisión de conocimiento. Para las comunidades resultan inquietantes las formas evaluativas como las Pruebas Saber y las que dirige el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en tanto esas mediciones exógenas no contribuyen en el proceso de fortalecimiento de la educación propia, y además queda sin responder la pregunta de qué concepto de calidad educativa se propone y si realmente con esos cuestionarios es posible medirla cualitativamente dando preponderancia al sujeto, por lo cual se percibe que este flagelo, entre otros, es una de las mayores barreras para promover una cultura incluyente en este contexto educativo multicultural.

Estas son algunas de las realidades vividas por los pueblos indígenas que se han evidenciado en las diferentes etapas de emprender iniciativas educativas diferenciales que caracterizan las actuales condiciones en las que se desarrolla la educación, hoy en día. Es así, como se han realizado etapas de acciones concretas para desafiar los retos hacia una educación transversal y transcultural, citamos algunos hechos relevantes llevados a cabo por las comunidades y sus autoridades:

A partir de 1.975 a 1.985 bajo la consigna de “Recuperar la tierra para recuperarlo todo”. En donde se recuperó primero el



pensamiento propio de los nativos, luego la tierra y posteriormente los derechos individuales y colectivos establecidos en la Constitución Nacional de 1991; para 1993 a 1997, se efectuó la profesionalización de algunos etnoeducadores indígenas, quienes propendieron por recuperar la memoria histórica de sus comunidades ancestrales y de alguna manera incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas y colegios agropecuarios indígenas, lo cual no tuvo los resultados esperados por la absorción hegemónica e impositiva del sistema educativo nacional colombiano. En el Año 2001, se replantean reflexiones sobre educación propia bajo la premisa de la formulación de los Proyectos Educativos Comunitarios e Interculturales (PECI) como una nueva dinámica de fortalecer la identidad cultural y proteger el territorio. Hacia el año 2003 se promueve la Asamblea de Educación Propia en Nariño de los Pueblos indígenas, Organizaciones Indígenas Nacionales, el Ministerio de Educación Nacional, la Gobernación de Nariño y la Secretaría de Educación Departamental de Nariño, cuyo objetivo era incorporar etnoeducadores indígenas a la planta provisional docente del Departamento de Nariño, quienes venía trabajando por contrato de los cabildos indígenas desde 1994; ya para el año 2005 a 2010, Universidades como la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) con el apoyo de la Gobernación de Nariño realizaron la primera Licenciatura en Etnoeducación para docentes indígenas; posteriormente para el año 2008 se promovieron proyectos de desarrollo educativo con algunos tintes de investigación, uno de ellos, denominado proyecto Payacua, mediante un convenio realizado entre la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) – Ministerio de Educación Nacional, la Alcaldía Municipal de Cumbal y la Asociación de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales del Nudo de Los Pastos-Shaquiñán, como una experiencia piloto para fortalecer la identidad cultural en

sus diversas manifestaciones y la madre – territorio hacia un modelo de educación propia e intercultural. Consecutivamente El Ministerio de Educación Nacional y la Asociación de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales de Los Pastos Shaquiñán celebraron el Contrato Interadministrativo Número 334 de 2013 que en términos generales consistió en ajustar e implementar el componente pedagógico del Modelo Educativo Intercultural para el pueblo “Pasto”. El plan de formación docente y el diseño de una mochila etnoeducativa; este convenio permitió el diseño, desarrollo e implementación de estrategias de mejoramiento de la calidad educativa los pueblos “Pasto”, el cual propendió por el reconocimiento, la pervivencia, el fortalecimiento de la cultura y su pensamiento propio. Finalmente desde este año 2013 hasta la actualidad, se ha buscado constantemente la implementación de una política pública educativa diferencial sobre procesos de formación, que permita fortalecer y reafirmar la identidad cultural, los principios del territorio, la autonomía y la autodeterminación como pueblos ancestrales y milenarios en sus marcos interculturales y transculturales hacia una educación integral e integradora que tenga en cuenta las realidades en toda su complejidad, sin parcelarla en sus diferentes dimensiones, analizando los hechos y procesos dentro de un universo cosmogónico total, incluso, para hacer una aproximación y aportes necesarios a la construcción de una paz territorial con equidad en épocas de conflicto, diálogo y postconflicto.

Ante la problemática educativa planteada, dentro de la política pública y territorial, se viene desarrollando procesos organizativos e iniciativas vivenciales como: las mingas de pensamientos con los mayores, educadores, estudiantes y la comunidad indígena “Pastos”, se afirma que la responsabilidad de la educación radica inicialmente en la familia, es decir parte desde la casa, con el ejemplo, la palabra y la acción, y ésta se desarrolla en

los diferentes escenarios de aprendizaje como: la chagra, en los tejidos, la orfebrería, los mitos que se cuentan alrededor del fogón, con las plantas medicinales, caminado el territorio, desde el consejo de los abuelos, y luego son los profesores en las Instituciones Educativas, es decir la trasmisión de los conocimientos y los saberes culturales vienen desde la casa y el territorio y son los profesores quienes ayudan a reforzar los conocimientos, sin contradecir sino para complementar lo que no se aprende en la casa y el territorio. Por su parte, Sanjinés (1933, p. 10) revela que: “Los pueblos deben modelar su espíritu con las enseñanzas del pasado, en todo lo que tienen de grandioso, a fin de exaltar el concepto de la propia cultura. Entonces se perfilará la iniciación de una nueva era capaz por su espíritu de elevar nuestros destinos”.

La inclusión, la diversidad, la diferencia, la identidad y la equidad son los objetivos puntuales a desarrollar en una educación humanista y de calidad que garantice la alteridad y la otredad, el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad étnica, cultural, ideológica, religiosa, política y económica para los pueblos indígenas y otros grupos sociales.

De esta manera, la educación propia e intercultural propuesta desde las comunidades “Pastos” y recreada desde sus principios comunitarios, es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y recrear nuestra cultura originaria que articulada a las formas de vida contemporáneas, permite despertar una conciencia crítica en la comunidad educativa y comunidad en general, para que sean capaces de transformar las dificultades en fortalezas de nuestra sociedad local y nacional.

Conclusiones

El ser de la Comunidad de Cumbal no es un estilo de vida, sino un camino, un puente, es el sueño prolongado de nuestros mayores y espíritus del territorio que se ha construido desde hace miles

de años por nuestros antepasados de adelante. Es retornar al equilibrio físico y cósmico para despertar nuestros sentidos y recorrer la espiral eterna de la sabiduría; liderar y recrear en este plano físico el buen vivir comunitario. El ser “Pasto” hoy conlleva la responsabilidad de reconstruir el presente pero recreando parte del pasado no en sentido de atraso, sino con el objetivo de equilibrar la vida de la comunidad, el territorio y el cosmos, como lo lograron nuestros mayores y orgullosamente lo plasmaron en su escritura sagrada, en los elementos materiales que perduran hasta nuestros días. Testifica Ruano (2008, p. 37). “Resulta interesante recuperar el pasado indígena, porque ahí está su herencia como pueblo; no obstante, para el indígena el pasado también está aquí, hoy, impregnando maneras de relación ancestral”.

El ser de la Comunidad de Cumbal, es pertenecer a una gran nación milenaria, autónoma, comunitaria, es sentirse hijo del territorio y parte del gran organismo de vida que lo compone, para que en cada espacio logre recrear la esencia de nuestros orígenes y simbólicamente la realidad, porque ello exige y condiciona en cierto modo esa construcción simbólica que ha de realizar.

Como maestrantes en Educación desde la Diversidad hemos interpretado, comprendido y entendido el pensamiento y las intenciones esperanzadoras de la comunidad de los Cumbales sobre sus actos objetivos y subjetivos en la ordenación del pensamiento, las cosas, las acciones, los conocimientos, los saberes, los símbolos, los esfuerzos, el trabajo y la planeación a partir de la investigación desde la diversidad, como un plan de vida integrador desde la planificación natural y cultural en relación con el cosmos para generar posibilidades de vida para una sociedad.

Siendo así, consideramos que el camino que conduce hacia mundos posibles, corresponde retomar las mejores huellas



del pasado para reafirmar nuestras identidades culturales, que a fin de cuentas permiten al ser humano, reencontrarse con su pasado, sus progenitores, con la madre territorio, con todo ser viviente y con el cosmos; afrontar los problemas actuales y entender que el futuro no es el tiempo lejano, sino el lugar donde llegar, siempre y cuando se tenga sembrado raíces profundas en el pasado. De tal manera, es necesario recrear la memoria histórica cultural y territorial, la palabra y el pensamiento de los mayores, desatar la senda educativa del pueblo de los “Pastos”, conocer de cerca los problemas y también sus propuestas, las potencialidades del territorio, la capacidad de imaginación y creatividad de la niñez, la juventud, la comunidad y sus autoridades en un contexto local, con visión global.

Recomendaciones

Si bien es cierto, que desde hace varios años se ha venido tratando de incursionar en una educación propia e intercultural que permita interactuar entre la educación escolar y la comunitaria según las apreciaciones de los mismos docentes ha sido difícil por diferentes situaciones, entre ellas la inestabilidad laboral para aquellos docentes indígenas que están en situación provisional, el concurso y la política del Estado colombiano de privatización de la educación, en tanto se va convirtiendo cada vez más en un servicio educativo y deja de ser un derecho. De esta manera plantean que se debe revisar y cambiar el enfoque educativo, incluir y profundizar en referentes conceptuales propios y actualizar las metodologías de estudio de acuerdo con la necesidad del fortalecimiento territorial y cultural de las comunidades “Pastos” y sus procesos de enseñabilidad y educabilidad desde la diversidad.

Es precisamente en estos momentos de incertidumbre, perplejidad y crisis donde se generan las grandes oportunidades de los sistemas humanos. Así, en con-

sonancia con los anhelos de las comunidades, se propone que las instituciones educativas implementen una educación intercultural, entendida como un enfoque estratégico que permita integrar conocimientos estandarizados propuestos desde la sociedad mayoritaria y el Estado, con saberes propios de las comunidades indígenas “Pasto”, enfocando especialmente en estos últimos hacia la recreación y el fortalecimiento de la vida, el territorio y la cultura del pueblo “Pasto”, en donde se busca un acompañamiento a las instituciones para que la educación escolar entre las comunidades “Pasto” posea las herramientas y los espacios necesarios a fin de brindar una educación acorde a las realidades de las comunidades, afianzando los valores y principios comunitarios, aprendiendo e interpretando el conocimiento estandarizado y a la vez, profundizando en los saberes y prácticas propias como estrategia de vida y de fortalecimiento cultural, basados en el respeto por las diferencias, cuya intención es recrear y reafirmar los sentidos inter y pluriculturales que ofrecen tanto los pueblos indígenas como las ciudades andinas, resignificando los procesos pedagógicos a partir del rescate de los sentidos en la memoria cultural y territorial en la comunidad de los Cumbales; por consiguiente este sería uno de los mayores retos que debemos enfrentar, al pensar en una educación que responda a la diversidad.

Esta dinámica de aprendizaje permitirá el desarrollo de competencias interculturales que ajustadas al tiempo de crianza formativa dentro del proceso educativo propio se denominan “Principios de vida intercultural” debido a que el estudiante y docente comunero afirman lo propio sin negar su apertura a lo global, pues se relaciona permanentemente con la totalidad del Territorio y sus detalles más pequeños, al igual que se relaciona con lo de allá, lo traído, lo venidero, con el fin de comprender que en el cruce de las espirales del aprendizaje, surge la chacana del saber, en tanto puente del saber.

En consideración, se requiere resignificar los procesos pedagógicos a partir del rescate de los sentidos en la memoria cultural y territorial como respuesta a la necesidad de realizar aportes conceptuales, teóricos, epistemológicos, pedagógicos, lúdicos y metodológicos desde la concepción de la educación propia e intercultural y su relación con las formas de enseñanza y aprendizaje para la vida de las comunidades indígenas. En esta perspectiva, se pretende velar por el fortalecimiento de las tradiciones en correspondencia con el Territorio y su recreación en la contemporaneidad, hecho que permite exponer el alto grado de apertura de lo propio, como espacio-tiempo de afirmación de la vida comunal para una educación con enfoque diferencial. El Ministerio de Educación Nacional en su Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia (2013, p.5).

La formulación de proyectos etnoeducativos, comunitarios, propios e interculturales es necesario hacer reflexiones sobre aspectos fundamentales de la cultura, territorio, cosmovisión para orientar la finalidad de la educación. En tanto, se debe estructurar los proyectos en cuatro componentes: Conceptual, Pedagógico, Operativo y Comunitario que tenga pertinencia social y cultural para la permanencia como culturas y pervivencia como pueblos bajo los principios fundamentales de lo que debe ser una Educación Propia... UNA EDUCACION PARA LA VIDA.

Este ejercicio investigativo permite recuperar los relatos inéditos que constituyen una reconstrucción social de la memoria histórico-cultural. Se comprende así, que las enseñanzas de los mayores, expresadas en sus palabras conocidas como la oralidad contenían las leyes naturales fundamentales del buen vivir para el ser humano, todo ser viviente en el territorio, su relación con el cosmos y sus espíritus mayores tutelares. En esta disertación de señales metodológicas

basados en el principio de complementariedad y equilibrio en el territorio "Pasto" y su cultura, el legado del Taita Juan Chiles (1758) invita (como se citó en Guzmán 2007, p. 93) a:

Labrar a Cordel, que no es nada más que hacer las cosas bien, con rectitud, sin tener errores y que sirva para algo, para la vida. Desatar la letra Quechua, es conocer y desatar la Hebra de la Vida, la comunicación, la interlocución, relación con otros pueblos. Leer las cartas de Carlo Magno, es conocer las ideas y leyes de los otros gobiernos, su pensamiento, la interculturalidad. Así mismo los ideales de otros indígenas que han dado su vida por mantener y defender la cultura indígena y su educación.

En consonancia, la tesis del Taita Juan Chiles se ratifica con Walsh (2009, p. 4) cuando describe:

Es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana.

Finalmente, se recomienda fundamentar y reafirmar la identidad cultural en su plena expresión de la personalidad individual y colectiva; la protección del territorio, desde sus escenarios cosmoreferenciales, la autonomía de las comunidades a partir de los lenguajes, imaginarios y simbología que aún se encuentran latentes y manifiestos, y que en suma, configuran la memoria histórica en sus marcos de la interculturalidad como condición de convivencia armónica.



Bibliografía

- Afanador, C. (1994). *En la Traza de los "Pastos"*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Bonilla, V D. (1993). *El Ordenamiento Territorial que buscan los Indígenas*. Serie 1, 2, 3 Movimiento De Autoridades Indígenas de Colombia. Bogotá.
- Calero, L.F. (1991). *Pastos, Quillasinga y Abades, 1535-1700*. Bogotá: Biblioteca Banco Popular, Colección Textos Universitarios.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La Reinención del Conocimiento y la Emancipación Social*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI.
- Eduarda, X. (2008). *Despertando la memoria histórica con la cruz del sur/ Chakana*. En: <http://www.losbosques.net/despertando-la-memoria-historica-con-la-cruz-del-sur-chakana/> (Recuperado en marzo 4 de 2016).
- Fanon, F. (1983). *Los Condenados de la Tierra*. México, D.F.: La impresora Azteca.
- Flores Rosero, Á y Coral, E. (1997). *Rituales y sincretismo en el resguardo indígena de Ipiales*. Casa de la Cultura de Ipiales y Cabildos Indígenas de Ipiales-Yaramal-San Juan.
- Granda Paz, O. (2006). *Hacia una semiótica del textil artesanal*. San Juan de Pasto: Editorial Travesías.
- Guerrero, M T. (2005). *Tejido y sentido una metáfora de la vida*. En: <http://www.ban-repcultural.org/blaavirtual/todaslasartes/mariate/tejido.htm> (Recuperado en agosto 07 de 2015).
- Huanacuni, F. (2005). *Visión cósmica de los Andes*. 3ª edición. La Paz: Editorial Librería Armonía.
- Kloosterman, J. (1991). *Identidad Indígena y Tierra en Nariño: Una Tejida de Cintas*. San Juan de Pasto: Biblioteca Banco de la República de Pasto.
- Mamián G, D. (2007). *Geografía humana de Colombia, Región Andina Central*. San Juan de Pasto: Universidad de Texas.
- Mamian, D. (1996). *Los Pastos en: Geografía Humana de Colombia*. Tomo IV, Vol., 1, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. Santa Fe de Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia*. Bogotá: Imprenta Ministerio de Educación Nacional.
- Montezuma, A. (1982). *Nariño tierra y espíritu*. Bogotá: Ediciones del Banco de la República Talleres Gráficos.
- Muñoz Cordero, L I. (2015). *Lengua de los Pastos, vocabulario básico y etimologías sagradas*. San Juan de Pasto: Impresión Graficolor de Pasto.
- Ortiz Sergio, E. (1938). *Antroponimia, toponimia y dialectología indígenas del suroeste de Colombia*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Piñon, Fr J. (2002). *Territorios para las palabras*. Bogotá: Colección Lanza de Oro.
- Rocha F, E. (2004). *Curso de Pedagogía Intercultural*. Cochabamba.
- Rodríguez, R. (1994). *Fuero Indígena Colombiano*. Santa Fe de Bogotá: Ministerio de Gobierno, Dirección de Asuntos Indígenas.
- Romero Loaiza, Fernando. (2000). *La Educación Indígena en Colombia: Referentes Conceptuales y Socio históricos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Romoli, K. (1979). *Las tribus de la antigua jurisdicción de Pasto en el siglo XVI*. Santa Fe de Bogotá: Revista Colombiana de Antropología (1997 – 1978).
- Ruano, A. (2008). *La Chagra*. San Juan de Pasto: Fondo de Compensación Ambiental.
- Sanjinés, A. (1933). *Más fuerte que la tierra*. La Paz: Editorial Renacimiento.
- Santacruz, H. (2009). *El origen del Pueblo Pasto*. En: <http://www.rupestreweb.info/Pastos.html> (Recuperado en enero 29 de 2016).
- Tapia Tamayo, A. (1989). *Los puntales: pueblo importante de los Pastos*. Quito: Ministerio de Educación Pública.
- Tarapues Cuaical, E F. (2008). *Los Pastos, Fiesta a Taita Sol, Inti Raymi*. Revista Asociación de Cabildos y autoridades tradicionales del nudo de los Pastos "Shaquiñan". Cumbal: Ministerio de Cultura.
- Tarapues Cuaical, E F. (2013). *Agenda ambiental en el territorio del nudo de la Wuaka o de los "Pastos" para la permanencia de la vida*

- y la cultura. Revista Asociación de Cabildos y autoridades tradicionales del nudo de los Pastos "Shaquiñan". Cumbal: Ministerio de ambiente y desarrollo sostenible.
- Tarapues Cuaical, E F. (2014). *Territorio del nudo de la Guaca o de los Pastos para la permanencia de la vida y la cultura – Shaquilulo*. Revista Asociación de Cabildos y autoridades tradicionales del nudo de los Pastos "Shaquiñan". Cumbal: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Unesco. (1982). *Declaración universal de la Unesco sobre la diversidad cultural. Definición conforme a las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales* (MONDIACULT, México, 1982), de la *Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo* (Nuestra Diversidad Creativa, 1995) y de la *Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo* (Estocolmo, 1998).
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zubiria Samper, J. (2006). *Los Modelos Pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Aula Abierta. Santa Fe de Bogotá: Editorial Magisterio.



Toma de decisiones en el aula escolar¹

GLORIA INÉS CARVAJAL CHALARCA,²
GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ³

Resumen⁴

Considerando que las decisiones tomadas por los seres humanos determinan su vida y están asociados a los contextos, indagar los factores que intervienen en la toma de decisiones por parte de los estudiantes en situaciones de aula escolar, deviene valioso para comprenderlos y proyectar el trabajo en este aspecto como parte de la formación para la vida que moviliza la institución escolar desde la educación inicial. El presente artículo entrega los resultados de una investigación, cuya pretensión fue comprender los factores que intervienen en la toma de decisiones por parte de los estudiantes de un aula escolar rural, modalidad escuela unitaria (grupos tercero, cuarto y quinto), de la sede Tulia Borrero Mercado de la Institución Educativa El Hormiguero de la ciudad de Santiago de Cali.

El trabajo, de orden cualitativo, mostró que los niños, con edades entre 9 y 12 años, toman las decisiones a partir de las emociones asociadas al gusto o disgusto como el factor intrínseco más sobresaliente. Como factor extrínseco para este grupo, se encontró la independencia ganada a partir de las experiencias asociadas a responsabilidades asumidas en el hogar dado que la actividad laboral de los padres condiciona la relación con los niños a momentos breves del día. Llama la atención que aunque los niños asocian la toma de decisiones con elaboración de juicios, la asociación con consecuencias de la acción es débil.

El desarrollo del trabajo en su conjunto permitió, en la última fase, ir identificando transformaciones en los modos de interacción de los niños y en su habilidad para tomar decisiones.

Palabras clave: Toma de decisiones, Ambiente Natural, Subjetividad, Autonomía, Liderazgo, Emociones, Sentimientos, Aula Escolar.

Abstract

Decision making in the classroom

Whereas decisions taken by human beings shape their lives and are associated with contexts, investigate the factors involved in decision-making by

1 Recibido: 19 de enero de 2016. Aceptado: 22 de abril de 2016.

2 Gloria Inés, Carvajal Chalarca. Magister en educación desde la diversidad; Licenciada en educación básica primaria con énfasis en lenguaje. Fundación Universitaria de Monserrate-Principal-Bogotá D.C. Santa Fe de Bogotá D.C. Diplomado en Etnoeducación. Universidad Santiago de Cali. Santiago de Cali. Correo electrónico: gloincarcha@gmail.com

3 Gloria Clemencia, Valencia González. Doctora en Política Educativa ante el relevo milenar. Ha investigado y publicado en Socialización política y Educación y Democracia; Fonoaudióloga; Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Investigadora Principal del Macro-proyecto: "Subjetividades y gestión escolar" (2013-2015). Correo electrónico: gcvg18@yahoo.es

4 Esta investigación forma parte del macro-proyecto "Subjetividad y Gestión Escolar", desarrollado por la investigadora docente Gloria Clemencia Valencia González

students in situations classroom, it becomes valuable to understand and project the training work this as part of the training for life that mobilizes the school system from early education. This article provides the results of an investigation whose aim was to understand the factors involved in decision-making by students of a rural classroom, form unitary school (third group, fourth and fifth) headquarters Tulia Borrero Mercado of School El Hormiguero city of Santiago de Cali.

Work, qualitative, showed that children, aged 9 and 12 years decisionmakers from the emotions associated with liking or disliking as the most outstanding intrinsic factor. As extrinsic factor for this group, it gained independence from the experiences associated with household responsibilities assumed since the work activity of parents affects the relationship with the children to brief moments of the day was found. It is noteworthy that although children associated with decision making judgments, association with consequences of action is weak.

The development work as a whole allowed, in the last phase, go identifying changes in the modes of interaction of children and their ability to make decisions.

Keywords: Decision making, Ordinary environment, Subjectivity, Autonomy, Leadership, Emotions, Feelings, Classroom

“La mejor decisión que podemos tomar es la correcta, la segunda es la incorrecta y la peor de todas es ninguna”
Theodore Roosevelt.

Presentación

La cotidianidad del aula de clases, plantea desafíos formativos de diverso orden: la enseñanza y aprendizaje de los saberes académicos y la formación para la vida. Sobre ésta uno de los asuntos más importantes y, al mismo tiempo, menos estudiado, es la toma de decisiones. En general, se le vincula con la solución de conflictos, la auto-regulación del aprendizaje, el desarrollo de la autonomía u otras situaciones, sin que ella misma sea motivo de indagación.

El presente estudio trabajó específicamente los factores endógenos y exógenos asociados a la toma de decisiones en un grupo de niños de aula unitaria rural por considerar que comprender tales factores asociados a situaciones de aula, facilita conocer las condiciones de los estudiantes

para ajustar la planificación y desarrollo de la enseñanza y, al mismo tiempo, permite auto-reflexión del docente sobre su actividad y sobre el valor de leer e interpretar las interacciones entre los estudiantes y con ella misma.

Estos conocimientos facilitaron, además de identificar los factores asociados a la toma de decisiones, develar como el conocimiento de las realidades de los niños facilita la orientación de la vida del aula y la organización y puesta en marcha de procesos formativos que les permita formarse sus juicios, decidir en diversas situaciones e ir anticipando las relaciones entre las decisiones tomadas y las consecuencias derivadas.

Partiendo de la pregunta: ¿Qué factores intervienen en la toma de decisiones por parte de los estudiantes en situaciones de aula escolar unitaria y rural?, la investigación se desarrolló en tres fases: auto-descubriéndonos, lo que sabemos sobre decisiones y encontrándonos en la cotidianidad.

En consecuencia, el presente texto se organiza en 5 capítulos:



1. Descripción del proyecto, donde se desarrollan la problematización y planteamiento del problema de investigación, su justificación, objetivos propuestos y antecedentes investigativos.
2. Referente teórico, se desarrolla organizado alrededor de tres ejes: factores que intervienen en la toma de decisiones, liderazgo y capacidad de decisión y toma de decisiones en el aula.
3. Ruta Metodológica: Se describe el interaccionismo simbólico como perspectiva metodológica y las técnicas de generación de información en cada una de las fases del estudio.
4. Resultados y análisis de información, se trabaja alrededor de las tres fases de diseño del estudio: Auto-descubriéndonos; Lo que sabemos sobre decisiones y Encontrándonos en la cotidianidad.
5. Cierre aperturas, aquí se desarrolla la discusión de resultados y las perspectivas de investigación futuras que se abren.

Descripción del proyecto

En el ámbito del aula escolar se toman decisiones constantemente aunque, con frecuencia, se hacen más visibles las del docente que de los estudiantes. Así se evidenció en el grupo: tercero, cuarto y quinto, de la modalidad escuela unitaria sede Tulia Borrero Mercado de la Institución Educativa El Hormiguero de la ciudad de Santiago de Cali, donde decisiones individuales y colectivas se toman en tensión entre las tradiciones culturales del lugar de residencia de los estudiantes, sus propios intereses y las opiniones de los compañeros en cada situación particular. Está dinámica de relaciones y tensiones por parte de los niños en situaciones generales (no necesariamente vinculadas con el aprendizaje académico), derivó en interrogantes sobre los factores de exógenos y endógenos asociados a los modos

como los niños toman las decisiones, no exclusiva ni primordialmente centradas en asuntos académicos.

Tales observaciones del aula escolar se agudizaron con la experiencia personal de quienes investigaban, por cuanto el tránsito por la propia autobiografía posibilitó reconocer, desde el diario de sentidos personal y la ubicación de las huellas vitales como marcas dentro del propio recorrido escolar, que el proceso de toma de decisiones no sólo orienta la acción y sus consecuencias inmediatas, sino que pueden tanto estimular el pensamiento creativo y derivaciones satisfactorias como orientarse por sujeción o miedo y desencadenar efectos poco satisfactorios.

En cada decisión confluyen certezas, incertidumbres, emociones, sentimientos y contextos a partir de acciones que derivan en consecuencias y acciones concretas para el propio sujeto y su entorno y determinan la manera cómo se relacionan entre sí (sujeto y entorno). El asunto de la toma de decisiones, por tanto, deviene vital para todos los sujetos en todos los contextos, lo que brinda la posibilidad para pensar de manera problémica la toma de decisiones en el aula de clase, en la medida que, al ser esta un microcosmos en escala del mundo social, en ella se configuran y generan las bases constitutivas para los futuros sujetos de decisión. En consecuencia, la pregunta orientadora de este estudio fue, ¿Qué factores intervienen en la toma de decisiones por parte de los estudiantes en situaciones de aula escolar unitaria y rural?

Desde éste ángulo, asumir que el aula de clase tiene vida, en la medida que los actores involucrados despliegan su condición humana y establecen relaciones entre ellos de modos disímiles, genera condiciones para valorar los modos como las decisiones que orientan las diversas acciones, se vinculan con las dinámicas de esa vida y abren múltiples matices de orientación y de diálogo con los estudian-

tes por parte del docente. Lo anterior, si se reconoce no sólo que éstos toman decisiones sino que sus decisiones tienen implicaciones para el trabajo académico, para los procesos de socialización y, en general, para las diversas actividades, silencios, descansos, procesos y resultados que hacen la vida dentro del aula.

En tanto, como señala Kahneman (2011), las decisiones van acompañadas de incertidumbre, convertirlas en oportunidades de aprendizaje, despliegan opciones más allá del aula geofísica y de la institución escolar misma.

“Todas las elecciones importantes que hacemos en nuestras vidas van acompañadas de alguna incertidumbre, y esta es la razón de que los estudiosos de la decisión tengan la esperanza de que algunas de las lecciones aprendidas en la situación-modelo sean aplicables a problemas más interesantes de la vida corriente”. (Kahneman 2011, p. 1005).

Inclinada a comprender los factores que intervienen en la toma de decisiones por parte de los estudiantes de un aula escolar unitaria y rural del municipio de Santiago de Cali; esta investigación se centró en el proceso mismo de toma de decisiones, como aspecto menos estudiado en el ámbito escolar. Las investigaciones sobre este tema suelen estar más centradas en el campo administrativo y de gestión de la educación, que en el ámbito formativo del aula de clases. En éste, dicha toma de decisiones, se trabaja asociada a situaciones diversas, más que a trabajar sobre ellas en tanto objeto mismo de estudio. Como se verá, la toma de decisiones se indaga asociada a los vínculos familia y escuela y sus implicaciones para el desarrollo de la autonomía en los niños ó, al desarrollo del pensamiento crítico y el liderazgo; así como a las concepciones de los adultos sobre la participación y toma de decisiones de los niños. O, al papel su papel en

la solución cooperada de conflictos o en la auto-regulación de los aprendizajes. Veamos en detalle:

La investigación realizada por De la Cruz, Josa, Molano, y Montenegro, (2013), se enfoca en la autonomía y sus implicaciones en los campos donde interactúan los estudiantes como espacios de convergencia en las experiencias de la escuela: El estudio, de corte etnográfico, permitió develar las manifestaciones de autonomía y aspectos asociados a la responsabilidad, el respeto, la autoestima y la toma de decisiones por parte de estudiantes.

Desde otro ángulo, Delgado, Ortega, Paredes (2013), realizaron una investigación cuyo propósito fue develar las manifestaciones del pensamiento crítico y de liderazgo que contribuyen a la configuración del sujeto social. El trabajo, también de corte etnográfico, develó relaciones entre pensamiento crítico y juicios coherentes así como vínculos entre liderazgo y metas. El estudio indica que cuando a los estudiantes se les posibilitan modos de participación activa, ellos cualifican su toma de decisiones.

En la investigación realizada por Gallego y Gutiérrez (2013), orientada a comprender las relaciones existentes entre las concepciones que tienen los adultos sobre la participación infantil y la toma de decisiones por parte de los niños de tres y cuatro años de edad, que asistían a un centro infantil de Medellín, se concluyó que los escenarios familiares y los centros infantiles son espacios propicios para la promoción de la participación infantil, en la medida que el encuentro permanente entre sujetos materializa entre-nos y da paso a dinámicas plurales orientadas a favorecer los lazos sociales entre los niños con sus pares y con los adultos. Situaciones que podrían trascender las relaciones basadas en el autoritarismo y la jerarquización de roles a través de modificaciones conceptuales por parte de los padres y de los agentes educativos y contribuir así, a la creación de ambientes



apropiados para la participación infantil y la toma de decisiones de los niños.

Montenegro y Bejarano. (2013), en su investigación "La creatividad en la educación para la toma de decisiones" cuyo propósito fue llegar a la comprensión del proceso de toma de decisiones a partir de la identificación de las características, actitudes y aptitudes creativas presentes en estudiantes universitarios, la implementación de estrategias pedagógicas que potencian la creatividad y la valoración de las mismas. Desde un enfoque hermenéutico/interpretativo, el estudio indica que para desarrollar la creatividad en el aula, el docente debe ser capaz de desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la seguridad, autoestima y responsabilidad del estudiante.

Moliner y Martí (2002) en su trabajo sobre estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas, concibe que algunos conflictos sociales pueden ser mitigados o superados a través de la educación en valores mediada por el trabajo en solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas, trabajadas mediante la técnica del Grupo nominal, (desarrollado por Delbecq, 1989, citado por Moliner y Martí), como técnica orientada a favorecer la toma de decisiones en colectivo con la ayuda de los diversos integrantes organizada en las fases: preparación y producción individualizada, puesta en común y puntuación y, priorización y selección.

Por su parte, Alvarez (2012) al indagar La autorregulación de los aprendizajes en la asignatura de Estudios Sociales, en un grupo de estudiantes de 11, plantea la toma de decisiones como uno de los pilares para la autorregulación de los aprendizajes y, según su estudio, justamente son las dificultades en la toma de decisiones las que dificultan dicha autorregulación.

Como puede evidenciar, en educación básica, comprender la toma de decisiones

en los niños facilita generar alternativas de conocimiento y autoconocimiento de los niños, los docentes y sus relaciones, así como modos de intervención tanto con los mismos niños como con los adultos involucrados: padres de familia, directivos y docentes.

Referente Teórico: Estudiantes, toma de decisiones y aula escolar. Factores que intervienen en la toma de decisiones

La toma de decisiones es la elección o desarrollo de un proceso o evento problemático causado en un contexto y un momento determinado, bien sea de nivel familiar, escolar, social, empresarial e incluso sentimental. Existen diferentes tipos de decisiones según la perspectiva desde la cual se aborde:

- Decisión sin riesgo: se refiere a la decisión tomada entre cosas que no pueden ser medidas bajo las mismas unidades.
- Decisión bajo incertidumbre: que no se puede predecir el resultado de tal elección.
- Decisión inter-temporal: análisis del valor relativo que la gente asigna a dos o más bienes en diferentes momentos del tiempo.
- Decisión social: son tomadas en grupo o bajo una estructura organizativa.

La teoría de la decisión se ocupa de analizar cómo elige una persona aquella acción que, dentro de un conjunto de acciones posibles, le conduce al mejor resultado, dadas sus preferencias. En el campo de la psicología, el abordaje de la toma de decisiones ha sido tema de interés, en tanto resulta complejo comprender los motivos subyacentes que llevan a un sujeto a decidirse por una opción u otra, lo cual hace evidente que los individuos no responden de la misma manera o, incluso, de forma similar, a las dificultades que implica tomar decisiones (Edwards y Tversky, 1979).

Desde la economía, se han realizado investigaciones con la atención centrada, especialmente, en las decisiones relacionadas con los productores, consumidores, inversores y otros cuyas elecciones afectan el progreso económico. En el mismo sentido, los teóricos de la administración de empresas utilizan estrategias para analizar y aumentar la eficacia en la toma de decisiones ejecutivas. Para la ciencia política, la toma de decisiones es un punto central en que se focalizan los especialistas interesados en analizar el comportamiento decisorio de los votantes, legisladores, funcionarios, políticos, líderes de grupos de interés y otros agentes del ámbito político, a fin de trazar estrategias pertinentes para el desarrollo de políticas y programas (Aguiar, 2004).

La toma de decisiones forma parte constante de los procesos por los que camina un sujeto, en la medida que no puede entenderse como un ser aislado de las circunstancias y situaciones que lo rodean. Por el contrario, se encuentra inmerso en ellas y al final, resultan factores claves para el proceso decisorio que vive el sujeto. Dado que los seres humanos son únicos en su configuración personal y están altamente influenciados por el entorno, la relación entre sujeto y entorno es fundamental para comprender las estructuras mentales que van configurándose y determinando los modos en que se toman decisiones a lo largo de la vida.

Con frecuencia, la infancia es el momento de la trayectoria del individuo donde menos voluntad y libertad tiene para poder tomar sus propias decisiones, ya que los padres y profesores suelen elegir por ellos sin dar explicaciones al respecto, sin especificar los motivos que llevaron a tomar tal o cual decisión. De esta manera, es poco frecuente que se brinde al niño la posibilidad de analizar el proceso mediante el cual se inclina por una u otra opción, subestimando la capacidad del infante y utilizando como justificación la

falta de experiencia, por lo que este tipo de restricciones se convierten en factores que impiden el desarrollo de la capacidad de decisión en los niños.

En este orden de ideas, puede señalarse que existen dos tipos de factores que determinan la toma de decisiones en los sujetos (Aguiar y De Francisco, 2007):

- Factores internos o endógenos: También llamada concepción internista, son aquellos que se encuentran en la mente y combinan actitudes y aptitudes del sujeto.
- Factores externos o exógenos: Conocida como concepción externista y se refieren al entorno y circunstancias que impactan en el sujeto.

La concepción internista, hace referencia a que las elecciones de los sujetos suelen ser consistentes con sus creencias, deseos y preferencias, dado que estos elementos son aquellos que motivan al individuo a actuar. Así, si una persona elige una opción sobre otra, es porque tal opción satisface mejor sus preferencias, esa creencia y deseo interno, causan la acción. (Aguiar y De Francisco, 2007).

Las emociones forman parte de los factores internos que se encuentran inmersos en la subjetividad del individuo y pueden considerarse como un punto de partida para entender sus decisiones. Chabot (2000) señala a las emociones como el motor del comportamiento, aquello que guía al individuo a actuar de tal o cual forma, sobre todo en el caso de los estudiantes de educación básica y media, quienes se encuentran en el proceso de formación de su carácter, por lo que las evaluaciones que realiza para tomar una decisión se encuentran basadas en los valores, ideales y principios generales y muy emocionales como aceptable/inaceptable, justo/injusto y bello/feo.

Las emociones forman parte de la toma de decisiones, por cuanto, en gran medida, esta será realizada con base en los



sentimientos que le provoque la elección que deba tomar. En relación con los acontecimientos inesperados, Boeck y Martín (2002) señalan que las emociones son mecanismos que nos ayudan a reaccionar rápidamente para elegir con prontitud y seguridad frente a una situación que no se tenía prevista y no hay tiempo de analizarla con detenimiento.

Especialmente en la infancia, las emociones juegan un papel importante en las elecciones de los niños en la medida que su formación y carácter aún se encuentra en proceso. Con el paso del tiempo, las emociones pueden ser educadas, más no suprimidas por completo. Para Damasio. (2001), son los sentimientos que se tuvieron respecto a una elección los que ayudan a definir las próximas elecciones que deban tomarse frente a una situación similar. Lo anterior es consecuencia del proceso de reacción emocional que madura en el sujeto, el cual ocurre en tres etapas según Chabot (2000): una reacción rápida, un análisis más alargado de la información y un análisis racional de la situación.

En la vida cotidiana, las personas suelen enfrentarse de manera emocional hacia los problemas que se les presentan. Es aquí donde los factores internos entran en contacto con factores externos que tienen influencia en la toma de decisiones. En el caso específico que atañe a esta investigación, el actual sistema educativo persiste en incidir en el intelecto, en la lógica y en el raciocinio de los estudiantes, aunque no siempre con resultados positivos para el desarrollo de habilidades como capacidad de voluntad e independencia en los sujetos. Cuando se trata de tomar decisiones en la escuela, generalmente, los estudiantes suelen ser los últimos consultados.

Sin embargo, es en la experiencia con situaciones problemática donde el individuo aprende a tomar decisiones con base en factores tanto emocionales como contextuales, de ahí la importancia de educar a

los estudiantes para que sean capaces de configurar una inteligencia emocional. Según Mayer, Salovey, y Caruso, (2000) los humanos no son predominantemente racionales o emocionales, sino ambas cosas, por lo que el éxito al momento de decidir se encuentra fundado en la aproximación entre las experiencias emocionales y la reflexión del sujeto, donde la primera atiende a factores internos y la segunda a consideraciones contextuales que influyen en el individuo.

La toma de decisiones, por lo general, se asocia con experiencias previas que puedan orientar sobre la opción más acertada. A menudo, se recurre a tomar la misma decisión basándose en acontecimientos pasados que pueden o no, necesariamente, haber sido experimentados de manera directa por los sujetos. Esto lleva a que ellos tiendan a escoger la alternativa que consideran más apropiada, la que en situaciones similares le ha resultado beneficiosa. De ahí la importancia de intervenir y direccionar la manera en que el niño puede hacer uso y agencia de su poder de decisión.

Propuestas como el aprendizaje por descubrimiento planteado por Bruner (1960), indican que en este caso, el papel del maestro debe consistir, en saber cómo organizar la clase de manera que los estudiantes autónomamente aprendan a través de su participación activa. En función de los intereses del niño o la niña, se debe orientar sobre cuál posiblemente le pueda resultar ser la mejor opción. Sin embargo, no se debe olvidar, que si bien la opinión y el consejo abonado por el adulto son importantes, debe ser el estudiante quien finalmente decida qué hacer, pues sólo así, se llegará a fomentar y potenciar la autonomía e independencia de los niños y niñas. Lo anterior, implica, que los maestros inciten al niño a tomar sus propias decisiones comenzando con decisiones simples, para ir incrementando en éstos el grado de complejidad y capacidad resolutoria y de elección.

Liderazgo y capacidad de decisión

La capacidad para tomar decisiones demuestra la voluntad y libertad que tiene el sujeto para ser su propio líder respecto a sus elecciones. A la par de la formación del carácter del individuo, los objetivos y metas forman parte esencial en la toma de decisiones. Bonnatti, (2006) señala que cuando el sujeto decide tiene un objetivo a alcanzar y, en la vida cotidiana son múltiples los objetivos que se quieren optimizar, con frecuencia, en conflicto entre ellos.

Sin embargo, en el entorno escolar, la mayoría de las ocasiones decidir se concentra en el líder de la institución o del aula, por lo que la opinión de los estudiantes no aparece como algo relevante al momento de tomar una decisión, pese a que son los principales afectados o beneficiados de las acciones emprendidas. El liderazgo es sustituido por una opresión de pensamiento y decisión. Lo anterior, en franca oposición a la comprensión del valor del liderazgo como experiencia colectiva y fuerza transformadora al interior de institución escolar, como lo plantean Delgado y Delgado (1998).

En este orden de ideas, debe considerarse que en el caso del aula de clases, la dirección del profesor es importante, ya que la formación de estudiante, sobre todo los infantes, aún se encuentra en proceso. Sin embargo, aunque la mayoría de las decisiones son tomadas por el líder del aula, es necesario buscar la manera en que los estudiantes puedan comprender la razón por la que se eligió entre una y otra opción, dejar de lado la imposición y comenzar con la participación. Cuando los profesores se revisten de coherencia y su discurso coincide con su quehacer, los niños se convierten en actores seguros de manifestarse libremente. Viquez-Zavala, (2015).

Chiavenato (1999) señala que cada situación requiere un tipo de liderazgo diferente que posibilite alcanzar la eficacia

de los subordinados. No obstante, dentro del aula se ha buscado terminar con la tendencia tradicional de posicionar a los estudiantes como subordinados y simples receptores de los contenidos que el profesor imparte. La interacción que se establece entre las personas, de acuerdo con los estilos de liderazgo adoptados, favorece un determinado ambiente de trabajo. De ahí, que para el sujeto sea de suma importancia en términos del entorno percibido.

La toma de decisiones en el aula

La toma de decisiones es uno de los aspectos más trascendentales en el desarrollo y formación del niño, es en esta etapa cuando comienzan a conocer más cerca las estructuras de la vida cotidiana, ya no sólo dentro del entorno familiar, sino, ahora también, conocen la interacción con otros dentro del aula de clases y la institución escolar. En este lugar comienzan a relacionarse con sujetos provenientes de diferentes contextos y espacios sociales, personalidades y reglas distintas. Así, la escuela se convierte en el lugar donde comienzan a practicar las diferentes situaciones que se les presentaran en el diario vivir, por lo que representa el entorno ideal para desarrollar la capacidad de decisión y autonomía en los individuos. Tal como García Vallinas (1997) señala, el profesor debe fomentar la participación de los estudiantes y dejar que sean quienes gestionen el orden del aula.

Cualquier situación que implique tomar una decisión dentro del aula escolar, se encuentra precedida por una situación problemática que lleva al sujeto a reaccionar con base en las emociones inmediatas o a reflexionar al respecto. En todo caso, la elección realizada responde a las preferencias del niño, sin que, necesariamente, esta corresponda a la mejor opción, de ahí la necesidad de que los profesores, como líderes y guías del aula de clases, intervengan tempranamente en trabajar la toma de decisiones desde la infancia, a fin de que esta formación sea paralela al crecimiento del estudiante.



Abarca (1992) indica que es necesario permitir que los niños pregunten, indaguen, experimenten y opinen sin la supervisión de los adultos, con el objetivo de que desarrollen su imaginación y capacidad de resolución de problemas. Las decisiones en los niños se encuentran ligadas a las relaciones que tienen con los adultos, a las posibilidades de comunicarse con ellos, a las experiencias que tienen en la escuela, la familia y el espacio social que les rodea, por lo que un poco de libertad al respecto puede resultar en el desarrollo de la voluntad y capacidad de decisión en el niño.

Sin embargo, esta libertad no debe caer en el abandono y falta de observación, pues tal como señala Moursund (2011), las exigencias de las tareas que deben realizar los estudiantes, los obligan a tomar decisiones y encauzar sus intereses para poder obtener productos finales que cumplan con las obligaciones adquiridas. En este sentido, los profesores sólo asumen el papel de facilitador u orientador, por lo que se privilegia que los estudiantes tengan iniciativa para resolver sus propios conflictos, sin dejar de lado el acompañamiento del adulto experimentado que le podrá ayudar a poner en perspectiva los diferentes factores que influyen en cada situación, y llevar así, a la toma de decisiones reflexiva.

Como puede observarse, el asunto de toma de decisiones en el aula, adolece de doble importancia, de un lado, es parte de su cotidianidad y, en esa medida, ineludible tanto para docentes como para estudiantes. De otro lado, despliega modos de relación e interacción que condicionan las dinámicas de aula en apertura al conflicto como motor de la existencia. En consecuencia, el tema de la toma de decisiones como asunto pedagógico llama a ocupar un lugar central y no tangencial dentro de las prioridades formativas propuestas por los maestros en su aula, por las instituciones en sus proyectos educativos institucionales y por lo encargados de promover y plantear políticas públicas en educación.

Ruta metodológica:

En concordancia con el objeto de estudio orientado a comprender los factores que intervienen en la toma de decisiones de los estudiantes de la mencionada aula escolar unitaria y rural del municipio de Santiago de Cali; esta investigación se realizó desde la perspectiva cualitativa del interaccionismo simbólico, donde se concibe la realidad como producto de una construcción social. Se parte de la idea que las personas y la sociedad no pueden separarse ni aislarse unos de otros, sino que se construyen a través de la comunicación y de la interacción social permanente.

Blúmer (1986) reconoce tres premisas básicas en las cuales se fundamenta el Interaccionismo Simbólico: la primera, que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que estas significan para él; la segunda, que el significado de estas cosas surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el otro; y la tercera, que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso.

Las técnicas de generación de información para realizar el presente estudio desarrollado con los 10 alumnos de los grados 3°, 4° y 5°, modalidad aula unitaria, estuvieron asociadas a cada una de las fases en que se desarrolló: Auto-descubriéndonos, Lo que sabemos sobre decisiones y Encontrándonos en la cotidianidad.

La primera fase “Auto-descubriéndonos”, se inició con la realización de la autobiografía de la docente-investigadora, por cuanto la construcción del sujeto investigador representa un elemento fundamental del proceso investigativo en la perspectiva de facilitar y promover modos de la interacción. Seguidamente, los estudiantes narraron sus experiencias de decisiones y como cierre de ésta fase,



Fuente: Elaboración colaborativa Gloria Inés Carvajal Chalarca y Dra. Gloria Clemencia Valencia González.

se trabajó el diario de sentidos⁵, donde tanto docente como estudiantes ejercitaron la auto-observación y observación de entorno desde su percepción corporal sensorial como ampliación de la capacidad de observación y auto-observación.

La segunda fase: “*Lo que sabemos sobre decisiones*”. Fue abordada desde dos actividades, se inició con un Cine-foro mediante el trabajo con diversas películas sobre temáticas asociadas a la toma de decisiones. En el proceso, los estudiantes debieron participar para decidir sobre la elección de la película. Seguidamente, se trabajó una carta asociativa alrededor de la palabra decisiones.

Una vez generada la información necesaria para la base de la interpretación de los resultados, la cual consistía en cono-

cer el proceso de toma de decisiones de los estudiantes a partir de la interacción entre compañeros del aula de clases, se desarrolló la tercera y última fase de análisis “*encontrándonos en la cotidianidad*”, la cual consistió en el desarrollo de dos actividades: Hormiguitas a aprender y El Mito de Don Pascual. Mediante estas dos técnicas se observó a los estudiantes en actividades cotidianas y sus modos de decidir en situaciones específicas.

Resultados y análisis de la información obtenida.

Auto-descubriéndonos⁶

La capacidad de decisión en los sujetos responde a la influencia de factores endógenos y exógenos, por lo que el autodescubrimiento representa un elemento

5 El diario de sentidos hace referencia a una semana de auto-observación y registro de las sensaciones sensoriales: olores, sonidos, texturas, sabores, cuadros, que generaban la institución escolar y el aula de clases y que no habían sido percibidos antes.

6 Con el fin de proteger la identidad de los niños, los testimonios se diferencian con números y letras sin referir nombres propios.



importante a considerar en la comprensión de la toma de decisiones.

El Diario de Sentidos de estudiantes, permitió observar cómo, frecuentemente, desde la rememoración de las costumbres de su entorno, todos retomaron experiencias de los hogares para detallar sus percepciones y asociaban a ello sentimientos de agrado o desagrado respecto a la situación específica.

-5-JA y 3-JS Muestran la camándula café con un cristo, sacándola de dentro de la camisa y la frotan. 5-JA dice "cuando hacemos la primera comunión, nos la dan mamá y papá y no nos la podemos quitar o nos castigan"

-4-E Se une al paso, coge la mano de la profesora y participa del tema. Dice "muchos aquí han nacido en las casas"

-Todos acariciaron el árbol con sus manos la mayoría, dos se agarraron de una y con la otra sobaron el tronco. Completo silencio.

- La gestualización fue diversa, arrugaron la cara, muecas, otros se sacaron el dulce de la boca, otros lo masticaron, hablaron expresando el sabor que identificaron. Dicen "sabe a picante" "es de mandarina" "varios sabores a frutas" "sabe a pimienta" "amargo" "ácido"

Otro de los elementos clave para identificar la manera en que las emociones influían en sus decisiones, fue que éstas eran realizadas de manera rápida e impulsiva, no se evidenciaba reflexión de los niños sobre la situación específica. Si la situación no era de su agrado, se mostraban inquietos, preocupados y con constante movimiento. Al final, la elección se reducía a la emoción que les producía.

- 5-A Habla duro y grita a su compañero 3-K. Dice "ve cállate no sabe que no se debe decir nada, le digo a su mamá". 3-K sale corriendo ade-

lantando un tramo corto y muchos lo siguen.

- 5-JA Está parado y camina por el salón. Dice "veámosla así que tiene subtítulos" con posición de desolación, triste, se acomoda en su puesto. Dice "los niños son blancos, no son negros como nosotros y no es de terror"

- 5-JA Se retira y se sube en la mesa que esta frente a la ventana y se acuesta. Al rato se reincorpora y se sienta en la mesa. Dice "ninguna de esas es buena"

- 5-JA Se enojó hace gestos mirando las niñas y se sale de la sala. Salió callado.

Un aspecto que se tornaba relevante en la toma de decisiones, es que, a pesar de la orientación que en algunos momentos hizo la docente, los estudiantes mantuvieron y defendieron su propia perspectiva en gustos y sentimientos. Incluso cuando sus padres les habían dado orientación en normas, ellos se arriesgaban y asumían las consecuencias.

Respecto a los factores exógenos, si bien los niños se encuentran condicionados a las acciones que se les permite realizar dentro del aula de clases, a partir de lo que establece el reglamento institucional para regular el comportamiento en el aula. El factor de mayor influencia para ellos, es el legado de sus antepasados y mayores y las costumbres de la vereda:

3-K Tomando la palabra, caminamos lento, señala con la mano izquierda hacia una casa. Dice "con esas matas se hacen los tamales, pero hay que entrar donde Don Pascual y allí casi no va nadie"

4-E Habla sentada en su puesto, con las hojas sobre el pupitre bien extendidas y separadas. Dice "a mi desde pequeña mi mamá me bañaba con una yerba para el dolor de las piernas"



5-V También esperando que termine de hablar su compañera toma la palabra. Tiene las hojas organizadas la más grande debajo hasta la más pequeña. Dice “en mi casa nos echan yerbas amargas en la cabeza para los piojos”

En la dinámica de la vida cotidiana en que se desenvuelven los estudiantes participantes de esta investigación, se presentan diversos factores que han obligado a los padres a separarse de sus familias por largas jornadas, lo que les impide interactuar, por períodos amplios y en la cotidianidad, con sus hijos y participar con mayor fuerza en su formación; por ello, estos niños se caracterizan por haber asumido independencia desde temprana edad.

Tal dinámica disminuye las oportunidades de los padres para involucrarse en el desarrollo de sus hijos desde la convivencia cotidiana, es por esto que los niños se vuelven independientes en diversas tareas. De esta manera, generan una capacidad de iniciativa en la toma de decisiones autónoma, algunas acertadas y otras no.

- 5-A Alza la mano y vuelve a participar del tema de los oficios. Dirige la mirada hacia afuera de la institución. Dice “cuando los mayores están trabajando a nosotros nos toca casi todo el oficio, nosotros todos colaboramos en nuestras casas y terminamos los que inician los mayores, ellos se levantan desde las 4 a.m. y adelantan y nosotros lavamos, barremos, terminamos la comida, lavamos platos y hacemos las tareas solos”

- 5-V Habla sin mirar quien está hablando, en tono alto...Dice “yo sí hago todo el oficio de la pieza porque mi mamá sale a las 5 a.m. y vuelve a las 4 p.m. y todo debe de estar organizado” agrega que “en mi casa cada una de mis tías vive en una pieza con su esposo e hijos y son 5 piezas”

- 3-JS Se levanta, se para al lado del escritorio de la profesora y habla a media voz, con las manos en los bolsillos: “mi mamá no nos deja nada y preparamos para nosotros y los demás, no tendemos las camas porque no tenemos comedor ni muebles y allí es donde hacemos todo, vemos tv, comemos, barremos el piso es de tierra y también el patio, salimos a lavar los platos al lavadero que queda fuera”

Tal y como quedó señalado en el apartado teórico, existen factores endógenos y exógenos que se presentan en la vida del individuo y determinan su actuar y pensar, y que influyen en la toma de decisiones. En el caso específico de esta investigación, se pudo observar que los factores internos o endógenos tienen mayor peso en las acciones de los estudiantes, por lo general, su comportamiento se encontró basado en los impulsos que sus sentimientos les producían respecto a una situación específica.

Por otra parte, también se advierte que otro de los factores que ha intervenido en la toma de decisiones de los estudiantes en el aula de clases han sido el cambio en las estrategias de enseñanza y en los modos de interacción en el aula: la autonomía e independencia obligada de las circunstancias sociales en el interior de sus hogares, la transformación de sus sentimientos y gustos, el crecimiento y desarrollo físico, ya que en algunos momentos señalaron que ya son grandes para elegir, escoger y comprar, defendiendo sus argumentos y juicios.

5-A Se para hablar. Coloca las manos sobre el escritorio y luego las cruza. Dice “yo se cocinar y debo ayudar a mi mamá los fines de semana”

4-E Dice “cuando los padres salen al mercado los fines de semana de quincena nos llevan a la galería de Cali y nosotros mismos las escogemos”.



En las actividades realizadas se pudo observar que existe voluntad de participación en los estudiantes, basada tanto en factores emocionales como de su entorno, es decir, factores endógenos y exógenos. La mayoría de sus acciones se encuentran basadas en emociones para reafirmar su independencia y, en ocasiones, consultan a sus pares.

- 4 chicos se suben al árbol de mamoncillo con mucha habilidad y rapidez cogen ramilletes de mamoncillos, retuercen el tallito y halan luego los arrojan a sus compañeras que con mucha precisión los agarran. Dicen "coge ese grandote" "mira ese que tenés en la cabeza" "ojo que van pa bajo" "cojan niñas y me guardan" "dividan el grande para todos"

- Todos querían hablar, unos en voces más altas que otros, levantan la mano, hablan y opinan en desorden. Dicen "Possu" "mi tía" "la enfermera" "Carlos" "la rectora"

Lo que sabemos sobre decisiones:

La acción participante aumenta la autoestima del sujeto permitiéndole interactuar como líder o con líderes y experimentar, desde sus emociones y pensamientos, la motivación para sentirse un ser pensante, firme y seguro. Para favorecer dicha acción en el ámbito educativo, es necesario que los profesores asuman la experiencia del aula como la transformación de los estudiantes, como una apertura al conocimiento, como ocasión para expandir oportunidades de alcanzar la comprensión de sus diferentes entornos.

- 5-JA y 4-I Pasaron el TV a la pared cerca del toma corriente y centrado en el tablero, las niñas ayudaron a cuadrar el DVD, se reían, el resto de estudiantes organizaron los asientos y mesas en forma de herradura y se sentaron en el lugar que deseaban. Dice 5-JA "¿cómo vamos a cerrar las ventanas si no tenemos telas negras para oscurecer?".

- 5-JA Entró a la sala y observaba a sus compañeros. Dice "yo les digo donde los colocan, los verdes acá, los demás allá" los demás compañeros fueron aceptando y escogieron los ubicaron donde 5-JA decía.

- 5-A Inició la lectura, los demás siguiendo el protocolo de organización y de forma ordenada los fueron colocando según los colores, llegó un momento en que les hablaban de códigos y se sintieron en conflicto y entre ellos hablaron, observaron y dijeron, "lo hicimos mal".

La toma de decisión se refiere, según Simón (1997) a los procesos cognitivos que se desarrollan en la mente del individuo y que tienen como meta primaria la elección de un curso de acción que ayude a resolver algún problema; por lo tanto, al referirse a un proceso cognitivo, implica el desarrollo del mismo en el sujeto en las relaciones con su entorno, sea familiar o escolar, para el caso que nos ocupa.

La capacidad de reflexión sobre sí mismos y sobre la sociedad se encuentra relacionada con la autonomía de decisión que desarrollan los sujetos. Su proceso formativo facilita razonar y percibir lo que está tanto en su mundo interior como en el exterior (endógeno y exógeno) y, en la marcha, la reflexión forma parte de sus acciones, ya sea por el bien propio o el de los demás. Estas acciones implican una decisión consciente o inconsciente, en la mayoría de las ocasiones motivados por sentimientos, emociones o situaciones que de forma positiva o negativa se convierten en el impulso para actuar.

- 3-K Habla en tono alto, se devuelve corriendo y recoge las hojas. Dice "no olviden las hojas de la tarea" "en mi casa usamos en las comidas cilantro, cimarrón, pimentón..."

- 5-V Estábamos saliendo de la sala, se acerca a la docente y le dice: "discúlpeme por tirar el libro" escucha mi respuesta e interviene nuevamente "pero pro a mí siempre

me toca lo feo o lo malo” escucha y vuelve hablar. Dice “si pro usted dice que hay que aprender hablar y ya estoy aprendiendo la lección...”

La Carta Asociativa permitió generar información sobre las relaciones que realizan los estudiantes entre el concepto de decisión y otros conceptos. Habiendo realizado el proceso de auto-descubrimiento que permitió identificar los factores endógenos y exógenos que orientan la toma de decisiones en los niños, asociados a situaciones propias de su aula, como organizar el salón para una actividad. Conocer los lazos semánticos y la fuerza con la cual los niños asocian las decisiones permitió establecer relaciones tanto con las oportunidades de acción participativa que se abrieron en el aula para la fase tres, encontrándonos en la cotidianidad, como para plantear alternativas de trabajo futuro tendiente a favorecer la toma de decisiones.

La asociación más fuerte por número de repeticiones (78%) y por el lugar central en la carta asociativa sobre la palabra decisión, fue juicio. Las asociaciones del concepto juicio con pensamiento, sensatez, decisión y razonamiento ayudan a comprender que para los niños la decisión les implica acción, comprensión, proceso. En esa medida, connota una fuerza de implicación vital en tantos sujetos que deciden y, por ello, también, implica sutilezas como la prudencia y la comprensión, asociadas en menor medida. Para ellos, la acción de decidir implica una elección entre las alternativas y sus consecuencias. El valor de que los estudiantes tengan estas fuertes asociaciones está en que, tomando en consideración tanto factores endógenos como exógenos que pueden influir en sus elecciones, se puede trabajar en apoyar la configuración progresiva de auto-conciencia sobre las consecuencias de sus acciones para sí mismos y para los que les rodean. En perspectiva de futuro, aquí se requerirían acciones formativas en la medida que las consecuencias aparecen como débil asociación (menos del 30%).

De modo consistente, las palabras que ocuparon el segundo lugar con el mismo porcentaje de repeticiones (67%), fueron: voluntad, firmeza y autonomía. Todas las cuales expresan implicación subjetiva de la condición humana para proceder y expanden la mirada hacia la interioridad, hacia lo que el sujeto íntimamente posee y permite emerger en sus decisiones. Todo lo cual mantiene y desarrolla la asociación inicial de la decisión con el juicio como acto cognitivo y volitivo. La relación con el deseo, con la pasión y con el ánimo aparece cuando los niños desarrollan el tercer nivel de relación en el binomio decisión/voluntad. Relación que reafirma la perspectiva de doble dimensionalidad de la decisión: cognitiva y emotiva. La autonomía, en tanto condición de independencia, consolida la perspectiva de los niños sobre la decisión como implicación subjetiva que tiene consecuencias vinculadas, tales como: soberanía y libertad expresadas en los resultados. Tal vez por ello, el siguiente grupo de asociaciones fuertes (56%) lo conforman la determinación y la actitud.

La determinación, relacionada con los resultados anteriores, habla de la capacidad para decidir como la firmeza en el carácter del sujeto, denota seguridad en las decisiones que toma, aún y cuando estas podrían ser poco acertadas o incorrectas. Evidentemente los estudiantes consideran a la toma de decisión como una acción propia de valentía y seguridad.

Llama la atención la débil asociación con consecuencia, como ya se dijo, pero también con cambio, lo cual deja abierto si los niños asocian las decisiones más con perspectivas estáticas que dinámicas. Sin embargo, la actividad siguiente, que fue el cine-foro, permitió a los niños hacer evidente su concepción dinámica de la toma de decisiones.

En el diario actuar de la cotidianidad, pueden observarse situaciones y acontecimientos en los cuales los seres humanos están obligados a tomar decisiones.



En el Cine Foro los niños expresaban sus deseos de decidir respecto a aquellas películas que despertaban su interés, caso contrario, cuando se trataba de alguna que no era de su agrado, se apartaban del grupo.

-JA *Está parado y camina por el salón. Dice “veámosla así que tiene subtítulos” con posición de desolación, triste, se acomoda en su puesto. Dice “los niños son blancos, no son negros como nosotros y no es de terror”*

- 5-JA *Se retira y se sube en la mesa que esta frente a la ventana y se acuesta. Al rato se reincorpora y se sienta en la mesa. Dice “ninguna de esas es buena”*

- 5-JA *Se enojó hace gestos mirando las niñas y se sale de la sala. Salió callado.*

- 5-A *Se para hablar. Coloca las manos sobre el escritorio y luego las cruza.*

- 5-A *Dice “las miramos primero por la contraportada y según las imágenes, así las escogemos”.*

- 4-E *Dice “lee la contraportada y hay varios cuadritos con lo que sucederá en la película y si la veo como buena (imágenes de terror, sangre, oscuridad) la compro y no compro repetidas para turnárnosla”*

El mencionado Cine Foro, facilitó presentar a los estudiantes diferentes situaciones en las cuales podían participar y tomar decisiones, incluso sobre la actividad misma. La principal tarea fue identificar los momentos, dentro de las películas presentadas, en los cuales los personajes se encontraran en una situación de toma de decisiones, de elección. En este proceso, más que identificar las decisiones de los personajes, los estudiantes demostraron interés por participar en la organización y valoración de la actividad misma.

Les estaban mostrando varias películas para que escogieran la que

verían, sin embargo 3-K dice “espere, traigo de muñequitos”

- *Los estudiantes llevaron una serie de películas que ellos están acostumbrados a ver (miedo), en últimas la profesora no supo quién escogió la película que vieron, se reunieron en círculo y la colocaron.*

Reafirmando la relación emocional e impulsiva, que, como dijimos antes, se evidenció en la toma de decisiones. Sus expresiones señalaban lo que ellos consideraban agradable, y si no era así, omitían elegir al respecto.

- *En la posición que está el niño ¿qué harían ustedes en ese caso? 5-A interviene. Dice “sacarlo”. Varios hablan a la vez y dicen “yo nadaría al fondo para sacarlo a la orilla” “hundirme y sacarlo” “yo salvaría los niños”*

- *Pregunte, 4-C ¿usted por qué no mira la película? Se queda callado y se acomoda.*

- 5-A *habla con cara de desconsuelo, dice “así no me gusta, eso era un cerdo”.*

- 5-A *habla desconsolada, cogiéndolo la mano de la profesora llamando su atención, dice: “nooooo profe, así no, si vio, charra esa película”.*

En el caso de aquellos que tenían mayor participación a la hora de tomar decisiones, se pudo observar que, probablemente, son quienes mayor independencia tienen en los diferentes entornos en los que se desenvuelven.

Es aquí donde parece tomar importancia la figura del adulto líder que trabaje con los niños la autoconciencia del proceso de toma de decisiones y facilite la formación del líder y el ciudadano. Ello, por cuanto, es al interior de la vida cotidiana del aula, mucho más, en espacios rurales como éste, donde el docente puede plantear actividades tendientes a fomentar capacidad de autonomía y de pensamiento en los estudiantes, a fin de que pueda tomar decisiones basadas en una vinculación

entre las emociones y el entorno, las acciones y consecuencias.

Se aburren de la película y me piden que la quite, 5-V toma la iniciativa y la secunda 4-E. la película se llama "Bestias del ser salvaje" mientras tanto 4-J y 5-A están hablando de otro tema no ponen atención a la película.

Encontrándonos en la cotidianidad

El mito de Don Pascual y Hormiguitas a Aprender fueron dos actividades de la escuela donde se trabajó con el grupo el contenido literario y las moralejas de los textos, como contenidos académicos. La dinámica de enseñanza fue la que permitió observar las modificaciones dentro de éste grupo de niños con quienes se había venido realizando el estudio. Contrario a lo que sucedía en años anteriores, cuando ellos esperaban la orientación del maestro sobre lo que se iba a trabajar diariamente en clase, para el momento de éstas actividades, los estudiantes hacían aportes y planteaban alternativas de decisión a partir de sus gustos, elecciones y sentimientos.

- 5-JA separa de frente a la docente, coge su mano y dice: "pro ¿porque no vamos a donde doña Socorro (la finca más grande del sector)?"

Con frecuencia, los estudiantes están predispuestos a una norma o a una orientación estricta de los padres o el docente. En este caso, una de las razones que ayudó a que los niños tomaran decisiones, fue el cambio del modelo de enseñanza, donde además de indagar por las opiniones y perspectivas de los estudiantes, sus posturas eran tenidas en cuenta.

Los modos de interacción expresaban confianza y permitían visibilizar formas de la interacción para reflexionar y aprender tanto de lo académico como de asuntos de la vida, tales como el valor de la comunicación asertiva, como niños de 12 años de edad, el ejercicio de su libertad en la expresión de sus actitudes y aptitudes, el abandono algunos miedos, muchos de

ellos infundados, desde las tradiciones culturales propias de la Vereda Morga, provee también experiencias desde las cuales pueden trabajarse tejidos de convivencia donde se muestre como las expresión de opiniones propias y la influencia personal para la toma de decisiones afecta al grupo.

- Vamos hablar de Don Pascual, 4-T y 5-A contestaron mirándose entre ellas. Dicen "nos da miedo"

- 5-A le tocaba el turno y quiso hablar, pero una compañera 4-E le dice. "usted no dijo que no iba hablar, entonces" 5-A se queda callada.

- 4-T habla y dice. "pues cosas así malas que no se deben hacer nos han dicho los grandes", 4-E dice. "no digas nada 4-T o te regañan". Varios dicen. "profe nos han dicho que no le digamos nada a usted".

Después de entender los cambios que los estudiantes han tenido en su ser, se entiende porque asocian las decisiones como un juicio no esperado y por qué luego del análisis, tratan de realizar sus obligaciones con los criterios impuestos por sus padres.

Incluso en algunos casos, al sentir la soledad como brechas de independencia, dan un vuelco de rebeldía que los lleva a estar en contra de la norma y se vuelve un estilo de vida aplicable a todos los entornos en los cuales se desenvuelven.

- La profesora pregunta a 5-A ¿ustedes tienen muchos temores?, ella dice "siiiii no ve que nos regañan cuando vamos a contar algo delante de los mayores, mi mamá hasta me ha pegado"

- 5-V dice. "Yo le pregunte a su hijo y él me dijo que le había dado un infarto"

- 5-JA y 4-J toman el mando y piden las llaves para abrir la sala de sistemas, pues allí está la biblioteca también, con una postura auto-referida intervienen. Dicen "profe denos



las llaves, nosotros dos somos los únicos que le vamos ayudar"

La mayoría de los niños considera que las decisiones son tomadas con base en las emociones que tienen en el momento en relación con la situación específica. Aún y cuando consideran que la decisión se encuentra relacionada con un juicio que deben realizar, en sus discursos no se advierte que le otorguen importancia a la reflexión para tomar una decisión.

- 5-A Se para hablar. Dice "mi hermano hace el aseo, pero es perezoso hace algo y ve t.v. sacándole el genio a mi mamá"

Se pudo observar que sólo aceptan satisfactoriamente las decisiones cuando son tomadas por alguien mayor, ya que aun y cuando buscan la aprobación de sus pares, si son sus compañeros quienes toman las decisiones no siempre son recibidas con agrado.

- Con el mito Don Pascual. 4-T habla enseguida reafirmando información. Dice "es que uno se acuerda de eso y me da miedo y me lo sueño".

- 3-JS responde a la pregunta muy naturalmente. Dice "yo puedo hablar de eso, pero no todo"

- Estando en la biblioteca 5-V interviene y habla. Dice "acá los zapotes", 5-JA se enoja y le dice "care vaca, no ve que soy yo el que digo" 5-V le contesta dice "más vos", luego sale enojada. 5-Aj acomoda otro asiento para los zapotes.

En la vida cotidiana de los niños sujetos de estudio, se presentan diferentes situaciones en las cuales consideran importante la toma de decisiones, pese al miedo que le tienen a las consecuencias de las mismas. El aula de clases como ambiente cotidiano donde interactúan miembros de un mismo contexto social, en este caso estudiantes, facilitó la observación de expresiones libres y autónomas en los procesos de aprendizaje de los sujetos, en los cuales dejaron ver sus preconceptos y auto-aprendizaje

como resultado de los significados y conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad (Bonilla, 1997).

Las acciones participantes promueven la autoestima en el sujeto al ser escuchado y aceptado, en otras palabras, sentirse incluidos dentro de un entorno produce seres pensantes, firmes y seguros. Al final, los estudiantes concluyeron que cada acción que realizan deriva de una decisión tomada. De ahí la importancia de que el profesor considere al estudiante como sujeto pensante y capaz de elegir por él mismo, aun y cuando sus decisiones puedan llevarlo a una equivocación, dado que con base en las experiencias, el niño aprende a tomar referencias para futuras decisiones.

La cotidianidad del aula de clase reflexionada tanto por el docente como en la relación con los estudiantes, tomando como referentes de aprendizaje las experiencias alrededor de las situaciones cotidianas, pueden orientarse tanto hacia el refinamiento del proceso de toma de decisiones por parte de los niños, atendiendo a los factores endógenos y exógenos que las sustentan, como al autoconocimiento que les permita elaboraciones de juicios de complejidad creciente y emociones conocidas y puestas en contexto como modos de auto-colocación subjetiva.

Cierre-apertura

Descubrir los factores que intervienen en el comportamiento de los individuos y los llevan a tomar decisiones, establece el punto de partida desde el cual se puede comprender el proceso de elección basado en emociones y sentimientos, por un lado, y, en los elementos del entorno, por el otro, por lo general, en una combinación de ambos. La posibilidad de tener, a la vez, la postura de docente e investigadora en el grupo de clases, permitió conocer de manera más cercana los relatos de experiencias vividas de los estudiantes, mismas que ayudaron a dimensionar el tema estudiado (Breilh, 1997).

Al interior de las instituciones educativas, específicamente en el aula de clases, ha habido cambios provenientes desde instancias gubernamentales centrales hasta la administración de la propia institución, dentro de los cuales se pretende realizar diferentes modificaciones en los procesos de enseñanza, sin que ello signifique, necesariamente, que se llegue a asuntos esenciales para el estudiante con miras a su formación orientada a vivir en un mundo híper estimulado y cambiante. En muchas de las instituciones persiste la tendencia a la normatización de las conductas y al disciplinamiento del cuerpo, de una parte, de la otra, al esfuerzo de homogenización, al menos para orientar los procesos educativos, aspectos que distancian de lo que desea y necesita el estudiante en su formación.

En la actualidad, los requerimientos para desenvolverse en una sociedad van más allá de los conocimientos generales. Es necesario profundizar en formar personas autónomas capaces de desempeñarse como miembros de un espacio social que se encuentra en constante cambio. Para ello, la iniciativa y capacidad de decisión en los niños forma parte de las habilidades necesarias en la configuración de subjetividades fuertes, dispuestas a conquistar su condición de sujetos en lectura inteligente de los entornos a los que pertenecen.

Realizar esta investigación dentro del ambiente natural de aula (Pardo, 1997), permitió identificar e interpretar los factores endógenos y exógenos que orientaban las decisiones de los niños en las diferentes situaciones analizadas. Se pudo observar que los factores endógenos tienen mayor influencia en la toma de decisiones que los factores exógenos. Las expresiones gestuales, el tono de voz utilizado y el lenguaje corporal en los estudiantes fueron determinantes para comprender el lugar de los sentimientos, impulsos y gustos de los niños a la hora de tomar decisiones.

Se pudo evidenciar iniciativa e independencia en la toma de decisiones

sustentada, sobre todo, en sentimientos y emociones, lo cual coincide con la indicación de Chabot (2000) en relación con que las emociones son el motor de nuestros comportamientos. Los sujetos investigados dejaron entrever una rápida reacción frente a acontecimientos donde se ponían a prueba su capacidad de toma de decisiones y, la comunicación no verbal evidenció consulta con sus pares de acuerdo con la circunstancia. Tal como lo plantean Boeck y Martin (2002) las emociones actuaron como mecanismos de reacción. Facilitar a los niños experiencias que les brinden independencia respecto a los asuntos del aula, amplifica las posibilidades de configuración de sujetos capaces de tejer relaciones desde su propio punto de vista en constante relación con los otros.

Con frecuencia, debido a su falta de experiencia, no se concede a los niños la posibilidad de decidir, se les impone lo que los adultos consideran como lo correcto. Al ser las emociones mecanismos de reacción influenciados por otro, en algunos momentos durante la investigación, se pudieron observar refinamientos de la percepción de los estudiantes, los cuales daban inicio al proceso de toma de decisiones desde la expansión de la auto-percepción y de la percepción de los otros como modos de relacionarse con ellos y de asumir las implicaciones de la relación (Rudolf Steiner, los 12 sentidos, 2007).

Los factores exógenos para la toma de decisiones, han estado asociados, de una parte, a las mencionadas jornadas sin presencia de padres o adultos directamente responsables y a las concomitantes consecuencias en relación con las responsabilidades que asumen algunos niños en las actividades del hogar. De otra parte, a la tradición oral transmitida por los mayores sobre mitos y leyendas de la vereda. De modo tal que, con frecuencia, las consecuencias de las decisiones se centran en la previsión del potencial castigo a recibir ante el error o en el miedo por consecuencias aprendidas según los mitos y leyendas tradicionales.



Las tres fases del proceso investigativo, I. Auto-descubriéndonos, II. Los que sabemos sobre decisiones y III. Encontrándonos en la cotidianidad, permitieron comprender, durante el tiempo de observación y escucha de los estudiantes participantes, que en sus interacciones ellos toman decisiones con autonomía, libertad e independencia, como combinación de factores endógenos y exógenos que dejan al descubierto sus preconceptos al igual que los aprendizajes impartidos desde la familia y el aula de clases.

Emergieron sus emociones y sentimientos como evidencia de su inclinación a actuar y decidir tanto dentro del aula escolar como también en diversos ambientes del contexto social. La transformación de la vida en el aula escolar fue posible por la modificación de la interacción con los estudiantes, ahora más orientada a escucharles la expresión de sus emociones y sentimientos con libertad. Al decir de Steiner (2007), desde la escucha de sus fuerzas anímicas: pensar-sentir-querer. Esta escucha facilitó a los estudiantes indagar, preguntar y sugerir, generando con esto movimientos nos solo de espacio sino de mente, expresados en sus sentimientos y raciocinios [(Abarca Mora, (1992) y Goleman, (2000)]. Confluyeron aquí los factores exógenos y endógenos en la toma de decisiones como potenciadores de la transformación del aula.

El permitir a los estudiantes la participación activa (UNICEF, *Convención sobre los derechos del niño*, artículos 12 y 13) y dejar que fueran quienes gestionaran el orden en el aula, facilitó identificar el valor de la auto-reflexión para la elaboración de juicios propios, opiniones y análisis crítico de hechos desarrollados con capacidad creativa, emotiva y cognitiva expresados en el diario acontecer.

(...) "*Pro ya están listos en los asientos – libros y cuentos de la biblioteca – ¿los guardo ya?*".5-JA

(...) "*Miremos primero cual color va y luego lo hacemos de esa forma para no equivocarnos más*".5A

(...) "*Pro sólo estamos cogiendo fruta y comiendo y nada que escojemos las hojas*".5-A

(...) "*Acá en la vereda los únicos que no hablan son los hijos de Possu*"4-T

La toma de decisiones dentro del aula escolar planteada como objeto de trabajo por parte del docente a partir de la escucha de las palabras, de las acciones, de las emociones y sentimientos de los niños y, en la orientación de la auto-observación y auto-reflexión permite formar en los estudiantes capacidades y habilidades en dirección a enriquecer el sustrato que les permita hacer frente a las diferentes situaciones de su vida cotidiana en los diferentes contextos de su realidad participante.

Al analizar diferentes situaciones de aula y sus relaciones con los factores que intervienen en la toma de decisiones de los estudiantes, emerge el valor de auto-reconocerse desde las propias emociones, así como del auto-conocimiento de sus gustos e impulsos tendientes a leer, en progresión de complejidad, el sentido, la finalidad, el proceso y las consecuencias de la toma de decisiones para la interacción tanto en la vida pública como privada. Si como señala Chabot (2002) "las emociones como el motor de comportamiento, sea que estos comportamientos los conduzcan a tomar decisiones acertadas o equivocadas, en el aula, ellas configuran oportunidades de aprendizajes por descubrimiento tanto de experiencias nuevas como de las previas.

En esta investigación se pudo develar que en las situaciones propias del aula como: en qué lugar realizar una actividad específica, el ordenamiento físico del salón según la actividad o la elección de la película para ver, sí es posible la toma de decisiones por parte de los estudiantes, con el aporte de la docente orientada a favorecer actitudes y aptitudes que fomenten la participación activa, autónoma y reflexiva de los mismos. Postura ésta que puede orientar el desarrollo de liderazgo, independencia y libertad, tanto al interior

de la escuela como en los diferentes contextos sociales en los cuales los estudiantes desarrollan su capacidad creativa, emotiva y cognitiva. Aquí el papel del docente en relación con las estrategias para la toma de decisión y la autoconciencia de las mismas deviene sustantivo

Tal como lo señala (Teruel, 2000), la escuela, además de alfabetizar con letras y números, está llamada a educar las emociones, la toma de decisiones y la configuración inicial de inter-relaciones. En el proceso, es clave recordar que las decisiones presentadas al niño deben ser pertinentes para su condición física y emocional. De modo concomitante, es necesario tener presente la perspectiva de aquello que aún no es responsabilidad de los menores.

Ambos factores, endógenos y exógenos, forman y conforman la práctica humana de toma de decisiones, la cual se sostiene a lo largo de la vida y se comprende desde la valoración, la organización y la

puesta en marcha de alternativas vinculadas a una situación que se considera tiene implicaciones para el sujeto y la manera cómo estructura el curso de su acción convirtiéndolo en un sujeto de decisión.

Para futuras investigaciones valdría la pena validar las transformaciones de los factores exógenos para la toma de decisiones cuando hay mayor presencia cotidiana de padres o adultos responsables, así como las variaciones que pueden presentarse en ambientes más urbanos donde la tradición oral que transmite mitos y leyendas pueda o no, ser sustituida por otros elementos, de un lado.

De otro lado, pueden adaptarse las fases de este estudio: Auto-descubriéndonos, Los que sabemos sobre decisiones y Encontrándonos en la cotidianidad, a propuesta de investigación acción en el aula de modo que se genere conocimiento de modo concomitante con transformaciones dentro de la vida del aula escolar.

Bibliografía

- Abarca M, S. (1992). Psicología del niño en edad escolar. Costa Rica: EUNED.
- Abric, J C. (2001 (1994). La organización interna de las representaciones sociales: sistema central y sistema periférico. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguiar, F. (2004). Teoría de la decisión e incertidumbre: modelos normativos y descriptivos. En: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/7734/1/eserv.pdf> (Recuperado en Octubre de 2015)
- Aguiar, Fe y De Francisco, A. (2007). Siete tesis sobre racionalidad, identidad acción colectiva. Revista Internacional de Sociología (RIS). VOL. LXV, N° 46.
- Álvarez Chaves, A. (2012). La Autorregulación de los Aprendizajes en la Asignatura de Estudios Sociales: El caso del Estudiantado de Undécimo Año del Colegio Bilingüe Santa Cecilia. Maestría en Psicopedagogía. Universidad Nacional a Distancia. En: <http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/936/1/La%20autorregulacion%20de%20los%20aprendizajes%20-%20ALEJANDRA%20ALVAREZ.pdf> (Recuperado marzo 2016)
- Blumer, H. (1981). El interaccionismo simbólico. Barcelona: Hora.
- Boeck, K y Martin, D. (2002). Qué es inteligencia emocional, cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida. España. EDAF.
- Bonatti, P. (2006) Teoría de la Decisión. Pearson- Buenos Aires: Prentice Hall.
- Breilh, J. (1997). Nuevos conceptos y técnicas de investigación: guía pedagógico para un taller de metodología. Ecuador. Centro de Estudios y Asesoría en salud. CEAS.
- Bruner, J. (1977 [1960]). The process of education. United States. Harvard: Harvard University Press
- Chabot, D. (2000). Cultive a sua Inteligência Emocional (1° ed.). Cascais: Pergaminho (trabalho original em Frances editado em 1998).
- Chiavenato, I. (1999). Administración de Recursos Humanos. Quinta Edición. México: McGraw Hill.



- Damasio, An. (2001). La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia. Madrid: Debate
- De Charms, R. (1998). Aumentar la motivación: el cambio en el aula. Nueva York: Irvington.
- De la Cruz, R; Josa Parra, L E, Molano, M del C y Montenegro Hernández, C. (2013). Manifestaciones de autonomía en niños del grado sexto de la Institución Educativa Carlos Albán del municipio de Timbío. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación desde la Diversidad. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/909> (Recuperado junio de 2015)
- Delgado T, J Paola; Ortega C, T L; Paredes B, R. (2013). Manifestaciones de sujeto social en estudiantes del grado décimo de la Institución educativa Vasco Núñez de Balboa. Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/943> (Recuperado diciembre 2014)
- Delgado, M y Delgado Ruiz, M. (1998). Diversidad e integración: lógica y dinámica de las identidades en Cataluña. Barcelona: Empúrics
- Edwards, W y Tversky, A. (1979 [1967]). Toma de Decisiones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallego H, A M y Gutiérrez S, D. (2013), Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños. Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/350>(Recuperado marzo 2015)
- García V. (1997). La toma de decisiones en el aula de Educación Primaria y sus implicaciones para el profesor y para los alumnos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), En: <http://www.uva.es/ufop/publica/actas/viii/edprima.htm>(Recuperado marzo 2015)
- Goleman, D. (2000[1995]). La inteligencia emocional. Buenos Aires: Vergara.
- Kahneman, D. (2012). Pensar rápido, pensar despacio. Madrid: Debate.
- Mayer, J; Salovey, P; Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey Bass.
- Moliner G, O y Martí P, Ma. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. Revista. Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. No, 5(3)
- Montenegro V, G A; Bejarano Chamorro, J A. (2013), La Creatividad en la educación para la toma de decisiones. UCV-SCIENTIA, 5(1), Perú. En: <http://ojs.ucv.edu.pe/index.php/UCV-SCIENTIA/article/view/257/153> (Recuperado, diciembre 2015)
- Pardo, G, Ma. (1997). Aprendizaje cooperativo: Una experiencia de rincones en un aula de cinco años. Departamento de Psicología y Pedagogía. Trabajo de grado como Maestro de Educación Infantil. Pamplona – España. Universidad pública de Navarra. En: <http://academica-e.unavarra.es/xmlui/bitstream/handle/2454/7945/Mar%C3%ADA%20Pardo%20Garc%C3%ADa.%20Aprendizaje%20cooperativo,%20una%20experiencia%20de%20rincones%20en%20un%20aula%20de%20cinco%20a%C3%B1os..pdf?sequence=1&isAllowed=y>(Recuperado noviembre de 2014)
- Simón, M. V. (1997) La participación emocional en la toma de decisiones. Psicothema, vol. 9, no. 2. Revista de la Universidad de Oviedo. España. En: <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/7414/7278>(Recuperado junio 2015)
- Steiner, R. (2007). Los doce sentidos del hombre. Buenos Aires: Editorial Antroposófica
- Teruel, M del P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38.
- Viquez Z, E. (2015) El lugar del niño y la niña en la toma de decisiones en la dinámica de aula: Reflexiones desde la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire. Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal) EISSN: 1409-4258 Vol. 19(1) enero-abril, 2015: 131-146 [Número publicado el 01 de enero del 2015]. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.8>

Representaciones mentales de los docentes frente a la modernidad y la tecnología¹

EDIEN JULIÁN CHARRIA SUÁREZ², NORMA GRACIELA CASTAÑO CASTRO³,
FRANCISCO JAVIER LAVAO GONZÁLEZ⁴, ADRIANA PATRICIA ÁLVAREZ SEPÚLVEDA⁵,
ZULMA CAROLINA CASTRO PÉREZ⁶

Resumen

Pensar en transformaciones educativas, permite indagar todos los elementos que intervienen en el proceso educativo. Esta investigación de corte cualitativo con enfoque socio - histórico, se desarrolló buscando comprender las representaciones mentales frente a la modernidad y la tecnología, para educar desde la diversidad de los docentes de básica primaria de cuatro instituciones educativas de Colombia. Los hallazgos se obtuvieron a partir de los análisis e interpretaciones de la teoría y los instrumentos fueron insumo para comprender la representaciones mentales como proceso complejo que se desarrolla por medio de modelos mentales y que se evidencia en la forma como el maestro explica y representa los objetos y fenómenos sociales importantes en la educación. Logrando determinar la representaciones mentales, proposicionales, analógicas, estructurales e imágenes contextuales e indicando estrategias que apoyan el proceso de enseñanza –aprendizaje, luego de una reflexión crítica de la interpretación mental del docente, se exhorta a reflexionar en su quehacer pedagógico.

Palabras claves: Representaciones mentales, modelo mental, modernidad, pedagogía, proceso, tecnología, docente, educación.

1 Recibido: 17 de febrero de 2016. Aceptado: 01 de mayo de 2016.

2 Magister en educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con énfasis en matemáticas, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Labora en Institución Educativa Otoniel Rojas Correa, del departamento del Huila, Colombia. Correo electrónico: ejulicha@hotmail.es

3 Magister en educación desde la diversidad; Licenciada en Pedagogía Infantil, de la Universidad Sur colombiana, Neiva. Labora en la Fundación Social Amor y Vida, regional Neiva, Huila. Correo electrónico: normita1014@hotmail.com

4 Magister en educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis Educación Física, Recreación y deporte de la Universidad Sur colombiana, Neiva. Labora en la Institución Educativa Santa Rosalía, en el Huila, Colombia. Correo electrónico: frajalago.5@hotmail.com

5 Magister en educación desde la diversidad; licenciada en Educación Básica con énfasis en ciencias Naturales y educación ambiental, Universidad Católica del Oriente de Rio Negro Antioquia. Labora en la Institución Rural Simón Bolívar, en el departamento de Caquetá, Colombia. Correo electrónico: adriana-pas@hotmail.es

6 Magister en educación desde la diversidad; Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia; especialista en Psicología de la Salud, Universidad Sur colombiana. Docente universitaria Universidad Minuto de Dios, Huila y directora del presente trabajo. Correo electrónico: zulmacastro77@gmail.com



Abstract

Mental representations of teachers to modernity and technology

To think about educational transformations, allow us to investigate all the elements that have relation with the educational process. This research is qualitative, focus on the social-historical approach, it was developed in order to understand the mental representations in modernity and technology, in order to educate from the diversity with teachers of primary school of four educational institutions of Colombia. The results were obtained from the analyses and interpretations of the theory and the instruments as input to understand mental representations, as a complex process that developed mental models and demonstrated the way the teacher explains and represent the objects and social phenomena in the education. Trying to determine mental representations, propositional, analogical, structural and contextual images that indicating strategies that support the teaching-learning process, after a critical reflection of mental interpretation of teachers, It exhorts to think in the pedagogic occupation.

Keywords: mental representations, mental model, modernity, pedagogy, process, technology, teacher, education.

Presentando y justificando

La modernidad es el tiempo en el que el tiempo tiene historia.

Zigmund Bauman

La modernidad es historia, es donde la humanidad se dio cuenta de sí misma y su lugar en el planeta, se supo historia y luego se comprendió como devenir, lo que se tradujo en exceso de progreso, de cuyos fracasos hoy sabemos. La experiencia del estudio investigativo sobre: **las representaciones mentales de los docentes frente a la modernidad y la tecnología**, corresponde a maestros de básica primaria de las instituciones Otoniel Rojas Correa, Santa Juana de Arco, Promoción Social, Santa Rosalía, del Huila, y Simón Bolívar de El Doncello - Caquetá, bajo la asesoría de la magíster Zulma Carolina Castro Pérez, durante el periodo 2014-2015.

La educación del siglo XXI implica grandes retos, que van de la mano con las transformaciones sociales y culturales

provocando un cambio de pensamiento en el devenir del maestro y las generaciones que se propone formar, en la actualidad se habla a voces de diversidad, modernidad y tecnología, pero su significado pareciera perderse en un mar de sensaciones, no es fácil hablar de transformación de representaciones mentales de los docentes, con respecto a la utilización de la tecnología, como herramientas que permiten la motivación para dinamizar las prácticas de aula, sin tener una verdadera sensación de claridad de estas palabras pronunciadas a diario y a la vez tan desgastadas en los discursos de educación.

“En nuestros días la modernidad luce agotada y sus triunfos son más bien reducidos” (Gonzalez, 2011, p. 14) en efecto, la modernidad encierra un caótico paisaje que sugiere una reflexión sustancial desde el terreno educativo, escuchando el sonido de los silencios de los docentes, a través de su postura respecto a la modernidad concepto tan usado a diario, que pareciera que todo está dicho, desde la perspectiva de Bauman, (2010, p.15) en la modernidad

líquida, fundamenta una connotación real a un proceso de cambio donde el tiempo y lo diferente está ligado a los fenómenos sociales, pero sus significado y la manera de hacer lectura a la modernidad depende no solamente en decodificar el concepto científico sino el significado para el tiempo y por ende para el maestro y la levedad de su ser.

Por otro lado la tecnología, como motor humano, es el producto del proceso de la ciencia y el conocimiento para generar el avance; por ende encierra un recurso que por sí sola no genera transformación social, es decir, la interacción sujeto, modernidad, y tecnología, promueve el proceso que permite su re-significación.

Un proyecto investigativo como este, genera reflexión e interés en la medida en que se realiza una lectura de la realidad a través de las representaciones mentales de los docentes frente a dos palabras generadoras de gran interés en el mundo globalizado; si bien es cierto, que el docente es visto como sujeto de transformaciones sociales, es indispensable llegar a generar procesos innovadores en el campo educativo desde la mirada del maestro, a través de su accionar social.

Desde el punto de vista pedagógico, didáctico, se justifica el desarrollo del presente estudio, que permitirá explorar nuevas realidades, generando conciencia reflexiva, pretendiendo el mejoramiento de la calidad de la educación a través de las representaciones mentales de los docentes como agentes de cambio social.

Aprender de lo estudiado

Para abordar las representaciones sociales de los docentes se tuvieron en cuenta las siguientes investigaciones. En el plano internacional: *La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes*

de curso de orientación universitaria, de Rodríguez, Marrero, Moreira (2001) efectuada en la zona norte de la Tenerife, islas Canarias, España, de corte social y metodología estudio de caso tuvo como objetivo abordar en primer lugar la propia teoría, lo que da cuenta de sus rasgos más característicos. Sintetizando su aplicación en la realidad social, son precisamente, prácticos, en la acción permiten delimitar criterios que facilitan la interpretación de lo que son modelos mentales como mecanismos de representación humana, que pone en juego, como intermediarios en el procesamiento de la información. Una información que es percibida o concebida de diferentes maneras, en función de modelos mentales, en la perspectiva de Johnson-Laird un constructo plausible, un modelo mental aplicable como intermediario para interpretar las representaciones que el mundo construye para representar la información que escribe.

La investigación "*Innovación Educativa y Comunicación*", realizada por Partida (2013), desarrollada en España, de enfoque social, tuvo como objetivo demostrar como la acción pedagógica se sirve de la acción comunicativa para producir, distribuir, consumir e intercambiar información significativa y concluye; afirmando cómo la enseñanza y el aprendizaje como sistema de producción social de comunicación, permite entender la naturaleza, las características y los efectos de la comunicación en la acción pedagógica; y la acción comunicativa se refiere al funcionamiento de un sistema comunicativo que implica trabajo expresivo llegando a entender cómo el aprendizaje es un sistema de producción social, útil para las re significaciones.

Seguidamente Lucena, Martin, y Días (2005), "*las actitudes que los docentes y futuros docentes poseen respecto a la formación en tecnología de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación*"; investigación efectuada en la provincia de Granada en España de corte social, planteó como objetivo principal indagar las actitudes que los



docentes y futuros docentes poseen respecto a la formación en tecnología de la información y la comunicación aplicada a la educación.

Concluye que los futuros docentes creen que las TIC aplicadas a la educación pueden ser utilizadas para el desarrollo de las actividades de cada una de las áreas, es muy importante destacar la afirmación que hacen, que en unas áreas se utilizan más que en otras. De igual manera, afirman que las TIC son utilizadas como medios didácticos y aseveran que la mayoría de los docentes y futuros docentes perciben que necesitan formarse en TIC aplicadas a la educación o actualizar su formación.

En el contexto nacional, la investigación “*Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Mediación Pedagógica*”, desarrollada por García (2015), de corte social, tiene como objetivo articular la pedagogía y la tecnología, direccionar las posibilidades de los recursos tecnológicos hacia la generación de experiencias y actividades en escenarios de aprendizaje para favorecer la interacción estudiante-docente, estudiante-estudiante y estudiante-contenido. Reconociendo la contribución pedagógica y comunicativa que tiene los recursos tecnológicos, como mediadores y facilitadores del proceso de aprendizaje.

Igualmente, Arcos, Paz, Salazar, Ríos (2012), pertenecientes al macro proyecto de investigación desarrollado por la universidad de Manizales, titulada “*El miedo en las prácticas pedagógicas*” (Ríos, 2012), utilizaron la metodología: histórico-hermenéutico como horizonte investigativo, el objetivo a investigar fue un grupo de docentes latinoamericanos reconocidos por su significativo aporte en el desarrollo de la educación desde el punto de vista de las responsabilidades sociales sin temor, asumiendo el reto de vencer los miedos de la interpretación errónea. A modo de síntesis el miedo de los docentes está en mostrar su lado

humano, el lado del error, del desconocimiento y de la mala interpretación; que el profesor es un baúl de conocimientos a impartir a unos estudiantes pasivos pero que además no debe mostrar su desconocimiento ni la creación de aprendizaje junto a sus estudiantes.

Del mismo modo, Parra (2012), en la investigación “*TIC, Conocimiento, educación y competencias tecnológicas en la formación de maestros, desarrollada con una metodología de corte social, con el objetivo de cartografiar las relaciones entre agentes, saberes e instituciones en el campo de la producción discursiva sobre las TIC y la educación en Colombia entre finales de la década de los setenta y los primeros años del siglo XXI*”. Concluyendo, que hablar de cambios en el sentido del conocimiento no significa demostrar que la razón instrumental ha desaparecido o que ha sido reemplazada, se trata de documentar cómo se actúa, refina y complejiza mediante nuevas maneras, estrategias y agentes.

También, Barrios (2011), “La relación Docente - Estudiante en el siglo XXI: Uso y consumo de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje” realizada en Colombia, de corte social; cuyo objetivo fue entender como la sociedad de la información y de la comunicación ha traído consigo múltiples cambios en cada uno de los procesos que ejerce el ser humano para su desarrollo social. La información ha tomado gran importancia y se convirtió en fuente de productividad y poder, pues al lado del conocimiento está presente en cualquier lugar permitiendo la flexibilidad de ejercer labores desde diversos sitios y de esta manera permear las formas de producción – consumo y las relaciones sociales entre los seres humanos. Por lo anterior, se puede dar cuenta que en la sociedad actual los medios de comunicación afectan las representaciones mentales, el proceso educativo y al mismo tiempo contribuyen a las re significaciones sociales y culturales.

Problemas y objetivos

Muchos son los problemas que nos interesan, no obstante nos hemos decidido por la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones mentales de los maestros de las Instituciones Educativas Otoniel Rojas Correa, Santa Juana de Arco, Promoción Social, Santa Rosalía, del Huila y Simón Bolívar de El Doncello, Caquetá, frente a la modernidad y la tecnología?

A esto se nos suman las objetivaciones como puntos de acción. Nos interesa: Comprender las representaciones mentales frente a la modernidad y la tecnología de los docentes de básica primaria de cuatro instituciones educativas del departamento del Huila y una institución educativa del departamento Caquetá, para educar desde la diversidad.

En sus especificidades nos hemos centrado en:

- Reconocer las representaciones mentales de los maestros y sus implicaciones frente a sus prácticas pedagógicas.
- Identificar las diferentes estrategias y metodologías de los educadores en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en el uso de la tecnología.
- Analizar las representaciones mentales de los docentes frente a la modernidad y la tecnología para educar desde la diversidad.

Por las teorías y su entramado

Las representaciones mentales en el transcurso del tiempo han evolucionado, perfeccionándose para generar diferentes resultados en lo relacionado a la epistemología. La teoría de Piaget sostiene que ni el procesamiento de la información ni el desarrollo son de dominio específico sino general. El desarrollo implica la construcción de cambios que afectan la estructura de la representación, generales para todos los dominios y que afectan al sistema cognitivo por igual. Esta es una conse-

cuencia de la postura epistemológica de Piaget: “cualquier cambio producido en el sistema cognitivo afectará a la estructura de conjunto como un todo, conducirá a una estructuración nueva, distinta del sujeto y del objeto”. (Piaget, 1955). El conocimiento no es una copia del mundo, por el contrario al igual que en la tradición racionalista la información sobre los objetos, proporcionada por los sentidos es interpretada y está condicionada por los marcos conceptuales que intervienen en la asimilación. Es aquí, donde las representaciones mentales se fundamenta con la Teoría de los Modelos Mentales para el razonamiento de Johnson Laird (1983-1990), donde el proceso de inferencia no puede reducirse a la lógica ni al empleo de reglas formales que operan sobre las representaciones proposicionales. Según su Teoría, el razonamiento consistiría en la construcción y manipulación de modelos mentales de naturaleza analógica; expuesto claramente como:

Los proponentes de las representaciones proposicionales están limitados a suponer que el razonamiento consiste en la manipulación de tales representaciones usando reglas formales de inferencia. Una vez que admitimos la existencia de imágenes o modelos como representaciones, la otra posibilidad es evidente. El razonamiento podría consistir en la construcción de tales representaciones, la formulación de una conclusión basada en ellas y la búsqueda de otras tales representaciones sobre las premisas para testear la validez de la conclusión. Esta idea está en el corazón de la teoría de los modelos mentales para el razonamiento. (Johnson Laird, 1996, p.99).

De esta manera, las representaciones mentales; son formas simbólicas de reproducir la realidad en ausencia de ésta. Para dar sentido a aquello que nos rodea; las representaciones se organizan en estructuras y se construyen partiendo



de un contexto social propio de un grupo determinado. De esta forma, se hace imprescindible que el maestro comprenda la modernidad como la define Bauman (2000, p. 16):

La modernidad puede significar muchas cosas e interpretarse de diferentes maneras, sin embargo, está presente en la realidad de la vida actual como un rasgo articular e interesante que hace la diferencia al cambio y al contexto y dimensiones espacio – tiempo.

De lo anteriormente expuesto, la modernidad conlleva a un proceso de cambio en donde el tiempo, lo diferente están muy ligados como fenómenos puramente humanos, y el estudio se enfoca en las representaciones mentales, lo que indudablemente hace que la modernidad conlleve a la ciencia a una serie de cambios que resultan evidentes en la tecnología. Hacer de la tecnología un facilitador para un proceso cambio social permite entender lo que Según (Castells, 2011, p. 34) en su libro; *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, expone:

Para reconocer los pasos preliminares en esa dirección, debemos tomar en serio la tecnología, utilizándola como punto de partida de esta indagación; hemos de situar este proceso de cambio tecnológico revolucionario en el contexto social donde tiene lugar y cobra forma; debemos tener presente que la búsqueda de identidad es un cambio tan poderoso como la transformación tecno-económica en el curso de la nueva historia.

En este caso, es importante señalar que el estudio de estrategias frente a las representaciones mentales, los docentes asumen una posición variable a los cambios que ocurren o se generan y que exigen preparación porque, la evolución del proceso educativo debe asumirse con responsabilidad para entender y enfrentar las nuevas formas de educar.

Por los métodos

La investigación de carácter cualitativo, de corte socio - histórico; permite el cuestionamiento constante de las representaciones mentales actuales sobre la modernidad de los docentes con respecto a la utilización de la tecnología, como herramientas que permite la motivación para dinamizar las prácticas de aula.

La metodología social lleva a la investigación científica de corte socio - histórica hacia el desarrollo humano, porque se basa en el estudio del contexto, hacer miradas críticas sobre el objeto de estudio; respetando la diversidad de los individuos y de las culturas, como lo menciona Briones (2009, p. 151) en cuanto a la teoría socio histórico cultural de Vygotsky:

La actividad mental (percepciones, memoria, pensamiento, etc.) es la característica fundamental que distingue exclusivamente al hombre del ser humano. Esa actividad es resultado de un aprendizaje socio-cultural que implica la internalización de elementos culturales que tienen un significado socialmente.

La presente investigación inicia con las afectaciones que como docentes se vivenciaron en el contexto, lo que permitió identificar los interrogantes, la temática, los objetivos que empezaron a estructurar el proyecto investigativo. Posteriormente se seleccionaron los antecedentes y las teorías que orientaron y soportaron cada uno de los hallazgos que resultaron teniendo en cuenta el enfoque metodológico, los instrumentos, las técnicas de recolección de la información, la teoría y los análisis del grupo investigador.

Se pretendió encontrar la ruta más adecuada para cumplir con los objetivos, permitiendo realizar miradas críticas a la realidad, como también dar inicio a nuevas problemáticas relacionadas con la investigación.

Las técnicas para la recolección de la información se seleccionaron luego de una

evaluación minuciosa, logrando identificar los instrumentos apropiados para una investigación de este corte en educación; siendo la entrevista semiestructurada un instrumento que permite mayor libertad de indagación, porque “es aquella en que existe un margen más o menos grande de libertad para formular preguntas y respuestas” (Sabino, 1992, p. 18) y la carta asociativa como técnica complementaria fueron claves en la recolección de la información sin dejar de lado la pesquisa de documentos, la biografía, la autobiografía y la observación participante, todo lo anterior permitió la triangulación de la información para una mejor comprensión y reflexión.

La población elegida para la investigación correspondió a trece docentes de básica primaria de las instituciones educativas Otoniel Rojas Correa, Santa Juana de Arco, Promoción Social, Santa Rosalía, del Huila, y Simón Bolívar de El Doncello, Caquetá; oriundos del departamento del Huila y Caquetá, licenciados en educación, que han ejercido su profesión en las instituciones educativas mencionadas, vinculados a este proceso con una trayectoria académica continua en estas instituciones educativas.

Hallazgos

Una vez aplicadas y analizadas las entrevistas semiestructurada, autobiografía, cartas asociativas se obtuvieron los siguientes hallazgos. Para la investigación resultó importante definir unas palabras fuerza, lo que también se conoce como categorías.

- **Categoría de representaciones mentales:** Como recopilación del estudio se define representaciones mentales como aquella forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia, están organizadas en estructuras que permiten darle sentido al entorno y de esta manera se dinamiza el proceso del campo educativo.

- **Categoría maestro:** Maestro, es el profesional de la educación que se ha preparado específicamente para desarrollar el proceso educativo, obteniendo conocimientos en pedagogía, didáctica, continua capacitación, conocimiento al ser, al saber y aprovechando los recursos, la tecnología y los medios que le permitan enseñar a los estudiantes con objetividad, veracidad y racionalidad.
- **Categoría modernidad:** La modernidad como categoría sociológica, es una figura del cambio y de la transitoriedad, de la desregulación y la libertad de mercados. Igualmente la modernidad autentica se enfoca en lo diferente, la autonomía, la libertad, la autoafirmación de ser contrario a la visión errónea de estandarizar, unificar, homogenizar y la educación como proceso, se enfoca en liberar y facilitar la libertad.
- **Categoría tecnología:** La tecnología, como motor humano, es el producto del proceso de la ciencia y el conocimiento para generar el avance, el cambio, las transformaciones de procesos sociales, de esta forma, la tecnología es un recurso de los seres humanos que por sí sola no genera transformación social, es decir, la interacción sujeto, modernidad, tecnología, se da el proceso que permite su significación.

Representaciones mentales de los docentes: una mirada reflexiva desde la óptica del maestro

El cómo hacemos las representaciones y la forma en que ello acaece es un fenómeno de bastante interés; en esta instancia, se hallaron las representaciones mentales de los maestros que se estructuran en tres modelos distintos: proposicionales: las que mantienen un orden lógico. Análogos estructurales; que mantienen



semejanza entre dos elementos diferentes. Imágenes; es una representación visual, que manifiesta la apariencia visual de un objeto real o imaginario.

Sin embargo es importante aclarar que existen otros modelos mentales como: los intuitivos y por su característica es complejo de formalizar, pero también pueden generar otras categorías de análisis, porque las representaciones mentales son dinámicas y un modelo mental nunca es completo; es aquí en la reflexión y el análisis precisamente donde el maestro puede potenciar sus habilidades siendo recursivo utilizando la modernidad y la tecnológica para enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo a lo que afirma el docente consultado en la tercera entrevista: “trato de ser persistente, no me rindo en el primer obstáculo, trato de mirar diferentes estrategias para llegar a mis estudiantes”, reafirmando lo dicho por Jhonsson Laird (1998, p. 111)

Los Modelos Mentales, son modelos de trabajo, de situaciones de acontecimientos del mundo y que mediante su manipulación, nos permite comprender y explicar fenómenos de ese mundo y actuar de acuerdo de las predicciones resultantes.

Las diferentes representaciones mentales de la modernidad y la tecnológica se hallan de conceptualizaciones y de las categorías que se tuvieron en cuenta en los instrumentos aplicados a los maestros como sujetos de investigación permitiendo afirmar que las representaciones mentales son herramientas de trascendental importancia para el docente en su labor.

Los hallazgos de la investigación permitieron observar que el 80% de docentes aplican las representaciones mentales de la modernidad y la tecnológica por medio de modelos proposicionales, porque lo hacen mediante cadenas de símbolos, innatos a su cultura, contexto social, de manera sencilla, permitiendo formulaciones y enunciados; es decir, un trabajo

que implica una construcción racional. Se deduce de las entrevistas aplicadas, que revelan valores significantes y que tienen como intermediario el lenguaje propio del contexto, que actúa como lo dice Ibáñez (1986 p. 41), en nuestra sociedad “el lenguaje funciona como equivalente general de valor, de todas las prácticas significantes”. Lo que equivale a no dejar las representaciones como simples aplicaciones de fórmulas lógicas que nos permitan hacer inferencias propias del mundo real, evidenciado en uno de los instrumentos de la investigación, entrevistado no.1, cuando se refería a la práctica en el aula “...yo las doy por medio de cuentos, yo siempre he enseñado a base de cuento... yo le manejo mucho el tablero en los mapas porque yo me defiendi más”.

El 15 % de docentes se mantienen en una representaciones mentales estática en cuanto a la modernidad y la tecnología como se puede leer en la encuesta No. 1: “No he usado el computador y el vídeo beam; el celular sí, sí lo utilizan para las cosas de la clase, pues sí, pero para otras cosas no. Porque es un distractor para que ellos aprendan”. Se mantienen de un modelo análogo estructural, donde se centran en su parte constitutiva externa, no trascienden del corte pedagógico tradicional, conservan estáticamente las ideas de la modernidad tecnológica, no evolución al ritmo del avance social y tecnológico del mundo. Aquí, es trascendental lo que Bauman (2015, p. 21) en su texto la modernidad líquida para la educación, afirma:

Liberarse significa literalmente deshacerse de las ataduras que impiden o constriñen el movimiento, comenzar a sentirse libres de actuar y de moverse [...] actuar según el propio deseo, implica alcanzar el propio equilibrio entre los deseos, la imaginación y la capacidad de actuar: nos sentimos libres siempre y cuando nuestra imaginación no exceda nuestros verdaderos deseos y ni una ni los otros sobre pasen nuestra capacidad de actuar.

Del mismo modo, se halló que el 5% de los maestros constantemente resignifican su pensar de la modernidad y la tecnología como personas sociales encargadas de orientar, reorganizar y reconstruir la cultura, lo afirmó el docente en la encuesta no. 4 diciendo:

...A medida que va dando los años, a medida que va pasando el tiempo uno se va dando cuenta qué cosas debe fortalecer y qué cosas debe mejorar y qué cosas están más o menos bien. Entonces, eso se hace de manera progresiva y permanente y constante.

Este proceso de razonamiento estructura un modelo mental que se enfoca en imágenes y permite mayor información, video expansión porque es la representación interna con mayor grado de aproximación lógica de los objetos y fenómenos sociales. Como lo aclara (Jhonsson Laird, 1996, p.99)

El razonamiento podría consistir en la construcción de tales representaciones, la formulación de una conclusión basada en ellas y la búsqueda de otras tales representaciones sobre las premisas para testear la validez de la conclusión. Esta idea está en el corazón de la teoría de los modelos mentales para el razonamiento.

La teoría de Jhonsson Laird, admite comprender la forma de representación mental de modernidad y la tecnología. Se reconstruye mediante procesos dinámicos complejos, permitiéndole establecer inferencias y deducciones propias del lenguaje de programación, de la modernidad y la tecnológica, necesaria para comprender los procesos cognitivos a desarrollar en las aulas de clase cuando se enseña desde la diversidad.

Ahora bien, expuestos los hallazgos relativos a las representaciones mentales de los docentes, es importante hacer una lectura reflexiva hacia la modernidad, puesto que, su forma de comprenderla como una

figura de cambio social, permite reestructurar la representación mental, evidenciándose en las estrategias pedagógicas porque, según la relevancia que le demos a los atributos característicos y su capacidad de reflejar permitió estructurar y relacionar las estrategias pedagógicas como:

- Estrategia tradicional
- Estrategia metodológica dual
- Estrategia metodológica moderna

Así mismo, en lo referente a estrategias metodológicas, se presentan la posición tradicional referenciando la entrevista 1, la maestra expresa: “yo, toda mi vida como maestra he dado mis clases así, y me ha funcionado”, no darle relevancia a la modernidad hace que las estrategias metodológicas no se re signifique y obstaculizan lo afirmado por García (2015, p. 130) En la investigación Tecnología de la información y la comunicación para la mediación pedagógica:

Hablar de cambios en el sentido del conocimiento no significa demostrar que la razón instrumental ha desaparecido o que ha sido reemplazada, se trata de documentar cómo se actúa, refina y complejiza mediante nuevas maneras, estrategias y agentes.

Otros docentes se inclinan por una posición dual, es decir, reconocen las herramientas tecnológicas y su importancia en la práctica pedagógica pero no las utilizan por considerar mayor responsabilidad, más trabajo, y menos tiempo en la interacción con los estudiantes: “no he usado el computador ni el video beam, el celular sí, sí lo utilizan para las cosas de la clase” afirmado en la encuesta n. 1; es importante tener en cuenta lo afirmado por Bijker et al. 1987, citado por Castell (2011, p. 35) “puesto que la tecnología está en la sociedad y si se colocan barreras no puede ser comprendida o representada sin sus herramientas técnicas”. Será muy difícil el cambio y la posición positiva a su interacción.



Sin embargo, un grupo reducido se enfoca en la tecnología moderna afirmado por el entrevistado tres, “buscar nuevas metodologías, para que los niños adquieran nuevas conductas y no se sientan regañados, oprimidos o como en el lugar inapropiado sino que se sientan a gusto”, como lo afirma Ibáñez (1986, p. 41) “Indiscutiblemente, el lenguaje de la modernidad y la tecnológica es esencial para los cambios positivos y metodológicos de la educación actual”.

Después de analizar y categorizar las estrategias metodológicas de los maestros, es importante iniciar con los hallazgos concerniente al comportamiento, se presentan tres estilos: pasivo, mediático y moderno. Los pasivos no le asignan ninguna relevancia al significado de cambio, a lo diferente, porque permanecen en un nivel estándar frente a la modernidad y la tecnológica, expresa un nivel de adaptación y conformidad constante, permanente y lo ratifican cuando dicen: “que no utilizo mucho la tecnología en sus labores de clase, es decir, no mucho de ciudadano virtual”, afirmado en la entrevista 5, en cuanto a los miedos de los docentes también contamos con investigaciones que afirman:

La tarea como educadores está permeabilizada de una carga emocional que en muchas ocasiones es representada por el miedo, el miedo como herramienta y el miedo como necesidad para el desarrollo de nuestro rol como educadores pensando en las responsabilidades sociales y las tareas como orden, disciplina, compromiso curricular para cumplir. (Garzón Arcos, Botina Paz, Salazar Benavides, & Ríos Patiño, 2013).

Indudablemente, el miedo es un factor que mantiene a muchos docentes en este círculo pasivo.

De igual manera, existe otro nivel de docentes que se enfoca como mediáticos, es decir, momentáneamente se interesan por la modernidad tecnológica pero

prontamente pierden el interés. Estos docentes mantienen una motivación hacia la modernidad y la tecnología, afirman reiterativamente en varias entrevistas; “sí, soy un fanático de la tecnología,”. Un sujeto que con impulsos mediáticos muestra una pasión exagerada que fácilmente se puede considerar como un fanático, que realmente no trasciende.

Un tercer grupo se enfoca en un comportamiento moderno, es decir, actualizado equilibradamente dentro de la institución educativa y al respecto se puede leer en la entrevista 6: “utilizamos todo lo que sea moderno y tecnológico, pero priorizando mi actitud como docente”. Otra característica hace referencia a la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías (Castell, 2011, Pág. 104), es decir, un maestro con conocimientos y habilidades para diseñar estrategia metodológicas acordes a los diferentes ritmos de aprendizajes de cada uno de los niños y las niñas, a través del uso de las herramientas producto de ciencia que permitan dinamizar la educación como un proceso en el cual se reconstruye la sociedad y su cultura a partir de la diferencia, característica de una educación desde la diversidad.

La investigación, permitió determinar que las representaciones mentales de los maestros frente a la modernidad y la tecnología se estructuran mediante tres modelos mentales, es decir proposicionales, análogos - estructurales e imágenes, igualmente de comprendió la trascendencia de la modernidad y la tecnológica desde el punto de vista educativo como figura de cambio y motor humano que de una u otra manera incide a fundamentar las estrategias metodológica y los comportamientos para que los docentes brinden múltiples oportunidades a los estudiantes y generar espacios para trascender en la aplicabilidad de procesos nuevos superando las proyecciones tradicionales, duales y centrándose en la estrategia metodológica moderna para reconstruir el saber con la dinámica de la evolución permanente de

la educación en el contexto contemporáneo. Del mismo modo, resulta interesante señalar que surgen de estos hallazgos la categoría emergente:

Modernidad tecnológica: la modernidad tecnológica concebida desde diferentes parámetros en el contexto contemporáneo, registra múltiples conceptos, se considera como una figura de cambio, o a lo diferente que permite los avances de la ciencia y la tecnología para brindar un mejor nivel de vida, igualmente como los procesos de estandarización y homogenización en el avance científico sin mayor autonomía en la dimensión humana. Para otros equivale a las teorías nuevas e innovadoras que se proyectan a la autonomía la libertad, funcionalidad de los seres humanos con sus derechos y proyecciones, en el campo educativo se enfoca desde el punto de vista de la investigación como una proyección humana y auténtica que recurre a los beneficios que ofrece los avances tecnológicos en bien del proceso de enseñanza - aprendizaje y que el maestro potencializa a través de las representaciones mentales.

Conclusiones

Al hablar de conclusiones, al querer resumir los grandes encuentros de una investigación siempre nos emergen sorpresas. El estudio de las representaciones mentales de los docentes frente a la modernidad y la tecnología, permitió considerar la comprensión del proceso, construcción de conocimiento, acceso a la ciencia y a la epistemología enfocada en la utilización de la modernidad tecnológica para educar desde la diversidad, en donde no existe un único modelo mental sino múltiples viables de aprovechar por el docente en el proceso educativo.

La investigación permitió identificar diversas estrategias y metodologías aplicadas por los maestros, porque resultan del proceso psicológico, como lo muestran los docentes, que son sujetos que están inmersos en un mismo contexto y para

un mismo fin, pero sus representaciones mentales son diferentes, ellas se basan en las respuestas, actuaciones, significación y sus concepciones, elementos necesarios para construir el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva la figura de cambio permite la reconstrucción de las representaciones mentales de los docentes, frente a la modernidad tecnológica, las realidades sociales y culturales, en aquellos docentes pasivos, conformistas o mediáticos, que de cierta manera, podría afirmarse, están negando al acceso y al espacio de los beneficios a la modernidad tecnológica.

La modernidad tecnológica es una herramienta construida por la ciencia para la reconstrucción de la sociedad y facilitar los procesos como el de aprendizaje desarrollado por los docentes – estudiantes, para asumir los retos que a futuro depara los avances científicos y tecnológicos para los cuales, es necesario superar barreras tradicionales, de miedos e ignorancias para competir con éxito en los retos diarios que el maestro afronta más cuando debe reconocerse el proceso de diversidad para identificar la dirección y desde allí construir sociedad más humana, digna, global, con aportes desde lo individual a lo colectivo.

Para tal efecto se puede mencionar a maestros preocupados por brindar una educación de calidad, aprovechando los recursos que el sistema brinda y sin ahorrar esfuerzos por dar lo mejor de sí para lograr este objetivo. La investigación **representaciones mentales de los docentes frente a la modernidad y la tecnología**, comprobó la realidad actual acerca del uso de la modernidad tecnológica, su importancia, trascendencia y proyección en el contexto contemporáneo.

Recomendaciones

Se recomienda a los docentes investigar, reflexionar, indagar en su quehacer pedagógico, acerca de la modernidad tecnológica, facilitando la flexibilidad, coherencia, la contextualización del currículo



desarrollándolo a partir de la diversidad y comprender las representaciones mentales frente a la modernidad y la tecnología y las actitudes como una consecuencia de ellas, porque las actitudes, pueden ser afectadas por factores externos a las representaciones y además los modelos mentales nunca completos, sino, que se amplían y mejoran en la medida en la que se incorpora información.

Es recomendable para el cuerpo docente, darle significado al uso de la ciencia como herramienta que enriquece las estrategias metodológicas, porque familiariza los aprendizajes en los niños

ofreciéndole oportunidades de construir su conocimiento de manera colaborativa con el apoyo de la modernidad tecnológica.

Se recomienda a la continuidad educativa realizar investigaciones y estudios acerca de las representaciones mentales de los docentes frente a la modernidad tecnológica para educar desde la diversidad, profundizando sobre otros niveles y categorías que también pueden servir de modelo a nuevas investigaciones, como fuente de consulta para solución de problemáticas entorno a este tema de actualidad.

Bibliografía

- Ariza Porlán, R; García Rivero, A; Del Pozo Martín, R. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, ii: estudios empíricos y conclusiones. Revista Enseñanza de las ciencias. En <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwizIM6F07vMAhWEox4KHePdAEIQFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.raco.cat%2Findex.php%2FEnsenanza%2Farticle%2Fview%2F21534&usq=AFQjCNHAL9C7jA9Rj2pcbNrPEcQ-zZrJog&bvm=bv.121070826,d.dmo>
- Barrios R, A. (2011), La relación Docente - Estudiante en el siglo XXI: Uso y consumo de los nuevos medios en la sociedad de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, Bogotá.
- Bauman, Z. (2010) Modernidad Líquida. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Bauman, Z. (2015) Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Editorial: Gelisa.
- Bijker, W, E., Thomas P. (1987). The social construction of technological systems: New directions in the Sociology and History of Technology. Cambridge: Cambridge, Mass., The MIT Press.
- Briones G. (2009). Teorías de las ciencias sociales y de la educación epistemología. México: Editorial Trillas.
- Calderon, J. (2011). Metodos de investigación cualitativa. *Los Etnográficos*, 1-33. Recuperado de http://issuu.com/los.etnograficos/docs/revista_digital.
- Catells M. (1996) La era de la información, economía, sociedad y cultura. Ed. Cast: Alianza Editorial.
- Corvalán Bustos, M. (2013) Revista, Plumilla Educativa, edición número 12, diciembre del 2013. Práctica Pedagógica e Investigación-Acción. Manizales: Universidad de Manizales. Págs. 41-60.
- Dilthey, W. (1980). introducción a las ciencias del Espíritu. Madrid: Alianza.
- epistemología de los profesores, ii: estudios empíricos y conclusiones.
- Garcia Naranjo, M. L. (2012). Tecnologia de la información y la comunicación para la mediación pedagógica. *Ventana Informática* No. 27, 129-141. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gelman, R. (1990) First principles organize attention to and learning about relevant data: Number and animate-inanimate distinction examples. *Cognitive Science*, 14: 79-106.
- González González, M. A. (2010), Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales,.
- González González, M. A. (2011). Resistir en la esperanza, Tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

- González González, M. A. (2015). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homosapiens
- González González, M. A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Noveduc.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Tauros.
- Hinojo Lucena, F. J; Fernández Martín, F. D. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnología de la información y comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Revista Contextos Educativos* Nro. 5, Pp. 253-270. Granada: Universidad de Granada
- Johnson-Laird, P. (1996) Images, Models, and Propositional Representations, en: *Models of Visuospatial Cognition*, Manuel de Vega, Margaret Jean Intons Peterson, Philip Johnson-Laird, Michel Denis y Marc Marschark, Cap 3 pp 90-126. New York: New York, Oxford, Oxford University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) Mas allá de la Modularidad. Madrid: Alianza
- Kuhn, T. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Brevarios, Fondo de cultura económica.
- Murcia Peña, N. (2005) Educación y tecnología, un reto hacia el desarrollo humano; la pregunta de la globalización. *Revista Plumilla Educativa* Nro. 5. Manizales: Universidad de Manizales.
- Parra Mosquera Carlos Andrés. (2012). TIC, conocimiento, educación, y competencias tecnológicas en la formación de maestros. *Revista Nómadas* Nro 36. Bogotá: Universidad Central de Colombia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Ed. Siglo Veintiuno S.A.
- Freire, P. (2003). *Grito Manso*. México: Ed. Siglo veintiuno, S.A.
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1955), orig. francés, Castellano (1976) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Ed. Pionera.
- Ríos Patiño, A G; Garzón Arcos, M, R, Bonita Paz, M F, Benavides Salazar J. (2013). *Revista, Plumilla Educativa*, Edición Número 12, Diciembre del 2013. El Miedo en las Prácticas Pedagógicas. Manizales: Universidad de Manizales. Pág. 307-319.
- Rodríguez Palmero, M L; Marrero Acosta, J; Moreira Marco, A. (2002). La teoría de los modelos mentales de Johnson-Laird y sus principios: una aplicación con modelos mentales de célula en estudiantes del curso de orientación universitaria, España. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 37-57, 2002.
- Sabino Carlos (2015), *El proceso de investigación científica*. Bogotá: Editorial el Cid.
- Spelke, E. S. (1991) Physical Knowledge in infancy: reflections on Piaget's Theory. En S. Carey y R. Gelman (eds.) *Epigenesis of the Mind: Essays in Biology and Knowledge*. Erlbaum.
- Stegmuller, W. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos Promat
- Vygotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pleyande.



Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica? ¹

NILVA ROSA PALACIO PERALTA²

NOTA³

Resumen

El propósito del presente artículo se centra en exponer los principales hallazgos y resultados de la investigación titulada “Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?”, la cual tuvo por objeto develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín; para ello, se partió del reconocimiento de la normatividad del servicio educativo colombiano; de igual forma, se describieron las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en tres instituciones educativas del municipio de Medellín; además, se referenció el desarrollo de la normatividad de inclusión educativa, desde los docentes y directivos docentes; y por último, se explicitaron los elementos potenciadores e inhibidores de la relación dialógica entre la normatividad y la actitud de los docentes y directivos docentes frente a la inclusión escolar. Precisamente, la relación dialógica que se establece en la presente investigación tendrá como categorías centrales la normatividad y la actitud de los docentes frente a la inclusión educativa, para efectos de lo cual la normatividad será considerada como el conjunto leyes, decretos o resoluciones vigentes que orientan los procesos educativos de cada uno de los grupos nombrados como vulnerables, siendo el conocimiento de la misma lo que se pretende en relación con la actitud de los docentes y directivos docentes, como condiciones necesarias para que se dé la inclusión escolar. Esta investigación se llevó a cabo por medio de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-explicativo desde el cual se describen algunas actitudes de los docente frente a la diversidad y el marco referencial normativo para la inclusión escolar en Colombia; posteriormente, se explica la importancia que tiene la relación dialógica entre la normatividad y la actitud para llegar a proceso efectivos de inclusión escolar. En cuanto al apartado del análisis, se encuentran algunos planteamientos propios de la relación entre la indagación por la normatividad y los resultados aportados por los docentes y directivos docentes en las respectivas encuestas aplicadas e incluso en la observación realizada en las tres

1 Recibido: 19 de marzo de 2016. Aceptado: 11 de mayo de 2016.

2 Nilva Rosa Palacio Peralta. Magister en educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Especial y docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Correo Electrónico: nilvarosa2007@gmail.com

3 La presente investigación contó con la asesoría de los profesores Gustavo Arias Arteaga, Luis Hernando Amador Pineda y Claudia Patricia Jiménez, y fue desarrollada en el marco de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales, en el año 2015.

instituciones educativas. Partiendo de esta relación se encuentran los principales hallazgos y conclusiones, dando lugar a recomendaciones o propuestas para lograr el alcance de la inclusión.

Palabras clave: *Normatividad, inclusión educativa, actitud docente, relación dialógica, diversidad, servicio educativo colombiano, directivos docentes, procesos educativos.*

Abstract

Educational standards of inclusion and teaching attitude: a relationship of dialogue?

The purpose of this article is to present the main findings and results of the research entitled "Regulation of inclusive education and teaching attitude: a dialogic relationship?", Which was aimed at revealing the dialogic relationship between the regulation of inclusive education and teacher attitudes towards diversity and whether that relationship possible inclusion in school three educational institutions in the municipality of Medellin; To do this, we started from the recognition of the Colombian education service regulations; similarly, the attitudes of teachers towards the educational inclusion were described in three educational institutions in the municipality of Medellin; In addition, the development of inclusive education standards was referenced from teachers and school administrators; and lastly, enhancer elements and inhibitors of dialogic relationship between the regulations and the attitude of teachers and school administrators against school inclusion is made explicit. Indeed, the dialogic relationship established in this investigation will as central categories regulations and the attitude of teachers towards the educational inclusion, for which purpose the regulations will be considered as the set laws, decrees or resolutions in force to guide the educational processes of each of the groups listed as vulnerable, being aware of it what is intended in relation to the attitude of teachers and school administrators, as necessary conditions for school inclusion is given. This research was conducted through a qualitative approach to descriptive explanatory type from which some attitudes of teachers are described towards diversity and regulatory frame of reference for school inclusion in Colombia; then the importance of the dialogue relationship between the regulations and the attitude to reach effective school inclusion process is explained. On paragraph of analysis, there are some own approaches of the relationship between the investigation by the regulations and the results provided by teachers and school administrators in the respective surveys conducted and even the observation in the three educational institutions. Based on this relationship are the main findings and conclusions, resulting recommendations or proposals for the scope of inclusion.

Keywords: Standards, inclusive education, teaching attitude, dialogical relationship, diversity, Colombian educational service, educational managers, educational processes.



Justificación

La Inclusión Educativa requiere el dominio de saberes pedagógicos, unas condiciones materiales que la hagan posible y una actitud crítica, investigativa y de entrega por parte de los profesionales que se desempeñan en este campo; sin embargo, no es posible que cualquiera de esos elementos se analicen de manera aislada, de allí que en la presente investigación se retoma la normatividad como uno de saberes que, a su vez, determina la organización de las condiciones materiales y, por otro lado, la actitud docente, ambos aspectos nombrados en la perspectiva de la relación dialógica.

Para dar respuesta a la demanda de la inclusión educativa es necesario tener claridad sobre las exigencias que ésta encierra con relación a la atención de la diversidad: reestructuración del Proyecto Educativo Institucional, flexibilización curricular, cambio de prácticas pedagógicas, diseño de estrategias de enseñanza acordes a las características de los estudiantes, además de la disposición de recursos y apoyos que minimicen las barreras físicas, actitudinales, de aprendizaje y de acceso a la información.

Con relación a lo anterior, Giné (1998, p. 40) plantea que la inclusión educativa es un concepto que:

Tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal.

En este sentido, es un concepto complejo en tanto no se puede entender que sólo el currículo es la pilastra que hace posible la construcción de la escuela

inclusiva, sino que se constituye en un conjunto de relaciones donde se integran comportamientos, pensamientos, sentimientos, condiciones socioculturales y contextos; es una forma integral de ver la educación, la vida y la sociedad.

De ahí, que la educación inclusiva, requiera la inclusión educativa que surge como una alternativa de atención pedagógica para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas. Esto implica transformar el sistema educativo hacia una educación de calidad en el marco de una “Educación para todos y todas”, como se viene planteando en diferentes conferencias internacionales en las cuales Colombia ha sido participante.

El sistema educativo colombiano requiere una reestructuración general, grandes modificaciones que se adapten a la sociedad cambiante a través del respeto por la diferencia y la atención desde la diversidad. Por esto, el proyecto investigativo: **NORMATIVIDAD DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y ACTITUD DOCENTE: ¿UNA RELACIÓN DIALÓGICA?** pretende establecer la relación que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la práctica pedagógica, en tanto las condiciones materiales, la formación de los docentes y la actitud frente a la diferencia deben responder a la diversidad de la población, afectando de manera directa los procesos de inclusión escolar establecidos desde dichas políticas.

El impacto de esta investigación, por tanto, es hacer evidente la prioridad de la reconfiguración de los criterios de acompañamiento pedagógicos que respondan a las necesidades educativas de la diversidad de población y con ésta la necesidad de precisar la normatividad.

Es urgente la revisión de las prácticas investigativas en el ámbito de la educación desde la diversidad, que permitan adentrarse en el quehacer docente para trascender las miradas en un cambio paradigmático que movilice el pensamiento

hacia el reconocimiento y la valoración de que todos los seres humanos somos diferentes.

Antecedentes

La mayoría de procesos investigativos que se encontraron, dan cuenta de la inclusión educativa sobre ciertos grupos poblacionales que requieren atención diferenciada, y que son reconocidos en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, se retoma fundamentalmente la población con necesidades educativas especiales. Los grupos poblacionales se han venido estudiando desde diversas ópticas, más precisamente desde la perspectiva de las actitudes profesoras, las cuales se convierten en una de las herramientas más efectivas en el tratamiento y comprensión de las diversas realidades sociales, así como las transformaciones que estas conllevan. En este sentido, se ha reconocido a la población adulta en proceso de educación básica, a los grupos étnicos, a las personas con discapacidad o con talentos excepcionales y a la población que requiere rehabilitación social como objetos visibles dentro de numerosos estudios.

No obstante, y pese a la cantidad de publicaciones concernientes a la temática, no se encontró ninguna que estableciera la relación dialógica entre la actitud y la normatividad de inclusión educativa, se resaltan algunas de las que presentan como tema central, las actitudes frente a grupos específicos aunque aquellas que se han enfocado en el tema, suelen reducirse al análisis de las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Las razones obedecen, principalmente, a la dificultad con la que se han encontrado los investigadores a la hora de avalar científicamente dichas realidades.

Dentro de las investigaciones que interesan a este trabajo, precisamente, se tiene por ejemplo la de Doménech, Esbrí,

González y Miret (2003), titulada "Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad"; específicamente, los investigadores realizaron un análisis descriptivo y comparativo para conocer las actitudes, valorarlas y compararlas con el fin último de establecer una propuesta de mejora o programas de cambio, para, en cualquier caso, mejorar la respuesta educativa y social de estas personas. El análisis se derivó de la aplicación de un cuestionario tipo Likert a 77 maestros y profesores de dos centros educativos públicos, uno de infantil y primaria y otro de secundaria, y uno privado de la ciudad de Castellón, en España. Una de las conclusiones a las que llegan los investigadores es que existen unas actitudes generalizadas a las que tienen que enfrentarse diariamente en la sociedad actual aquellas personas con discapacidad. Básicamente, en este trabajo se establece que la manera en que se interactúa con las personas con discapacidad está permeada por las experiencias de cada individuo y, esencialmente, por el concepto que éste tenga sobre la discapacidad.

El análisis general arrojado en el proceso de investigación permite constatar que muchas de las actitudes provenientes de los docentes, no se ajustan a las finalidades inclusivas que se buscan en los ámbitos educativos, es decir, se han detectado muchos eventos en los que prevalecen las actitudes negativas sobre el alumnado, sobre la discapacidad y sobre la inclusión en general. Las razones son sencillas: existe cierto temor por parte de los educadores para asumir este tipo de situaciones dentro de su aula de clase, lo cual se origina precisamente por una ausencia en las bases pedagógicas sobre este tipo de circunstancias.

Por esta misma línea se encuentra la investigación de Díaz, y Franco(2010) titulada "Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008" en la que se propusieron caracterizar e



interpretar las actitudes de los docentes de ésta municipalidad, con relación a la inclusión educativa. Para identificar dichas actitudes se aplicó a 23 docentes de 7 escuelas integradoras del mencionado municipio la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF), que es una escala tipo Lickert. Específicamente, la investigación es cualitativa de tipo etnográfico en la que como resultado se encontraron ambivalencias en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, de ahí que surja, según los investigadores, la imperiosa necesidad de generar acciones tendientes a promover actitudes favorables en los profesores, como vanguardias para el éxito y la inclusión.

Tomando como referencia el Foro Mundial sobre Educación del año 2000, los autores señalan que “la educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países” (p. 14). Sin embargo, en pleno siglo XXI existen cantidad de personas que se encuentran excluidas del entorno escolar, ya sea por factores, sociales, económicos, geográficos, de salud, etc. En esta medida, los autores coinciden en afirmar que un elemento determinante en el éxito de las políticas de inclusión es la actitud que tienen los docentes frente a las mismas.

En suma, para Díaz y Franco (2010, p. 15-16):

Desafortunadamente, el predominio de ciertos imaginarios y prejuicios respecto a estos grupos poblacionales generan temor en las instituciones, asumiendo ante su potencial ingreso la actitud de tener un problema más que enfrentar, mas no como un acto de responsabilidad social y una oportunidad de aprendizaje institucional. Las actitudes no son innatas, se aprenden en el seno familiar. La familia cumple la función educativa por antonomasia y es en su seno donde se va a transmitir la

herencia social: usos, costumbres, valores, creencias etc. igualmente se transmiten los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad.

Lo cierto es que la persona del docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad, cualquiera sea su manifestación (cognitiva, étnica, cultural, etc.).

En similares términos lo manifiestan Álvarez, Castro, Campoy Álvarez (2005) en su artículo de investigación titulado “Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas” en donde se propusieron analizar los resultados obtenidos en una investigación en la que se utilizó un cuestionario compuesto por 110 ítems, en una escala tipo Likert, con el fin de conocer las actitudes de 389 maestros de Primaria, de 8 especialidades diferentes, del Principado de Asturias en España, pertenecientes a 35 centros diferentes, públicos y privados, urbanos, semiurbanos y rurales, de 19 localidades distintas, ante la integración y las necesidades educativas específicas. Entre los resultados encontrados, según señalan los propios investigadores, se destaca la existencia de una actitud general positiva hacia la integración, aunque ésta no funciona de forma óptima debido, primordialmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas; también afirman que “la eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa depende de múltiples factores, uno de los más importantes es contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación” (p. 601).

Hoy en día, fenómenos como la globalización y el uso intensificado de las nuevas tecnologías de la información, reivindican el pluralismo en la sociedad. Los entornos educativos, sin importar el nivel de formación, tienen el gran desafío de viajar al compás de aquellos cambios,

debido a que la calidad en la educación, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades, es un principio fundamental e ineludible de la normatividad educativa. Esto implica el fomento de actitudes acordes con la diversidad del alumnado.

En este punto resulta importante mencionar el trabajo de Fernández Batanero (2011), titulado “Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior” en el cual se recogen aquellas competencias docentes necesarias para responder de forma eficaz a la diversidad del alumnado.

Según el investigador, los cambios acaecidos en las universidades, derivados de una sociedad plural y unida, hacen necesario incrementar en los profesores “actitudes de apertura, de flexibilidad, tolerancia, aceptación y fomento de las diferencias individuales y grupales” (Fernández, 2011, p. 137). Luego nos muestra que hablar de la diversidad es interesarnos el aprendizaje.

Hablar de la diversidad del alumnado en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo, sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera. Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza (Fernández, 2011, p. 142).

Otra investigación que vale mencionar aquí es la realizada por Artavia (2005) titulada “Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas” en la que se analizan las actitudes que manifiestan los educadores con relación al apoyo académico que precinden los estudiantes con necesidades educativas especiales integradas en

las aulas regulares, en su caso, de tres escuelas de la Dirección de Enseñanza de San Ramón en Costa Rica.

Para dicho proyecto, la autora considera diversas actitudes afectivas como la sensibilidad, comprensión, cariño, seguridad en el trabajo escolar y el agrado o desagrado manifiestos por el docente al trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Así mismo, toma en cuenta actitudes cognoscitivas como el estímulo, la seguridad, la ubicación espacial del niño y la atención a la adecuación que estos niños presentan. La investigadora, reconoce de alguna forma, los grandes esfuerzos que se han realizado para intentar transformar los sistemas educativos, en tanto se han promovido cambios que propenden por un acceso real a la inclusión de las minorías que presentan alguna discapacidad.

No obstante, un problema más que se ha detectado dentro de la revisión de la teoría relacionada, se fundamenta en el hecho de que en algunas circunstancias, aunque las actitudes de los profesores son favorables, no utilizan con frecuencia estrategias inclusivas. Es el caso, por ejemplo, de los profesores de la provincia de Alicante (España). Dicho análisis se llevó a cabo bajo la tesis doctoral presentada por Chiner (2011) en la que se estudiaron las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Su hallazgo principal no dista mucho de los anteriores: las actitudes del profesorado hacia la inclusión influyen en el tipo y la frecuencia de las adaptaciones y ajustes de la enseñanza que ponen de relieve la necesidad de vigilar las actitudes del profesorado y anteponerlas como premisa y elemento a considerar en todo proceso inclusivo.

La idea sugerente desde todos los ámbitos de la investigación, por lo general, es no quedarse allí. Para que la inclusión



tenga un efecto positivo es de vital importancia que los profesores tengan acceso a una formación pedagógica efectiva. Los docentes deben contar con herramientas didácticas y aulas pertinentes que les faciliten el desarrollo de su labor.

Bravo y Palma(2011), por su parte, en su investigación titulada “Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica”, trabajo de carácter descriptivo, desarrollado con profesores de tres escuelas primarias de México D. F., dan cuenta de la actitud que tienen los docentes hacia la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales en escuelas regulares y las estrategias de aprendizaje que se utilizan con estos niños en el aula. Básicamente, las investigadoras recomiendan trabajos grupales para los docentes que se ven implicados en dicha práctica, como instrumento de apoyo y experiencia.

En este sentido Trahtemberg (2001, p. 1), puntualiza que:

el más grande cambio para los profesores está dado por su voluntad de conformar equipos de trabajo colaborativos, que compartan cosas que antes eran muy individuales, como objetivos, decisiones, estrategias de aprendizaje, responsabilidad con los alumnos, logros, resolución de problemas y manejo de la clase. Los profesores tienen que empezar a pensar en términos de nuestra clase.

Continuando con los resultados de la investigación de Bravo y Palma (2011, p. 2), se resalta entre múltiples planteamientos que “Los profesores no cuentan con la formación necesaria para poder integrar al niño con N.E.E, por lo que solicitan ser capacitados” y en el mismo apartado se señala que “Es importante que el sistema educativo capacite al docente para que puedan emplear estrategias de aprendizaje dentro del

aula regular y adoptar un nuevo modelo para la diversidad sin exclusión” ambas conclusiones coinciden con algunos de los resultados de la investigación presentada en este artículo.

Es así que desde los trabajos académicos poco a poco se van añadiendo instituciones educativas, profesores y sujetos afines, que comprenden lo que es la inclusión educativa en el país, lo cual resulta del todo beneficioso para el fortalecimiento de la democracia y la superación de barreras obstaculizadoras de la igualdad, como son la pobreza y la exclusión.

Problema de investigación

Desde la normatividad del servicio educativo colombiano puede leerse que toda la población es susceptible de ser escolarizada, aun cuando se trate de múltiples discapacidades, siendo evidente el desconocimiento de las condiciones particulares y de los procesos de aprendizaje de los estudiantes que presentan una determinada condición. Así mismo, se considera que todos los docentes (incluso los no licenciados) deben estar preparados para atender a cualquier estudiante y, para tal fin, se ha estipulado que las licenciaturas deben dar respuesta a la formación que se requiere para atender la diversidad en el aula, considerando que es suficiente con uno, dos o tres espacios de sensibilización e información sobre diversidad, inclusión y flexibilización curricular.

Partiendo de ese contexto, el objetivo general que pretende esta investigación es: Develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín. A su vez, contó con cuatro objetivos específicos, tendientes a: reconocer la normatividad del servicio educativo colombiano, describir las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa;

referenciar el desarrollo de la normatividad de inclusión educativa, y adicionalmente, explicitar los elementos potenciadores e inhibidores de la relación dialógica entre la normatividad y la actitud de los docentes y directivos docentes frente a la inclusión escolar, en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Frente a este panorama, entonces, la pregunta de investigación se delimita de la siguiente manera: ¿cómo la normatividad del servicio educativo colombiano y la actitud docente frente a la diversidad, posibilitan la inclusión escolar de los niños, niñas y jóvenes en tres instituciones educativas del municipio de Medellín?

La anterior pregunta de investigación se apoya metodológicamente en las siguientes premisas que permitirán orientar el curso de la investigación y de esta manera, comprender y profundizar en la problemática planteada: ¿Cuál es la normatividad que orienta los procesos de inclusión educativa en Colombia? ¿Cuál debe ser la actitud de las y los maestros para responder a la educación desde la diversidad? ¿Qué condiciones educativas favorecen los procesos de inclusión escolar? ¿Qué factores determinan que un niño, niña o joven pueda ser incluido al sistema de educación formal?

Calidad educativa: reconocimiento de la diversidad en la inclusión escolar

La calidad educativa, la inclusión escolar y, en ellas, el reconocimiento de la diversidad, podrían considerarse entre las evidencias de los sueños de amadores y soñadores, de seres humanos que creen en las posibilidades de habitar un mundo donde todos sean reconocidos, sea un espacio que permita comprender la diferencia sin discriminar, donde no se asigne un precio a lo humano, se viva la posibilidad de ser quien se es, reconocerse, nombrarse, acompañarse. La inclusión educativa es una característica de la educación buscada por aquellos que

históricamente han sido negados, discriminados y excluidos de los procesos de educación formal.

Quienes permanecen al lado de los excluidos o han vivido dicha exclusión, saben que en la profecía han sido creados para construir mundos posibles, donde la injusticia, la búsqueda de homogenización y dominación no sean lo preponderante en los procesos educativos.

El tema de la educación para la diversidad adquiere una particular relevancia en un momento en el cual el país se encuentra en un proceso de reforma institucional que exige retomar temas fundamentales sobre la educación, a la luz de los acuerdos internacionales de derechos humanos y en particular, los derechos de los niños, niñas y jóvenes, población con discapacidad, minorías étnicas y otros grupos poblacionales considerados en situación de vulnerabilidad.

El análisis de la nueva tendencia en educación para la diversidad, así como de los diferentes proyectos que se adelantan en Colombia, permite hablar de inclusión como la posibilidad para lograr una real cualificación de la educación, incluso como requisito indispensable para adjudicarse el título de calidad educativa, favoreciendo a TODOS los estudiantes.

La inclusión humaniza a las instituciones, las pone en mejores condiciones para responder a las particularidades de todos los ciudadanos, pues además de ser un requerimiento para la construcción de sociedad democrática, la educación es un derecho tendiente a promover los demás derechos humanos, en tanto considere al estudiante como persona única, con experiencias anteriores, necesidades y potencialidades. Es menester, por lo tanto, buscar la mejor manera para asegurar que todos disfruten de este derecho.

La inclusión es un principio que debe ser transversal a todo proceso educativo y fundamentalmente a aquellos que se desarrollan en el marco de la escuela como organización social que posibilita la



consolidación de sociedad, en tanto constituye una estructura regida por principios de cooperación, solidaridad y respeto. Lo anterior da lugar a la inclusión escolar desde un abordaje pedagógico como componente esencial en la atención educativa a la diversidad.

Conceptualizar sobre inclusión es una tarea compleja, sin embargo, al realizar un acercamiento a este concepto con cualquiera de sus combinaciones (inclusión-educativa, inclusión-escolar, inclusión-social, inclusión-laboral) se puede asegurar que se trata de un principio determinante para lograr la plena participación en cualquiera de los escenarios mencionados; es un proceso opuesto a la exclusión y, por tanto, tiende hacia la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación social, de allí que “la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo” (Ainscow, 2003, p. 12).

La inclusión escolar se construye desde una perspectiva que abandona los discursos estigmatizantes y deficitarios, para ubicarse en la óptica de valoración de la diversidad como posibilidad de enriquecer la humanidad con procesos educativos y no con exclusiones que entorpezcan su dinámica. Así, la inclusión educativa surge como la alternativa de acompañamiento pedagógico para la diversidad de estudiantes que se encuentran en las aulas de las instituciones educativas. Tal como lo afirma Echeita(2008, p. 10):

Hablar de inclusión educativa (como de su antónimo), hace referencia a un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad. Así, cabe señalar que, en primer lugar, se refiere a una aspiración y a un valor igual de importante para todos los alumnos

o alumnas -todo el mundo, niños, jóvenes y adultos desea sentirse incluido, esto es, reconocido, tomado en consideración y valorado en sus grupos de referencia (familia, escuela, amistades, trabajo,...).

Trabajar por la consolidación de la inclusión escolar implica transformar el sistema educativo en el marco de la ‘educación para todos y todas’, como se viene planteando en diferentes conferencias internacionales en las cuales Colombia ha sido partícipe. “el pensamiento actual tiende hacia la inclusión educativa cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos” (Ainscow, 2003, p. 2).

La ‘educación para todos y todas’ promueve prácticas equitativas hacia las personas que han sido excluidas, o se encuentran en riesgo de serlo. Tal es el caso de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad por condiciones sociales que no favorecen la diversidad biológica, cultural, lingüística, de preferencia sexual, identidad con un credo religioso, entre otras condiciones bio-psico-sociales que caracterizan las prácticas de cualquier comunidad.

Más allá de la vulnerabilidad, algunas de las diferencias que se dan entre los estudiantes son la lengua, la cultura, la religión, el género, el nivel socioeconómico, los estilos y ritmos de aprendizaje. Frente a esta realidad, se halla, a menudo, que la diversidad es entendida como un problema más que como una oportunidad de aprender y engrandecer al sujeto con los aportes y vivencias de los demás. Todos los seres humanos hacen parte de un mundo diverso y plural por naturaleza, por tanto, se tiene el derecho a ser incluidos, valorados y respetados por igual.

En aras de actualizar el concepto de diversidad, Meléndez (2002, p. 5), plantea que la diversidad es:

una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan

en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad

En efecto, la diversidad es una realidad humana, pues implica revelar y revelarse en la otredad y en la alteridad apuntando al bienestar común. El reconocimiento de la diversidad humana constituye un desafío para las sociedades que debe ser inspirado en el reconocimiento de la diferencia sin señalar, a través de ese reconocimiento del otro se puede promover el respeto por la diferencia.

De manera muy similar, para Grisales (2012, p. 6-7), la diversidad es:

una característica que define a las culturas y a las sociedades contemporáneas; es el reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la desemejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad. Se habla, entonces, de diferencias en cultura, étnicas y raciales, diferencias de género y diferencias lingüísticas, entre otras. Se refiere a la participación e igualdad como paso importante a la inclusión social.

Por lo tanto, todos los individuos son diferentes en muchas formas. Así son los individuos, únicos y distintos conforme al sexo, a la edad, a la orientación sexual, a las características físicas y de personalidad, lengua, intereses, aficiones, nivel de vida, creencias, entre otras. Este hecho no hace sino reflejar una realidad que ya es propia y que, se quiera o no, marca al ser humano en una nueva dimensión: la diversidad cultural y la interculturalidad.

De igual forma, Sacristán (1996, p. 3), afirma que la diversidad alude a:

la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes

sociales, económicos y culturales [...] Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo [...] lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser.

En este sentido, el concepto de diversidad surge para reconocer al otro, para aceptarlo, para tolerarlo. Pero, y ¿quién es el otro? El otro es un ser y un saber inventado; es un ser reducido en la miseria egocéntrica y hegemónica de unos otros. “Los demás, como en un espejo, nos devuelven la imagen de nuestra identidad. Somos, de alguna manera, como los demás nos ven, como nos vemos en ellos” (Santos. 2010, p. 9). El otro es un ser cuya identidad se reduce al nombre que la sociedad le impone solamente por salirse de unos estándares considerados normales. En este sentido, lo normal se constituye en el parámetro para observar al otro, para nombrarlo con una etiqueta que no dice nada de él mismo, únicamente dice lo que se quiere que diga. Se ve en el otro sólo lo que interesa, lo que se quiere ver, incluso, lo que conviene ver.

Esa diferencia devela la diversidad del ser humano, la singularidad de los otros y de nosotros mismos, donde se producen encuentros y desencuentros tanto personales como institucionales, y donde se crean lugares de existencia. En ese afán de nombrar al otro que se viene silenciando, se cae en el uso de palabras que hacen referencia a las particularidades dadas a un determinado grupo y que ponen de manifiesto actitudes, creencias y opiniones generalizadas sobre aquellas personas que pertenecen a otra cultura.

Estas representaciones son visiones del mundo que se convierten en un referente para la interpretación de realidades sociales, realidades que tienen un significado diferente dependiendo del lugar desde donde se hacen dichas representaciones.

En palabras de Skliar (2003) “una o varias formas de narrar la alteridad”. Pero



también son formas de leer al otro según las propias estructuras, las formas de mirar al otro poniendo en él los propios prejuicios y valoraciones, es hacer del otro una realidad construida desde afuera, son construcciones hechas desde un ideal de normalidad. Es un rótulo dado por los otros, basado en una cultura dominante; desconociendo las diferencias y particularidades de ese otro.

Al respecto, Skliar (2003, p. 107-108) plantea:

El otro irrumpe en cada uno de los sentidos en que la normalización fue construida, en esa irrupción sucede lo plural, lo múltiple, la discriminación, la pérdida de fronteras, la desorientación temporal, el desvanecimiento de la propia identidad, la única aceptación posible es aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreducible [...], y es aquí donde la política, la filosofía y la poética de la diferencia se reúnen.

La negación, que invalida la existencia del otro en su integridad y que arrebató los sueños y el derecho a una vida digna ha visto en la sociedad su mejor espacio de expresión. Por esto, en millones de personas alrededor del mundo ha quedado y sigue quedando la marca indeleble de una existencia poco grata, de un paso por la vida que muy pocos llegan a comprender, pero que es necesario enfrentar en aras de lograr una sociedad más ética y responsable. Al respecto dice Mena Manosalva (2009, p. 12) lo siguiente:

De este modo, el Otro se nos presenta sólo idéntico a sí mismo. No como Otro yo, un alter ego, sino otro legítimo. Un Otro que es en su otredad, en su esencialidad. Así, lo esencial del Otro es su alteridad idéntica sólo a sí misma y distinta a toda otra alteridad. Por ello, más que hablar de diferencias o diferenciaciones, que implica siempre un referente, deberíamos hablar de diversidad.

En última instancia, se podría concluir que la calidad de la educación es un referente conceptual que está íntimamente ligado a la inclusión escolar, de hecho se trata de aspectos significativos al dar cuenta de una atención a la diversidad en un contexto marcado por la exclusión, discriminación y negación de muchos otros seres humanos.

Desarrollo humano y actitud docente

Las ciencias cognitivas han buscado la comprensión del desarrollo humano desde el entendimiento sobre la manera como los seres humanos representan la información, proceso que está atravesado por lo que algunos autores han nombrado como metacognición, entendida desde la capacidad de reconocer los procesos que intervienen en el acto de aprender, conocer.

Es preocupante encontrar que “las Ciencias Cognitivas restan importancia al estudio y abordaje de la influencia de los afectos, la contribución de elementos históricos y culturales, y el papel del contexto, en determinadas acciones o pensamientos” Montoya Londoño, Diana Marcela (s.f., p. 6), no sólo porque los afectos juegan un papel fundamental en las posibilidades de aprendizaje, sino también porque se constituyen en una especie de motor, motivación hacia la consecución de nuevos logros cognitivos.

De otro lado, es necesario resaltar que las lecturas de contextos posibilitan ampliar la mirada-proyección de un individuo, delimitar las redes de apoyo, gestionar las distintas alternativas para la solución de las dificultades que presenta y, por tal motivo, debería dársele una mayor preponderancia, no sólo desde las ciencias cognitivas, sino, y con mayor razón, desde cualquier ciencia que propicie avances en el campo educativo.

La psicología ha trascendido el estudio de la conducta, de los comportamientos,

de la evidencia, para pensarse más los procesos internos que se desarrollan en una persona, en pro de lograr la comprensión del conocimiento; pero como en cualquier proceso de construcción de conocimiento, se han observado diversas posturas desde donde la comprensión de un proceso se asume con matices particulares, de allí que se puede mencionar la existencia de vertientes como la monistas-materialistas y la dualistas-idealistas.

Para los idealistas-dualistas el ser humano es una composición entre cuerpo y alma, siendo estos dos elementos partes que pueden separarse y permanecer de manera paralela (paralelistas); del mismo modo se encuentra que para otros de este mismo grupo el alma emerge del cuerpo y puede asumir un estado al margen del cuerpo (emergentistas) y se encuentra además a quienes consideran que existiendo tanto el cuerpo como el espíritu: estos se hallan en permanente interacción (interaccionistas). De cualquier manera, estas posturas se encuentran ligadas por la visión que le da primacía al espíritu por encima de la materia y desde allí, la existencia y posibilidades de conocimiento de la materia, está determinada por las percepciones que tenga el ser humano de la misma.

Para los materialistas, en cambio, lo primordial es la materia, en la relación mente-cerebro, determinada por el cerebro y su funcionamiento es lo que conduce a la existencia de las ideas, pensamiento, espíritu. Desde este planteamiento se puede resaltar la participación de quienes conciben que la base del funcionamiento humano se encuentra en el estudio de los sistemas estructurales; los conexionistas, y a quienes se ubica desde la neuropsicología cognitiva.

Cada una de las vertientes que se han originado en estos análisis ha nutrido a una o varias corrientes o posturas pedagógicas que a su vez ha asumido una lectura sobre el ser humano para dar respuesta a una intención de formación, a unas formas de ofrecer el acompañamiento a esa edu-

cación y unos sujetos ideales para formar y ser formado.

La psicología cognitiva ha realizado aportes de gran importancia a la comprensión de la diversidad y de las múltiples formas de construcción del conocimiento que puede emplear un individuo, de igual manera ha contribuido a la modificación de las prácticas educativas en tanto ha llevado a cambios en la concepción de ser humano que se desea formar e incluso de sujeto que se prepara y dedica a contribuir o acompañar dicho proceso formativo.

Dicho en otras palabras, se retoma a Montoya Londoño (s.f. p. 5) cuando afirma que:

Es en la articulación de algunas de las Ciencias Cognitivas con la Psicología, como se vislumbran nuevas posibilidades de promoción del Desarrollo Humano para individuos diversos, con necesidades y características diferentes, y con posibilidades de autorregular su propio desarrollo cognitivo y emocional, a partir del entrenamiento de sus procesos y habilidades cognitivas, y de sus aptitudes emocionales personales y sociales.

Es importante resaltar como la psicología cognitiva se ha apoyado de manera contundente en la neuroimagen de pacientes lesionadas para identificar algunos puntos cerebrales que permitan asociarse con patrones de comportamiento, con enfermedades y respuestas ante situaciones concretas que pueden anticiparse, pero se precisa aclarar que no se trata de recetas, ya ha especificado la psicología cognitiva que el contexto, el aprendizaje y la misma necesidad cumplen un papel fundamental en el comportamiento humano, incluso desde la estructuración-organización del mismo cerebro.

La psicología, como responsable directa del estudio de la de la cognición y la psiquis en relación con el entorno, siempre tendrá aportes que hacerle al campo educativo; en tanto se habla de los



mismos sujetos, se estudia y acompaña a sujetos no objetos, y se construye con ellos mismos como en cualquier ciencia social y humana. Tal y como lo manifiesta Vigostky, Lev Semionovich (2001, p. 172):

En el niño están contenidas potencialmente muchas personalidades futuras; puede llegar a ser esto, eso o aquello. La educación produce la selección social de la personalidad externa. A partir del hombre como biotipo, la educación, por medio de la selección, forma al hombre como sociotipo.

En este sentido, la psicología ayuda a descubrir las distintas personalidades y a orientar la que se desea aumentar según las construcciones sociales que se estén promoviendo.

En el mismo sentido, la psicología cognitiva centra su atención en el desarrollo del individuo, en la conciencia y responsabilidad que debe tener un sujeto para favorecer su propio desarrollo, sin embargo, parece olvidar que la construcción de un sujeto esta mediada por las relaciones sociales que se dan en su contexto, bien es sabido que el componente social es parte vital en la construcción de una persona, lo que a su vez trasciende el componente bio-psicológico y se complementa con el social.

Desde la construcción de la humanidad como seres Bio-Psico-Sociales, las actitudes se constituyen en representaciones de la existencia biológica y adicionalmente, son consecuencia de las concepciones y los saberes, reflejados en la práctica. Es la intermediación entre lo que ocupa su mente y la proyección que hace de la misma, para este caso, de su accionar docente en el aula de clases. En palabras de Elejabarrieta e Iñiguez (2008, p. 1), "la actitud constituye una predisposición organizada, para, pensar, sentir, percibir, y, comportarse ante un sujeto, objeto o proceso"

La actividad de todo ser humano describe su actitud. Si la 'existencia ideal' no es construida, es incompleta o simplemente

impredecible, hace que el resultado de su accionar, se presente casi siempre como difícil, complejo, y con expresiones del tipo 'no sé qué hacer', 'soy docente porque aquí hay estabilidad', 'esos niños no aprenden', etc. Si por el contrario se puede en términos generales prever cuál será el resultado final de la acción del sujeto, se escucha decir 'es fácil, manejable, ya lo sabía, el problema es de estrategias, etc.'. De esa existencia ideal, acto esencialmente racional, aparece entonces una evidencia de los saberes; las subjetividades, no sólo racionales, sino también sentimentales que conforman las concepciones; preconceptos y experiencias para construir lo que se llama actitud.

Las actitudes son parte cotidiana del vivir de los seres humanos, se forjan consciente o inconscientemente, en tanto posibilitan dar respuesta a las exigencias del medio poniendo en juego las capacidades, saberes y experiencias, procurando el mejor resultado posible, para la preservación y/o el cumplimiento de tareas esenciales en la vida, desde el punto de vista de la conservación vital y/o evitar daños físicos o mentales.

Elejabarrieta e Iñiguez (2008) sustentan la actitud, precisamente, como una organización psicológica particular, es decir, con entidad propia, de diferentes procesos psicológicos. De este modo, se pueden diferenciar tres dimensiones que organizan la actitud: cognitiva-afectiva-comportamental; desde cualquiera o todas esas dimensiones es evidente que en la docencia, así como en toda actividad humana, también nace una actitud sobre la enseñanza; en cada aula de clases y en cada docente la actitud varía, está en movimiento constante según cambien los contenidos, es decir, experiencias, conceptos y otras subjetividades del educador al momento de acompañar al educando.

La dimensión cognitiva de la actitud contiene las creencias con relación a un objeto; la dimensión afectiva hace alusión al grado de agradabilidad hacia el objeto;

y la dimensión comportamental, precisamente, controla el comportamiento del individuo hacia el objeto. Según señalan Eleja barrieta e Iñiguez (2008p. 2), las actitudes se pueden medir, y por supuesto, existen diversos métodos para su análisis, y aunque no se puede acceder de manera directa a la observación de la actitud, la opinión verbal que expresan los sujetos es la que sirve de indicador de ésta, pues “si obtenemos un indicio de medida que expresa la aceptación o rechazo de las opiniones de las personas estamos obteniendo, indirectamente, una medida de sus actitudes, independientemente de lo que esas personas “sientan en realidad” o de sus acciones.

Así las cosas, medir una actitud significa realizar un ordenamiento de todos los individuos, según si son más o menos favorables a un determinado objeto o si se presentan en mayor o menor grado a una tendencia.

Metodología

En concordancia con el objeto de investigación, el enfoque metodológico que se empleó aquí está inscrito en el paradigma de investigación cualitativa. Este tipo de investigación pretende comprender e interpretar las situaciones manifestadas en las interacciones cotidianas, a la vez que posibilita la búsqueda de estrategias para transformar las realidades sociales al hacer un acercamiento a sus condiciones y características.

Ésta es una investigación cualitativa de tipo descriptiva-explicativa, ya que describe las actitudes del docente frente a la diversidad y explica la importancia de mantener el componente inclusivo para posibilitar la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Para llevar a cabo los procesos de comprensión y análisis descritos anteriormente, este tipo de investigación hace uso de instrumentos de recolección

de información; en este caso, se retoma como técnica, la observación naturalista, definida como aquella que permite recoger datos, en el diario y cuaderno de notas de la investigadora, sobre las interacciones en escenarios naturales y la técnica de cuestionario, específicamente la encuesta que fue aplicada a 95 docentes y 4 directivos docentes.

La encuesta utilizada como uno de los instrumentos que permitió recoger información contó con preguntas como: Qué es diversidad e inclusión educativa, qué debe tener una institución educativa para que sea Inclusiva, quiénes son los estudiantes que requieren ser incluidos, qué conocimientos específicos deben tener los profesionales de la educación responsables de atender la diversidad, de qué grupos vulnerables tiene estudiantes en su aula, qué posibilita la evaluación de los aprendizajes escolares en su institución, cuál sería la necesidad más urgente para desarrollar procesos satisfactorios de atención a la diversidad, qué ocurre cuando a la institución educativa llega una persona de un grupo vulnerable, qué reglamentación conoce usted sobre inclusión educativa, considera usted que tiene la formación necesaria para acompañar la diversidad que se encuentra en el grupo de estudiantes que acompaña, en su institución educativa se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad de población; la reglamentación interna, desde el Proyecto Educativo Institucional, el Manual de Convivencia y las circulares emitidas, toman en cuenta la diversidad de población; qué relación establece entre las políticas públicas educativas que orientan la labor docente y los procesos de inclusión. Es importante precisar que siendo una encuesta la mayoría de las preguntas fueron de selección múltiple, sin embargo se dejó lugar para adicionar la información que el docente o directivo docente considerara necesaria para la presente investigación.

La unidad de análisis estuvo constituida por la población objeto de la investigación.



En total, 99 de ellos fueron encuestados: 25 del Colegio San Antonio de Prado, 40 de la Institución Educativa Ramón Múnera Lopera y 34 de la Escuela Normal Superior, unidad que corresponde al 62% del total de la población.

Finalmente, el proceso de sistematización y análisis de la información se desarrolló con el ánimo de comprender el fenómeno estudiado y evidenciar, a través de los hallazgos y lecturas de la realidad, las conclusiones y las recomendaciones o propuestas, para que efectivamente exista una relación dialógica entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y que dicha relación posibilite la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín.

Hallazgos

Luego de efectuar la sistematización e interpretación de la información se exponen los hallazgos encontrados a lo largo del ejercicio investigativo. Para hacer más comprensibles los resultados de esta indagación la información se clasifica desde cuatro puntos de vista (concepciones sobre diversidad e inclusión educativa, requerimientos para la atención educativa desde la diversidad, normatividad de atención educativa desde la diversidad y prácticas pedagógicas y condiciones actuales de la educación), los cuales surgen de lo vislumbrado tanto en la fase de exploración, contextualización y conceptualización como en la fase de interpretación, análisis y transformación.

Específicamente, dichos puntos de vista recogen los aspectos nodales que se logran evidenciar a través de los diferentes instrumentos de recolección de información (diarios de campo, cuaderno de notas y encuestas) y que, de alguna manera, influyen en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las tres instituciones escogidas para realizar el trabajo de campo en torno a la educación

desde la diversidad; de igual manera, surgen de las respuestas planteadas en la encuesta realizada, desde la cual se retoman, además de lo observado en la relación directa con los y las docentes, las respuestas de algunas preguntas de la encuesta de la siguiente manera:

Para el análisis se retoma la información recogida en las observaciones realizadas y las respuestas brindadas en la encuesta, de esta última se agruparon las preguntas para cada categoría; de las concepciones sobre diversidad, inclusión y persona que requiere de la inclusión se retoman las respuestas a las preguntas 1, 2 y 4; para el análisis de los requerimientos para la atención educativa desde la diversidad se retoman las respuestas de las preguntas 3, 5 y 6; para el análisis de las políticas de atención educativa desde la diversidad se tienen en cuenta las respuestas de las preguntas 10, 13 y 14; y para el análisis de las prácticas pedagógicas y condiciones actuales de la educación se asocian las respuestas a las preguntas 7, 8, 9, 11, 12 y 15.

Concepciones sobre diversidad, inclusión y quiénes son las personas que requieren procesos de inclusión educativa

Entender la diversidad como diferencia, anteponiéndola a la riqueza, a la complementariedad, implica asumirla en algunas personas que para el caso serían los “diferentes” y, paralelamente, estaría un grupo de los “iguales”, a partir de los cuales se establecería el rango de los “diferentes”, postura que evidentemente es lesiva para la comprensión de la singularidad, la otredad, el reconocimiento de todos, desde las diferencias y la humanidad en general, que se refiere al nosotros que es inherentemente diverso.

Sigue prevaleciendo la idea de que los procesos de inclusión educativa son indicados para la población con necesidades educativas especiales, postura que responde a la mirada clínica-rehabilitadora de

la discapacidad e, incluso, poco social, al no retomar el carácter educativo en tanto no se construyen referentes colectivos, donde la diversidad sea reconocida como valor humano.

Se observa una paridad entre las posturas que señalan que inclusión educativa es, por un lado, fortalecer habilidades en los estudiantes diferentes para que accedan al currículo igual que sus compañeros y, por otro lado, está el planteamiento que indica que inclusión educativa es ajustar el currículo para responder a las necesidades de los estudiantes. No se trata aquí de un simple orden de palabras, la observación realizada y las respuestas brindadas, hacen pensar que aún se concibe en un alto grupo de maestros que son los estudiantes quienes deben ajustarse a las propuestas curriculares, asunto poco inclusivo.

Las apuestas políticas que han liderado los grupos étnicos colombianos han llevado a que se genere reconocimiento de la singularidad inherente a cada grupo humano; que se escuche hablar permanentemente de la cátedra afrocolombiana ha hecho que se nombre a las etnias como el segundo grupo, después de necesidades educativas especiales, considerados como quienes requieren procesos de inclusión educativa. Es importante anotar que la alusión a dicho grupo se debe fundamentalmente a la población afro descendiente e indígena, en tanto de los Roomy los raizales poco se conocen en el gremio docente.

Entre las respuestas brindadas por los docentes se hace un especial énfasis en las 18 personas que conciben que la inclusión educativa es un proceso de socialización de los estudiantes, respondiendo de esta manera a una postura que ubica la inclusión en el lugar de la integración, donde se consideró la socialización como eje rector del proceso y se olvida el carácter formativo, pedagógico y académico que históricamente ha sido otorgado a la escuela como institución social e, incluso,

la ubica en el lugar de la familia, la comunidad y los centros recreativos, al reducirla al aspecto socializador.

Requerimientos para la atención educativa desde la diversidad

Para la mayoría de los docentes encuestados, es decir, para 81 de los 99, para que una institución educativa sea inclusiva debe tener dominio por parte de los docentes en saberes y didácticas que faciliten el aprendizaje, teniendo en cuenta ritmos, estilos, intereses y necesidades de los estudiantes. Dicha respuesta deja claro que se requiere mayores niveles de formación en didácticas flexibles y deja de lado la importancia de las actitudes para superar las dificultades y un poco también las condiciones materiales necesarias para que se desarrolle la inclusión educativa.

De otro lado, 15 de los docentes encuestados expresaron que para que una institución educativa sea inclusiva ésta debe tener profesionales especializados para que acompañen a los docentes del aula, razón que podría hacer más costoso el servicio educativo y, adicionalmente, podría llevar a pensar que la responsabilidad en el progreso académico de los estudiantes considerados en proceso de inclusión sea asumida o entregada a los profesionales de apoyo y no a los docentes de aula responsables de cada grado escolar.

Con lo anterior no se está negando la importancia de los profesionales docentes de apoyo, más bien se pretende ratificar su necesidad con la precisión de que no son estos los directamente responsables del proceso académico de los estudiantes, pues su función de apoyo debe estar más dirigida hacia los docentes, justamente en el proceso de apropiación de didácticas flexibles y otros asuntos inherentes a la inclusión educativa.

Un amplio grupo de personas, es decir, 42 docentes, señalaron que los profesionales de la educación responsables de



atender la diversidad deben tener conocimientos específicos en acompañamiento a grupos vulnerables, lo que reivindica la formación de los licenciados en etnoeducación, educación especial, educación campesina o rural, entre otras, que desde el Ministerio de Educación Nacional se han pretendido eliminar a partir de la normatividad; tal es el caso de la Resolución 5443 de 2010 donde se señala que la formación a este nivel debe ser brindada en educación postgraduada, eliminando con ello la formación en pregrado, intento que fue rechazado por la comunidad y, como respuesta, corregido por el Ministerio de Educación Nacional a partir del Decreto 6966 del mismo año; dicho proceso se dio por considerar la licenciatura como innecesaria en el contexto de la inclusión educativa. Con ello se sugiere la reconstrucción de los planes de estudio de las licenciaturas o, a su vez, de los programas de atención a la población que se considere que requiere de los procesos de inclusión.

Se resalta que 54 docentes consideraron que los profesionales de la educación responsables de atender la diversidad deben tener espíritu investigativo y gestor, con lo que se deja ver que no se trata de una formación distinta a la de cualquier otro docente; lo característico sería la capacidad de buscar solución a las situaciones difíciles que se presenten, así como permanecer en un constante proceso de formación.

En cuanto a los grupos poblacionales que se encuentran en las aulas de los docentes encuestados, se evidencia que 69 de ellos sustentan tener en su aula estudiantes con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales y en lo observado se encuentra que es considerado con necesidades educativas especiales todo niño o niña que presente un ritmo de aprendizaje que no se ajuste a las demandas de la o el docente, así como todo estudiante que por su conducta se muestre en una actitud que no satisface al mismo docente. De igual manera,

se observa que los y las docentes, en la mayoría de los casos, desconocen la historia de sus estudiantes, no cuentan con un adecuado proceso de entrega de un grado para otro y, mucho menos, de una institución a otra.

En 12 de las aulas de los docentes encuestados se sustenta que hay estudiantes pertenecientes a población rural dispersa, así como 34 docentes dijeron que tienen en su aula estudiantes pertenecientes a grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, room), donde no se especifica el grupo concreto. De estos últimos datos debe señalarse que no se observa claridad frente a las diferencias entre uno y otro grupo poblacional e, incluso, muchas de las respuestas están determinadas por la existencia en el grupo de algún estudiante con un poco más de melanina que sus demás compañeros y, por lo observado, se puede precisar que no se encuentra ningún tipo de diferencia en el acompañamiento pedagógico hacia los estudiantes de grupos específicos.

Las propuestas de sensibilización e información sobre inclusión educativa han venido generando algunos resultados, en tanto los docentes, en un amplio número, reconocieron la importancia y necesidad de contar con dominio en las didácticas específicas para dar respuesta a la diversidad, como una tarea indispensable para que se desarrolle la inclusión educativa. Esta respuesta se contradice un poco con la concepción de que es el estudiante quien debe ajustarse al currículo o podría entenderse como que la innovación del docente debe llevar a que el estudiante desarrolle habilidades para responder a las exigencias curriculares, sin que este último sea ajustado a sus necesidades.

Sigue siendo vigente el anhelo de algunos docentes de ceder la responsabilidad de los estudiantes “incluidos” a algunos profesionales en dicho acompañamiento pedagógico, aun cuando se plantee que los profesionales serían acompañantes al interior del aula. El otro asunto que debe

contemplarse aquí es que los docentes asumen el espacio del aula como un claustro que sólo da cabida a sí mismo con sus estudiantes y cuando se concibe la presencia de un tercero se asume que es para ejercer mecanismos de control y vigilancia.

Al considerar que para atender la diversidad lo que se requiere son profesionales con espíritu investigativo y gestor, algunos docentes podrían estar sustentando una de las razones que aleja a los procesos educativos del carácter inclusivo y es la creencia de que los tiempos asignados y la cantidad de tareas a asumir no permiten el desarrollo de procesos investigativos, además de las pocas ventajas que le ven a hacer investigación educativa, en tanto sigue concibiéndose que la investigación se trata de exclusividades intelectuales y personas raras y superdotadas.

Es cuestionable la comprensión que presentan los docentes frente a qué es una necesidad educativa especial o un talento excepcional; igualmente, cabe preguntarse a quiénes se están ubicando entre los grupos étnicos o entre las personas que requieren rehabilitación social o la población rural dispersa, en tanto pareciera que no hay unos criterios comunes para nombrar a estos grupos específicos.

Políticas de atención educativa desde la diversidad

La presente categoría es de vital importancia, ya que posibilita evidenciar la relación dialógica existente entre la legislación y las prácticas educativas de inclusión. De la información suministrada por la encuesta y la observación a los docentes puede plantearse que:

La mayoría de los docentes no reconocen la reglamentación específica de la inclusión educativa. Si bien algunos mencionan la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994, la Ley 70 de 1993, el Decreto 2082 de 1996 y otros, de manera aislada, es evidente que el acercamiento a

la legislación es poco y aluden a reconocer el derecho a la educación para todos como lo preponderante de la legislación, dejando ver el desinterés por la temática y, al momento de responder, hicieron comentarios en los que aseguran que las leyes surgen, pero no hay una transmisión de sus contenidos y mucho menos una participación en su diseño por parte de los y las educadoras.

En la implementación de la encuesta pudo observarse que entre los docentes se indicaban los números correspondientes a la reglamentación y, por eso, aparecen en los resultados, sin embargo, no dan cuenta de su contenido; de igual manera, se señalan como leyes algunos decretos, se nombra legislación inexistente y se encuentran otras imprecisiones como números de legislaciones que no se corresponde con la temática en mención o nombres aislados de la temática como si así se llamara la legislación; por ejemplo, Decreto 2086, Ley 715, MEN, Ley 73, cátedra afrocolombiana, Decreto 1860, entre otros.

Llama la atención cómo los docentes retoman el Decreto 1860 de 1994 y no el 0230 de 2002 que deroga gran parte del anterior y, mucho menos, el Decreto 1290 de 2009, que es el que deberían estar implementando en materia de evaluación a los estudiantes y donde se retoman elementos importantes sobre la evaluación y promoción de población que requiere una atención especial.

40 de los 99 docentes sustentan que la reglamentación interna no toma en cuenta la diversidad de población. Esta pregunta fue la principal fuente de temor manifestado por parte de los encuestados, al punto de que varios de ellos, antes de responder, solicitaron que se certificara la confiabilidad en la información. Entre las razones señaladas que soportan el NO, se encuentran: “Están pensadas para el común de la población sin ajustes a la diversidad”, “Se habla poco o nada del tema”, “por las condiciones tanto internas



como externas, no contamos con la formación, conocimiento, tiempo y espacio”, “No se ha mencionado el procedimiento para aquellos estudiantes con NEE, se han mencionado, dialogado algunos aspectos, pero no se han delimitado y definido procedimientos específicos para evaluar, trabajar e intencionar el trabajo pedagógico con estos estudiantes”, “La institución no tiene estudiantado como para hacer excepciones o tener prebendas con algunos”, “No existen políticas institucionales y pedagógicas para atender las poblaciones”.

Se observan razones de peso para asegurar que es superficial la comprensión que tienen los maestros encuestados sobre el concepto de educación desde la diversidad. Parece que se requieren fórmulas mágicas que solucionen las dificultades de los estudiantes para que se crea en la posibilidad de aprender juntos, donde la solidaridad, el respeto, la equidad y la fraternidad sean los principales vehículos del saber académico.

Un aspecto más para reflexionar aquí es el reducido acceso que se tiene a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y el argumento de que se encuentra en construcción está siendo empleado como soporte para sustentar el desconocimiento del mismo por parte de los docentes. Incluso, algunos directivos docentes llegaron a sustentar que los docentes desconocen los procesos de ingreso, los proyectos adelantados para lograr la permanencia y el reconocimiento institucional.

35 de los 99 docentes sustentaron que el PEI y la reglamentación interna SI tienen en cuenta la diversidad; entre los argumentos planteados señalaron que: “Porque pese a que la diversidad en la IE no es tan marcada, (no hay indígenas, no hay discapacitados físicamente) se tiene en cuenta otras diferencias que son quizá menos evidentes”^{4*}. Con otros planteamientos como: “sí, porque se debe

responder a las disposiciones legales”, “sí, se está en ese proceso”, “sí, porque se cuenta con el apoyo de un educador especial y un programa de necesidades educativas especiales”, “En ocasiones el manual si incluye este tipo de población, el PEI se está adecuando y en ocasiones en las circulares se tienen en cuenta”^{5**}. “Se ha hecho referencia al tema y la necesidad de su implementación, pero lo urgente no da tiempo para lo importante”^{6***}.

Como puede observarse, son argumentos que se contradicen en varios aspectos con la inclusión educativa, en tanto se refiere a un principio que no depende de la existencia de determinado profesional, mucho menos puede supeditarse a la intermitencia de las voluntades individuales, que en determinado momento pueden decidir si asumen o no, la inclusión educativa o, lo que puede ser peor, definir en qué etapa la tienen en cuenta y en cuál otra no.

36 de los 99 docentes encuestados consideran que la relación entre la normatividad y la inclusión educativa no es coherente o de dependencia, en tanto se habla de distancia entre la teoría y la práctica. Entre los argumentos que se retoman están: “Creo que no están bien articuladas, empezando por la capacitación que requiere un docente para atender satisfactoriamente las poblaciones diferentes”. “El sistema educativo también se queda corto en cuanto el tema de la inclusión debido a que su intervención no es directa sino a través de convenios con instituciones que en ocasiones no permanecen y no siguen procesos”. “Una cosa hay en el papel y otra cosa lo que se hace realmente se piensa que inclusión es recibir a toda la clase de personas pero no se le ofrece una educación realmente inclusiva”. “Las políticas públicas orientan el trabajo sin tener en cuenta las verdaderas necesidades de cada individuo, lo cual va en detrimento de

4 * Docente de Institución Educativa Cooperativo San Antonio de Prado.

5 ** Docente de Institución Educativa Ramón Múnera Lopera.

6 *** Docente de Institución Educativa Escuela Normal Superior de Medellín.

los niños y niñas de las escuelas regulares y no se compadece con los docentes ya que esto implica mayor trabajo”.

Finalmente, es de anotar que la misma normatividad no es clara en cuanto a la vigencia de cada uno de los Decretos, Resoluciones, Directivas, etc., en tanto no se nombra de manera explícita cuáles son derogados con la siguiente, como si fueran desconocidas para quienes expiden las nuevas.

Prácticas pedagógicas y condiciones actuales de la educación

Resulta complejo hacer referencia a las prácticas de la educación en general, por tanto, se hará aquí remisión a las respuestas brindadas por los docentes y que se pueden asociar de manera directa con el quehacer cotidiano de cualquiera de los maestros encuestados.

En este caso, se trae a colación el proceso de evaluación y llama la atención sobre las respuestas que indican que la mayoría (67 docentes) de los encuestados consideran que la evaluación de los aprendizajes permite reconocer los logros y dificultades de los estudiantes, siendo ésta la principal función en su desempeño como docentes; ello da cuenta de un proceso masificado de calificación, donde se determinan los avances o estancamiento de los estudiantes de acuerdo a unos logros establecidos con anterioridad para todo el grupo e, incluso, para todo el grado escolar, independiente de las características de cada grupo.

Se valora de manera muy positiva que 27 docentes expresaron que la evaluación de los aprendizajes escolares en su institución educativa posibilita generar procesos de transformación en la práctica; ahora bien, según lo observado, los resultados de la evaluación de los aprendizajes son considerados fundamentalmente para definir los grupos, logros, algunas

estrategias de mejora del siguiente año escolar, desde la intención por disminuir los índices de repitencia escolar, y sólo, en casos concretos, los docentes emplean dichos resultados para modificar sus prácticas y diseñar estrategias para que cada estudiante pueda alcanzar los logros definidos y mucho menos se definen logros particulares, de acuerdo a las capacidades con que se recibió al estudiante al iniciar el año lectivo.

La utilidad del proceso de evaluación referida en el párrafo anterior es tan importante como el conocer si en las instituciones educativas se ajustan los procesos de enseñanza y de evaluación para atender la diversidad de población, ante lo cual 56 maestros sustentan que no se realizan ajustes ni en la enseñanza, ni en la evaluación. Lo anterior indica la masificación de los procesos académicos a partir del desconocimiento de la diversidad y, por tanto, de la inclusión educativa.

Con relación a las condiciones de la educación en Colombia, 48 de los 99 los docentes encuestados consideran que para lograr un adecuado proceso de inclusión la necesidad más urgente es contar con profesionales especializados, seguido de la posibilidad de disponer mayores tiempos para acompañar individualmente a cada estudiante que lo necesite, como señalaron 37 docentes; lo anterior implica que muchos de estos profesionales se encuentran en actitud de apertura para realizar el debido acompañamiento a sus estudiantes, pero que las condiciones materiales (reflejada en los tiempos, los apoyos, los recursos, etc.) se constituyen en un factor que no beneficia dicha intención.

Uno de los aspectos que permite hacer el análisis de las condiciones de la educación en Colombia es la formación necesaria para acompañar la diversidad, por parte de los y las maestras quienes consideran, en gran medida (54 encuestados), que no cuentan con dicha formación para acompañar el grupo de estudiantes que tienen en su aula. Si se reconoce el



saber como elemento fundamental para la práctica, debe generar inquietud que no se cuente con un nivel de formación óptimo para acompañar a los estudiantes por parte de los docentes y máxime cuando se reconoce en la educación un umbral para la constitución de la sociedad y más aún cuando se pretende que se forme bajo el principio de inclusión.

Llama la atención observar como sólo 8 de los 99 docentes encuestados consideran que en su aula tienen estudiantes que requieren rehabilitación social y, a su vez, el mismo número de docentes sustenta que esta población necesita ser parte de la inclusión educativa y, en oposición a estos datos suministrados en las respuestas a las preguntas 4 y 6, para este apartado en la pregunta 9: ¿qué se hace en su institución cuando llega una persona que requiere rehabilitación social? Al analizar las respuestas se encuentra que es el grupo que más busca la inclusión educativa. Podría leerse esto como una contradicción; sin embargo, desde la presente investigación, y por la observación realizada de las prácticas docentes, se encuentra que se desconocen las particularidades de la población que requiere rehabilitación social y, adicionalmente, se encuentra camuflada entre los estudiantes que diariamente viven y padecen las consecuencias de habitar en sectores marcados por la violencia, la desigualdad social, el consumo de sustancias psicoactivas y el maltrato a múltiples niveles. Por lo anterior, no es una contradicción sustentar que es el grupo más incluido, en tanto señalar lo contrario implicaría decir que un amplio número de estudiantes está en procesos de exclusión.

Conclusiones

La educación inclusiva, como proceso que busca la transformación del sistema educativo, identifica las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema, es de carácter procesual y lleva al logro de un objetivo “escuela para todos

y todas”, en ese sentido, se constituye en el horizonte hacia donde debe mirar la inclusión educativa una vez sea efectiva y reconozca la diversidad como un elemento inherente a la condición humana, esta investigación terminó reducida a las condiciones de la inclusión escolar en tanto en la realidad, la educación colombiana se encuentra en la lucha por lograr el acceso de las personas nombrados como diversas a los servicios educativos. Por lo anterior se habla a lo largo de la investigación de inclusión educativa y escolar e incluso de integración escolar.

Al llevar a cabo el reconocimiento de la normatividad del servicio educativo colombiano se evidencia una discordancia entre las disposiciones legales que reglamentan la inclusión educativa y la actitud docente expresada en la práctica pedagógica, en tanto esta última desconoce o no responde en el acompañamiento pedagógico a las necesidades educativas de los grupos poblacionales que requieren atención diferenciada y que son reconocidos en la Ley 115 de 1994 o ley General de Educación. Dichos grupos son: población adulta en proceso de educación básica, grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, room y raizales), personas con discapacidad o con talentos excepcionales, población que habita en sectores rurales y, por último, los sujetos que requieren procesos de rehabilitación social. De esta forma, a más de una década de hablar de inclusión educativa se evidencian vacíos al momento de operativizar la normatividad emitida para tal fin y se reflejan, en mayor medida, en las actitudes evidenciadas en las prácticas pedagógicas de los profesionales seleccionados para acompañar dichos procesos.

Esta investigación también hace énfasis en la descripción de las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa en las tres instituciones educativas del municipio de Medellín; de esta manera, se logró establecer que los docentes y directivos docentes que acompañan los procesos escolares reconocen no contar

con la formación necesaria para atender la diversidad de población que llega a las aulas; la actitud que manifiestan los profesionales de la educación frente a la atención educativa a la diversidad de estudiantes es limitante y, en la mayoría de los casos, obstaculiza la implementación de procesos que satisfagan las necesidades observadas en los estudiantes. Los y las docentes solicitan apoyo permanente para el acompañamiento a la población que se nombra en proceso de inclusión; ello se expresa al plantear que la mayor necesidad para realizar dicho acompañamiento es contar con profesionales especializados.

Al referenciar el desarrollo de la normatividad de inclusión educativa, desde los docentes y directivos docentes, en tres instituciones educativas del municipio de Medellín, se pudo determinar que estos consideran que las leyes están muy bien, pero que se desconocen, en tanto no se dan espacios de formación que posibiliten interiorizarlas y tenerlas en cuenta al interior del aula de clases o en los procesos dinamizados desde cada una de las instituciones educativas.

De otro lado, al explicitar los elementos potenciadores e inhibidores de la relación dialógica entre la normatividad y la actitud de los docentes y directivos docentes frente a la inclusión escolar, en tres instituciones educativas del municipio de Medellín se logra observar que la diversidad la relacionan sólo con circunstancias específicas del ser humano ligadas a ser de otra etnia, presentar dificultades en la motricidad, en los aspectos cognitivos y/o a comportamientos fuera del consenso social. A los estudiantes que no presentan estas características no se les concibe como diversos, lo que conduce a la homogenización de los sujetos. La atención a la diversidad se considera como un quehacer ligado, básicamente, a la formación específica, a los espacios geográficos, a los materiales disponibles y no como una parte integral del quehacer profesional que se adapta y se adopta a sus y en sus ac-

ciones cotidianas, sobre todo si se cuenta con una actitud investigativa, de apertura y respeto por la diferencia. La atención a la diversidad, y por tanto la educación inclusiva, es asumida como tarea de quienes tienen una formación académica específica frente a grupos poblacionales, desconociendo que una actitud receptiva, investigadora, etc., puede conducir a encontrar respuestas efectivas para realizar un buen proceso pedagógico de atención a la diversidad. Es algo así como actuar siendo consciente de que se es docente por vocación. Resulta paradójico hablar de educación desde la diversidad en un sistema educativo que está totalmente impregnado de la esencia del sistema capitalista^{7*}, desde los espacios mismos donde se acompañan los procesos de enseñanza aprendizaje (muebles iguales, organizados al mismo estilo, distancias, etc.); la forma como asisten las personas a dichos espacios (vestidos con ropas uniformes, peinados consensuados, sin usar determinados accesorios, etc.); la manera como son acompañados para lograr sus aprendizajes, olvidando la existencia de los múltiples estilos de aprendizajes (con las mismas temáticas, metodologías, recursos materiales, sanciones, etc.). Lo que se nombra como inclusión educativa está operando en espacios donde alguien presentan una materia prima que, se supone, debe procesarse en un determinado tiempo y responder con unos productos que, se sabe, no siempre dan cuenta de los aprendizajes reales, pero deben constar en un sistema numérico que habla de la supuesta eficacia del lugar, llámese institución educativa. No es posible pensar en la implementación de una Educación inclusiva si ni siquiera logra evidenciarse la diversidad como característica inherente a la condición humana, siendo este elemento clave en el acompañamiento a

7 *Homogeneizante y donde lo importante es la circulación de mercancías y por tanto los sujetos se objetivizan hasta convertirlos en un simple dato que según la estructura de gobierno habla de la calidad educativa.



la diversidad. A pesar de tratarse de instituciones educativas que han recibido el premio a la Calidad Educativa, ninguno de ellos nombra la inclusión como principio de su práctica educativa en la reglamentación interna, ni se observa que prepare a los docentes para la atención a la diversidad, dejando en evidencia que, a pesar de lo mucho que se ha legislado, falta mucho para lograr efectivos procesos de inclusión educativa y más aún de educación inclusiva.

Finalmente, al develar la relación dialógica que existe entre la normatividad de la inclusión educativa y la actitud docente frente a la diversidad y determinar si esa relación posibilita la inclusión escolar en tres instituciones educativas del municipio de Medellín se logró determinar que no existe una relación dialógica entre la normatividad del sistema educativo colombiano y la actitud expresada por los docentes y directivos docentes, frente a la inclusión y, por tanto, no se puede hablar de una unidad dialéctica que se complementa, que tiene una marcada relación de dependencia y donde cada aspecto conserva su propia identidad. Lo que se evidenció es que la actitud de los docentes y directivos docentes no es la que requiere la legislación para poder ser aprovechada satisfactoriamente y, a su vez, también se evidenció que a pesar de contar con muchos años de expedida la legislación se ha perdido en la cotidianidad del quehacer docente y pareciera desconocer las condiciones reales y necesarias para que se dé la inclusión educativa.

Recomendaciones

No se puede desconocer que se requiere de dos mediaciones en todo este proceso de transformación de políticas para las prácticas escolares: el reconocimiento de la importancia de invertir en inclusión y un fuerte movimiento social que respalde dicha necesidad. Por esta razón se plantea como recomendación central la búsqueda de la transformación del sistema educativo

colombiano, lo que implicaría pensarse desde la necesidad de acompañar procesos educativos tendientes a la eliminación de todo tipo de discriminación, barreras para el aprendizaje y la participación, pero adicionalmente donde se generen de manera responsable espacios para la crítica y la consolidación de un real Estado Social de Derecho, desde la comprensión de que resulta más barato invertir en educación y prevención que en procesos de resocialización y rehabilitación.

Se hace necesaria una reconfiguración de los criterios de acompañamiento pedagógico que respondan a las necesidades educativas de la diversidad de población, lo que implica replantearse la normatividad existente en un consolidado claro, que realmente oriente los procesos educativos una vez se haya logrado su conocimiento por parte de cada uno de los actores involucrados en el acto educativo.

Es urgente la revisión de las prácticas investigativas en el ámbito de la educación desde la diversidad, que permita adentrarse en el quehacer docente para trascender las miradas en un cambio paradigmático que movilice el pensamiento hacia el reconocimiento y la valoración de que todos los seres humanos son diferentes y que esa diferencia requiere educación especializada.

Es importante transformar los procesos educativos, lo cual implica determinar el rol, el campo de acción de cada uno de los profesionales que se prepara para esta labor, tal es el caso, por ejemplo, de los profesionales formados para el acompañamiento pedagógico a grupos específicos, quienes en la actualidad se encuentran laborando en múltiples campos de acción, hasta sin importar su perfil profesional y, por tanto, los posibles espacios de desempeño donde podría optimizarse el conocimiento que tienen.

El sistema educativo colombiano, sin duda, necesita ser revisado, y no precisamente por ejecutores de programas informáticos, lo que se requiere es ajus-

tarse a las necesidades reales de un país marcado por la violencia, la pobreza y la exclusión, pero también por la diversidad en todas sus manifestaciones; es por ello necesario pensar mínimamente en las siguientes propuestas:

Si bien en Medellín se cuenta con la Unidad de Atención Integral, muchos de sus servicios son con profesionales itinerantes, y las necesidades identificadas requieren de la creación de equipos de profesionales que permanentemente acompañen a los docentes de aula en la labor diaria de la práctica docente.

Toda institución educativa debe contar con docente de apoyo para cada jornada académica de manera que ante la dificultades identificadas en un estudiante, puedan ser compartidas rápidamente a la o el docente de apoyo y de manera oportuna se evalúe y se brinden los apoyos que sean necesario.

Los docentes de apoyo deben ser Licenciados en Educación Especial, quienes no solo reciben formación para el acompañamiento a población con discapacidad, sino que deben acompañar a todo niño y niña que presente una necesidad educativa permanente o transitoria pero además debe apoyar los procesos de remisión y evaluación cuando se sospecha la existencia de una discapacidad.

Todos los profesionales que se encuentren en la labor de docentes de aula y directivos docentes deben ser licenciados en las distintas áreas de formación.

Mantener una disponibilidad de recursos didácticos que posibiliten ofrecer apoyos pedagógicos de calidad para todo niño o niña que presente una dificultad específica en el aprendizaje, incluyendo material específico para cada grupo en situación de vulnerabilidad.

Entre las funciones que le asigna el Decreto 366 a los profesionales de apoyo, debe agregarse el acompañamiento a los niños y niñas que presentan dificultades en su proceso de aprendizaje, (en jornada contraria) dicho espacio debe ser dirigido

por el docente de aula, contar con la participación de madre, padre o cuidador y el apoyo de psicólogo y educador especial.

El nombramiento de los profesionales de apoyo, como educadores especiales, debe realizarse por concurso docente de manera directa por el Ministerio de Educación Nacional, para cubrir las plazas de maestro/a de apoyo que debe generarse en cada institución o centro educativo, garantizando así, la mayor estabilidad posible en los procesos que se gestan en cada uno de estos espacios.

Los procesos de formación para los docentes, en cualquiera de las licenciaturas, deben ser de carácter obligatorio y con un alto componente en sensibilización frente a la diversidad y en canales de comunicación oportuna para la identificación de necesidades educativas en los niños y niñas.

Las facultades de educación deben recibir orientaciones claras sobre las temáticas que deben ofrecer a todos sus estudiantes, para que las implementen en sus programas de formación, de modo que desde allí se busque promover la educación desde la diversidad. No se trata de ofrecer las herramientas de un educador especial, pero mínimamente debe contar con la sensibilidad y apertura para trabajar de la mano con otros profesionales en pro del bienestar de sus estudiantes.

Los actuales docentes en ejercicio deben tener acceso de manera masiva y con la mayor calidad posible a espacios de actualización sobre inclusión educativa, para permear las actuales prácticas excluyentes que se están viviendo en las Instituciones Educativas.

Por último, se quiere señalar aquí la importancia de ir modificando los términos en que se hace referencia a fenómenos educativos, en tanto que actualmente dicho lenguaje trasmite el interés puesto al servicio del capitalismo, donde se busca más seres humanos que salgan a producir independiente de que sean solidarios, "formación para el



empleo” sin importar si se es explotado o explotador; educación de calidad que se asocia de manera directa con el número de estudiantes que se matriculan y con altos puntajes en pruebas estandarizadas, tipo indicadores de fábricas o bolsa de valores; en fin, para hablar, hacer y estar

en un proceso de inclusión educativa será necesario que los estudiantes no sean concebidos como parte de un proceso de producción industrial, aquí se trata de la búsqueda por el crecimiento en humanidad y construcción de un país cada vez mejor y concebido para una paz real.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Reino Unido: The University of Manchester.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M, A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Artavia Granados, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.
- Bravo Vela, J y Palma Vázquez, V. (2011). *Actitud del profesor ante la integración escolar y sus estrategias de aprendizaje en alumnos de primero a sexto grado de educación básica*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso de la República. (1991). Ley 12. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Bogotá: Diario Oficial No. 39640 de 22 de enero.
- Congreso de la República. (1991). Ley 21. Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989. Bogotá: Diario Oficial 39.720 de marzo 6.
- Congreso de la República. (1993). Ley 70. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Bogotá: Diario Oficial No. 41.013 de agosto 31.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Bogotá: Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero.
- Congreso de la República. (1995). Ley 191. Por medio de la cual se dictan disposiciones sobre Zonas de Frontera. Bogotá: Diario Oficial No. 41.903 de 23 de junio.
- Congreso de la República. (1997). Ley 387. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y esta estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Bogotá: Diario Oficial No. 43.091 de 24 de julio.
- Congreso de la República. (1999). Ley 515. Por medio de la cual se aprueba el “Convenio 138 sobre la Edad Mínima de Admisión de Empleo”, adoptada por la 58ª Reunión de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza, el veintiséis (26) de junio de mil novecientos setenta y tres (1973). Bogotá: Diario Oficial No. 43.656 del 5 de agosto.
- Congreso de la República. (2006). Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá: Diario Oficial No. 46446 de 8 de noviembre.
- Congreso de la República. (2013). Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Bogotá: Diario Oficial No. 48.717 de 27 de febrero.
- Correa A., J., Bedoya S., M., Vélez L., L., Gaviria M., P., Agudelo L., A., Velandia B., M., & Piedrahita P., M. (2008). Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. Medellín: Ministerio de Educación Nacional - Tecnológico de Antioquia.
- Chiner Sanz, E. (2011). Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula. Universidad de Alicante.

- Departamento Nacional de Planeación. (1995). Documento CONPES 2804. Programa nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia. Bogotá: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (1997). Documento CONPES 2924. Sobre el sistema Nacional de Atención Integral a la Población desplazada. Bogotá: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (1999). Documento CONPES 3057. Plan de acción para la prevención y atención del desplazamiento forzado. Bogotá: DNP.
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). Pueblos indígenas. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-territorial/Paginas/pueblos-indigenas.aspx>
- Díaz Haydar, Orietta del Carmen y Franco Media, Fabio Raúl(2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. Zona Próxima, (12), 12-39.
- Doménech, V., Esbrí, J. V., González, H. A. y Miret, L. (2003). Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Jornades de Foment de la Investigació, 1-13.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008)Voz y quebranto. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, No. 2, p.10
- Fernández Batanero, J, M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Educación Inclusiva, 4(2), 137-147.
- Freire, P. (2009). Pedagogía del oprimido. La Habana: Caminos.
- Giné Giné, C. (1998). ¿Hacia dónde va la integración? Cuadernos de Pedagogía, (269), 40-45.
- González González, M. A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Noveduc.
- Grisales, María Carmenza. (2012). Módulo: Grupos vulnerables I. El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Manizales: Universidad de Manizales.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Meléndez Rodríguez, Lady. (2002).Educación para la diversidad: Compromiso histórico con el desarrollo de américa latina. Ministerio de Educación Pública-Departamento de Educación Especial. Costa Rica.
- Mena Manosalva, S, E. (2009). Identidad y diversidad: La negación oculta de la alteridad. En R. Reyes, Pedagogía de la diferencia. Carpeta de archivos del módulo de estudio. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Montoya Londoño, Diana Marcela. (s.f.). El desarrollo humano: ciencias cognitivas y psicología contemporánea. Referente conceptual en la formación del magister en educación desde la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Naciones Unidas. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Nueva York y Ginebra: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- Presidencia de la República. (1995). Decreto 804. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Bogotá: Diario Oficial No. 41853 del 18 de mayo.
- Presidencia de la República. (1996). Decreto 114. Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal. Bogotá: Diario Oficial No. 42.693 del 18 de enero.
- Presidencia de la República. (1996). Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá: Diario Oficial No. 42.922 del 20 de noviembre.
- Presidencia de la República. (1997). Decreto 1165. Por el cual se crea la Consejería Presidencial para la atención de la población desplazada por la violencia y se le asignan funciones. Bogotá: Diario Oficial No. 43017 de 10 de abril.
- Presidencia de la República. (1997). Decreto 3011. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Diario Oficial No. 43202 del 19 de diciembre.
- Presidencia de la República. (1999). Decreto 1122. Por el cual se dictan normas para suprimir trámites, facilitar la actividad de los ciudadanos, contribuir a la eficiencia y eficacia de la Administración Pública y fortalecer el principio de la buena fe. Bogotá: Diario Oficial 43622 de junio 29.



- Presidencia de la República. (1999). Decreto 489. Por el cual se asigna una función. Bogotá: Diario Oficial No 43.529 de 17 de marzo.
- Presidencia de la República. (2002). Decreto 1528. Por el cual se reglamenta parcialmente el artículo 27 y el artículo 23 de la Ley 715 de 2001. Bogotá: Diario Oficial No. 44883 del 30 de julio.
- Presidencia de la República. (2003). Decreto 128. Por el cual se reglamenta la Ley 418 de 1997, prorrogada y modificada por la Ley 548 de 1999 y la Ley 782 de 2002 en materia de reincorporación a la sociedad civil. Bogotá: Diario Oficial N. 45.073 de 24 enero.
- Presidencia de la República. (2004). Decreto 1171. Por el cual se reglamenta el inciso 6 del artículo 24 de la Ley 715 de 2001 en lo relacionado con los estímulos para los docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos estatales ubicados en áreas rurales de difícil acceso. Bogotá: Diario Oficial No. 45525 de 20 de abril.
- Presidencia de la República. (2009). Decreto 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Diario Oficial No. 47258 de 9 febrero.
- Presidencia de la República. (2010). Decreto 2500. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Bogotá: Diario Oficial No. 47.768 de 12 de julio.
- Sacristán, José Gimeno (1996) Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación!
- Santos Guerra, M, A. (2010). Educar y orientar en la diversidad. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/30721687/Ponencia-Educar-y-Orientar-en-la-diversidad-V-encuentro-nacional-de-Orientacion-Sevilla-2010>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). (2013). Dato Destacado 27. El analfabetismo en América Latina. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf
- Skliar, C. (2003) ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de la diferencia. Buenos Aires: Libronauta.
- Trahtemberg, León (2001) "Los Beneficios de la Integración" Revista Alcances #7 - CPAL, 10 Jul 2001
- Vigostky, Lev Semionovich. (2001). Psicología pedagógica. Argentina: Guillermo Blanck.
- Wells, G. (2001). Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2005). Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación acción. Argentina: Brujas.

Pedagogía de la resistencia desde el buen vivir del pueblo Macizo y la educación intercultural en contextos educativos de La Vega y Bolívar Cauca¹

ANDERSON ALFONSO MAMIÁN ZEMANATE², DARY CANDELARIA CAJIBÍO GIRONZA³
DUBER NEY GUZMÁN PINO⁴, LEONARDO ANTONIO CONCHA TRÓCHEZ⁵
MARÍA LUVA JIMÉNEZ ZEMANATE⁶, PATRICIA BOTERO GÓMEZ⁷

Resumen

En el presente documento se visibilizan las pedagogías de la resistencia del pueblo Macizo y la educación intercultural en los contextos educativos de las instituciones Santa Juana de Arco, Nuestra Señora de La Candelaria, del municipio de La Vega y San José del Morro en el municipio de Bolívar, departamento del Cauca. El proceso de investigación fue abordado a partir de acciones colectivas –IAC– propias de las luchas en la comunidad de la Vega. Dicha dinámica posibilitó el encuentro de saberes y prácticas ancestrales del pueblo yanacona y campesino del Macizo colombiano, estos espacios de diálogo nos permitieron caminar la palabra, conocer y comprender las formas, modos y maneras en que se despliegan concepciones y luchas ancestrales que, en el contexto epocal de globalismo neoextractivo y recolonización del despojo material, moral y simbólico, las comunidades vindican como luchas por el buen vivir. Así, el estudio se focaliza en las siguientes categorías emergentes del estudio: a) Pedagogía de la resistencia, b) Filosofía del buen vivir desde las luchas del pueblo Macizo, c) Pedagogía de la ancestralidad, d) La escuela intercultural desde la diversidad. Las prácticas que perviven en la cotidianidad de comunidades campesinas del Macizo colombiano se constituyen en modelos alternativos frente

1 Recibido: 10 de febrero de 2016. Aceptado: 27 de mayo de 2016.

2 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemática Universidad del Magdalena. Docente de la Institución Educativa Santa Juana De Arco, municipio de La Vega Cauca. Correo electrónico: mznaters1@outlook.com

3 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciada en Básica Primaria Universidad del Cauca convenio Universidad del Quindío. Especialista en Pedagogía Universidad del Bosque. Docente de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria municipio de La Vega Cauca. Correo electrónico: dacagi21@gmail.com

4 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales Universidad de Pamplona. Docente de la Institución Educativa Santa Juana De Arco municipio de La Vega Cauca. Correo electrónico: kafergu24@gmail.com

5 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Física y Salud Universidad del Valle. Rector Institución Educativa San José del Morro. Correo electrónico: leoconcha18@gmail.com

6 Magister en Educación desde la diversidad; Licenciada en Etnoeducación Universidad del Cauca. Docente de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria municipio de La Vega Cauca. Correo electrónico: marialuvajimenez20@gmail.com

7 PhD en Ciencias Sociales. Profesora de la Facultad de Ciencias sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Asesora e Investigadora. Correo electrónico: jantosib@gmail.com



al sistema de dominación propio del paradigma occidental. Los espacios creados por el proceso campesino y popular del municipio de La Vega⁸ tales como: pueblos y semillas, convenciones del agua, defensa del territorio, trueques, mingas de pensamiento, movilizaciones, encuentros (amolando sabiduría, medicina ancestral), caminatas y conversatorios, son aspectos que guiaron nuestro camino permitiendo enaltecer los saberes propios. Además, los procesos que se construyen en el seno de las comunidades ancestrales se visualizan como una alternativa a la gran problemática generada por los paradigmas de dominación y estandarización, los cuales pretenden encasillar a todas y todos bajo iguales preceptos culturales, políticos, económicos y sociales.

Palabras clave: Pedagogía de la resistencia, interculturalidad, buen vivir, educación, procesos en movimiento, diversidad, territorio, colectivos de pensamiento, descolonización.

Abstract

Resistance pedagogy from the good living Macizo people and Intercultural education in educational contexts of La Vega and Bolívar Cauca

The document makes visible pedagogies of the people's resistance Macizo and intercultural education in educational contexts of the institutions Santa Juana de Arco, Nuestra Señora de La Candelaria, the municipality of La Vega and San José del Morro in the municipality of Bolivar, Cauca department. The research was developed from collective actions -IAC- own struggles in the community of la Vega. This dynamic allowed the meeting of knowledge and ancestral practices of yanacona and peasant village in the Colombian Massif, the spaces for dialogue allowed walk the floor, know and understand the forms, methods and ways in which concepts unfold and ancestral struggles that communities claim as struggles for the good life, considering the context of globalism neoextractivo and recolonization. Thus, the study focuses on the following emerging categories of the study: a) Pedagogy of resistance, b) philosophy of good living from the people's struggles Massif, c) Pedagogy ancestry, d) The intercultural school from diversity.

Practices that persist in the daily life of peasant communities in the Colombian Massif constitute alternative ma by the peasant and popular process in the municipality of La Vega such as towns and seeds, conventions water, territorial defense, barter, mingas of thought, demonstrations, meetings (whetting wisdom, traditional medicine), walks and talks, are aspects that guided our way allowing extol own knowledge. Moreover, the processes that are built on the ancestral communities are viewed as an alternative to the problems caused by the paradigms of domination and standardization, they seek to pigeonhole them all under the same cultural, political, economic and social precepts.

Keywords: Pedagogy of resistance, multiculturalism, good living, education, movement processes, diversity, territory, collective thinking, decolonization

⁸ De aquí en adelante PCPV.

Introducción⁹

La necesidad de un cambio en las instituciones educativas de Santa Juana de Arco y Nuestra Señora de La Candelaria, en el municipio de La Vega, y San José Del Morro en el municipio de Bolívar, departamento del Cauca, articula las prácticas de resistencia de los movimientos populares campesinos a los procesos educativos.

Los estudios de la educación popular rural señalan que los modelos del desarrollo capitalista imponen parámetros externos, los cuales niegan las formas de vida ancestralmente defendidas por las comunidades campesinas. Las narrativas de la comunidad maciceña insisten en que la política educativa Colombiana no responde a las realidades del contexto histórico, ni tienen en cuenta los conocimientos de los campesinos sobre su territorio.

La educación en los esquemas de la política del desarrollo nacional y local se constituye en una herramienta de dominación, de aculturación y despojo, al tiempo que permea las comunidades con la idea de adaptarlas a la globalización. Ésta se ha consolidado en una herramienta para recolonizar y adaptar las sociedades a los proyectos hegemónicos centrados en el mercado y la competitividad, a partir de una concepción tecno-científica y mono-cultural del mundo. Las políticas del modelo rural del desarrollo sustentadas en el neoextractivismo, la privatización de las semillas y los monocultivos se presentan como una realidad desde los estándares educativos y la educación para la competencia que promulga la política

pública nacional. Por su parte, las luchas por la educación propia y las resistencias pedagógicas de los movimientos fisuran el sistema a partir de procesos de formación ancestrales en función de lo colectivo. La diversidad de pensamientos y saberes campesinos, indígenas y afrodescendientes se constituyen así en prácticas alternativas al sistema hegemónico.

En este sentido, las alternativas escolares promueven luchas por el buen vivir, razón por la cual una parte del trabajo se enmarca en develar las prácticas de resistencia en los procesos formativos que implementan los grupos populares y campesinos, buscando enlazarlas en la praxis educativa de manera contextual.

Justificación

En un territorio de diversidad ecológica y cultural como el Macizo Colombiano¹⁰, las concepciones y formas de vida se han construido a partir del diálogo permanente entre los humanos y de éstos con la tierra.

Las prácticas campesinas del buen vivir forman parte de la resistencia frente al modelo de desarrollo exógeno. La dignidad de los habitantes de estos bellos parajes de la geografía caucana es inherente a su territorio y a cada una de las vivencias comunitarias que se desenlazan en éste. El equilibrio entre los espíritus de la naturaleza y el espíritu humano no debe alterarse, su relación a diferencia de las lógicas del extractivismo y la acumulación son recíprocas, en ayuda mutua y coexistencia de la vida.

Las organizaciones populares y sociales del Macizo se resisten a pensar un mundo que privilegie la exclusión, dominación y muerte; la formación de un sujeto competitivo y egocéntrico acaba con el concepto de comunidad y reciprocidad que se ha construido desde antaño. El

9 El proceso de investigación se realizó en tres espacios locales del departamento del Cauca, entre los periodos comprendidos entre marzo de 2014 y junio de 2015, en los que participaron las comunidades de las instituciones educativas Santa Juana de Arco y Nuestra Señora de la Candelaria del municipio de La Vega y San José de Morro municipio de Bolívar. El proceso se desarrolló bajo la metodología Investigación Acción Colectiva como herramienta para la producción social de conocimiento.

10 Considerado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) como una de las reservas mundiales de la biosfera. (Londoño, 2001, p. 33).

Figura 1. Fotografía de la Laguna de Santiago en el Macizo Colombiano. Se encuentra a más de 3.000 msnm. Sus aguas forman la quebrada Agua Arisca la cual desemboca al río Magdalena en el departamento del Huila. Tomada por María Luva Jiménez Zemanate (2014).



grupo de investigación propone entonces comprender las prácticas de resistencia campesina y las maneras que permean la escuela para enfrentar el caos social que esta perpetuando el modelo educativo rural en la política del desarrollo nacional. Es así como nace la necesidad de recontar la historia como sujetos críticos y las maneras que movilizan la escuela como alternativas de vida, autonomías colectivas, filosofías populares y las pedagogías ancestrales, que a pesar de la exotización y despojo perviven en las pedagogías cotidianas y de los movimientos en el Macizo.

Antecedentes

El sistema educativo colombiano, producto de una necesidad económica planteada por el desarrollo capitalista-neoextractivo, presenta diferentes vacíos como la descontextualización de los contenidos, estandarización de temáticas escolares y formación de sujetos para ser explotados. Dichos vacíos incitan a pensar y ejecutar propuestas que muestren otras miradas y sentidos de la educación. Desde el siglo pasado se ha venido estructurando la educación popular como apuesta política de organizaciones sociales, sindicales y alternativas que dan muestra de la ineficiencia de las políticas planteadas por los gobiernos.

Frente a la educación institucionalizada que defiende el paradigma del desarrollo del Estado, los procesos formativos que emergen en las luchas de los pueblos (movimientos sociales, colectivos y comunidades en resistencias. Botero, comp. 2009-2015) están encaminados a permitir transiciones de los humanos como objetos de sociedad a sujetos de sociedad, capaces de transformarla en términos de igualdad y diversidad, de innovarla en condiciones de libertad. Según Freire, como se citó en Escobar (2013, p. 143):

El hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo... En las relaciones que el hombre establece con el mundo existe, por eso mismo, una pluralidad dentro de la propia singularidad.

Las experiencias educativas alternativas más que una necesidad pedagógica son una necesidad política que subyace de las injusticias sociales que los sistemas de dominación mundial imponen, esto reafirma lo planteado por Jara (2010, p. 1), quien expresa que:

La educación popular es sustantivamente política y se basa en una pedagogía liberadora que es posible en la educación tanto formal como no formal y que construye las

capacidades de las personas para cuestionar la realidad y las ideologías existentes, y aprender a desaprender continuamente.

Esta perspectiva que involucra la transformación de sistemas políticos implica establecer nuevos paradigmas educativos, dentro de los que se vincule lo colectivo y el sujeto en la perspectiva de reconstruir el carácter de lo recíproco y lo social, como forma de vivir en comunidad en términos de equidad, honestidad, respeto y convivencia con la tierra.

En este sentido, los movimientos sociales no sólo vindican una lucha política, sino además luchas epistémicas y ontológico - políticas relacionales (Escobar, 2013), que tramitan en procesos formativos, de educación propia, pedagogías de los movimientos (2015a) y escuelas insurrectas (Botero, 2015b) y que evidencian que la escuela no está enteramente ocupada por la dominación. Descolonizar el pensamiento implica entonces narrar experiencias de afirmación de las diferentes maneras en que se habita la escuela, como albergue, lugar de encuentro comunal o como el espacio de construcción de acciones colectivas intergeneracionales.

Con base en los principios anteriores los campesinos y campesinas del mundo han creado estrategias con el ánimo de hacer frente a todos los atropellos. La vía campesina es una organización que se ha dado a la tarea de reivindicar los derechos de nuestros pueblos y, en concordancia los diferentes países, tienen movimientos que piensan y luchan por un mundo en el que la inclusión y la vida se defiendan con principios soberanos. Al respecto, Casa-grande (2007, p. 54) plantea que:

La Vía Campesina es una organización no lucrativa que se preocupa por los derechos de los campesinos del mundo, aborda cuestiones como la reforma agraria, la agroecología y la investigación y comercialización de transgénicos.

En el contexto regional está la tesis de maestría *"Prácticas de resistencia de las comunidades campesinas y organizaciones sociales en torno al agua en contextos de La Vega y Sucre, Macizo Colombiano"* (Mamián, Velarde, Velasco, Burbano y Beyra 2013/2015), la cual se enfoca en comprender los procesos de resistencia desde las acciones y referentes construidos por las comunidades campesinas en torno al cuidado del agua, las semillas y el territorio; los testimonios de resistencias cotidianas narradas por los movimientos Comité de Integración del Macizo Colombiano CIMA y PPCV, se constituyen en referente fundamental para agenciar y continuar los procesos de indagación de la educación del movimiento que permea las prácticas y aspiraciones de las instituciones educativas que hacen parte de las luchas indígenas, campesinas y afrodescendientes en el territorio.

Para poder comprender la relacionalidad existente se hace necesario indagar por esos procesos de aprendizaje que se han estructurado al interactuar con los otros y lo otro, creando diseños de mundos posibles desde otros mundos (Escobar, 2015). En tal sentido, a partir de una lectura acerca de los procesos interculturales surgen alternativas que permiten trascender esa sabiduría que ha sido negada y ocultada y que a su vez promueve la solidaridad entre humanos y su territorio como lo ha defendido el Proceso de Comunidades Negras en los diferentes palenques nacionales (1991-actuales), es decir, cada habitante y ser del territorio constituyen un hilo que entrelaza la vida.

Por otra parte, es importante llegar a los estudios relacionados con la interculturalidad, los cuales han venido tomando fuerza en los últimos tiempos en razón a numerosos artículos que se han escrito al respecto, donde se postulan la educación y la cultura desde la diversidad como mecanismo idóneo para custodiar los conocimientos ancestrales.



La apuesta por una escuela intercultural se da principalmente con la intención de reivindicar los conocimientos y pensamientos de los históricamente marginados en procura que las voces del bosque, el río, el cerro, los animales y de la humanidad se escuchen con contundencia epistémica. En el departamento del Cauca la experiencia pedagógica de Maestra Vida da muestra de otras maneras de educar que difieren mucho de la escuela oficial.

Surge la escuela intercultural como eje esencial y transversal al desarrollo de la vida maciceña, tiene entre otros objetivos, transformar la escuela convencional oficial, que hace 100 años nos llegó como una alternativa de vida y que, poco a poco, se fue de la vida real, del contexto, se quedó en cuatro paredes para recrear un mundo irreal, sin hacer, sin aprendizajes, ni acciones concretas. La escuela intercultural es un contrato pro-dignidad de los pueblos maciceños. "jornaleando" con maestros, estudiantes y comunidad de la región maciceña, para transformar la educación y contribuir a una vida más digna de sus comunidades. (Mamián, S.f, p. 1)

Problema de investigación

¿Qué procesos de resistencia campesina y educación intercultural afectan el sentido de escuela convencional en los contextos educativos de Santa Juana de Arco y Nuestra Señora de la Candelaria en el municipio de La Vega y San José del Morro en Bolívar, departamento del Cauca?

Objetivo general

Develar como los principios de resistencia del movimiento campesino y escuela intercultural afectan el sentido de escuela convencional en los contextos educativos de Santa Juana de Arco y Nuestra Señora de la Candelaria en el municipio de La Vega y San José del Morro en Bolívar, departamento del Cauca.

Objetivos específicos

- Reconstruir la episteme u ontología relacional campesina como resistencia desde la perspectiva de los movimientos campesinos populares.
- Relatar las estrategias del proceso campesino desde las pedagogías de la resistencia y las maneras en que la escuela se ha vinculado con el movimiento y cómo el movimiento se vincula a la escuela.
- Propiciar espacios en los que principios, prácticas y filosofía del buen vivir campesino se vinculen a la escuela y que ésta, a su vez, aporte a los movimientos campesinos en los municipios de la Vega y Bolívar en el departamento del Cauca.

Descripción teórica

Con la expectativa de permitir un mayor análisis reflexivo acerca de la investigación, nos interesamos en consultar sobre la pedagogía de la resistencia, el buen vivir y la educación intercultural.

La teoría de la resistencia hace una crítica a la razón instrumental de la época actual, pues ésta ha conllevado a que se pierda la razón crítica en las personas. La tarea cognitiva de éstas se ha reducido solo a la práctica instrumental de lo que el mercado demanda, dejando de lado otras actividades propias de la razón como analizar, reflexionar, interpretar, sentir, pensar y transformar. Al respecto, Giroux (1983, p. 37), plantea que:

La teoría de la resistencia refuerza la necesidad de los educadores radicales de descifrar cómo las formas de producción cultural, mostradas por los grupos subordinados, pueden ser analizadas para revelar sus limitaciones y posibilidades para permitir un pensamiento crítico, discurso analítico y aprendizaje a través de la práctica colectiva.

La concepción de la pedagogía de la resistencia a lo largo de la historia ha venido transformándose a partir de las lecturas

realizadas frente al rumbo que ésta ha tomado. Desde el origen de la escuela de Frankfurt hasta nuestros días viene reconfigurándose como estrategia política para la materialización de cambios estructurales y sociales. Las nuevas lecturas de los problemas sociales hechas desde el ámbito educativo develan la necesidad de pensar otra escuela que permita resignificar la racionalidad humana, lo que implica permear los regímenes del estado y sus estructuras de dominación para re-construirlas. Según McLaren (2003, p. 3) “Es incoherente pensar la pedagogía crítica, como lo hacen muchos de sus exponentes corrientes, sin un vínculo con la lucha política anticapitalista” pues es una posibilidad necesaria para encontrar resistencias e instrumentos para la liberación; desde las luchas de comunidades en resistencias desde Latinoamérica, no sólo podríamos pensarlo desde el punto de vista anticapitalista, además, antirracista, antipatriarcal y antiextractivista (Mina, Machado, Botero y Escobar, 2015).

En el Macizo Colombiano, en los últimos años, se han suscitado luchas de las clases sociales frente a la invasión, enajenación, explotación, despojo y olvido del Estado.

Los procesos de resistencia en el Macizo Colombiano son procesos vinculares relacionales, pues las luchas por las semillas, el territorio y el agua son resistencias que no se dan aisladas las unas de las otras, son resistencias complementarias que han posibilitado la vida en construcción de objetivos comunes. (Mamián et al., 2013, p. 65).

El buen vivir, por su parte, es el pensamiento milenar de pueblos indígenas que han logrado la sostenibilidad de la vida en sus territorios, ricos en biodiversidad y con conocimientos ancestrales que fueron invisibilizados durante siglos. Como lo plantea Gudynas (2008, p. 2):

La idea del “buen vivir” se está difundiendo en toda América Latina.

Es un concepto en construcción que aspira ir más allá del desarrollo convencional, se basa en una sociedad donde conviven los seres humanos entre sí y con la naturaleza. Se nutre desde ámbitos muy diversos: la reflexión intelectual a las prácticas ciudadanas, las tradiciones indígenas y la academia alternativa.

En este sentido, es necesario comprender las posturas frente al buen vivir desde el sur.

El ‘buen vivir’ apunta a una ética de lo suficiente para toda la comunidad y no solamente para el individuo. El ‘buen vivir’ supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal, que incluye no sólo al ser humano, sino también el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; es estar en profunda comunión con la Pachamama (Tierra), con las energías del universo, y con Dios. (Boff, 2009, p. 1).

En el departamento del Cauca algunas comunidades de Bolívar y La Vega han conservado prácticas culturales que se enmarcan en la protección del territorio, lo cual ha permitido afrontar hasta cierto punto el brutal capitalismo, desde una filosofía de vida que no atiende la lógica occidentalizada de la economía.

Otro concepto que nos permite comprender los modos y maneras en que las comunidades ancestrales han caminado el pensamiento, de generación en generación, es el de interculturalidad.

La interculturalidad es una propuesta política que nace desde las nacionalidades y pueblos para cambiar radicalmente las estructuras del poder, que abre paso hacia el mejoramiento de las condiciones de vida cultural, social y económica. (CODENPE, 2011, p. 37).

Las propuestas interculturales deben ser construidas por las mismas comunidades; existe un modelo patrocinado por el oficialismo en su lógica de atención



diferenciada a grupos poblaciones, cuya intención es netamente funcional y con claros objetivos de una pseudo inclusión, contribuyendo a los procesos de división y categorización que tanto daño causan en las comunidades maciceñas.

Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El «pluri», en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo. Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. (Walsh, 2008, p.140).

Una interculturalidad crítica para los campesinos e indígenas no solo debe cuestionar las estructuras sociales dominantes de origen colonial, sino llevar a reflexionar sobre la expansión del modelo neoliberal, proponiendo nuevas alternativas para el buen vivir.

Metodología

El proceso de investigación se realizó en tres contextos del departamento del

Cauca en el periodo comprendido entre marzo de 2014 y junio de 2015, bajo la metodología Investigación Acción Colectiva IAC como herramienta para la producción social de conocimiento.

La IAC se propone como escenario de construcción colectiva del conocimiento, la cual parte de las dignidades y fuerza de las comunidades negadas históricamente de una generación a otra, pero que han mantenido procesos de resistencias ancestrales y populares que han posibilitado mantener sus prácticas del buen vivir, histórica e inter-generacionalmente, a partir de procesos de solidaridad, resistencias ecológicas, espirituales, culturales y políticas... la IAC parte de diálogo de saberes, pero a su vez de las acciones políticas propuestas desde y con los movimientos sociales, quienes ofrecen una alternativa a las versiones oficiales de la historia. (Botero, 2012. p. 3).

Los conversatorios alrededor de la tulpá, caminatas, narrativas colectivas, consejos comunitarios, relatos, entrevistas, rituales, movilizaciones y mingas de conocimiento fueron la ruta activa de investigación y producción colectiva de conocimiento desde una postura crítica, la cual es indispensable en la transformación de las realidades.

Este tipo de investigación implica la militancia con las luchas de los pueblos frente al modelo de mundo hegemónico y con la base socioterritorial, la cual desde la experiencia, denuncia e inconformismo lleva a la reflexión del presente y por ende al cambio desde lo alternativo y popular.

El constructo social sobre el buen vivir, interculturalidad, pedagogías de la resistencia, conocimiento ancestral insurgen de formas propias de construir y visibilizar saberes, donde se configuran nuevos paradigmas en la re-significación de mundos otros frente a fenómenos sociales representados en el despojo, destierro y subalternización, agenciados por intereses dominantes.

Pueblos y comunidades participantes

La investigación se desarrolló en los contextos del pueblo Macizo, específicamente en las comunidades educativas de Nuestra Señora de La Candelaria y Santa Juana de Arco en el municipio de La Vega Cauca y San José del Morro en Bolívar Cauca, e integrantes del PCPV, donde se evidenciaron prácticas de resistencia campesina, las cuales permiten decolonizar el pensamiento que se ha impuesto desde el neoliberalismo como única opción de vida. De igual forma, retoma las voces, mandatos, pronunciamientos y encuentros campesinos donde las instituciones educativas han participado. Finalmente, consulta las voces de líderes y médicos tradicionales que han visitado las instituciones educativas construyendo procesos de educación propia.

Hallazgos

Después de militar en y con el pueblo Macizo en sintonía con prácticas para descolonizar la escuela, sistematizamos como campo de estudio la pedagogía de las resistencias campesinas en el ámbito de la educación intercultural como alternativa para la atención de la diversidad a partir de dos ámbitos centrales: 1) Un tipo de conocimiento y procesos formativos en que circulan prácticas, luchas y filosofías no institucionalizadas de construir conocimientos, de la cual retomamos y profundizamos en las siguientes categorías a) *filosofía del buen vivir del pueblo macizo*; b) *pedagogía de los movimientos*, leídos a partir de los encuentros de formación propia en las luchas en el Macizo colombiano en contra de la privatización del agua y las semillas, tales como pueblos y semillas, la cumbre del agua, amolando sabiduría, encuentros de medicinas ancestrales; y c) *Pedagogía de la ancestralidad*, a partir de los diálogos con médicos tradicionales, campesinos y campesinas en sus parcelas. 2) En confrontación y conexión de dichas voces y conocimientos que cir-

culan en las prácticas institucionalizadas en la escuela moderna. En este sentido, las disputas epistemológicas y ontológicas (Escobar, 2014) se constituyen en debate central en las reivindicaciones de una educación intercultural desde el pensamiento de los pueblos, desde el territorio del Macizo colombiano.

Pedagogía de la resistencia desde el buen vivir

El Macizo colombiano es la región... esa región bonita hermosa que por fortuna nos tocó nacer. La gente que vive en el macizo uno pudiera decir que es tan diversa, digamos en algunas expresiones, somos diversos de pronto en estatura, en color, en las formas puede ser hasta de hablar pero que se conjuga en algo tan fundamental que es el ser buena gente. Uno crece en ese aprendizaje diario como es un contacto directo con el campo, con las plantas, con las semillas, con el agua y de ese aprendizaje irse apegando a ese campo, a formas propias de producción. Me siento bien siendo como soy, no es una desgracia ser campesino. (Integrante del PCPV, 2014).

La pedagogía de la resistencia campesina, desde una óptica del buen vivir, es evidente cuando se recorre las parcelas y se observa que las personas demuestran un gran arraigo mediante sus “tecnologías” ancestrales que están al servicio de la vida, se visualiza cuando desde la gastronomía se ejerce poder y soberanía, cuando te muestran sus huertas, animales, plantas medicinales, cuando te cuentan sus historias, mitos y leyendas. Esa pedagogía con la que se transmite, tan significativo pensamiento, se vislumbra en el caminar de la palabra alrededor de la tulpá, en las mingas, reuniones colectivas, en las mañanas antes de levantarse o en la noche antes de dormir. La palabra genera vida y conocimiento.



La emergencia de otro modo de vida posible, ante el caos ambiental causado por los desastres del megadesarrollo económico, da posibilidad a más que validar, valorar esa pedagogía no institucionalizada que se ha mantenido inter-generacionalmente sin pasar la escuela convencional.

Conocimientos y pedagogías no institucionalizadas: filosofía del buen vivir del pueblo Macizo

La falsa idea de un desarrollo en torno a lo monetario desconoce las prácticas milenarias que se han gestado para vivir armónicamente con la tierra. La cosmovisión de los pueblos del macizo pone en contraste esta idea transmitida por una escuela al servicio de la economía. El respeto por las montañas, el agua, los árboles, el viento, los animales y espíritus, desde una visión extractivista, no denota mayor importancia, pero desde el sentir del maciceño significa todo.

Las prácticas que han perdurado a través del tiempo dejan entrever el apego hacia la madre tierra, en consecuencia sus ontologías relacionales sujetos humanos, tierra, territorio y pueblos (Escobar, 2014) deconstruyen la visión del desarrollo mediante la destrucción, aculturación y muerte, reafirmando los saberes ancestrales que permiten reconstruir nuevas prácticas encaminadas al buen vivir.

Vivir bien es recuperar la vivencia de nuestros pueblos, recuperar la Cultura de la Vida y recuperar nuestra vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la Pachamama, donde todo es VIDA, donde todos somos uywas, criados de la naturaleza y del cosmos, donde todos somos parte de la naturaleza y no hay nada separado, donde el viento, las estrellas, las plantas, la piedra, el rocío, los cerros, las aves, el puma, son nuestros hermanos, donde la tierra es la vida misma y el hogar de todos los seres vivos. (Choquehuanca, 2011, p.1).

En tal sentido in-surgen la minga¹¹, el trueque¹², el conversar alrededor de la tulpá, armar la aguanga, cuidar los ojos de agua, los páramos y las lagunas, dejarse acariciar por el rocío de las mañanas y acostarse con el trinar de los grillos, la autonomía en salud, alimentación y prácticas relacionales de vida que se han remplazado a consecuencia de una civilización reproducida a través de los medios de comunicación y dentro de los cuales juega un papel fundamental la escuela.

Para las comunidades del Macizo el trabajo y el aprendizaje colectivo como práctica para la coexistencia armónica con la tierra en términos de respeto y autonomía, configuran otros diálogos que deconstruyen y provocan una ruptura conceptual entre vivir bien y buen vivir que coloca en crisis el nefasto desarrollo impuesto por el neoliberalismo. El posicionar el tener por encima del ser, hace que exista una deshumanización a partir de la lógica de la competencia voraz, propia de la occidentalización del mundo. En tal sentido, las filosofías del buen vivir perviven en las mingas como otras maneras de relación y se ofrecen como aprendizajes colaborativos que mantienen la autonomía comunal de los pueblos con la tierra. De esta manera, los pueblos campesinos sostienen que quien defiende las semillas ancestrales defiende la autodeterminación

11 En términos generales, los Yanaconas nos hemos caracterizado por mantener la forma de trabajo tradicional a través de la minga, entendida ésta, no solo como el trabajo colectivo o de brazo prestado, sino como una práctica económica, social y cultural que ayuda a mantener los lazos de unidad, integración e intercambio. (CRIC, 2001, p. 2).

12 Los trueques en un mercado campesino no son sólo intercambio de comida, también lo son de ideas, de proyectos, de sueños y de tantos otros asuntos; que no se pueden medir monetariamente. ¿Cuánto vale un encuentro esperar al amigo, de conocer las últimas historias rurales? Su valoración no está dada en pesos sino en acercamientos, en generación de confianza, en construcción del tejido comunitario. (Adam y Roa, 2005, p. 14)

de los pueblos y esto se aprende en comunidad desde la infancia.

Una médica ancestral de la comunidad vindica la existencia de una pedagogía de la resistencia en torno a prácticas del buen vivir, específicamente cuando se le indaga sobre si sus padres al igual que ella eran médicos.

No eran médicos pero sabían mucho, como no habían médicos ellos nos curaban, pero lo que más nos daban era una alimentación sana: comíamos calabaza, zapallo, maíz, frijol, olluco, sembraban papa y comían trigo... Entonces había muchísima comida y nosotros no era que comíamos un poquitico sino una tazada, y comíamos pero los oficios eran amontonados, - tienen que ir a traer yerba a los cuyes, vayan a apartar. Mi abuela me mandaba a tuser los ovejos, entonces de esa lana también era para cuando oía uno cosas que uno oye por la noche, me acuerdo que quemaban la lana de oveja negra, mi abuelo se levantaba un cuernito de vaca y se iban todos los males. (Libia Mamián, 2014, Médica ancestral la Cuchilla Almaguer).

La contaminación conceptual acerca de vivir bien queda completamente desvirtuada con lo que nos expresa la anterior narrativa, donde se manifiestan contundentemente las vivencias que hacen parte del acontecer diario de los maciceños y cómo éstas, dentro de la cosmovisión indígena y campesina, tienen alcances filosóficos, ontológicos y epistemológicos que distan de lo socialmente aceptado como paradigma dominante de vida. Para las disciplinas occidentales estas prácticas siguen leyéndose como creencias, brujería o meras supersticiones, sin embargo, muy a pesar de las ciencias de occidente, que fragmentan conocimiento y vida, cuerpo y psique, las cosmogonías y conocimientos de la medicina ancestral las vinculan a partir de la alimentación sana, conectada con las semillas, la siembra y

la cosecha; la lana que sirve para tejer y aliviar de los miedos. De este modo, la medicina ancestral vincula territorio y gastronomía como soberanías del cuerpo sano, con sus espantos y sus hechizos como parte de la sacralización de los dioses en la tierra. Es aquí donde surgen como alternativas de vida nuevos modos y maneras relacionales amigables y de respeto con el territorio, posibilitando autonomías culturales y otras epistemologías alternativas a las lógicas capitalistas y disciplinares de mundo.

Pedagogía de los movimientos

“Si el Macizo vive, vivimos todos, porque allí vive el agua”¹³.

Desde los espacios comunitarios, PCPV arraiga el sentir campesino e indígena dando nuevos visos de identidad y pertenencia por medio del Plan Ambiental y Agropecuario “Aurora”, en el cual la triada territorio-semilla-agua, conforma la indivisibilidad sistémica y compleja para luchar por un porvenir en el cual las generaciones que han pasado, las presentes y las que están por nacer, se apropien del legado de vida de unos sujetos que pensaron, reflexionaron y actuaron para construir un mundo mejor.

Líderes del PCPV vienen haciendo escuela hacia la defensa del territorio dando a conocer a las comunidades del Macizo las problemáticas que se presentan y avecinan por parte del Estado represor. El encuentro Internacional de Pueblos y Semillas es un proceso que se viene adelantando por parte del proceso cada dos años desde el 2003.

Este encuentro es un espacio con el que se pretende compartir y aprender mutuamente de las experiencias de resistencia, lucha y de los aportes intelectuales orgánicos que participan en éste. El Encuentro de Pueblos y Semillas, se

¹³ Consigna del movimiento campesino y las comunidades del macizo por la defensa del agua 2014.



viene cualificando en su reto de aportar al proceso de unidad de los sectores populares y democráticos de la sociedad colombiana, que consideran necesario transformar el estado actual de las cosas. Pensar a la semilla en sus interrelaciones con la cultura, la educación y el territorio, es hacerla surgir y aparecer en sus posibilidades éticas. La semilla proporciona vida en una provocación de interrelación entre dignidad y autodeterminación. Una bio-ética y una bio-política que emergen de las necesidades de un pueblo por encontrar su propio destino.

Son tres días completos de un enriquecedor trabajo de formulación de mandatos y políticas populares, que aporten al despertar del poder constituyente que tenemos como pueblo y del que hemos sido despojados al igual que lo han hecho o pretenden hacerlo con nuestra tierra, nuestro territorio, nuestras semillas y con todas nuestras condiciones de vida material y espiritual. (Campesino miembro de PCPV, 2014).

Durante el encuentro de Pueblos y Semillas se realizan trueques y la fiesta de la semilla, en la que se hace un homenaje a las semillas tradicionales como fuente de vida y soberanía de los pueblos del mundo.

Con deliciosas preparaciones de nuestros productos tradicionales en nuestra cocina, para la autonomía, con la celebración de 31 de octubre con disfraces alusivos a nuestras semillas y nuestras tradiciones, con la energía que brinda nuestras expresiones artístico-culturales, y la muestra itinerante de documentales "Derecho a Ver"; con la alegría de saber que se está haciendo lo que es nuestro deber hacer, si queremos ser dignos hijos de nuestro pueblo, terminamos nuestro VII encuentro Pueblos y Semillas. (Dirigente PCPV, 2014)

Otra de las prácticas políticas de resistencia ejecutadas por el PCPV en los

últimos años en la "Convención popular del Agua: Cuenca del Río Patía", en la que participan activistas, comunicadores, docentes, estudiantes, líderes campesinos, indígenas y afrodescendientes, médicos ancestrales y comunidad en general, analizando las prácticas de despojo y expropiación estatal, de explotación mercantil de la naturaleza y de la dominación de la población y en donde se fortalecen los procesos de resistencia que permiten contrarrestar las políticas depredadoras del capital.

Dentro de la "Convención del Agua: Cuenca del Río Patía" se analiza la problemática minera y su impacto en el territorio y principalmente en el agua, ya que el grado de contaminación es supremamente alto. Según lo publicado en la página web de Eco Portal (2013, p.1) el cianuro "es el veneno perfecto, va directo al centro energético del organismo y lo bloquea instantáneamente; y las pocas personas que sobreviven al cianuro sufren déficit neurológicos irreversibles".

El agua para nosotros es muy importante porque con ella preparamos nuestros alimentos, regamos nuestros cultivos y le damos a nuestros animalitos. El agua acá en el campo es pura, nosotros la tomamos como nos la da la tierra, no es como la de las ciudades que tiene cloro. Nosotros aprendimos a cuidarla desde niños porque nos lo enseñaron nuestros padres, por eso no tálamos los ojos de agua, porque para nosotros el agua significa vida. (Presidente de la JAC vereda de Rodrigos, Resguardo Indígena de Pancitará, 2014.)

La convención del agua se enfoca en el agua como líquido vital y que hay que proteger, no para los intereses del mercado, sino para el interés comunitario. Los indígenas y campesinos del pueblo Macizo repudian los intereses que hay detrás de los planes departamentales de agua como estrategia para dar pasó del agua como un derecho a un servicio.

He escuchado en el pueblo que nos quieren cobrar el agua disque porque la van a potabilizar para evitar enfermedades y eso no lo vamos a permitir, porque durante años hemos consumido el agua que nace en las montañas y nunca nos hemos enfermado. Tampoco es justo que el agua naciendo en nuestra tierra tengamos que pagarla, porque el agua es nuestra. (Presidente de la JAC. Vereda de Ledezma, Resguardo indígena de Pancitará. 2014).

Desde estas acciones es como se han configurado procesos de resistencia que emancipan el pensamiento de los sujetos que han sido víctimas de la política pública educativa impuesta en este territorio, pues las maneras en como las ciencias dominantes han llevado a conocer la realidad, como objeto estático, vienen creando grandes rupturas entre lo que sucede dentro de la escuela y fuera de ésta. Desde una perspectiva decolonial y más cerca a una realidad dinámica Botero (2015, p. 1204) plantea que:

Para los pueblos las únicas teorías válidas y legítimas se construyen en movimiento y en profunda cercanía de la construcción de experiencias que van de la articulación de tecnologías ancestrales como propuestas alternativas [...] hasta la formulación de currículos inspirados en el Buen Vivir.

Lo cual lleva a evaluar el fin de la educación en tanto a la utilidad del aprendizaje dentro de la cotidianidad del estudiante (Botero 2015) el saber *sobre* o saber *con*, que permite trascender hacia otras formas de vida a las cuales la educación convencional no ha respondido.

Pedagogía de la ancestralidad

En las comunidades ancestrales del Macizo colombiano el conocimiento no institucionalizado pasa de generación en generación, a través de la oralidad y la

práctica. Las formas de relacionarse con el mundo y con los otros son una construcción cultural que configura la sabiduría de los pueblos; sabiduría que aporta a su existencia, convivencia y futuralidad, contemporaneizando luchas ancestrales para el presente (Mina, Machado, Botero y Escobar, en prensa). La autonomía en salud por ejemplo es una necesidad del maciceño para estar bien consigo mismo y con el universo. Se aprende a usar las propiedades de la naturaleza como plantas, minerales, animales, espíritus para lograr un bienestar físico, psicológico y espiritual. Esto se hace en la práctica cotidiana cuando los sabios ancianos empiezan a contar las bondades de la tierra a los niños, o cuando estos mismos preparan sus recetas medicinales y las utilizan para bien colectivo. La medicina ancestral es una sabiduría que pervive en la historia y que permite estructurar sentidos de libertad.

Mi abuelo curaba la gente con plantas y mis mayores también, a nosotros nos curaron siempre con plantas. (Villa, 2014. Médico ancestral y miembro del PCPV).

Tan nutrida sabiduría solo la conservan los ancianos de la región, quienes no han sido invadidos por la modernización o simplemente se han resistido a cambiar su forma de vida, conocimientos que se han invisibilizado por la academia a pesar de que las comunidades le han dado estatus y validez. En tal sentido, cobran gran importancia los conocimientos y saberes que se heredan de los médicos tradicionales, las parteras, los sobanderos y agricultores, entre otros. Diríamos que se han resistido a vivir mal, sus filosofías-prácticas del buen vivir les siguen posibilitando autonomía alimentaria y en salud, no dependiendo del sistema, pues su concepción por la vida y el territorio se sale de los intereses económicos.

Estas ciencias milenarias que hacen parte de la vida cotidiana configuran una filosofía que ampara el concepto que



para (Escobar, Blaser y de La Cadena, en Escobar, 2014) defienden como la lucha ontológica relacional frente a las ontologías dualistas de occidente. En este sentido, estas prácticas de pensamiento que no solo se dan en la palabra, el texto o el discurso, son las que llevan a pensar un concepto de buena vida en torno al cuidado del territorio, las semillas y el agua.

La medicina tradicional nos protege, nos ha tocado pelear con los de la mina que están que se nos entran a la montaña y con cantidad de gente los hemos atajado o sino ya se nos hubieran metido. Cada luna llena hago mis rituales alrededor de la casa y con mis símbolos, con los que yo hago mis remedios, tengo mis símbolos en las piezas para que nos protejan. Mi papá lo enterramos afuera de la casa porque esa fue su última voluntad. Él le pidió un árbol a un vecino para que lo sembraran allí para que se acuerden que ese árbol soy yo, y cada que vayan allí a sombreadse yo los estoy protegiendo. Pedimos permiso para traer a mi mamá y le hicimos un jardín y sembramos plantas alrededor y sentimos esa protección en la casa. Yo voy todos los días, les voy a hacer oración para que nos protejan, que proteja la naturaleza, que proteja la mina por Dios, porque ese pedacito nosotros no queremos que nos lo quiten, ni queremos oro, queremos que se proteja¹⁴ (Libia Mamián, 2014, Medica ancestral la Cuchilla Almaguer)

En el caso de las parteras que ayudan a las mujeres gestantes se denota un saber de gran importancia para la pervivencia y reproducción social, la cual se aprehende mediante la observación y práctica de eventos donde soban los vientres para arreglar la posición de los bebés para que nazcan bien o en la atención de mujeres que están de dieta. Esta ciencia camina de cuerpo en cuerpo y son saberes que el tiempo ha ayudado a legitimar, constituyéndose en prácticas no institucionalizadas que perviven a pesar de la tecnificación del saber y la especialización en disciplinas médicas, que toman el cuerpo y la vida de manera fraccionada que niegan la existencia de la relacionalidad de aspectos esenciales para la vida como lo son cuerpo – universo – espíritu.

El trabajo de partera comienza cuando empieza el embarazo, desde mirar si el bebé esta transverso para arreglarlo, haciendo masajes con pomada de caléndula; si se tiene vómitos o dolor de cabeza se les hace remedios con agüitas de yerbabuena, ruda o manzanilla, no todo junto, cada vez de una planta, depende del mal que tenga si está enferma. Cuando llega a los nueve meses es allí donde toca darle el agua de brevo para que dilate más rápido. Para atender el parto se debe de tender una colcha o cobija bien limpia en el suelo para que la embarazada se arrodirle con las piernas separadas y esperar que él bebé corone. Cuando nace el niño se le corta el cordón umbilical y se lo entrega a la mamá¹⁵

14 “Los impactos de la minería los va a pagar la gente”. Entrevista publicada por el periódico El Tiempo del 22 de agosto de 2015. La roca no solo contiene oro y plata, sino sulfuros, y ese sulfuro más tarde puede generar ácidos; eso es lo que ocasiona los altos costos ambientales. Esa roca mineralizada también contiene otros metales y químicos potencialmente tóxicos, los cuales se liberan al medio ambiente cuando se forman aguas ácidas. Estas pueden contener arsénico, antimonio, mercurio, cobre, plomo,

selenio...Igualmente, se genera una creciente competencia por el agua, dado que las empresas deben bombear agua fuera de los tajos durante muchos años, por lo que disminuyen los niveles freáticos locales y a su vez se secan, o al menos disminuyen los niveles de los pozos, manantiales, ciénagas y ríos (Morán, 2013).

15 Es costumbre que en las prácticas de partería ancestral, afrodesendientes e indígenas en el Cauca, las madres entierran el ombligo al lado de un árbol o del fogón como ritual de estar

para que lo prenda del pezón; el niño se lo baña a las veinticuatro horas y a la madre cuando ya se sienta guapa porque ella va a quedar neutra, luego para los cuidados es mucho reposo, que no haga fuerza, la comida tiene que ser especial, se le da caldo de gallina criolla con arracacha, el maíz retostao, y otros alimentos especiales hasta que cumpla treinta días. (Partera Marcilia Jiménez, 2015).

De una u otra manera dicha relación del saber constituye modelos alternativos para que den un giro a currículos occidentales que han sido amparados por estándares, competencias y técnica, que postularon dichos conocimientos en un paradigma institucionalizado. Estos conocimientos no institucionalizados están mostrando una fisura al paradigma que nos conlleva a pensar que no existe necesidad de inventar una nueva pedagogía, son pedagogías milenarias que con la colonización del saber y el hacer han sido vulneradas y aminoradas históricamente. Al respecto, un líder campesino plantea:

Pues quería a través de estas semillas como hablar de lo que es la naturaleza, cuando vemos una mazorca de maíz uno ve que la misma naturaleza nunca tuvo un orden, la industria hoy quiere es uniformizar la producción, por eso inclusive hasta las mismas semillas ya modificadas genéticamente las alinean, las hacen formar así como forman para crearles disciplina a otros, a las semillas también las hacen formar una tras otra, nuestras semillas, digamos nativas, ellas no tienen un camino limitado, vemos en los colores, vemos en los tamaños que son diferentes... El campesino hoy también tiene que ser político que en cada momento que uno este contemplando el suelo

cuando lo limpia, cuando abona debe estar pensando también que es una acción política y que cada acción por pequeña que sea, es una acción que va en contra de este modelo que esclaviza, ese modelo que aniquila comunidades, que aniquila campesinos y que desaparece culturas (Integrante PCPV, 2014).

La escuela intercultural desde la diversidad

En Colombia se han retomado modelos educativos ajenos a las necesidades políticas, económicas, sociales, culturales y ambientales del contexto, enalteciendo la educación tradicional, alejándose de las realidades de las luchas de los pueblos. El destierro y despojo de los territorios está acompañado del despojo de saberes milenarios que comunidades afrodescendientes, campesinas, indígenas y urbano populares han construido mediante el contacto armónico y recíproco con la tierra. El pensamiento ancestral, desde esta perspectiva se presupone inferior al científico y, en consecuencia, carente de validez científica; dicha visión no reconoce las fases de la luna para la siembra y la cosecha, los mensajes conservacionistas implícitos que existen en los mitos y leyendas o la furia de la laguna cuando se entra a sus dominios sin permiso. Quizá lo que aparentemente no tiene sentido para la academia, es en últimas lo que ha permitido que los yanaconas y las comunidades campesinas del Macizo colombiano se conviertan en los guardianes del territorio.

La nueva contextualización de la escuela para las comunidades del Macizo debe surgir de un diagnóstico detallado, fruto de un diálogo permanente y profundo con todos y cada uno de sus integrantes, donde se tengan en cuenta los saberes ancestrales y tradicionales que no se encuentran institucionalizados o enmarcados en la educación de las ciencias modernas sino en los planes de vida de los habi-

conectados a los territorios ancestrales, que en el momento de tenerse que ir vuelva con sus conocimientos que aporten a los territorios (Mina, Machado, Botero y Escobar, 2015).



tantes de estos hermosos territorios. La escuela puede contribuir asertivamente en su construcción, tarea nada fácil pues significa competir con las expresiones tecnocráticas, neoliberales, disciplinares y hegemónicas que traen un arraigo de muchos años de permanencia en nuestros contextos.

Una forma de resistencia¹⁶ de las comunidades indígenas y del Cauca es y ha sido a lo largo del tiempo el proceso de la educación propia,¹⁷ la cual pretende defender la cultura ancestral de la sociedad occidental, la cual pretende colonizar, destruir y remplazar su conocimiento.

En este orden de ideas aparecen los procesos etnoeducativos y la licenciatura en etnoeducación en la Universidad del Cauca, y en estos procesos investigativos de carácter pedagógico emerge la educación bilingüe con el propósito de formar los maestros desde la perspectiva de los mismos pueblos, maestros que eduquen de acuerdo con la lengua, costumbres e intereses propios, que velen por el rescate

y fortalecimiento de la historia y el buen vivir de las comunidades en diálogo no subordinante con los conocimientos y ciencias de occidente.

En los resguardos indígenas se viene organizando nuevos procesos educativos, ya que éstos difieren de la escuela oficial. Le apuestan a la construcción de un currículo propio, que no responda al modelo educativo estándar que se enfoca en la formación de capital humano para el trabajo, sino que por el contrario, marque una ruptura y se enfoque en el fortalecimiento y la organización indígena y campesina.

Para construir dicha propuesta se tuvo que empezar de cero, se tomó como punto de partida el pensamiento histórico, sin que esto signifique la exclusión total de lo externo, ya que se comparte la noción de interculturalidad. (Coordinador de educación CRIC, 2014)

La educación propia como la conciben los coordinadores del programa se basa precisamente en la posibilidad de reflexionarla, de construirla y evaluarla, para que cumpla con el papel de fortalecer el proyecto de vida de cada pueblo, en donde los conocimientos de las ciencias occidentales puedan estar al servicio de las resistencias y no del despojo de la tierra y los pueblos.

En las instituciones educativas los procesos formativos se estructuran con base en el PEC (Proyecto Educativo Comunitario) que reemplaza los PEI (Proyecto Educativo Institucional) propuestos por el Ministerio de Educación Nacional MEN, a partir de la Ley 115 de 1994. En el resguardo indígena de Pancitará, municipio de La Vega Cauca, se aborda la construcción del PEC como producto de la problemática social y ambiental que presentó la siembra de cultivos de uso ilícito (amapola). Las personas se dedicaron exclusivamente a cultivar esta planta, dejando a un lado la siembra de los productos de pancoger; la gente se acostumbró a obtener mayores rentabilidades económicas, lo cual trajo

16 El 24 de febrero de 1971, en Toribío, siete Cabildos e igual número de resguardos indígenas crean el Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, nombrando el primer Comité Ejecutivo, pero no pudo funcionar debido a la represión de los terratenientes y la poca organización en la época. En septiembre del mismo año se realizó en Tacueyó el segundo Congreso del CRIC, en donde se definieron los puntos del programa político, cuyas exigencias constituyeron el eje de nuestro movimiento y se retomaron enseñanzas de líderes como La Gaitana, Juan Tama y Manuel Quintín Lame, con lo cual las comunidades indígenas fortalecimos nuestras luchas bajo la exigencia de lograr la aplicación de la ley 89 de 1890 a la luz de los puntos de la Plataforma de lucha del Consejo Regional Indígena del Cauca, CRIC, expuesta en el año de su creación (CRIC. El Origen del Cric).

17 Por ello planteamos, a mediados de los ochenta, comprometer al Gobierno de Colombia en la implementación de una educación desde la cosmovisión de los pueblos indígenas; es decir una educación que promoviera la recuperación de nuestra identidad, nuestro territorio y nuestras prácticas culturales, valorando y reconociendo la importancia de nuestras lenguas nativas (CRIC).

graves consecuencias como violencia, desintegración familiar, destrucción del ambiente y pérdida de los valores inculcados por los ancestros.

Analizando y reflexionando sobre estas problemáticas en la comunidad educativa, el cabildo, con líderes comunitarios y otros entes representativos; se tomó la decisión de replantear el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) a través de diferentes mingas de pensamiento, estos espacios de diálogo permitieron articular la educación propia dando respuesta a los pilares social y ambiental, contemplados en el plan de vida y el PEC, se lo reformuló como Proyecto Educativo Comunitario Socio-Ambiental PECSA; en cuanto a lo pedagógico se estructura una tulpá con tres piedras pedagógicas: Piedra-Humanidad-Naturaleza, su objetivo es fortalecer e implementar cultivos tradicionales para mejorar la soberanía alimentaria, protección y cuidado del medio ambiente; Piedra Hombre-Comunidad, pretende formar niños y niñas con capacidad de liderazgo y protección comunitaria con visión crítica y analítica frente a la problemática social; Piedra Pensamiento-Comunicación y Buen Vivir implica el fortalecer las áreas del conocimiento, identidad cultural y ambiental, mediante el fortalecimiento de las habilidades comunicativas propias (Rector IENSCA, 2015)

El PECSA contiene las áreas fundamentales y tres optativas: Agroecología, Aguanga del Conocimiento y Arte y cultura indígena, las cuales fortalecen la modalidad y las tradiciones ancestrales a través de la investigación. También se viene implementando la integralidad de conocimientos desde las diferentes áreas y la recuperación del idioma propio, kichwa (Coordinadora IENSCA, 2015).

Desde la concepción del pueblo yanacóna educar es un proceso que involucra cuerpo, alma y mente; es desde la chagra, el camino, el bosque y la aguanga que se tejen conocimientos en procura de que el tejido sea tan fuerte que sea difícil de romper, es a partir de esta visión de mundo que los pueblos ancestrales han logrado permanecer en el territorio de manera armónica, fortaleciendo en su caminar lazos de hermandad y, sobre todo, de respeto a sus semejantes y demás seres vivientes. Las ideas que afloran desde el más profundo sentimiento que se plantean en diferentes espacios están encaminadas a la defensa del territorio, de manera que el oxígeno puro que respiramos y el agua cristalina que emana en grandes cantidades son el motor que guían el transcurrir histórico de los pueblos maciceños. En consecuencia,

Educar en comunidad, aprender desde la comunidad, de su historia, de sus procesos y conflictos es fortalecer nuestros tejidos de vida. La educación propia intercultural forma y construye conocimiento desde la casa, la escuela, los vecinos, la comunidad, la asamblea, una minga, con tablero o con relatos en cualquier tiempo espacio, encaminado a la formación integral del educando (PEC IENSCA, 2015).

La interculturalidad como práctica educativa busca un reconocimiento de lo propio dentro de las comunidades campesinas. Se han realizado años atrás varios ejercicios de instaurarla en las instituciones educativas, como es caso de San José del Morro que en el año 2008 realizó un importante ejercicio de escuela intercultural, apoyada por el Comité de Integración del Macizo FUNDECIMA. Al respecto opina una docente participante del proceso:

El objetivo principal de la escuela intercultural era rescatar valores y conocimientos ancestrales de nuestros abuelos, para llevarlos a las aulas de clases y que no se pierdan, haciéndolos más amplios y



que de ahí empecemos nosotros a liderar procesos educativos, donde el estudiante conozca qué hacían los padres de familia de ese entonces y que no se olviden que con esos conocimientos y actividades que ellos realizaron son hoy en día pues lo que llegan a ser para salir adelante y poder vivir (Consuelo Gómez Balanta, docente municipio de Bolívar).

Las epistemologías de la interculturalidad favorecen el aprendizaje en colectivo, la teoría que camina pasa de unos a otros de diferentes formas, lo que genera la construcción de un pensamiento crítico y devela los contrastes con la escuela convencional. Dentro del proceso emergen otras nuevas pedagogías no institucionalizadas que dinamizan y fortalecen los procesos de aprendizaje en la escuela como plantea Esteva (2014), quien sistematiza el pensamiento Zapatista y busca construir aprendizajes colectivos, alternativas a la educación y no meramente una educación alternativa.

La interculturalidad es más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos "otros", de una práctica política "otra", de un poder social "otro", de una sociedad y sistemas de vida "otros". En suma, marca formas distintas de pensar, actuar y vivir con relación a los patrones de poder que la modernidad y la colonialidad han instalado (Walsh citado por Caudillo, S.f, p. 357).

Más allá de la negación y subordinación entre conocimientos occidentales y no occidentales, implica a veces complementariedad, resistencias frente al despojo y las fragmentaciones del mundo, la tierra, el territorio y las maneras de saber, conocer y hacer poder.

Conclusiones

Vivir acá es vivir en libertad... creo que ser libre e independiente es lo

más bonito que hay, no se compara con nada... la autonomía que tiene la gente acá en las comunidades eso no tiene comparación, no tiene precio. Yo creo que a eso también hemos aprendido a que no tengamos que depender de otros... ser campesinos y vivir de una manera humilde vivir en paz, vivir tranquilo, vivir de y en la naturaleza. (Líder PCPV, 2014).

En primer lugar es preciso entender que la pedagogía de la resistencia, desde el buen vivir del Macizo, emerge de esos procesos formativos que se gestan en la cotidianidad y que precisamente dan muestra a otros modelos distintos de vida. En la filosofía del buen vivir por ejemplo se vislumbran las capacidades para autodefinir la autonomía como pueblo, en la pedagogía de los movimientos se muestra el cómo se hace formación política en contra de esa escuela convencional al servicio del desarrollo económico, la cual se está encargando de desaparecer culturas. En la pedagogía de la ancestralidad se visibilizan esas epistemologías formativas, las cuales transitan intergeneracionalmente y validan otro modelo de vida mejor en términos de sostenibilidad. En tal sentido, se propone llevar, mediante la implementación de la escuela intercultural y desde la diversidad, esos otros mundos a la escuela.

Los fundamentos filosóficos del saber del pueblo Macizo giran alrededor del valor y el apego vital hacia la madre tierra, la escuela debe entonces responder a este interés colectivo. La ciencia que fragmenta en estándares, disciplinas y competencias tiende a borrar las conexiones entre pensamiento, tierra, protección de la vida, como la principal fuente dialógica en las epistemologías y ontologías de la diversidad, permitiendo una verdadera interculturalidad. De este modo, se resiste a ser instrumento de imposición ideológica de una cultura dominante; su propósito se focaliza en el fortalecimiento de la identidad personal y comunitaria, como garantía para el ejercicio de la autonomía y liberación de las ataduras de la colonización.

En relación a los procesos educativos, en las comunidades indígenas se habla de Educación Propia Intercultural (EPI) como estrategia para fortalecer la cultura y la reconstrucción de la casa y la familia yanacona. Este proceso ha tenido algunas dificultades debido a la invasión de políticas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional MEN¹⁸. En la Ley existe la intención de reconocer estos saberes, pero no se trata meramente del reconocimiento de dichos saberes y minimizarlos sobre los dominantes. Un verdadero proyecto intercultural implica ampliar el sistema educativo de la visión de desarrollo del modelo económico y de civilidad imperante – educación para los estándares. Las competencias en que se privilegian unos conocimientos como universales mientras se borran, aminoran y desaparecen otros por conocimientos– hacia las luchas por el buen vivir que agencian las pedagogías de la resistencia en la escuela –desde la básica a la universidad– revinculando el pensamiento con la vida, la tierra y la autonomía de los pueblos.

La educación propia recoge los sueños, aspiraciones, intenciones y pretensiones en el proceso del pueblo yanacona. Entonces la EPI busca fortalecer las acciones participativas y colectivas para organizar un modelo de educación indígena, partiendo de las necesidades fundamentales que deben ser reforzadas desde los

saberes ancestrales que necesitan las comunidades. Por tal razón, es necesario que los niños, niñas y jóvenes, desde la casa, escuela y comunidad, aprendan a cuidar, respetar y querer su territorio, que aprendan desde el trabajo colectivo, desde sus principios y valores, con sentido de pertenencia, actuando y respetando la madre tierra y las autoridades tradicionales que ejercen liderazgo y autonomía en la aplicación de los deberes y derechos colectivos.

El modelo intercultural no implica adaptar a las diferentes culturas al mismo conocimiento como medio de inclusión, atiende a los procesos de resistencia pedagogizando las luchas por los conocimientos que se han construido relacionamente, los cuales enmarcan nuevas posturas frente al modelo de desarrollo, que se configuran en tendencias ancestrales del buen vivir o educación para garantizar la vida y la autonomía en los territorios, a diferencia de la educación para el empleo y la dependencia del sistema de despojo.

Recomendaciones

Los pueblos del Macizo colombiano tienen prácticas ancestrales que distan del desarrollo establecido por los intereses económicos exógenos. En tal sentido, el buen vivir se enmarca en el respeto a la vida, donde la relación armónica con la pachamama ha hecho de los moradores de las montañas y los bosques guardianes celosos que defienden su territorio mediante mecanismos de resistencia; para el maciceño es más importante el agua, las semillas, los animales, la montaña y la laguna que todo el dinero que se pueda obtener de las explotaciones mineras propuestas en los planes del Gobierno nacional, la defensa a la vida ha movilizó y movilizará a campesinos e indígenas con el propósito de que la existencia siga su curso sin alteraciones de ninguna índole.

El colonialismo que aún sigue vigente y reproduciéndose desde la escuela, en

18 MEN. (S.f). "El proyecto Educativo Comunitario es la concepción de vida, gestión, y saberes propios de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, raizales y rom, que les permite recrear diferentes manifestaciones culturales y opciones de vida mediante la reafirmación de una identidad orientada a definir un perfil de sociedad autónoma, creativa, recreativa, reflexiva y comunitaria cimentada en sus raíces e historia de origen en permanente interacción con el mundo global. En este escenario multicultural y plurilingüe, la planificación, gestión, y administración de Proyectos Educativos Comunitarios – PEC, se constituye en la fuente y fuerza motora de la reelaboración e implementación de los planes globales de vida acordes a su cultura, lengua, pensamiento, usos y costumbres".(p.1)



sus contenidos y currículos, hace entrever que la dominación no es únicamente económica, política y cultural sino también educativa. No obstante, es mediante la educación intercultural, desde sus diálogos constantes con los otros y con él nos-otros, que se privilegia un mundo ecológica y socialmente sostenible. Así, es necesario reflexionar sobre el accionar de la interculturalidad, especialmente frente a la construcción de una sociedad en la que la diferencia no sea concebida como sinónimo de desigualdad

Superar el racismo epistémico es una de las luchas de los pueblos por el buen vivir. Validar un conocimiento en términos científicos está ligado al color de la piel, la religión, ideología política y hasta la ubicación geográfica. Dichos conocimientos en cierta forma han enaltecido el trabajo

de personas ajenas a nuestros contextos e invisibilizado lo que se entreteje en y desde la interculturalidad. Desde esta postura reflexiva y crítica emerge la transformación personal y colectiva como praxis pedagógica alternativa desde un proyecto político epistémico. Los maciceños merecen una educación pensada y vivida desde el territorio, priorizando lo propio y desmitificando la idea de que lo ancestral no sirve, pensamiento inculcado por la educación convencional, la cual enaltece lo eurocéntrico y ridiculiza los saberes, de manera que la relacionalidad hilada entre humanidad y naturaleza ofrece una biblioteca abierta e interminable que se convierte en el escenario idóneo para generar nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje.

Bibliografía

- Benavides Cortés, A. L. (S. f). *La escuela Ayancu'k desde la resistencia para la pervivencia del pueblo indígena de Ambaló*. En: <https://equidaddiversidad.files.wordpress.com/2013/12/experiencias-22-de-julio-2014.pdf> (Recuperado en Mayo 16 de 2014).
- Boff, L. (2009). *El buen vivir*. En: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=83624> (Recuperado en Agosto 14 de 2015).
- Botero Gómez, P. (2012). Investigación y acción colectiva, una experiencia de investigación militante. *Utopía y Praxis Latino Americana*. Zulia – Venezuela. En: <http://www.redalyc.org/pdf/279/27922814004.pdf> (Recuperado en octubre 10 de 2014)
- Botero Gómez, P. (2015a). *Pedagogía de los movimientos sociales*. Revista de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - Cinde- Universidad de Manizales. N° 2, Manizales: Universidad de Manizales.
- Botero Gómez, Patricia. (2015b). *Descolonizando la escuela: narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización*. En: <http://www.dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11001> (Recuperado en Septiembre 2 de 2015)
- Cabildo Mayor Yanacona CRIC. (2001). *Reconstruyendo La Casa Yanacona. Proyecto Integral de Desarrollo Pueblo Indígena Yanacona*. En: http://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/plan_de_vida_yanacona.pdf (Recuperado en Febrero de 2016).
- Casagrande, N. (2007). *La pedagogía socialista y la formación del educador del campo en el siglo XXI: contribuciones de la vía campesina en Brasil*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación Nro. 12. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117030003>
- Castro, C. (2009). *Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas*. Revista Memorias Nro. 10. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Caudiillo F, Gloria A. (S. f). *El buen vivir: un dialogo Intercultural*. En: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WklhdtFLuQJ:revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/download/33901/30953+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>. (Recuperado en Agosto 30 de 2015).
- CODENPE. (2011). *Interculturalidad. Serie diálogo de saberes*. En: <http://>

- webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NKXBgfcKWBCJ:xa.yimg.com/kq/groups/17809804/1016727955/name/Modulo%2Bsobre%2BInterculturalidad_140611final.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co (Recuperado en Agosto 16 de 2014).
- Colectivos, Movimientos y Comunidades en Resistencias en Colombia. Botero Gómez, Patricia. Comp. (2015). *Resistencias: relatos del Sentipensamiento que caminan la palabra*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (S. f). *Programa de educación*. En <http://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-de-educacion/> (Recuperado en Septiembre 29 de 2015).
- Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. (S.f). *El origen del CRIC*. En: <http://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/> (Recuperado en Septiembre 29 de 2015)
- Choquehuanca C, D. (2011). *Bolivia: hacia la reconstrucción del vivir bien*. En: <http://servindi.org/actualidad/41823>. (Recuperado en Octubre 17 de 2015).
- Ecoportal.net. (2013). *Cianuro: el veneno "perfecto"*. En: http://www.ecoportal.net/Temas-Especiales/Mineria/Cianuro_el_veneno_perfecto (Recuperado en Junio 24 de 2015).
- Escobar, A; Blaser, Mario y De La Cadena, M. (2014). *Territorios de diferencia: la ontología política de los "derechos al territorio"*. En: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2015000100002 (Recuperado en Octubre 9 de 2015).
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. En: <https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/42-17-re-sena-sentipensar-tierra-nuevas-lecturas-sobre-desarrollo-territorio-diferencia.pdf> (Recuperado en mayo 4 de 2015).
- Esteva, G. (2014). *De la educación alternativa a las alternativas a la educación*. En: <http://www.cgthiapas.org/noticias/gustavo-esteva-educacion-alternativa-alternativas-educacion-video> (Recuperado en Julio 4 de 2015).
- Fajardo, C. (2007). *La Educación Propia, una reivindicación popular*. Revista viento del sur. Revista de debate político y social N° 5 – Neoliberalismo y Educación. Bogotá-Colombia.
- Galeano, E. (1971). *Las venas abiertas de América Latina*. 52ª edición. Colombia: Editorial Presencia Ltda.
- Giroux, Henry. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf (Recuperado en Marzo 28 de 2015).
- Gudynas, E. (2008). *El buen vivir más allá del desarrollo*. En: <http://www.transiciones.org/publicaciones/GudynasAcostaBuenVivir-DesarrolloQHacer11r.pdf> (Recuperado en Agosto 14 de 2015).
- Gudynas, E. (2013). *Extracciones, extractivismos y extrahecciones. Un marco conceptual sobre la apropiación de los recursos naturales*. En: <http://www.extractivismo.com/documentos/GudynasApropiacionExtractivismoExtraheccionesOdeD2013.pdf>. (Recuperado en Mayo 16 de 2014)
- Institución Educativa Nuestra Señora de La Candelaria. (2015). *Proyecto Educativo Comunitario PEC 2015*. Cauca: I.E. Nuestra Señora de La Candelaria
- Jara Holliday, Oscar. (2010). *Educación popular y cambio social en América Latina*. En: http://cdj.oxfordjournals.org/content/suppl/2010/06/28/bsq022.DC1/bsq022_supp.pdf (Recuperado en agosto 16 de 2014).
- Londoño A, C H. (2001). *Cuencas Hidrográficas: Bases conceptuales – caracterización-planificación-administración* En: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_8459.pdf (Recuperado en Junio 13 de 2014).
- Mamián, C; Velarde, B; Velasco, D; Burbano, S y Beyra, R. (2013). *Prácticas de resistencias de las comunidades campesinas y organizaciones sociales en torno al agua, en contextos de La Vega y Sucre, Macizo Colombiano*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/972/1/TESIS%20MACIZO%20COLOMBIANO.pdf> (recuperado en Marzo 27 de 2015).
- Mamián, Laura Victoria. (S, f). *Escuela intercultural del macizo*. Portal web de Maestra



- Vida. En: <http://www.maesvida.edu.co/index.php?section=29> (Recuperado en agosto 14 de 2015).
- McLaren, P. (2003). *Pedagogía crítica en la época de la resignación*. Barbecho, revista de reflexión socioeducativa N° 2, pp. 8-12. En: <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO2/A2B2.PDF> (Recuperado en mayo 03 de 2016).
- Mina, C; Machado, M; Botero, P y Escobar, A. (2015). *Luchas del buen vivir por las mujeres negras del Alto Cauca*. Revista Nómadas Nro. 43. Bogotá: Universidad Central.
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (2006). *Estándares básicos de Competencia*. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf (Recuperado en Septiembre 27 de 2014).
- Ministerio de Educación Nacional MEN. (S, f). *El Proyecto Educativo Comunitario –PEC*. En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82804.html> (Recuperado en Octubre 17 de 2015).
- Morán, R. (2013). *Los impactos de la minería los va a pagar la gente*. En: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-12608348> (Recuperado en junio 31 de 2015).
- Muñoz J; Cendales L y Mejía M R. (2013). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. CEAAL. En: <http://www.sercol-des.org.co/images/pdf/LIBROCEEAL.pdf> (Recuperado en agosto 15 de 2014).
- Neff, M. (S, f). *Desarrollo humano como necesidades y potencialidades*. En: <https://prezi.com/dj9clz5gynj4/el-desarrollo-humano-como-necesidades-y-potencialidades/> (Recuperado el 18 de Abril de 2015).
- Proceso de Comunidades Negras PCN. (1991). *Principios PCN*. En: <http://www.hchr.org.co/afrodescendientes/index.php/portada/ique-es-el-proceso-de-comunidades-negras-pcn.html> (Recuperado el 8 de Agosto de 2015)
- Pulido, A. (2015). Los territorios frente a la minería. Debates y alternativas a la problemática minera en Colombia. En: <http://192.185.116.146/~polo1970/pdf/Territorios%20frente%20a%20la%20minería.pdf> (Recuperado en Julio 30 de 2015).
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones para la emancipación intelectual*. En: <http://www.anm.org.ve/FTPANM/online/2012/boletines/N47/Seccion11-RANCIERE-El-maestro-ignorante.pdf> (Recuperado en Marzo 15 de 2015).
- Rankin, A y Roa, C. (2005). *El trueque en un mercado campesino*. Revista LEISA de agroecología volumen 21- N° 2. Lima, Perú.
- Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político epistémicas de refundar el estado*. Revista Tabula Rasa N° 9. En: <http://www.revistatabularasa.org/numero-9/08walsh.pdf> (Recuperado en mayo 03 de 2016).
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pFEUA4ky1-IJ:www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co (Recuperado en Septiembre 19 de 2014).

Desarrollo de habilidades relativas a la producción escrita. Análisis de una intervención didáctica mediada por los relatos de vida¹

ESPERANZA CASAÑAS VÁSQUEZ², YASMÍN ISABEL CUELLAR CAÑÓN³,
MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES⁴

Resumen

La producción escrita se considera una habilidad lingüística compleja que contempla los componentes semántico, sintáctico y pragmático en el texto. En el campo educativo, esta habilidad es fundamental para el fortalecimiento de las competencias comunicativas.

El presente trabajo investigativo de tipo cuantitativo, con diseño cuasi-experimental, buscó determinar la efectividad de una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, para mejorar la producción escrita en 25 estudiantes del grado 6º de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco de la ciudad Santiago de Cali. Para lograr este objetivo se realizó un reconocimiento inicial de la producción escrita de los estudiantes en el nivel intratextual y extratextual (pre-test) utilizando un instrumento basado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. De igual modo, se diseñó y aplicó la didáctica propuesta a partir del desarrollo de cuatro fases. Posteriormente, se realizó un reconocimiento final de la producción escrita (pos-test). Los resultados obtenidos fueron analizados haciendo uso del programa estadístico SPSS.

El estudio determinó que la didáctica propuesta, mejoró la producción escrita de los estudiantes, la cual mostró un incremento del 33,0% en valoración satisfactorio frente al nivel intratextual y de un 35,6% en el extratextual. El proponer la escritura de los relatos de vida permitió a los participantes identificarse en el rol de escritores, desde el reconocimiento de sus propias vivencias como fuente de inspiración. Además fortaleció un camino de dialogicidad y respeto por el otro.

Palabras clave: producción escrita, relatos de vida, diversidad, secuencia didáctica, nivel intratextual, nivel extratextual, lineamientos curriculares.

1 Recibido: 21 de febrero de 2016. Aceptado: 06 de junio de 2016.

2 Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en lenguas Modernas de la Universidad Santiago de Cali. Docente de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco de Cali-Colombia. Correo electrónico: esperanzavasquezcasa@hotmail.com

3 Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Pre-escolar de la Corporación Universitaria CENDA-Cali. Docente de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco. Correo electrónico: yasisa2011@gmail.com

4 Magister en Educación – Docencia; Especialista en Neuropsicopedagogía; Licenciada en Educación Especial. Docente investigadora de la Maestría en Diversidad. Correo electrónico: mcgrisales@umanizales.edu.co



Abstract

Development of skills related to written production. Analysis of a didactic intervention mediated by life stories

Written production is considered a complex linguistic skill, which includes the semantic, syntactic and pragmatic components in the text. In Education this skill is essential for strengthening communication skills.

This research work quantitative quasi-experimental design, sought to determine the effectiveness of an alternative didactic mediated by life stories, to improve written production, in 25 students of 6th grade of the School Jesús Villafañe Franco at Santiago from Cali city. To achieve this goal an initial survey of the written production of students was made, in intratextual and extratextual level (pretest) using the instrument based on the Curriculum guidelines on the Spanish language. Similarly, it was designed and implemented the didactic proposal from the development of four phases. Subsequently, a final recognition of the written production (post- test) was performed. The results obtained were analyzed using the SPSS statistical program.

The study found that the teaching proposal, improved student writing production, which showed an increase of 33.0% satisfactory assessment in the intratextual level and 35.6% in the extratextual. Proposing writing life stories, allowed participants to identify the role of writers from the recognition of his own experiences as a source of inspiration. It also strengthening a way of dialogicity and respect for others.

Keywords: written production, life stories, diversity, teaching sequence, intratextual level, extratextual level, curriculum guidelines.

Presentación

En la actualidad son conocidas las dificultades que presentan los estudiantes frente a la habilidad lingüística de la escritura, específicamente en la producción escrita. Esta situación conlleva a la búsqueda de alternativas didácticas que promuevan aprendizajes significativos en el aula, valorando igualmente, la diversidad presente en la población estudiantil.

Es así que esta investigación propone mejorar la producción escrita de los estudiantes, haciendo uso de la escritura de sus historias de vida como mediación didáctica, organizadas en actividades planteadas en una secuencia didáctica, la cual tiene en cuenta el nivel intratextual y extratextual de la producción textual. Las experiencias de vida ofrecen un camino hacia el reconocimiento de un sujeto

único, diverso y/o autentico, que generan un nivel de confianza para el posible escritor, retomando su propia historia para ser transformada en letras. La didáctica propuesta, posibilita al estudiante, una escritura autónoma encaminada hacia el fortalecimiento de ésta habilidad lingüística.

Finalmente, la investigación plantea aportes para los docentes interesados en aplicar prácticas de enseñanza que promuevan la producción escrita, rescatando la diversidad a través del texto escrito.

Justificación

La presente investigación es importante en los procesos pedagógicos de la institución educativa Jesús Villafañe Franco, ubicada en Santiago de Cali, ya que busca mejorar la producción escrita en estudiantes que tienen dificultad para realizarla, a

partir de la escritura de sus experiencias de vida, como forma de desarrollar habilidades lingüísticas, indispensables para la formación académica, el desarrollo cognitivo y como medio de expresión de los pensamientos, emociones, deseos, entre otros aspectos.

Dentro del aula de clase se produce escritura que en ocasiones no establece una continuidad significativa, ya que algunos docentes utilizan prácticas repetitivas, como copia de textos ya establecidos, consultas que pasan por el proceso de revisión y olvido o incluso transcripciones que no tienen un tema de interés para el estudiante. Se hace necesario proponer una didáctica que promueva un desempeño actitudinal, cognitivo y procedimental frente al acto de escribir. Así, los relatos de vida transformados en letras, pueden proporcionar un acercamiento del estudiante al texto escrito.

Es indispensable entonces no solo identificar el tipo de dificultad que presentan los estudiantes al realizar sus producciones escritas, sino además diseñar una didáctica que reconozca el contexto socio-cultural de los mismos. Para lograrlo se aplica una secuencia didáctica de actividades que reconozcan los niveles intratextual y extratextual de la producción escrita, enunciados en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), articuladas con propuestas de escritura mediadas por los relatos de vida, dejando entrever la diversidad que tiene cada historia, sujeto que la cuenta y forma en que es plasmada en el papel.

La didáctica alternativa aplicada en este estudio sirve como herramienta importante para aquellos investigadores que tengan intereses particulares en torno a la temática de la producción escrita en estudiantes y a los relatos de vida de los mismos. Finalmente, se busca inspirar propuestas de enseñanza que involucren la realidad socio-histórica del estudiante, e igualmente generen aprendizajes significativos.

Antecedentes

A continuación se hace referencia y análisis de algunos trabajos de investigación que vinculan en su desarrollo las categorías de relato de vida, didáctica, producción escrita y diversidad, las cuales están relacionadas con el presente trabajo de investigación y aportan teóricamente al mismo.

Las siguientes investigaciones relacionaron la didáctica como parte de la pedagogía que permite la búsqueda de tareas o acciones encaminadas al mejoramiento de la enseñanza. En concordancia con ello, se destacan hallazgos en Bolaños, Cabrera, Goyes, Medina y Rosero (2014), quienes desarrollaron una didáctica alternativa fundamentada en la estrategia didáctica Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), a través de las dimensiones de planificación, supervisión y evaluación, observando así las habilidades metacognitivas necesarias para resolver problemas matemáticos. De esta manera, las habilidades metacognitivas de los estudiantes se fortalecieron después de la intervención de la didáctica propuesta. En este contexto, se destacó la importancia de tener en cuenta la realidad social del estudiante para el logro de los objetivos.

Por su parte, Ordoñez y Galeano (2014), así como Bastidas, Cabrera, Domínguez y Pantoja (2014), propusieron en sus estudios determinar la efectividad de una didáctica no parametral. El primer estudio haciendo uso de la literatura infantil para el desarrollo del pensamiento creativo en el aprendizaje de la lengua castellana, mientras que el segundo utilizó las TIC y la minga de saberes en la educación ambiental, destacando el valor de la inclusión y respeto a la diversidad. En ambas investigaciones se evidenció la importancia del sujeto frente a su identidad dentro de un contexto determinado.

Betancourth y Madroñero (2014) realizaron un estudio sobre la implementación de una didáctica alternativa basada en la Enseñanza para la Comprensión (EpC),



con el fin de mejorar la interpretación de textos y producción oral y escrita. Esta didáctica permitió construir comprensiones e interpretaciones a través de la resolución de problemas de manera coherente. Se destacó de este modo el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, el trabajo en equipo y el respeto por la opinión del otro.

Los siguientes autores encaminaron sus investigaciones hacia una mirada crítica de la forma en que se educa a los estudiantes frente a las habilidades escriturales, en donde el contexto adquiere un real protagonismo al momento de valorar sus producciones textuales:

Amaya (2012) analizó las producciones escritas espontáneas de los estudiantes y contribuyó una propuesta didáctica resaltando la importancia de la realidad social que rodea a éstos y sin dejar de lado la creatividad que le impregnan a sus producciones escritas. Otálvaro (2014, p. 81) busca realizar un aporte de algunas implicaciones importantes al proceso de enseñanza de la lecto-escritura, a la que le da el carácter de herramienta eminentemente social. Barragán (2013, p. 14) en su investigación, diseñó y validó criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos.

En el estudio realizado por López (2013) se analizaron aquellos aspectos que identifican la escritura de niños con Trastorno por Déficit de Atención-Hiperactividad (TDAH), a través del recuento de un texto de tipo narrativo y haciendo uso de la sub prueba de recuperación escrita de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (2007), que sirvió como apoyo en la presente investigación. Este instrumento se basó en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), involucrando los niveles de la producción escrita.

De otro lado, se encontraron estudios enfocados en la diversidad aplicada desde las prácticas pedagógicas. Al respecto, Gómez, Guerrero y Buesaquillo (2013)

analizaron cómo se entendían estas prácticas pedagógicas desde la diversidad y enfatizaron en la importancia de la capacitación de los docentes para atender una sociedad estudiantil diversa que requiere las mismas oportunidades educativas. Así mismo, Quiñonez, Olarte y Ospina (2013) estudiaron las prácticas pedagógicas de los docentes que formaron a estudiantes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno. Como hallazgo se revela que los educadores limitan sus prácticas pedagógicas con los grupos vulnerables, centrándose en la carencia y dejando de lado la atención a la diversidad, la cual permite reflejar la potencialidad de cada sujeto.

Andrade, Flórez, Mera y Grisales (2014), buscaron fijar una mirada crítica frente a la enseñanza de la lectura y escritura, teniendo como base la diversidad. Entre sus hallazgos se presentó la oposición entre el discurso y la acción con relación a las prácticas pedagógicas. Destacan así que la lectura y escritura son procesos mentales complejos que van de la mano con las prácticas sociales. Betancourt y Champutis (2015) analizaron la comprensión de los significados y sentidos acerca de la diversidad, desde la mirada específica de los estudiantes pertenecientes a la población indígena Quillasinga y el valor de su legado histórico por medio de las costumbres, la trascendencia del pensamiento, el respeto por el otro y su identidad. Se rescató las narraciones surgidas en la convivencia escolar y las prácticas que se generan a partir de ellas. Se destacó así la importancia de las interacciones sociales que se construyen en el espacio escolar y se convierten en proceso necesario para el reconocimiento del otro.

Planteamiento del problema

La práctica pedagógica busca que los estudiantes aprendan a escribir como acto esencial en la construcción del conocimiento y para lograrlo se aplican es-

trategias que suelen caer dentro de unos parámetros repetitivos, lo que obstaculiza un real interés por la producción escrita a la cual se desea que lleguen.

En la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco persisten prácticas en la enseñanza de la escritura, que alejan las posibilidades de desarrollar en los estudiantes, las destrezas básicas para la producción de textos escritos, como son la comunicación, la composición y el estilo.

Esta problemática se ve reflejada en el bajo desempeño de los estudiantes, por ejemplo en las pruebas Saber Grado 5°, los resultados obtenidos en el componente de lenguaje, en los años 2014 y 2015, fueron de un 20% y 48% respectivamente, estableciéndose en el nivel de valoración insuficiente, lo que evidencia el comportamiento de los estudiantes en la competencia comunicativa.

Por otro lado, los factores relacionados con el bajo nivel de escolaridad de los padres y madres de los estudiantes y su poca cultura en el ejercicio de la escritura, dificulta la adquisición de hábitos para fortalecer esta habilidad lingüística.

Pregunta de investigación

¿Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida mejorará la producción escrita en los estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali?

Objetivo general

Determinar la efectividad de una didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, para mejorar la producción escrita en estudiantes de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali.

Objetivos específicos

- Identificar el desempeño, en el nivel intratextual y extratextual, de la producción escrita en los estudiantes del grado 6°.

- Analizar comparativamente el desempeño en el nivel intratextual y extratextual de la producción escrita de los estudiantes del grado 6°, antes y después de la implementación de una didáctica alternativa basada en los relatos de vida.
- Reconocer los logros obtenidos en los desempeños del nivel intratextual y extratextual en la producción escrita del grado 6° después de la aplicación de la didáctica alternativa.

Hipótesis alternativa - Hi:

Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida mejora la producción escrita en estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali

Hipótesis Nula – Ho:

Una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida no mejora la producción escrita en estudiantes del grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali.

Referente Teórico

El presente estudio se fundamenta teóricamente en cuatro aspectos importantes: la escritura como acto esencial para producir un texto, la didáctica alternativa como estrategia educativa, los relatos de vida como mediación didáctica y la diversidad desde la práctica pedagógica.

El acto de escribir... producir texto

El escribir da la sensación de libertad, donde se crea la necesidad de plasmar, con el código de escritura, una serie de ideas que a su vez van siendo transformadas por otras (MEN, 2007), las cuales van reflejando un contexto particular en el cual se encuentra inmerso el escritor.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera importante el pensamiento de



Vygotsky en su teoría “*Sociocultural*”, que fue divulgada en los años 60. El autor plantea que la relación del individuo con su aprendizaje del lenguaje escrito está estrictamente relacionado con su realidad socio-cultural, la cual le ofrece una serie de herramientas de aprendizaje (interpsíquico y intrapsíquico). Este pensamiento se asemeja a la idea de enseñanza de la escritura que plantea Freire (1999) en su “*Pedagogía crítica*”, donde propone prácticas pedagógicas que promuevan la conciencia crítica. Afirma que cuando se logra que lo que se diga esté conectado a lo que se pretende escribir, se desarrolla una confianza escritora que en últimas es el reflejo de nuestros pensamientos. “Es preciso que nuestro cuerpo que se va haciendo socialmente actuante, consiente, hablante, lector y “escritor”, (...) le dé al lenguaje oral y escrito, a su uso, la importancia que le viene siendo reconocida científicamente” (p.39, 49). El autor vincula desde su postura socio-crítica la escritura-pensamiento como actos paralelos cargados de emociones, de reflejos del mundo donde se sumerge el escritor, teniendo como base su entorno, comunidad y/o la sociedad donde se desenvuelve.

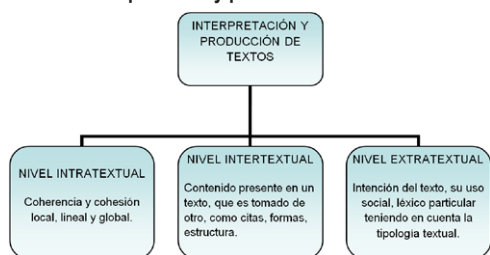
Tanto Vygotsky como Freire relacionan sujeto-contexto a la escritura, como un primer paso para el desarrollo de esta habilidad lingüística, en la cual el sujeto establece una comunicación con su entorno, rescata de éste lo que desea obtener o lo que éste le ofrece, y a su vez inicia un proceso de construcción del conocimiento a través de la adquisición de nuevos saberes. Teniendo en cuenta este último planteamiento, se vincula el acto de escribir con el desarrollo cognitivo del individuo. Al respecto, Flower y Hayes (1980) refieren la escritura como un acto de aplicación de funciones mentales. En su teoría del “*Modelo Cognitivo de la escritura*” señalan que el escritor debe aplicar la planificación, revisión y redacción al escribir un texto, además de tener claro el propósito del

escrito, su contenido, léxico adecuado, coherencia y demás. Por supuesto, para estos autores la idea de escritura deja entrever la necesidad de desarrollar la capacidad para construir el texto a través de un proceso básico que llegue claramente al lector.

Por su parte, Cassany (1990) y Van Dijk, T. (1992) reconocen la escritura no solo como un proceso vital en el fortalecimiento cognitivo, sino además como ese medio de comunicación entre el individuo quien lo crea y quien lo recibe, posibilitando la interpretación como la forma y el contenido del mismo. Es por ello que orientan sus estudios hacia un modelo de “*Teoría textual*”. El primero basado en los cuatro enfoques de la didáctica para la enseñanza de la expresión escrita: gramatical, funcional, procesal y enfoque de contenido. El segundo, a través de niveles establecidos dentro del texto, en tres unidades semánticas para ser comprendido, reconstruido y además guardado por dichas unidades estructurales llamadas microestructura, macroestructura y superestructura.

Al reconocer el texto como una construcción mental del mismo, en donde el sujeto lo realiza basándose en su conocimiento y/o experiencias con diferentes tipologías textuales, Van Dijk (1992) lo relaciona a una representación mental de saberes o conocimiento previos que permiten el procesamiento del texto, acompañado de la intencionalidad del mismo. Es por ello que el Ministerio de Educación Nacional Colombiano se apoya en este autor para fundamentar los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), a través de ejes de referencia orientados hacia la construcción de la significación y la comunicación. Uno de estos ejes es el del Proceso de Interpretación y Producción de Textos dado a nivel intratextual, intertextual y extratextual, clasificado teniendo en cuenta los siguientes componentes:

Gráfico 1 Niveles del Proceso de Interpretación y producción de textos



Fuente: Lineamientos curriculares de Lengua Castellana MEN, 1998

Nivel Intratextual: se caracteriza por tres componentes tales como la coherencia local o interna en la oración (concordancia de género, número y tiempo verbal - sujeto); la coherencia y cohesión lineal (conectores, frases conectivas y segmentación de unidades como oraciones y párrafos); y la coherencia global (eje temático, temas y subtemas).

Nivel Intertextual: se refiere a los temas o contenidos presentes en un texto que son tomados de otro, citas textuales, referencias, formas, estructuras, estilos y demás.

Nivel Extratextual: está relacionado con el contexto o situación de comunicación, la Intención de texto, su uso social, el reconocimiento del interlocutor y el léxico particular de las tipologías textuales.

La didáctica alternativa como estrategia educativa

Según Hernández (2010, p.10):

La Didáctica es algo más que el método de enseñar, ya que implica la intencionalidad educativa, la formación del discente, por tanto, no sólo se busca la instrucción, sino la formación. Prevalece la comprensión sobre la imitación.

Es así que la Didáctica como estrategia pretende que el docente mejore el aprendizaje de los estudiantes en diferentes tipos de contextos, recurriendo al uso de las didácticas alternativas. Éstas se ca-

racterizan por la planificación, reflexión y acciones diversas y flexibles. Una de estas didácticas alternativas es la “*Secuencia Didáctica*”, la cual conforma una serie de actividades que se articulan entre sí para desarrollar competencias en el estudiante (Frade, 2009).

Algunos investigadores han hecho sus aportes frente al tema de la didáctica alternativa y particularmente hacia la secuencia didáctica, en la enseñanza de la lengua oral y escrita. Es el caso de Nemirovsky (1999, p.124), quien crea secuencias didácticas para niños de pre-escolar y primaria, las cuales pretenden desarrollar las habilidades lingüísticas de escritura y lectura.

Camp (2003, p. 9) por su parte define la secuencia didáctica, como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. La autora propone una escritura con sentido, promovida a través de actividades pesadas de forma creativa, llamativa y acorde a la intención del escritor. En este sentido propende por el uso de secuencias didácticas que constan de cuatro fases o etapas fundamentales como se observa en el gráfico 2:

Gráfico 2. Fases de la Secuencia Didáctica según Anna Camp (2003)



Cada una de estas fases o etapas, diseñadas de manera ordenada y secuencial, permite pasar a los estudiantes por los estadios de conocimientos previos, procesos y resultados. Es de interés en esta investigación seguir la directriz planteada por Camp (2003) en cuanto a la manera de construir una secuencia didáctica para promover la producción escrita, ya que



posibilita entrelazar los relatos de vida con el reconocimiento de la estructura gramatical.

Relatos de vida como mediación didáctica

El relato de vida en la presente investigación es utilizado como mediación didáctica para mejorar la producción escrita. Al respecto, Bruner (1997), citando a Vygotsky (1995), plantea que las acciones humanas deben estar unidas a vínculos culturales que ayudan como andamiaje para la adquisición de saberes, que en este caso investigativo es referido al mejoramiento de la producción escrita. Reconociendo el relato como género literario perteneciente a la narrativa, el cual evoca historias llenas de descripciones, acciones y contextos, convirtiéndose en material importante para estimular la producción escrita, brindando confianza al escritor por lo que pretende escribir.

Cuando se habla de un relato damos cuenta a la vez de un sujeto protagonista. Ricoeur (1984) en su teoría de *"La Interpretación"* habla que como protagonista de los relatos de vida está el sujeto, quien intenta usar la lengua para definir una identidad y darle vida a ambientes que ya no están. Dice el autor que un relato de vida funciona como un mecanismo de comunicación interno, pero a la vez externo y pone a disposición la posibilidad de explorar un mundo personal de manera libre. Van Dijk T. (1992) fundador del "Análisis del Discurso" reconoce el relato como una forma de narrar de manera natural y dice que abre el camino en el reconocimiento de una estructura de tipología textual narrativa. "Las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana: narramos lo que nos pasó (a nosotros o a otros que conocemos) recientemente o hace tiempo" (Van Dijk T, 1992, p. 153). Este autor suscita la posibilidad de adoptar los relatos de vida como camino de reconocimiento a la tipología textual narrativa. Sus aportes son significativos ya que permiten reconocer la narración de historias o relatos de

vida como fundamentales en la dimensión educativa, valorando al estudiante como un sujeto narrador, diverso y un posible escritor de su propia experiencia de vida.

La diversidad desde la práctica pedagógica

La escuela ha sido un espacio de encuentro y diversidad, de entornos familiares, de contexto social, de características individuales y demás. Pero en los últimos tiempos se viene presentando un tipo de diversidad, la del lugar de procedencia de los estudiantes y por ende de costumbres, dialectos y cultura. Es así que se reconoce la diversidad como un tema valioso en el campo educativo. De allí la importancia de identificarla para promover actitudes que impliquen cambios significativos dentro de las instituciones educativas. Uno de esos cambios es referido a la práctica pedagógica, la cual responde a formas o concepciones de los educadores frente al cómo movilizar el aprendizaje en los estudiantes. Al respecto, Gimeno (2005, p.43) plantea que la educación permite dar al ser humano, una nueva categoría de su identidad, un núcleo estable de su personalidad que le permite verse, ver el mundo y ver al otro. Dice además que la educación debe establecer un proyecto guía, que lo haga tener una mirada crítica frente al tema-problema de la diversidad. (Gimeno, 2006, p.13).

Es así que la realidad sociocultural del estudiante merece ser reconocida como parte del respeto y valor por el otro, atendiendo a la diversidad en el aula, rescatando al sujeto diverso a través de la práctica pedagógica.

Como lo afirma Oliver (2003, p. 84):

...reconocer las diferencias y aceptarlas, por parte de la escuela, requiere poner en marcha mecanismos de actuación y reflexión que tiendan a lograr el equilibrio necesario entre ofrecer un currículum común, que facilite un acceso igualitario a la educación, y un trata-

miento pedagógico diversificado, en relación a las diferencias individuales o sociales.

Por tanto, el docente y el grupo de personas encargadas de la formación del estudiante, son las llamadas a buscar alternativas didácticas y/o metodologías que posibiliten atender a la diversidad en la escuela, cuyo objetivo primordial debe ser la aceptación del otro. Al utilizar prácticas pedagógicas que rescaten la diversidad, dando valor a la diferencia y teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, es posible generar aprendizajes significativos en el aula. Por lo cual entender la diversidad desde la práctica pedagógica, debe ser un proceso acompañado por el respeto, como lo afirma López Melero (1993, p.40):

Reivindicar una escuela con este talante igualitario y comprensivo no debe entenderse como que proclamamos la uniformidad de todos los alumnos, sino todo lo contrario: supone educar en el respeto a las diversidades.

Es así que Skliar (2002, p.26) por su parte, invita a mirar al sujeto sin ningún título que lo clasifique, permitiendo asegurar en él su propia identidad, reconociendo toda su esencia como importante y válida. De este modo, más que profundizar sobre educación prefiere hablar de pedagogía del otro como “pedagogías que capturan, ignoran, enmascaran, masacran o vibran con el otro”, dando relevancia más al fondo de lo que significa reconocer al otro, donde todo lo que emana de él es necesario dentro de un conjunto de posibilidades. Por tanto, diversidad desde la práctica pedagógica, contempla un sinnúmero de alternativas que posibilitan el reconocimiento del otro en el aula.

Metodología. Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cuantitativo con diseño cuasi-experimental, tomando como base la totalidad de la

población objeto de estudio, en donde no existe aleatoriedad. En este sentido, el investigador influye sobre las variables independientes o sobre los procesos causales y los transforma de manera intencional para ver los resultados, pero no puede hacer un control estricto de variables extrañas, por lo cual no puede asegurar que los resultados hayan sido producto de otros factores (Hurtado, 2007). Se trabajó con 25 estudiantes del grado 6º, a los cuales se les aplicó un pre-test antes de la aplicación de una didáctica y un pos-test después del mismo.

Técnicas

Las técnicas utilizadas fueron la observación participativa y el uso del diario de campo. El estudiante fue observado en su desempeño frente a las actividades planteadas por el grupo investigador, efectuándose un registro de los acontecimientos de mayor relevancia. Igualmente, se realizó registro fotográfico que permitió enriquecer la recolección de información.

Instrumentos

Para la recolección de las producciones escritas de los estudiantes se utilizó la sub-prueba de recuperación escrita de La Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) de Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky (2007). Ésta consiste en un cuento de tipología narrativa llamado “*Bolita de Nieve*”, el cual contiene las características del texto en los niveles intratextual y extratextual como son coherencia y cohesión lineal, local y global, así como la intensión y superestructura textual.

Para el análisis de la información, con respecto al desempeño de los estudiantes en las producciones escritas, se utilizó una rejilla elaborada por López (2013), la cual se basa en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana del Ministerio de Educación Nacional Colombiano. En ella se definieron cuatro categorías de análisis así:



Nivel intratextual

- Coherencia y cohesión local: concordancia de género, número, tiempo verbal, identificación del sujeto y estructura de la proposición.
- Coherencia global: conservación del eje temático, progresión temática, características coherentes de los personajes en la historia.
- Coherencia y cohesión lineal: articulación de las proposiciones por medio de conectores, uso de signos de puntuación.

Nivel extratextual

- Pragmática, intención y superestructura: definición de un inicio, conflicto y desenlace de la historia.

Población

La Institución Educativa Jesús Villafañe Franco de Santiago de Cali es de carácter oficial, perteneciente a los estratos socio-económicos 1 y 2. El grado 6° de básica secundaria funciona en la jornada de la tarde y cuenta con 13 hombres y 12 mujeres, cuya edad se encuentra entre los 12 y 14 años. Los estudiantes objeto de estudio provienen en un 40 % de los departamentos de Chocó, Nariño o Cauca y el 60% son nativos de la ciudad de Santiago de Cali.

Recolección y sistematización de la información

Inicialmente se realizó una prueba piloto con 25 estudiantes, los cuales tenían características similares con respecto a la población de estudio. Estas características fueron: la edad, el grado escolar y estudiantes pertenecientes a la misma institución educativa.

La recolección de la información se realizó en tres etapas:

Primera Etapa: Se aplicó la sub-prueba de recuperación escrita de la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), con el fin de medir las habilidades previas en la producción escrita de los estudiantes (pre-test). Los resultados se

evaluaron a la luz del instrumento rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita de López (2013). Posteriormente se tabularon los resultados bajo las valoraciones poco satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2).

Segunda Etapa: Se aplicó una didáctica alternativa mediada por los relatos de vida, los cuales dieron cuenta del contexto socio-cultural de cada uno de los estudiantes, a través de una secuencia didáctica conformada por cuatro fases, con una duración de 40 horas de clase distribuidas en cuatro horas semanales así:

1. Fase presentación: esta primera fase tuvo el propósito de despertar el interés de los estudiantes por aprender el tema propuesto como motivación para evocar sus recuerdos, vivencias personales, dejando entrever sus conocimientos previos. Con base en lo anterior se iniciaron actividades encaminadas al reconocimiento de intención y superestructura de los textos escritos. Esta fase se llevó a cabo durante 4 horas de clase.
2. Fase comprensión: en esta fase se pretendió que el estudiante conociera información importante para reconocer la naturaleza del texto narrativo, relacionada a la acción de contar, narrar situaciones hacia un público expectante, lo mismo que sobre su estructura, coherencia, conectores gramaticales particulares de su tipología e intencionalidad del mismo. Esta fase tuvo una duración de 16 horas.
3. Fase Práctica: en esta fase se realizaron talleres que permitieron ejercitar en el estudiante la habilidad para producir sus escritos. Se contó con el acompañamiento constante del docente, el cual fue guía para su formación. Aquí toma importancia la revisión y corrección de los textos creados por los estudiantes como proceso de reflexión sobre las competencias lingüísticas adquiridas. Esta fase se llevó a cabo durante 12 horas de clase.

4. Fase de la Transferencia: para adquirir un grado de significación del acto de escribir, se propuso a los estudiantes grabar sus escritos en forma digital (libro digital) para ser compartidos y a su vez como evidencia de lo que puede significar para los jóvenes o sus pares el ejercicio de escribir, donde la diversidad toma vida en cada letra. Esta fase se llevó a cabo durante 8 horas de clase.

Tercera Etapa: se aplicó nuevamente la sub-prueba de recuperación escrita de

la Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI), para medir las habilidades adquiridas de la producción escrita de los estudiantes (pos-test). Después de aplicadas las pruebas de medición de las habilidades de producción escrita, se procedió a valorarlas haciendo uso del instrumento rejilla para el análisis de las producciones escritas de López (2103). Posteriormente se tabularon los datos obtenidos bajo las valoraciones satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2).

Hallazgos

El presente estudio entregó datos a partir de la aplicación del instrumento de valoración de la producción escrita, los cuales se analizaron haciendo comparación entre el pre-test y post-test. El análisis se respalda con una gráfica en la que se reconoce el comportamiento de cada categoría de análisis.

Nivel intratextual

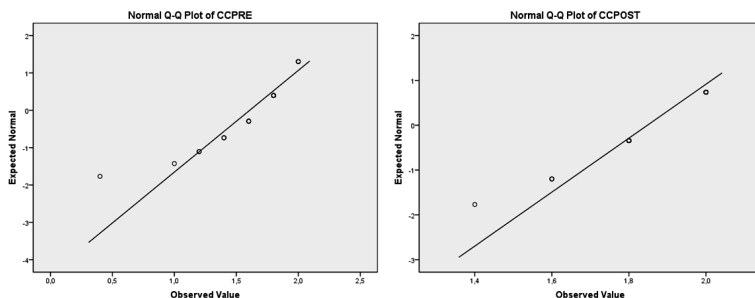
(coherencia y cohesión local - coherencia Global

- Coherencia y Cohesión Lineal)

1. Coherencia y cohesión local

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría Coherencia y Cohesión Local resultó no significativo para aceptar la normalidad, dado que tanto para la prueba de Kolmogorov – Smirnov como de Shapiro Wilk, el $P = 0,001$ valor es inferior al 0,05 ($P \leq 0,05$). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba de Rango con Signo de Wilcoxon, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

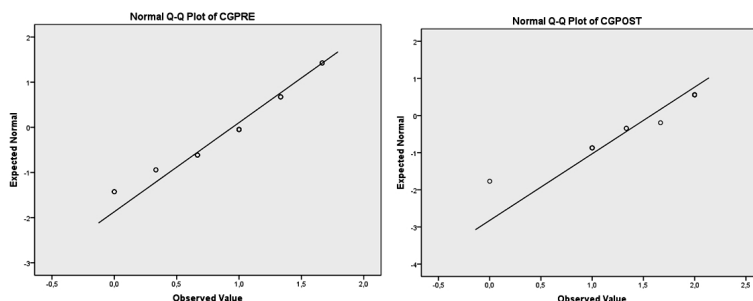
Gráfico 3. Distribución de datos Categoría Cohesión y Coherencia local



2. Coherencia global

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría Coherencia Global resultó significativo para aceptar la normalidad, dado que el $P=0,298$ valor es superior a 0,05 ($P \geq 0,05$). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba T de Student, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

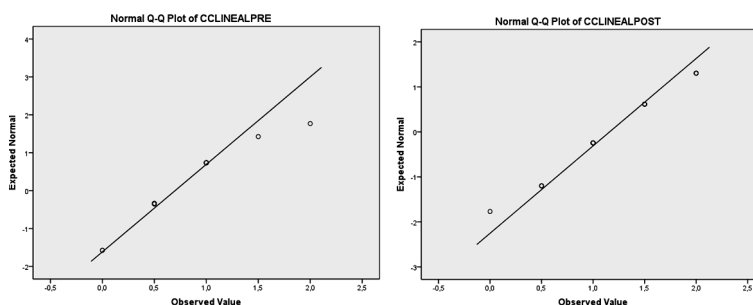
Gráfico 4. Distribución de datos Categoría Coherencia Global



3. Coherencia y cohesión lineal

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría Coherencia y Cohesión Lineal resultó no significativo para aceptar la normalidad, dado que tanto para la prueba de Kolmogorov – Smirnov como de Shapiro Wilk, el $P=0,000$ valor es inferior al 0,05 ($P \leq 0,05$). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba de Rango con Signo de Wilcoxon, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

Gráfico 5. Distribución de datos Categoría Coherencia y Cohesión lineal

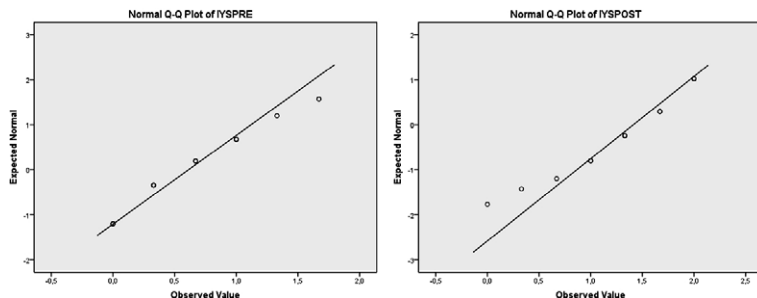


Nivel extratextual

(Pragmática - Intención y superestructura)

El resultado de la prueba de normalidad para la categoría Pragmática –Intención y Superestructura, resultó significativo para aceptar la normalidad, dado que el $P=0,101$ valor es superior a 0,05 ($P \geq 0,05$). Por lo tanto, para probar las hipótesis se utilizó la prueba T de Student, la cual arrojó la conclusión de que con un nivel de confianza superior al 99% se acepta la hipótesis alternativa.

Gráfico 6. Distribución de datos Categoría Pragmática- Intención y Superestructura



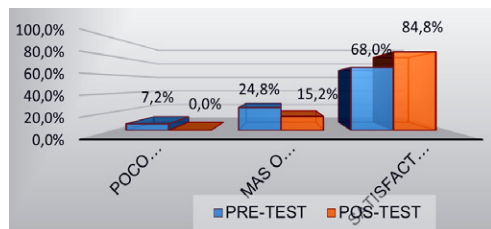
Análisis de los resultados del pre-test y pos-test en el nivel intratextual y extratextual

El resultado obtenido en las pruebas pre-test y pos-test para medir el desempeño de la producción escrita, en los estudiantes del grado 6° de básica secundaria de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco, se exponen en valores porcentuales con medición poco satisfactorio (0), más o menos satisfactorio (1) y satisfactorio (2), apoyados con gráficas de barras para observar el comportamiento de cada categoría de análisis.

En el Nivel Intratextual se analizaron las categorías: coherencia y cohesión local - coherencia global - coherencia -cohesión lineal.

1. Coherencia y cohesión local

Gráfico 7. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Coherencia y Cohesión Local

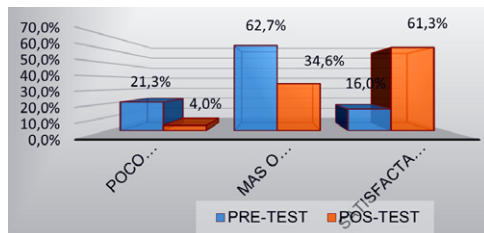


Se observa que en el pre-test el 68,8% de las muestras de recuperación escrita

de los estudiantes tuvieron un desempeño “satisfactorio” y un 84,8% con la misma valoración lo obtuvieron en el pos-test. Los resultados mostraron que la didáctica permitió cambios favorables en el 7,2% de las producciones escritas valoradas como “poco satisfactorio” en el pre-test, frente a un 0,0% obtenido en el pos-test. Así mismo, se reflejó disminución del pre-test al pos-test de un 9,6% de las muestras de recuperación escrita, las cuales fueron valoradas como “más o menos satisfactorio”. Este poco aumento en los porcentajes reflejó que la mayoría de los estudiantes no presentaban en un principio dificultad en cuanto a la concordancia de género, número y tiempo verbal en sus escritos. Sus cambios favorables se encontraron en la identificación clara del *sujeto* en las oraciones.

2. Coherencia global

Gráfico 8. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Coherencia Global

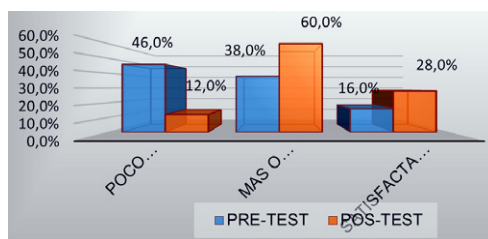


Los resultados mostraron una mejoría significativa en las muestras de recupera-

ción escrita con valoración “satisfactorio” en el pos-test de un 61,33%, frente a un 16,0% obtenido en el pre-test, lo que significó un incremento favorable del 45,33%. A su vez, el 62,7% de las muestras valoradas como “más o menos satisfactorio” disminuyeron a un 34,6%, y un 21,3% de las producciones escritas, medidas como “poco satisfactorio”, pasaron a un porcentaje de 4,0%. Se considera entonces que la implementación de la didáctica favoreció el desempeño de los estudiantes, evidenciándose en textos elaborados con secuencialidad y avance de la temática a lo largo de la narración, aumento en la longitud o el número de palabras escritas y coherencia en las características y acciones de los personajes.

3. Coherencia y cohesión lineal

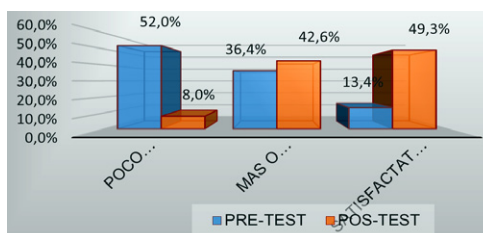
Gráfico 9. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Coherencia y Cohesión Lineal



Al analizar el pos-test se encuentra que un 28% de las muestras obtienen valoración “satisfactorio”, un 60,0% “más o menos satisfactorio” y un 12,0% “poco satisfactorio”. El cambio más favorable fue en este último porcentaje, ya que disminuyó en un 34,0%, lo que significa que hubo cambios en las producciones escritas, dando posibilidad de ascenso a los otros niveles de valoración. Los textos mejoraron en cuanto al uso de signos de puntuación como el punto y la coma, lo que permitió proposiciones más organizadas y coherentes.

En el Nivel Extratextual se analizó la categoría: Pragmática, Intención y Superestructuras.

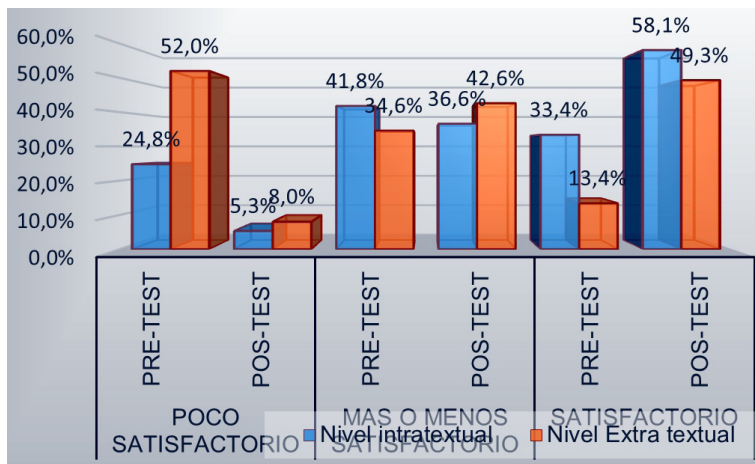
Gráfico 10. Porcentaje promedio de estudiantes ubicados en valoración poco satisfactorio, más o menos satisfactorio y satisfactorio en la categoría Pragmática-Intención y Superestructura



Los resultados obtenidos en esta categoría mostraron cambios contundentes del pre-test al pos-test. El 52,0% de las muestras valoradas como “poco satisfactorio” reflejaron dificultad de los estudiantes en sus producciones escritas, evidenciándose en textos con una superestructura gramatical parcial que reconocía inicios en los textos, pocos conflictos y casi nulos finales en los mismos. Después en el pos-test esta valoración disminuyó a un 8%, reflejando un mejoramiento en las producciones escritas de los estudiantes. Este cambio significativo se observó además en la valoración “satisfactorio” que aumentó de un 13,4% en el pre-test a un 49,3% en el pos-test. El 34,4% como “poco satisfactorio” en el pre-test, pasó a un 42,6% en el pos-test, debido a los movimientos presentados del nivel más bajo hacia el nivel intermedio. Se puede afirmar que la didáctica alternativa utilizada mejoró la producción escrita, ya que los textos de los estudiantes mostraron aumento en cuanto a la longitud o al número de palabras, tuvieron en cuenta un conflicto y final en la narración, dado a través de una descripción de lo acontecido y detalles escritos que permitieron la comprensión de la misma.

Análisis comparativo de los resultados obtenidos

Gráfico 11. Porcentaje promedio de estudiantes en el nivel intratextual y extratextual en las valoraciones de las producciones escritas.



Nivel Intratextual de la producción escrita

Dentro del Nivel Intratextual la categoría que presentó mejor resultado fue la de “*Coherencia Global*”. La valoración “poco satisfactorio” pasó de un 21,4% en el pre-test a un 4,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 17,3%. La valoración “más o menos satisfactorio” pasó de un 62,7% en el pre-test a un 34,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 28,1%. La valoración “satisfactorio” pasó de un 16,0% en el pre-test a un 61,3% en el pos-test, con un aumento significativo del 45,3%. Con base a los resultados, después de la aplicación de la didáctica, se muestra una tendencia favorable en la valoración de “satisfactorio” y una disminución favorable en la escala “poco satisfactorio”. Las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la conservación del eje temático, lo que permitió una progresión en el texto. Las características y las acciones de los personajes mejoraron su coherencia a lo largo de la historia.

La segunda categoría con mejor desempeño fue “*Coherencia y cohesión lineal*”.

Se observó una valoración 46,0% “poco satisfactorio” en el pre-test y un 12,0% en el pos-test, con un diferencia favorable del 34,0%. En valoración “más o menos satisfactorio” se obtuvo un 38,0% en el pre-test, frente a un 60,0% del pos-test, aumento dado por las muestras de recuperación escrita ubicadas en “poco satisfactorio”, que pasaron a “más o menos satisfactorio”. En la medición “satisfactorio” se pasó de un 16,0% en el pre-test a un 28,0% en el pos-test, con una diferencia a favor de un 12,0%. Los resultados, después de la aplicación de la didáctica, mostraron una disminución significativa en la valoración “poco satisfactorio” y un aumento favorable en la valoración “satisfactorio”.

Las producciones escritas de los estudiantes en el pos-test mostraron mejor uso de la coma y el punto, pero aún existe un grupo bajo de estudiantes que a pesar de utilizarlos lo hacen erradamente. Lo mismo sucede con la articulación de las proposiciones mediante conectores y frases conexas. Aunque hubo cambios importantes aún existen estudiantes que deben seguir trabajando para mejorar este desempeño.



En cuanto a la “*Coherencia y cohesión local*”, se pasó de valoración “poco satisfactorio” del 7,0% en el pre-test a un 0,0% en el pos-test, de un 24,0% en “más o menos satisfactorio” del pre-test a un 15,2% en el pos-test, con diferencia favorable de un 9,6%. En valoración “satisfactorio” pasó de un 68,0% en el pre-test a un 84,8% en el pos-test, con una diferencia favorable del 16,8%. Con relación a los resultados, después de aplicada la didáctica, las valoraciones indicaron un baja disminución favorable en la medición “poco satisfactorio” y “más o menos satisfactorio” y también bajo aumento favorable en la escala “satisfactorio”. Esto fue debido a que los estudiantes, objeto de investigación, tenían en su gran mayoría claridad en cuanto al sujeto, número y tiempo verbal en sus proposiciones, por consiguiente hubo poca posibilidad de mejorar en aspectos que no lo requerían. Los cambios reflejados se observaron en la identificación clara de los sujetos en las oraciones, ya que en ello existían falencias.

Nivel Extratextual de la producción escrita

La categoría “*Pragmática -Intención y Superestructura*” pasó en la valoración “poco satisfactorio” del 52,0% en el pre-test a un 8,0% en el pos-test, con una diferencia favorable del 44,0%. Con porcentaje de un 36,4% en “más o menos satisfactorio” del pre-test pasó a un 42,6% en el pos-test, con diferencia favorable de un 6,2%. En valoración “satisfactorio” paso de un 13,4% en el pre-test a un 49,3% en el pos-test, con una diferencia favorable del 35,9%. Los resultados, después de la aplicación de la didáctica, mostraron una disminución importante en la valoración “poco satisfactorio” y aumento significativo en “satisfactorio”. Esto se reflejó en las producciones escritas con un aumento de palabras en cuanto a su longitud. Se evidenció textos estructurados con un inicio claro, un conflicto detallado y un final reconocido.

Discusión de los resultados

La investigación tuvo como objetivo determinar la efectividad de una didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida para mejorar la producción escrita en estudiantes de grado 6° de la Institución Educativa Jesús Villafañe franco del Distrito de Aguablanca de la ciudad Santiago de Cali. La implementación de la didáctica permitió cambios significativos en las producciones escritas de los estudiantes, evidenciados en las variaciones porcentuales presentes en la diferencia del pre-test al pos-test, respecto al nivel intratextual y extratextual, dando como resultado una respuesta afirmativa a la pregunta de investigación y una confirmación a la hipótesis alternativa.

Los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test del nivel Intratextual, tomando como referencia la valoración “satisfactorio”, permitieron determinar que el 16,8% de las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la categoría de “Cohesión Local”. Tomando como referencia la valoración “poco satisfactorio” se observó un incremento del 19,5% del pre-test al pos-test. Ambos porcentajes se mostraron bajos dado que los estudiantes, en su mayoría, tenían claridad en el pre-test del género, número, tiempo verbal y la estructuración adecuada en la proposición. Por consiguiente, en el pos-test no se esperaba mejorar lo que ya estaba bien. Esta situación permitirá en futuras investigaciones replantear la modificación de la rejilla para el análisis de las muestras de recuperación escrita cuando sean realizadas con muestras poblacionales similares. Se destaca que el cambio más significativo se mostró frente a la evidencia clara del sujeto en las oraciones de la producción escrita. Los relatos de vida como didáctica alternativa permitieron dar vida a los personajes inmersos en el mundo del estudiante, los cuales cobraron importancia al momento de ser plasmados en el papel. Freire (2006, p.105) plantea que “la lectura del mundo precede siempre

a la lectura de la palabra". Cada estudiante desde su posición de escritor, y protagonista activo de su propia historia, percibió que el personaje, que en este caso era él mismo, debía estar presente como testigo activo de la historia.

En la Categoría "*Coherencia y Cohesión local*" solo el 12,0% mejoraron en la valoración "satisfactorio". El aumento significativo del 34% se mostró en la valoración "poco satisfactorio" entre el pre-test y pos-test. Se evidenció que algunos estudiantes querían contar sus historias, dándole valor a la coherencia y a la organización de las proposiciones a través de los signos de puntuación y conectores, pero la costumbre de no hacerlo a lo largo de su escolaridad hacía que se cometieran errores en los intentos por mejorar. Es importante entonces incrementar las actividades de práctica planteadas en la secuencia didáctica en esta categoría, pues el 60,0% con valoración "poco satisfactorio" del pos-test deja entrever la necesidad de hacerlo. Los autores Flower y Hayes (1980) señalan que el escritor debe aplicar funciones mentales como planificar, revisar y redactar para lograr producir un texto, fortaleciendo de esta forma la práctica de esta habilidad lingüística. Al respecto, Betancourt y Madero (2014) afirman que es necesario un continuo proceso de aprendizaje en el trabajo de lectura y escritura, no solo en los primeros años de escolaridad sino hasta la secundaria.

La "*Coherencia Global*" es la categoría con mejores resultados en el nivel intratextual, con un aumento del 45,3% en la valoración "satisfactorio" del pre-test al pos-test. Los relatos de vida permitieron develar información importante, mostrando detalles en cuanto a los personajes y sus acciones. Los estudiantes estimaron su propio protagonismo en los escritos, ya que el contar desde su propia vivencia, permitía conservar un hilo conductor valioso para el autor. Las experiencias personales permitieron rescatar la identidad en cada estudiante, conservando en las historias ese sujeto activo que tiene unas

características únicas que lo hacen diverso. En este sentido, Gimeno (2005) plantea que la educación puede rescatar en el ser humano su identidad, fortaleciendo su personalidad, lo que le permite mirarse y mirar a los demás. Descubrir en el texto a cada sujeto estudiante es tarea valiosa para el educador. Freire (1997, p108) afirma que "el educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él". Cada vivencia acercó a los docentes investigadores a reconocer un sujeto estudiante más humano.

Los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test del Nivel Extratextual, teniendo como referencia la valoración "satisfactorio", permitieron determinar que el 35,9% de las producciones escritas de los estudiantes mejoraron en la categoría de "*Pragmática -Intención y Superestructura*". El escribir las historias de vida motivó en el estudiante la necesidad de registrar los acontecimientos, de tal forma que el lector pudiese enterarse de un principio, un conflicto y un fin determinado, lo que incrementó el número de palabras escritas en cuanto a su longitud. Las experiencias de vida estuvieron cargadas de hechos reales, que reflejaban un quién, cómo, dónde, cuándo y porqué de la misma. Hubo relatos con historias felices, así como otras cargadas de dolor, pero a la vez de esperanza, las cuales cuestionaron a los docentes investigadores sobre la importancia de rescatar esa realidad socio-cultural de cada uno de ellos, como parte del respeto por la forma de vida del otro. Al respecto, Skliar (2002) invita a mirar al sujeto sin ningún título que lo clasifique, permitiendo asegurar en él su propia identidad, reconociendo su esencia como importante y válida. Es así como Betancourt y Champutis (2015) en su investigación hablan acerca de la escuela como un escenario para el reconocimiento de la diversidad y que ésta debe ser vista no como un defecto, sino como un valor donde los pre-juicios y la clasificación deben ser eliminados.



Finalmente, se destaca que la didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, es una forma de acercamiento a los estudiantes para mejorar la habilidad lingüística de la escritura, logrando un valor agregado marcado por el camino de la dialogicidad y confianza que cada uno de ellos entregó al momento de contar sus experiencias. Así, esa lectura del mundo de la cual nos habla Freire (1997), la oralidad de Van Dijk (1992), el contexto comunicativo de Cassany (1999) y, por supuesto, el respeto por la diversidad de López Melero (1993), entre otros, fueron caminos transitados que dejaron huella durante la investigación. Al entrelazar los relatos de vida de los estudiantes con el enfoque semántico comunicativo que plantea el Ministerio de Educación Nacional colombiano, a través de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), se valoró el uso del lenguaje, rompiendo un poco los esquemas tradicionales en la enseñanza de la escritura. El crear una secuencia didáctica que tuviera en cuenta los relatos de los estudiantes, fue más allá de la producción escrita como tal, permitiendo rescatar los elementos socioculturales característicos de la población de estudio.

Conclusiones

Aplicar una didáctica que involucre las experiencias de vida facilita el acto de escribir, convirtiendo en texto escrito las vivencias del mundo propio y generando confianza frente a la intención de contar.

Entrelazar los relatos de vida con los elementos necesarios para la construcción de un texto escrito, permite trabajar no solo una intención semántica comunicativa del mismo, sino que además brinda la posibilidad de atender a la diversidad en la escuela.

El cambio más significativo mostrado en el Nivel Intratextual, de las producciones escritas de los estudiantes, se refleja en la coherencia global del texto, que destaca la importancia de los protagonistas en la

historia y las características y acciones que los identifican. Es así que los relatos de vida, dentro de la didáctica, posibilitan el rescate de ellos mismos como sujetos activos de la narración, favoreciendo la conservación del eje temático en sus producciones escritas.

En el Nivel Extratextual de la producción escrita se identifican cambios favorables en la categoría de Pragmática- Intención y Superestructura, en cuanto al aumento del número de palabras, reflejando la intencionalidad del texto narrativo con un inicio, conflicto y desenlace. Los relatos de vida contados desde sus protagonistas permiten conservar tal superestructura.

A pesar de los logros obtenidos, tanto en el Nivel Intratextual como en el Extratextual, los datos estadísticos indican que aún hay estudiantes que presentan dificultades en la aplicación de los conectores y frases conexas en sus producciones escritas.

La Secuencia Didáctica de actividades, creada para esta investigación, puede tener modificaciones según las necesidades y contextos particulares.

Se destaca que la didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, permite establecer un valor agregado, marcado por los beneficios de la dialogicidad y el respeto hacia el otro.

De todo lo anterior se concluye que la didáctica alternativa, mediada por los relatos de vida, mejora la producción escrita en estudiantes de grado 6º de la Institución Educativa Jesús Villafañe Franco.

Recomendaciones

En las actividades planteadas en la secuencia didáctica se debe respetar la decisión, por parte de los estudiantes, de no relatar ciertos eventos de su vida, dándole opciones frente a las experiencias que desee contar.

En la secuencia Didáctica creada para este estudio se pueden incluir más actividades dentro de las cuatro fases, las cua-

les deben fortalecer el uso de conectores y frases conexas.

Las actividades lúdicas incluidas en la secuencia didáctica propuesta en esta investigación, pueden ser modificadas dependiendo de las costumbres o situaciones particulares del contexto en el cual se utilicen.

Se identifica que los estudiantes objeto de estudio, casi en su totalidad, tienen claro el uso del género, número y tiempo verbal en sus producciones escritas, por

lo cual se puede replantear en futuras investigaciones el evaluar o no esta categoría de análisis en estudios que tengan características similares.

Los docentes, tanto de básica primaria como de secundaria, pueden motivarse a buscar nuevas alternativas didácticas que ayuden en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes, teniendo en cuenta el contexto que rodea a cada uno de ellos.

Bibliografía

- Amaya, J.O. (2012). La escritura de los adolescentes, estrategias pedagógicas para contribuir a su cualificación. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782253.pdf> (Recuperado el 16 de enero de 2015)
- Andrade A, S M; Flórez V, E J, Mera C, L F & Grisales, Ma C. (2014). Lectura y escritura: una mirada a la diversidad. En: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/764/848> (Recuperado el 26 de diciembre de 2015)
- Barragán, E. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4425584> (Recuperado el 22 de febrero de 2015)
- Bassi, J. (2014). Hacer una historia de vida: Decisiones clave durante el proceso de investigación. En: <http://atheneadigital.net/article/view/v14-n3-bassi/1315-pdf-es> (Recuperado el 23 de septiembre de 2015)
- Bastidas B, D C; Cabrera A, J A; Domínguez Chauza, L, & Pantoja Vallejo, M del R. (2014). Didáctica no parametral mediada por la minga de saberes y las tic en el aprendizaje de la educación ambiental, para el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Cunchila. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1573/DIDACTICA%20NO%20PARAMETRAL%20Y%20HABILIDADES%20METACOGNITIVAS.pdf?sequence=1> (Recuperado el 22 de diciembre de 2015)
- Betancourt T, M X & Champutis V, A C. (2015). La escuela: un escenario para el reconocimiento de la diversidad. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2107/trabajo%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1> (Recuperado el 3 de enero de 2016)
- Betancourth C, M E; Madroñero C, E S. (2014). La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1864/TESIS%20ENSE%C3%91ANZA%20PARA%20LA%20COMPRESI%C3%93N.pdf?sequence=1> (Recuperado el 22 de enero de 2015)
- Bolaños, L E; Cabrera, A del R; Goyes, J A; Medina, S N & Rosero, O J. (2014). Desarrollo de las habilidades metacognitivas para el aprendizaje de las matemáticas a través de una didáctica basada en problemas y mediada por los juegos autóctonos y tradicionales, en estudiantes del grado quinto de básica primaria de la Escuela Normal Superior. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1812/Sandra_Medina_Galvis_2013.pdf?sequence=1 (Recuperado el 2 de febrero de 2015)
- Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje - Visor.
- Camps, A. (2003). Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Editorial Graó.



- Cassany, D. (1990). Enfoques Didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. En: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm (Recuperado el 14 de enero de 2015)
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- Flower, L. (1989). Cognition, context, and theory building. Illinois: College Composition and communication.
- Frade R, L. (2009). Planeación por competencias. México: Ed. Inteligencia educativa.
- Freire, P. (1997). La Educación en la ciudad. Sao Pablo: Siglo XXI
- Freire, P. (1999). Cartas a quien quiere enseñar. Sao Pablo: Editores Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). La importancia de leer y el proceso de liberación. Sao Pablo: Siglo XXI.
- Gimeno S, J. (2005). La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Gimeno S, J. (2006). Atención a la diversidad. España: Editorial Grao Educativo.
- Gómez O, E; Guerrero M, del R & Buesaquillo B, M. (2013). Prácticas pedagógicas y diversidad. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/210/109_Gomez_Ordo%C3%B1ez_Eliana_2013.pdf?sequence=1 (Recuperado el 18 de Enero del 2015)
- Hernández F, A. (2010). Didáctica como disciplina pedagógica. En: http://www4.uaen.es/~ahernand/documentos/efdgmagtema_1.pdf (Recuperado el 29 de abril de 2015)
- Hurtado de Barrera, J. (2007). El proyecto de Investigación. Quinta edición. Caracas: Ediciones Quirón-Sypal.
- López M, M. (1993). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante. Granada: Alas para Volar.
- López, A. (2013). Narrativa escrita en niños con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de la ciudad de Manizales. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/953/1/NARRATIVA%20ESCRITA%20EN%20NI%C3%91OS%20CON%20TRASTORNO%20POR%20DEFICIT%20DE%20ATENCION%20HIPERACTIVIDAD%20DE%20LA%20CIUDAD%20DE%20MANIZALES.pdf> (Recuperado el 23 de enero del 2015)
- Matute, E; Rosselli, M; Ardila, A & Ostrosky, F. (2003). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). México: Manual Moderno
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares. Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Oliver V, M C. (2003). Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ordoñez O, Y E & Galeano B, S M. (2014). Didáctica no parametral mediada por la literatura infantil en el aprendizaje de la lengua. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1923/INFORME_FINAL_PROYECTO_DE_INVESTIGACI%C3%93N_%20junio%206.pdf?sequence=1 (Recuperado el 12 de diciembre de 2015)
- Otálvaro G, S J. (2014). La lecto-escritura "Más que simples letras". En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4786019> (Recuperado el 18 de enero de 2015)
- Quiñonez S, D M; Solarte F, E A & Ospina L, M H. (2013). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/209/109_Qui%C3%B1onez_Sandoval_Doly_Magaly_2012.pdf?sequence=1 (Recuperado el 16 de noviembre de 2015)
- Ricoeur, P. (1984). La vida: un relato en busca de narrador. Barcelona: Antrophos.
- Rodríguez, G A. (2009). Seis Propuestas Didácticas. Colectivo de maestros de Cali. Colombia: Universidad del Valle.
- Unesco. Org. (1991). Constitución Política de Colombia. En: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf (Recuperado el 15 de marzo de 2015)
- Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós
- Vygotsky, L. (1962). Pensamiento y lenguaje. París: Sociales.

El perdón y la reconciliación: una mirada desde el aula de clase¹

MICHAEL ANDRÉS GONZÁLEZ HENAO²,
ÁNGELA MERCEDES RÍOS GIRALDO³

Resumen

El presente artículo deviene de la investigación realizada durante los años 2015 y 2016 para el proceso de Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira. La investigación parte de la necesidad de estudiar y entender cuáles son los significados que los jóvenes poseen sobre el perdón y la reconciliación basados en su contexto y comparado sobre el devenir histórico de Colombia, pues sus reacciones pueden deberse a un traslado genético y constructo social sobre cómo afrontar el término de violencia. Por tanto se ahondan esfuerzos por hallar dichos significados partiendo de sus historias de vida, donde se proyectan y analizan a través de encuestas, vídeos, entrevistas y posteriormente la autobiografía. De esta forma, en principio se realiza una sensibilización y trabajo de confianza para poder encontrar en sus discursos los significantes y posteriormente una liberación de emociones generando una actitud de cambio frente a la vida, reconociendo el valor de la acción como fuente principal de transformación de su propio ser y de una sociedad.

Palabras Clave: Perdón, Reconciliación, Violencia, Desplazamiento forzado, Justicia, aula de clase.

Abstract

Forgiveness and reconciliation: a view from the classroom

This article comes from research conducted during 2015 and 2016 for the process Masters in Education and Human Development at the Catholic University of Pereira. The research part of the need to study and understand what the meanings that young people have about forgiveness and reconciliation based on their context and compared on the historical development of Colombia, as their reactions may be due to a genetic transfer and social construct about are how to deal with the term violence. Therefore efforts to find those starting their life stories, which are designed and analyzed through surveys, videos, interviews meanings and subsequently deepen

1 Recibido: 11 de mayo 2016. Aceptado: 30 de junio de 2016.

2 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP; Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira; Ingeniero Físico de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo Electrónico: micandgonzalez@utp.edu.co

3 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la UCP; Especialista en Edumática de la Universidad Católica de Pereira; Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad Universidad del Quindío. Administradora de Negocios de la Universidad del Quindío. Docente de la Institución Policarpa Salavarrieta. Correo Electrónico: angela.rios@ucp.edu.co



autobiography. Thus, in principle it is performed a sensitization and trusting work it is done to find in his speeches signifiers and then a release of emotions generating an attitude change towards life, recognizing the value of the action as the main source of transformation his own being and a society

Keywords: Forgiveness, Reconciliation, Violence, Forced displacement, Justice, classroom.

Introducción

Aprendí que todos cometemos errores y que aunque en el mundo hay tanta violencia, nosotros mismos tenemos que empezar a cambiar el corazón, a no seguir los mismos pasos de las personas que generan violencia, perdonarlos y hacer este mundo mejor⁴

Hoy Colombia se encuentra en un “Nuevo proceso” a fin de solventar un conflicto armado cuyo estado dinámico deviene de políticas conflictivas que abogan por la configuración social, económica y normativa del país partiendo de puntos de vista divergentes donde no realizan diálogos sinérgicos para instaurar una política común. Aún hoy las guerrillas colombianas proponen una leve problemática social comparada con la forma en cómo funciona el Estado. Debemos recordar que las guerrillas fueron en inicio creadas por la lucha de poder y control sobre el país de los partidos políticos; Cadavid (2010) nos advierte de esta deficiente funcionalidad anunciando que:

La guerrilla colombiana es pues el efecto de dos causas... fue la violencia política la primera de ellas, que desde el principio pretendió transformarse en acción revolucionaria. Primó aquí el esfuerzo y la decisión política de iniciar procesos de construcción de una fuerza militar distinta al Estado para combatirlo, y disputarle por ende su preponderancia sobre

la sociedad y eventualmente suplantarlo. La segunda causa es de origen social, primando acá, las luchas por la defensa de un territorio y de una organización social particular que luego se convirtieron y adquirieron las características de movimientos de autodefensas campesinas que fueron en principio una respuesta militar a la acción del Estado. (p. 2)

Dichos errores perpetrados por el Estado ha generado millones de desplazados en Colombia posicionando a la nación en el segundo país de mayor movilización de masas debido a la violencia interna y el de mayor movilización en el continente latinoamericano (IDMC, 2015, p. 8). En el contexto de Latinoamérica, los países que sufren también el fenómeno de desplazamiento forzado son: El Salvador, México, Guatemala, Perú y Honduras, en su respectivo orden de mayor a menor.

Esta violencia política, definida como la acción de dominación y distribución de poder por parte de grupos organizados con objetivos enmarcados en la emancipación sobre el gobierno de turno para reorganizar la estructura socioeconómica de su contexto, ha sembrado una disyuntiva dialéctica entre el Estado y clases sociales que, a diferencia del idealismo hegeliano, no ha planteado cambios radicales en la percepción y sentidos de los colombianos sobre la violencia y la forma de evitarla; por el contrario, ha dispuesto la venganza como una acción social impartidora de justicia, pues la violencia debe ser mitigada por el Estado mediante la creación de políticas, pero paradójicamente, es éste al final quien termina generando un estado de tensión, donde la justicia, por

4 Estudiante entrevistado dentro de este proceso investigativo.

propia mano, se transforma en posibilidad política.

Dentro del marco de “violencia-justicia” las dicotomías sociales mediadas por el odio y la venganza no son más que respuestas ante la necesidad de satisfacción, así como el cuerpo necesita satisfacer necesidades fisiológicas, diremos que la unidad del ser necesita satisfacer el deseo de resarcir el daño para eliminar aquella sensación dolorosa. A esto responde el perdón y la reconciliación como filosofía moral para entrar a mediar y funcionar a modo de filtro reflexivo, evitando que la tercera ley de Newton (a toda acción corresponde una reacción de igual magnitud y en sentido contrario) se apodere de la conciencia humana para ejecutar una conciliación entre los actores del proceso.

Empero sus funciones cambian basadas en los significados que subyacen al contexto, esto es, el perdón y la reconciliación se ejecutan según se entienda por lo que deben ser y como se debe actuar. Por tanto nace una investigación cuyo propósito principal es realizar una descripción de lo que significa estas acciones en el contexto del eje cafetero, específicamente en jóvenes de la institución Policarpa Salavarrieta del departamento del Quindío.

Por ello, al comprender sus significados se hace posible identificar puntos en común para trabajar y realizar una sensibilización grupal, cuyo objetivo primordial es efectuar autocríticas y reflexión histórica, tanto de sus vidas como del país, para poder liberar tensiones que generen pensamientos aciagos y transporten frustraciones en acciones socialmente degradadas, esto permite tanto fomentar la historicidad humana, como la sensibilización y el cambio de pensamiento sin destruir su identidad.

Marco referencial para la investigación

Colombia es un país que ha vivido en constante guerra, donde ha tenido que

enfrentar diferentes expresiones y conductas violentas del ser humano; éstas como resultado de una manifestación de las desigualdades, injusticias y violaciones a los derechos inalienables que como ser humano al vivir en sociedad se destruyen. Como consecuencia, la población ha tenido que luchar y enfrentar a los grupos guerrilleros, sufriendo las efectos de una guerra donde según el Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), al finalizar enero del 2016, el país registró 7,9 millones de víctimas por el conflicto armado; más de 812 reportes de violaciones al Derecho Internacional Humanitario; en el 2014 se registró 59.500 desplazados de las tierras, cientos de personas desaparecidas, y otras numerosas víctimas de minas antipersonas y violencia armada (CICR, 2016).

El departamento del Quindío ha recibido, según Hincapié (2014) más de 66.276 víctimas de la guerra, en una distribución de unas 30.153 personas alrededor de los municipios que integran al departamento. Como consecuencia de esto, Armenia tiene la tasa de desempleo más alta del país, con un 17,2 %, de igual forma, de acuerdo al informe de las condiciones sociales y económicas del Quindío presentada por la gobernadora del Quindío (2014), el departamento presenta un indicador de pobreza en la zona rural del 22,23% y en la zona urbana de un 6,95%, ubicándose en el puesto 3 de los 32 departamentos de Colombia con las necesidades básicas insatisfechas, lo que genera una serie de problemáticas sociales como aumento de la delincuencia común, micro tráfico de drogas, prostitución infantil, sicariato, violencia intrafamiliar, aumento de riñas y robos, entre otras que favorecen la creación de grupos violentos.

La institución educativa Policarpa Salavarrieta, ubicada en el centro del municipio de Quimbaya del departamento del Quindío, cuenta con 131 estudiantes matriculados como desplazados por la violencia, lo que le corresponde a 1,8 % de la población; los estudiantes despla-



zados provienen de diferentes sectores del país, como Caquetá, Putumayo, Nariño, Cauca, Antioquia. Es necesario ofrecer a los estudiantes espacios para reflexionar sus proyectos de vida y situaciones adversas que los afecta, para que logren un acercamiento al perdón y a la reconciliación.

Ante este marco social que como se observa tiene grandes problemáticas y situaciones conflictivas, se desea hacer la siguiente pregunta para nuestro marco investigativo. ¿Cuáles son los significados del perdón y la reconciliación de los jóvenes desplazados del grado 11 del colegio Policarpa Salaverrieta?

Objetivo general

Identificar los significados de perdón para lograr reconciliación en los jóvenes desplazados

Objetivos específicos

- Identificar las emociones como condicionantes de construcción de significado del perdón y la reconciliación.
- Describir las categorías del perdón con base en sus valores
- Describir la reconciliación con base en sus valores
- Interpretar sus discursos en cuanto factores de perdón y reconciliación.

Constructo teórico

La violencia en Colombia (Actos que provocan la violencia en la historia de Colombia)

Durante la historia política de Colombia, los docentes, cantantes, políticos, deportistas y demás personas de alta influencia (son estos actores populares quienes mueven la información colombiana) han entregado una versión del país incrustado en la potencia de sus libertadores con los lemas de personas fuertes, capaces, pujantes y héroes que han luchado por el bien de la nación y su libertad, pero nada puede ser más acertado que la mentira almacenada en su historia.

La lucha entre el gobierno y los grupos al margen de la ley como la guerrilla sólo son residuos que muestran una verdad triste del país, vestigios de la violencia que subyace tras su supuesta “liberación” del mundo español, el florero de Llorente desató una corriente de ira e impotencia en todo el pueblo que dio apertura a una guerra que lejos estaría de soslayar la verdadera independencia. Gracias a una excusa y mentira entorno al préstamo del florero se pudo desatar tal grado de violencia que luego terminaría por generar el famoso grito de independencia. Es cierto que filtrar el pasado con la visión contemporánea de realidad demuestra insolencia, pero obligar a reflexionar del pasado con el contexto y visiones del pasado nos lleva a justificar ese actuar impidiendo generar verdaderos y profundos cambios. Pues como lo expresó *Paul Preston*, “*Quien no conoce su historia está condenado a repetir sus errores*”

Partiendo de algunos patrones de comportamiento de los factores bióticos, se observa que el ser humano, por naturaleza, es agresivo, no es más que un acto de protección que comparte con todos los seres biológicos por la inherente necesidad de supervivencia, un ejemplo claro de la agresión es cuando se estafa ante un negocio, o cuando se es retirado el alimento en circunstancias de hambruna e inclusive en situaciones de alto estrés emocional, eso provoca una reacción bioquímica en el cerebro que desemboca en un episodio agresivo (Ramírez, 2006, p.2) para obtener lo que necesita o ha perdido, no es más que un acto de respuesta inmediata, a diferencia de la agresividad que se entiende como “una “disposición” o tendencia a comportarse agresivamente en las distintas situaciones” (Carrasco & González, 2006, p. 9).

Es posible observar, en el caso de la agresión, que hay dos componentes altamente diferenciados: el primero se genera por estímulos externos que provocan un estado irascible que converge en daño físico, y el segundo se encuentra en la

intencionalidad, un acto de provocación para un fin, a estos mecanismos se les nombra, respectivamente, agresividad reactiva y agresividad instrumental (Chaux, 2003, p.2). Dentro de este marco, se entiende que la agresión reactiva se relaciona con una sensación de abandono que experimenta el sujeto por parte de la sociedad (especialmente por su familia), asegurando que un niño maltratado es más propenso a poseer este estado emocional, en sí, es un mecanismo de defensa donde la persona cree que el resto de la sociedad tiene intenciones de lastimarlo, trasladando este problema personal al ámbito social.

Por otro lado, se encuentra la agresión instrumental, no es necesario tener estímulos externos, es auto-inducido conscientemente con el objetivo de obtener un resultado favorable a sus intenciones previamente establecidas, las personas que utilizan este estado de agresión son los llamados líderes, además “La agresión instrumental parece estar relacionada con una falta de empatía y compasión por las víctimas de agresión, así como una falta de sentimiento de culpa por haberle hecho daño a otros” (Chaux, 2003, p.5), es de esta forma, que la agresión instrumental se transforma en violencia (acto intencional) y ésta, a su vez, reproduce estados de agresión. Implica que la agresión instrumentada es una construcción humana y no connota una respuesta biológica genéticamente establecida.

De lo anterior se induce la idea que la violencia, como movimiento, no se produce por un motivo aparente, sino que posee incrustado en su matriz principal un objetivo, es decir, la violencia en su circunstancia, no necesita un motivo sino un objetivo, y es el objetivo del control y del cambio social, político y económico sobre otras naciones o en su propia sociedad (sólo basta analizar las grandes guerras del siglo XX). Por tanto, “La violencia es una expresión de la diferencia entre lo que el hombre constata que es y lo que siente que debería ser; es una expresión de la

frustración existencial que se puede dar en todos los niveles de lo humano, desde lo individual hasta lo político. De la diferencia entre lo que constato que soy y lo que creo que yo podría ser brota un desprecio de mí mismo, del cual nace un rechazo agresivo hacia todo lo que haya causado esa diferencia o hacia todo lo que me haga pensar en ella. Violencia e insatisfacción van de la mano” (Sols, 2003, p.6)

Si volvemos a la historia colombiana, justo en el acontecimiento del florero de Llorente, es fácil apreciar una agresión instrumental que, consecuentemente provoca una agresión reactiva en la sociedad generando un estado de alta violencia que sentencia la hegemonía de España sobre Colombia, de esta forma cabe preguntar, ¿fueron los héroes de Colombia personajes que usaron la agresividad instrumental para generar un estado de violencia? Y ¿Cuánto nos hemos alejado de la violencia generada por este estado de agresión?, para comprenderlo procedamos a revisar una de las partes más violenta de la historia colombiana, desencadenada por odio político (violencia política) que se transformó en odio común (violencia común), otro acto de provocación mediado por la agresión instrumental aprovechándose de la agresión reactiva que genética y culturalmente ya poseían los colombianos.

Colombia, después de la independencia, empezó a buscar formas de gobierno, esta búsqueda y las diferentes alternativas provocaron discordias entre ideas divergentes pero que siembran un mismo fin, la hegemonía de Colombia por Colombia; ya ha nacido un nuevo enemigo y una nueva lucha con extrema violencia, enemigo que no parte de lo externo, sino que nace en el seno del país, los colombianos empezaron a observar un nuevo tipo de violencia, la generada por la política. De lo expuesto nace la época de la “Violencia”, término apodado a un momento histórico de Colombia que oscila entre los años 1940 hasta los mediados de los 1960, resuelve de un conflicto entre partidos políticos por



la dominación del poder y control del país que confluye a la creación de guerrillas y al olvido de los partidos en la colaboración de la seguridad y protección sobre los campesinos e indígenas. Esta época demarca la creación de grupos armados representantes de los partidos políticos liberales y conservadores que luego facilitaría la separación de los partidos con sus representantes violentos que posteriormente se transformarían en guerrilleros o movimientos revolucionarios en alza contra el gobierno y sus políticas.

Ya la pugna por el poder entre ambos partidos políticos llevaba años de tradición, inclusive mucho antes de su creación como partidos políticos estables (partido liberal desde 1848 y conservador desde 1849), ambos con diferentes políticas de control, mientras los conservadores querían continuar el régimen con el que se había controlado al país, incluyendo la iglesia en la política; los liberales querían más independencia y exclusión de la religión como sistema de gobierno; pero los enfrentamientos más violentos sobre estos dos bandos se desata justo en la muerte de Jorge Eliécer Gaitán quien era representante a la presidencia por el partido liberal cuya influencia en el país era mayor que la de los conservadores. Su asesinato en 1948 desató odio y agresión entre los colombianos desencadenando el bogotazo y con éste, el empoderamiento de grupos revolucionarios.

Perdón y reconciliación: puertas de la liberación personal

***“El perdón libera el alma, hace
desaparecer el miedo. Por eso el
perdón es un arma tan potente”.***

Nelson Mandela

Cuando la violencia acaece en el tejido social, los miedos y frustraciones empiezan a nacer en los individuos, produciendo una reacción de respuesta

con el objeto de soslayar las emociones negativas con acciones de igual o mayor magnitud a los estímulos recibidos que, en ocasiones, se interponen con la ética y los valores socialmente establecidos provocando un estado caótico. De esta forma el término de justicia social para la equidad se transforma en justicia para la satisfacción personal, significa combatir el fuego con más fuego, fomentando así un estado de odio y resentimientos en los individuos transformados en víctimas, donde posiblemente se transfiguren en victimarios y generen internamente actos migratorios, “Por ello huelga decir, que se requiere de un proceso de restauración de la persona trocando las experiencias dolorosas en razones para el cambio personal y social, haciendo resurgir así, la tendencia inherente al desarrollo del potencial humano” (Escobedo, 2010, p.11). Entonces ¿Cómo podemos combatir la violencia y sus efectos?, en esto la filosofía moral y la religiosa resaltan el perdón como acto de liberación. Para ello, en el contexto colombiano, se exalta la existencia de uno de los movimientos más interesantes frente al contenido del perdón y la reconciliación, como metodología de sanación, aceptación y comprensión de realidades turbias generadas por procesos o acontecimientos intensos derivados del dolor, conocidas como las escuelas del perdón, estrategias generadas por la fundación para la reconciliación instaurada en el 2003 a mano del filósofo, teólogo y sociólogo colombiano Leonel Narváez Gómez; con el propósito de promover la práctica del perdón y la reconciliación como movimiento liberador y sanador para evitar la contingencia de violadores de los derechos humanos (Narváez, 2016).

La metodología del programa “**Escuelas de Perdón y Reconciliación** ES.PE. RE. (Premiada en el año 2006 por la UNESCO), es un proceso pedagógico en donde los participantes reinterpretan un acontecimiento doloroso de su pasado, inmediato o remoto, para superar el dolor y los sentimientos de rencor y venganza que

limitan el goce de la vida. Esta propuesta permite superar la memoria ingrata del pasado, realizar procesos de justicia restaurativa y establecer pactos que garanticen la no repetición de las ofensas.” (Narváez, 2016). A consideración de Narváez, la definición del perdón para las ES.PE.RE es la propuesta por Enright, Freedman y Rique (1998):

Es la voluntad para dejar de lado el derecho al resentimiento, al juicio negativo y a la conducta indiferente hacia uno mismo o hacia otro que nos ha ofendido y alimentar, en su lugar, sentimientos de compasión y generosidad hacia uno mismo o hacia el ofensor. Como anota North: lo que se anula con el perdón no es el crimen sino el efecto distorsionador de la relación con la víctima, de tal modo que ello no le siga perjudicando su autoestima. (Como se cita en Narváez, 2004, p. 10)

Gracias a los talleres realizados por la “Escuelas de perdón y reconciliación”, los jóvenes adquieren nuevas herramientas para aceptar en sus vidas a aquellas personas que perpetraron su seguridad tanto emocional como física, dando un sentido de liberación y recuperación de su proyecto de vida (Escobedo, 2010, p.93); mostrando un posible camino en la resolución y reconciliación con el pasado histórico de la persona afectada.

Por otro lado, el significado del perdón y reconciliación, como procesos de restauración del tejido social cambian según el contexto en el cual la persona se encuentra sumergida, de esta forma, para generar nuevas estrategias es indispensable entender, en primera instancia, qué se entiende en el contexto colombiano “por el perdón y reconciliación”.

Colombia, al estar inmersa en la cultura religiosa del catolicismo derivada del cristianismo subyace una concepción del perdón que deviene del actuar de Jesús, de un ser misericordioso que todo lo perdona por mal que actúen sus seguidores,

no olvidemos que él exclamó de sus ejecutores “Padre, perdónalos, porque no saben lo que hacen”. (Lc. 23, 34)” “esto introduce en las relaciones sociales una nueva lógica que nace de la misericordia y que supera la lógica de los intercambios equivalentes: la lógica de la gratuidad” (Cortés & Torres, 2013, p. 9), supone un problema relacional con el termino de justicia actual, que es definitivo en la ejecución de acciones correctoras referente a actos no contemplados en las leyes constitucionales, morales y éticas de las naciones.

Pero esta es la visión teológica que ha sido reducida por la modernidad acerca de lo que significa el perdón, puesto que “la concepción cristiana del perdón es estricta pues lleva al límite ideas sobre cuándo, qué y hasta dónde perdonar, al plantear que el perdón se da en todas las situaciones pero insistiendo en que requiere de la verdad y de la justicia” (Cortés & Torres, 2013, p. 11). Estos fragmentos de la definición se han perdido gracias a los discursos políticos modernos, donde la parte primordial para firmar o acceder a grandes cambios que unan las partes que se encuentran en discordancia es el perdón que se incrusta en el olvido.

Para Hannah Arendt (2004), en su carácter de pensadora política, se aboca al análisis de la noción de *perdón* entendida como una forma de la acción y como una categoría clave a la hora de reflexionar sobre el problema del mal, sus consecuencias y sus agentes; considerando y entendiendo este problema como los actos imperdonables que el ser humano no estaría dispuesto a perdonar por las consecuencias que éste les ha traído en la vida familiar, personal, emocional y social; a esto Arendt (2004) dice:

Cuando lo imposible es hecho posible se torna en un mal absolutamente incastigable e imperdonable que ya no puede ser comprendido ni explicado por los motivos malignos del interés propio, la sordidez, el resentimiento, el ansia de poder y



la cobardía. Por eso la ira no puede vengar; el amor no puede soportar; la amistad no puede perdonar. De la misma manera que las víctimas de las fábricas de la muerte o de los pozos del olvido ya no son «humanos» a los ojos de sus ejecutores, así estas novísimas especies de criminales quedan incluso más allá del umbral de la solidaridad de la iniquidad humana. (p.368)

Al respecto, para Arendt, según Wagon (2015), el perdón sólo puede darse en la relación directa entre quien perdona y quien es perdonado, ya que “el perdón y la promesa realizados en soledad o aislamiento carecen de realidad y no tienen otro significado que el de un papel desempeñado ante el yo de uno mismo” (Arendt, 2009, p.257). Puesto que, el perdón es una parte fundamental como liberación de los pecados irreversibles de la acción, y “la acción es la única actividad exclusivamente humana que requiere necesariamente la presencia de otros para ser llevada a cabo” (Wagon, 2015, p.62), significa que el perdón es posible si se trabaja en la esfera de lo público. Es clara la postura de Arendt frente al perdón en relación de necesitar al agresor al frente (por la pluralidad humana) para poder sanar las heridas y perdonar los hechos; sin embargo, en el contexto colombiano, se convertiría el perdón en una experiencia imposible de lograr partiendo de la necesidad de tener un contacto directo con el agresor. De igual forma es importante resaltar que Arendt (2009) encuentra en la categoría de *perdón* la posibilidad, dentro del marco de la acción misma, de redimir al ser humano de las consecuencias de la irreversibilidad mencionada. La pensadora considera que por medio del perdón es posible liberar al individuo de su acto pasado y de las consecuencias del mismo partiendo de la facultad de la acción.

No obstante, Derrida considera el perdón como: “la única cosa que ocurre, que sorprende, como una revolución, el curso

ordinario de la historia, de la política y del derecho” (como se cita en Wagon, 2015, p. 73), afirmando que el perdón debe de aplicarse a todo acto totalitario o problema del mal que los seres humanos tienen transformados en odios, angustias, deseo de justicia, venganza, rencores y todos aquellos sentimientos que no permiten tener una vida plena y libre. Derrida (2003) plantea que el perdón incondicional, en virtud de su pureza, debe aplicarse a aquello considerado imperdonable “el perdón perdona solo lo imperdonable” (como se cita en Wagon, 2015, p. 71) pues el perdón pierde su esencia más pura si sólo se limita a perdonar lo que es perdonable. Comprendiendo las palabras de Derrida, el perdón se da como una acto natural, de un reconocimiento propio de aceptación de la realidad y, a la vez, un acto de liberación y despojo de todo aquello que no le permite desenvolverse con todas la capacidades que posee como ser humano.

Empero, los discursos políticos modernos han logrado extraer directamente la subjetividad del perdón y lo han transformado como proceso de olvido, ocultando dentro de sus justificaciones la impunidad, hoy el victimario tiene el poder de aceptar el perdón sin sentir remordimiento o principio de culpa y la víctima en la obligación de ofrecerlo. Gracias al significado oculto del perdón y la reconciliación, los colombianos no instauran la opción del proceso de paz como forma de cambio transcendental para el avance político, económico, tecnológico, educativo, social, personal, entre otros, pues no soportan un perdón sin justicia y remunerador, pues el supuesto de que el perdón se traslade a la esfera de lo político implicaría directamente un acto distributivo de poder, donde el perdón o su sentido puede ser modificado según sea la gravedad del caso, llevando radicalmente el perdón al ámbito público donde puede tener o no en cuenta a la persona directamente afectada.

A esto, Etxeberria (2010, p.3) enuncia tres tipos de políticas:

Política del poder: reduce lo político a relaciones de fuerza; en ella el perdón sólo puede ser una estrategia que se manipula; 2. Política de las convicciones: en política hay que hacer lo que se debe hacer según los principios morales, sin flexibilizarlos en función de las consecuencias; en nuestro caso puede conducir tanto al pacifismo radical del perdón como a un modo de justicia correctiva que prohíba el perdón, según las convicciones de las que se parta; 3. Política de la responsabilidad: sin poder ignorar las relaciones de fuerza, se asume la responsabilidad por las consecuencias de la aplicación de los principios; el perdón incondicionado de impacto político (convicción) puede ser aquí visto como ingenuo, cierto 'perdón legal' (estrategia) puede ser visto como garantía para que ciertas consecuencias no se produzcan.

De esta forma muestra la complejidad del perdón transformado en asunto político, de ahí se comprende la dificultad de crear políticas que eviten, en el caso de la política legal, la elección entre justicia y castigo o perdón y olvido, que puedan llevar a un acuerdo dos partes que se encuentran parcialmente disociadas, y como lo expresa Etxeberria (2010, p.5):

El reto que se desprende de lo que antecede es el de ver si caben políticas de perdón que sean ética afinada de la responsabilidad, que se enfrenten como tales a las políticas que en realidad sirven de cobertura a la impunidad, pero que a su vez no se reduzcan al esfuerzo por aplicar la justicia retributiva tradicional sino que incluyan estrategias que se inspiren en el perdón, no sólo por consideraciones estratégicas sino especialmente porque encuentran en ello la vía y la expresión de una justicia más humanizada y de una paz más reconciliada.

Cuando el perdón como acto de liberación no es posible ejercerlo frente a acciones violentas e irreversibles, nace la reconciliación, entendida según Hernández (2003) como “el proceso por el cual se restablecen las relaciones rotas por el conflicto, mediante la recuperación de la memoria histórica y la memoria de las víctimas, la justicia, la reparación integral de las víctimas y la reconstrucción” (Como es citado en Cortés & Torres, 2013, p. 27). De esta forma, une lo individual con él o los otros para recuperar y fortalecer la vida en sociedad, en definitiva es un acto cooperativo. Al analizar la concepción sobre el perdón y la reconciliación en el contexto colombiano, Cortés y Torres (2013) encontraron dos resultados que se destacan en la concepción del perdón, “reemplazo de emociones negativas y olvido” (Cortés & Torres, 2013, p. 44), y respecto a la reconciliación encontraron “reconciliación como el retomar las interacciones que se tenían con una persona antes del hecho ofensivo que interrumpió o dañó la convivencia.” (Cortés & Torres, 2013, p. 55) esto implica que la persona es capaz de ejecutar y entender el concepto de reconciliación pero el perdón aun no hace parte de su acción como persona, pues como dice Etxeberria (2010). “El perdón no es olvido ni negación de la ofensa” (Etxeberria, 2010, p.1).

Es claro percibir que el significado del perdón no es el mismo para una persona que no ha sufrido directamente la violencia con respecto a otra que se ha visto de cara con ella, es decir, el perdón como movimiento para la reconciliación para los no afectados varía de opiniones según su importancia, navegan desde la aplicación de justicia hasta detener la violencia a cualquier precio, éste incluye la gratuidad del perdón. En cambio, las víctimas, en su gran mayoría, “prefiere inclinarse por exigencias de aplicación de justicia y la reparación” (Jaramillo & Pacheco, 2005, p. 5), una postura socialmente natural, pues la justicia es entendida como felicidad; aunque tanto las víctimas como otros círculos de la sociedad exigen que la ver-



dad sea conocida y que no se presencie los famosos perdones jurídicos que se enclaustran en amnistías o indultos. Esto significa que una persona que no ha sido afectada directamente por la violencia es capaz de reconciliarse y perdonar, y una que ha sufrido la violencia es capaz de reconciliarse pero con el principio de justicia sin llegar a perdonar al ofensor, en este último caso no existe una reconciliación total.

Respecto a lo anterior cabe preguntarnos, ¿Es importante la reconciliación sin antes ejecutar el perdón en el contexto colombiano?, la reconciliación mal entendida puede ser egoísta con aquellos que necesitan respuestas, ya que un restablecer vínculos puede convertirse en una designación política para volver al statu quo (si es que ha existido), es un establecer relaciones “parciales” y en cierto sentido obligadas, pues no implica perdonar. El perdón podría convertirse en un principio ético y moral de la reconciliación.

Según Vargas (2008) establece que:

La reconciliación está dirigida básicamente al mundo y a la historia -los sufrimientos, penurias y 'lágrimas'- de cada quien, pero a diferencia del perdón, ella no se realiza en favor de la persona que ha cometido la falta, sino en orden a la cura o reivindicación de la relación que tiene el sujeto con el mundo, lo cual equivale a una restauración de la confianza mínima que cada quien debe tener con los otros para poder convivir, y la creencia de que a pesar de que la historia personal ha sido dolorosa o funesta, aún existe la posibilidad de construir tejido social o vida en común. Podríamos agregar que la reconciliación tiene que ver con la toma de conciencia respecto de las condiciones que determinan a cada quien, y por eso lleva consigo el desmonte de la ilusión producida ya sea por la ideología, ya sea por las falsas convicciones o autoengaños

que cada ser humano pueda tener respecto de sí mismo y de lo que considera como determinante respecto de su mundo entorno. (p. 120)

Según Arendt (1973) “uno de los fines de la comprensión es la reconciliación con la realidad. Que la reconciliación sea la vía para superar la ilusión y establecer una relación distinta con la realidad” (p.113). Se podría concebir que la reconciliación es la oportunidad de comprender la existencia, las causas y las consecuencias del resultado presente; entendiendo que es producto de todos esos hechos pasados y que sólo cuando se perdona y reconcilia consigo mismo se tiene la oportunidad de transformar su propia realidad, mejorando sus capacidades como ser humano y transmitiendo esos actos a la construcción de una sociedad más justa.

Intervención-Metodología

Dado que la población con la cual se va a trabajar son jóvenes, que se encuentran en condición de desplazamiento forzado, que tienen en sus subjetividades definiciones diferentes sobre las concepciones del perdón y la reconciliación, siendo la tarea fundamental comprender sus significados en contraste con las teorías relevantes sobre estos dos tópicos en relación con la obtención de nuevas interpretaciones surgidas del contexto colombiano, específicamente del eje cafetero, a estos elementos se hace indispensable el uso del método estudio de caso para el encuentro con una comunidad poco estudiada en vistas del proceso de paz que se realiza entre el gobierno colombiano y las FARC y la aceptación de dicha población ante este importante suceso.

Respecto al estudio de caso, se facilita su uso en esta investigación puesto que “en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e

instalaciones u objetos físicos” (Martínez, 2006, p.3). De esta forma la herramienta principal para la recolección de datos es la autobiografía y en segundo orden se usan encuestas de tipo interpretativo referente a casos existentes concerniente a actos violentos que han acaecido en nuestra sociedad y en el mundo como la época de violencia en Colombia y la segunda guerra mundial.

Como eje de comprensión para el análisis de los datos se pretende usar el método de análisis del discurso, al existir diferentes definiciones del mismo dependiendo de la disciplina y las intenciones de los autores nos acercaremos con la definición propuesta por Lupicinio Íñiguez y Charles Antaki (1994):

Un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantiene y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa” (como se cita en Rueda, 2011, p.105)

La investigación, por su nivel, es descriptiva (aunque puede trasladarse a lo explicativo) aunque teniendo en cuenta que el estudio de caso se encuentra entre los niveles exploratorios y descriptivos (Martínez, 2006) se ha decidido usar el descriptivo pues no es un caso de estudio que no se haya explorado en diferentes contextos colombianos, no se pretende generar nuevas teorías o metodologías, sino una contrastación con las teorías y trabajos encontrados en Colombia sobre este tema en particular para generar o ampliar significados.

Procedimiento

La investigación se realizó con los estudiantes del grado once de la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta

de Quimbaya, compuesto por un total de 40 estudiantes donde 11 se encuentran inscritos como jóvenes en condiciones de desplazamiento forzado, a consideración del estudiantado se evitó usar sus nombres, por ende se distinguen su condición según la letra EN para los no desplazados y la letra E para los jóvenes en condición de desplazamiento forzado. El ejercicio inició presentando vídeos del holocausto nazi, los juicios de Nuremberg, las grandes matanzas y masacres de la guerrilla colombiana, los acuerdos del proceso de paz y las reflexiones del plan de justicia, para que los estudiantes tomaran una postura de víctimas de la violencia de este país, expresando en cinco cuestionarios de preguntas abiertas la oportunidad de ser jueces y definir que castigos les adjudicarían, cuáles son sus sentimientos frente a la violencia y sus actores, cuestionarse sobre si estarían dispuestos a perdonar, si apoya y considera pertinente el proceso de paz; pero especialmente ver reflejado el pasado y su historia familiar en cada uno de estos actos que le permitan expresar sus verdaderos sentimientos sobre las personas que les han vulnerado sus derechos y, de esta forma, identificar el significado del perdón y la reconciliación para cada uno de ellos.

Habiendo establecido una introducción a la temática se realizaron las siguientes intervenciones:

- Encuestas.
- Entrevistas a profundidad.
- Actividades de reflexión.
- Autobiografía.

Del dato a la información

En el siguiente cuadro comparativo se evidenció que los jóvenes que han sido víctimas de la guerra, tienen mayor disposición para perdonar, establecer justicia bajo las condiciones de la ley y no la venganza ni la retaliación, consideran culpables todos aquellos que participaron de la guerra y no solo los líderes; ya que todos son responsables de los actos.



El total de los jóvenes en condición de desplazamiento, ve gran similitud del conflicto armado en Colombia con otras guerras existentes como la protagonizada por el mundo nazi.

nómicamente dependiendo de nuestro modelo de crianza, cultura y económica del contexto y familia, esto es una competencia a favor de un posicionamiento

		Niños en condiciones de desplazamiento forzado	Niños no desplazados
perdonan	Si	36%	23,80%
	No	63%	76%
Castigo	Venganza haciéndoles lo mismo	20%	47%
	Justicia según ley	80%	53%
División de culpa	Líderes	11%	70%
	Comunidad en general	89%	30%
Encuentra similitud de la guerra colombiana con la de Hitler	Si	100%	70%
	No	0	30%
Cree en el proceso de paz colombiano	Si	80%	60%
	No	20%	40%
Se genera más guerra y violencia, si no se llega a un acuerdo de paz	Si	80%	
	No	20%	
se puede remediar los daños causados por la violencia	Si	10%	
	No	90%	
Considera el pedir perdón como una forma de retribuir cierta paz a las víctimas	Si	100%	
	No	0	
Vive con un sentimiento de odio y rencor por alguna situación.	Si	54%	
	No	46%	
Está de acuerdo con el plan de justicia establecido en el proceso de paz	Si	45%	
	No	55%	

Tabla 1: Comparación de análisis sobre datos obtenidos.

Mostrando los significados ocultos de los rostros difuminados por la violencia

En un aspecto general, los seres humanos son una especie que vive en conjunción con el otro, necesita formar grupos para sobrevivir, esto es factible si se analiza el devenir del hombre antes de su hominización y su ajuste genético por unión en sociedades diversas para fomentar la supervivencia en un mundo precario para individuos de aspecto físico más endeble que sus competidores (que al final proporciona herramientas para el ajuste cognitivo). Desde el nacimiento estamos casi en la obligación de ubicarnos socioeco-

social que nos brinde la posibilidad de conservación y evolución personal de tal forma que asegure un escalamiento en el sistema elegido pero con la aceptación del otro sobre la primacía o avance del yo, determina la superioridad del ser ante su simple existencia material, pero dicha superioridad se dimite de la percepción personal, es la sociedad quien observa, acepta el avance individual y lo escalona.

Este posicionamiento social, generado gracias a la pluralidad del ser humano, produce un estado de discordia con su entorno, de forma directa se presenta un conflicto basado en competencia para llegar a un estatus de conveniencia que generalmente sólo termina ubicando a uno

u otro competidor en un estatus mayor, por tanto las reglas, valores, objetivos entre otros niega, en algún sentido, la opinión de la comunidad que posee “futilidad” en sus argumento para un desarrollo social.

En efecto, en Colombia es posible observar la división política de clases sociales y su distribución de poder, por ejemplo, la guerrilla nace de la clase obrera y campesina, y los militares combatientes también nacen de una clase social baja, es decir, los altos mandos del gobierno y la guerrilla usan la agresión instrumental para controlar a los individuos de bajo perfil tanto cognitivo como económico integrándolos en sus primeras filas de combate, así manteniendo una guerra donde los sacrificados son individuos posicionados en las clases bajas mientras los altos mandos se regocijan con sus logros.

A estos movimientos sociales cabe destacar que,

La convivencia de un grupo social nunca es absoluta. De modo recurrente surgen discrepancias entre sus individuos respecto a las normas o valores que deben preservarse o respecto a los objetivos que deben perseguirse. Con frecuencia surgen conflictos entre los individuos de un grupo o se van configurando algunos subgrupos que comparten, a su vez, ideales y compromisos distintivos y diferentes a los de otros colectivos. (Mesas, 2004, p. 205)

En consecuencia, se generan grupos que comparten ideales y objetivos que intentan atentar contra las leyes que rigen la dinámica de la sociedad y su orden jerárquico (aunque paradójicamente para el progreso social es necesario un conflicto o movimiento antagónico), y es el mismo Estado quien emprende acciones para mitigar y encausar dichos individuos, esto mediante diálogo o disputa armada, en medio de este conflicto político que desemboca en violencia física se encuentra la población en general. De lo anterior parte la generación de emociones dependiendo

del espacio en donde se efectúa y también del nivel y tipo de violencia (directo o indirecto) presenciado.

Es natural que en sociedades en conflicto se presenten sentimientos como odio, rencor, dolor, tristeza, miedo, decepción entre otros partiendo de cuadros interpersonales, relaciones inherentes a un modo de existencia arraigado casi genéticamente (Schaschl et al, 2015) sobre la necesidad de supervivencia en masas. Al respecto, Alberto Mesas (2004) nos dice que dependiendo de la forma en cómo nuestros principios, objetivos y metas se ven afectados, las emociones nacen como respuesta para decirnos sobre el cómo nos están afectando, estas respuestas neurobiológicas que despiertan en emociones permiten tomar acción y decisiones sobre la nueva dinámica presente.

Por consiguiente, surge la necesidad de detectar dichas respuestas y sugerirlas en el documento. La siguiente tabla presenta un análisis sobre respuestas y comentarios de los estudiantes ubicando palabras que devienen de las emociones y sus condicionantes, en este caso, se toma la población en general.

Tabla 2: Sensaciones sobre la guerra en Colombia y el tratado con la guerrilla

Emociones sobre la guerra en Colombia y el tratado con la guerrilla	
Odio:	82%
Rencor:	57%
Dolor:	47%
Tristeza:	43%
Miedo:	24%
Decepción:	20%
Logros:	4%

Tras el acercamiento o activación de emociones que podríamos llamar de supervivencia y de respuesta ante peligros, como el odio, rencor, miedo, etc. pueden presentarse pensamientos que trasladados a la acción afectan no solo a quien los ejecuta, sino quien los recibe, a esto



se determina que, no importan el nivel de violencia, solo importa “hacer lo mismo que ellos hicieron a la sociedad” (EN5), un instructivo de retribución dado por injusticias formados por las divergencias entre pensamiento y acción, individuo-sociedad, realidad-teoría, entre otras dicotomías que son propias de la incoherencia que prece- de al mismo ser humano. Ergo, es muy fácil apreciar, sin importar si la intimidación es directa o indirecta, como en el caso del estudio sobre niños en condiciones de desplazamiento y no desplazamiento por la violencia, que los sentimientos ante barbaries humanas radican en indicativos de peligro y negatividad, por ende, el 82% de los individuos estudiados estipulan al odio como respuesta al contexto violento del país y del mundo (aunque no implica directamente un pensamiento destructor, como se ha podido apreciar en las cate- gorías perdón y reconciliación), las otras emociones o sentimientos presentes no se desligan de la generalidad, rencor, tristeza, miedo, decepción, reflejan un punto de unión y desaprobación sobre la violencia y sus manifestaciones.

Cuando se generan sensaciones que aluden a un intermediario o reflexión posi- tiva sobre los sucesos, es posible detectar que, como nos muestra la tabla 2, existen personas que ven los conflictos como lo- gros, esto es “...estoy de acuerdo con el actuar nazi, pues suponía un avance en sus políticas y sociedad...pero no estoy de acuerdo con los métodos usados” (EN16) implica una aceptación parcial de la vio- lencia (niveles bajos) pues promueven un nuevo orden y avance, pero el mismo individuo supone una antinomia en su aseveración, ya que “Les castigaría de la misma forma en que ellos lo hicieron con las otras personas” (EN16), esto muestra la incoherencia y reflexión parcial sobre los sucesos.

Uno de los primeros resultados que se evidenció en los casos de jóvenes en con- diciones de desplazamiento (ver tabla 1), fue que el 54 % de los estudiantes viven en la actualidad con un sentimiento de rabia,

desprecio, odio y rencor hacia alguien, grupo o sucesos que le han marcado su vida y que hasta el presente lo siguen sintiendo, albergando en sus mentes pensamientos, ideas y sentimientos que no le permiten vivir una vida tranquila y serena, y que muy posiblemente tome decisiones equivocadas motivadas por estos pensamientos negativos: “he vivido muchas cosas, en ese sentido, nos han desplazado de nuestros hogares y aun así siento odio contra esas personas por todo el daño que ellos hacen junto al gobierno porque muchas masacres son hechas por ellos diciendo ser un grupo guerrille- ro.” (E.1) por otro lado: “mas odio en mí, mas rencor y cada vez que me acuerdo de eso, me dan ganas de vengarme de generar violencia, matarlos a todos.” (E.6) de igual forma:

en realidad todos tenemos rencor hacia alguien, no tanto odio pero si desprecio por ciertas personas; cuando nos hacen daño creamos esa ideología de ser igual o peor, los beneficios no son ningunos, pero son cosas que al sentir es imposible que desaparezca, el perdón no lo puede dar cualquiera, no es fácil, perdonar ha alguien que siempre ha querido hacer daño. (E.5)

Del mismo modo: “si odio y le cargo rencor a ciertas personas no tengo be- neficio alguno pero a si lo siento”. (E.7). sentimientos que solo se despojaron de los pensamientos cuando se dé el perdón, comprendiendo este desde Derrida como un acto natural, de un reconocimineto propio de aceptacion de la realidad y a la misma ves un acto de liberacion y despojo de todo aquello que no le permite desen- volverse con todas las capacidades que posee como ser humano.

El desplazamiento forzado no solo deja sentimientos de odio, rencor y venganza en la vida de los niños, les deja marcados emocionalmente para toda su vida; el 90 % de los jóvenes considera que los daños causados jamas podran ser remediados:



“la verdad no creo que se pueda arreglar el corazón de una madre o los corazones de toda una familia, ya que su hijo o familiar fue secuestrado o fue dado de baja, como van a devolverle las piernas al soldado o civil mutilado”.(E.8) de igual forma: “sería muy difícil porque ya el daño está hecho, ya metieron terror en sus vidas, quedaron traumatizados...”(E.6) “creo que remediar muertes y el sufrimiento de tantas personas es muy difícil...”(E.5).

Aun hoy, aunque no es visible la influencia de la religión sobre la forma de pensar en los jóvenes, se percibe definiciones o acercamientos basados en las estipuladas por la biblia gracias a la tradición, claro ejemplo es evidente en la significación del perdón y su condición de dar u ofrecer. En la interpretación de los datos es posible destacar la necesidad de adjudicar el perdón de Dios por encima de sus posibilidades de darlo, justificado con frases como “no sería capaz de perdonar, que los perdone Dios pero yo no” (EN10), “no los perdonaría, no tienen perdón de Dios” (EN11, EN17), “si los perdonaría, porque mi fe en Dios me haría fuerte y me permitiría perdonar a aquellos que obraron mal” (EN13), un total del 43% de los jóvenes de la población estudiada que no han sufrido por parte de la guerrilla acuden al perdón religioso como forma de dar, puesto que de la tradición católica asegura que sólo Dios puede perdonar los pecados, y si profundizamos en este aspecto, se aprecia la incansable influencia de perdonar al ofensor pues ello supone un alejamiento de malos sentimientos y actúe que permiten una liberación y acercamiento al reino de Dios, simboliza que, si perdonamos al otro, Dios expiará nuestros pecados.

Pero en sociedades que han sufrido extrema violencia es difícil precisar la posibilidad de perdonar por la pluralidad del ser humano que va un poco más allá de su contexto gracias a un mundo cada vez globalizado que traduce y traslada valores y saberes con síntomas de unión y en algunas ocasiones de universales; a esto

encontramos que el 76% de los jóvenes no afectados no es capaz de perdonar actos de extrema violencia, esto es fácil de apreciar gracias a que nuestro país se ha forjado con la idea de odio y venganza, comportamientos que devienen de nuestros orígenes y la necesidad de devolver el daño como posibilidad de castigo (aún hoy es posible ver los castigos severos ejecutados por nuestros indígenas ante ofensas), pero no es una visión única de Latinoamérica, es evidente en los casos de la segunda guerra mundial y el trato a los llamados criminales de guerra, que terminaría en juzgamientos no parciales y odio generalizado a la comunidad nazi.

Ahora bien, el resto de la población que conjuga el perdón como una necesidad para evitar el estallido de más violencia establece contradicciones en sus discursos, antinomias que se acercan a algo como niveles de afectación, para entender este punto basta con responder una pregunta ¿Es el mismo perdón que se realiza a un individuo que ha hecho mal a la sociedad pero no un daño directo al que debe ejecutar el perdón en referencia a un individuo que ha lastimado su familia?, es una respuesta constante en los estudiantes, es factible perdonar si el daño no es directo pero en caso contrario el sentimiento es de odio, remordimiento y tristeza, sentimientos que evitan la reflexión y perdonar al otro, esto muestra que a mayores niveles de violencia menor es la posibilidad de ofrecer el acto del perdón.

A pesar de las consecuencias de estos actos, los estudiantes evidenciaron el perdón como una opción de remediar o retribuir a las víctimas cierta tranquilidad, paz, oportunidad de iniciar una nueva vida; en el caso de los jóvenes desplazados, el 100 % aceptaron que, los victimarios al pedir el perdón, con arrepentimiento de los actos, reconociendo que se equivocaron y pagando sus delitos con la justicia; les daría cierta oportunidad de sanar las heridas; sin embargo solo un 36 % de ellos estaría dispuesto a perdonar; comprendiendo este según Ramírez como:



Cual alguien que estima haber sufrido una ofensa, hace cesar su indignacion hacia el ofensor, renunciando a la exigencia de un castigo, y optando por no tener en cuenta la ofensa en un futuro, de modo que la relacion entre el ofensor y el ofendido perdonante, no queden afectadas. Al ofensor, eventualmente, reconoce su culpa aprovechando el acto de perdonar.(Ramírez, 2009, p.278)

De que manera estarían dispuestos a perdonar :“la forma correcta sería aceptar su error y recibir su castigo, ya que el arrepentimiento no va a volver los muertos.”(E.5) además:“primero pedir perdón y aceptar que se equivocaron y que los actos que hicieron estuvieron mal”.(E.9) Además, pagando su pena en la cárcel como cualquier delincuente”(E.7) de igual forma: “para ellos remediar los errores deberían de reconocer sus actos y pagar una condena a cadena perpetua”. (E.8) igualmente:... “ofrecer una disculpa y reconocer todos sus errores a las personas que se les causo.”(E.3), así mismo: “debe pagar los daños causados para llegar siquiera a una situación de tranquilidad de parte de las víctimas”(E.7)

creo que remediar muertes y el sufrimiento de tantas personas es muy difícil, pero lo justo sería que cada uno pague por lo que hizo, que sea juzgado y hangan entender a los demas que la guerra y la violencia no es lo mejor.(E.5)

Es claro que, ante procesos o movimientos que condicionan pensamientos negativos que, en un futuro, cambian radicalmente su acción por formas más violentas de relación social como medio de protección de lo que personalmente se estipula sobre lo que debe ser o guiar la sociedad, como en el caso de los grupos armados al margen de la ley, e inclusive en el actuar de los mismos afectados (Retribución mediado por venganza), el término de justicia cambia, o por lo menos en su estructura del cómo debe

aplicarse y los criterios con los cuales se rigen dependiendo del nivel de violencia y afectación, esto significa, justicia se traduce directamente en castigos ejemplares y rectificadores que deben ser igual o de mayor peso que el delito cometido.

El término justicia se adjudica en la necesidad de seguir un orden social previamente establecido, en efecto “un hombre es justo cuando su obrar concuerda con el orden considerado justo” (Kelsen, 1992, p.5), es decir, las reglas de lo justo y lo injusto lo propone el hombre en comunidad pero considerando lo que para él es imperante defender, a esto Kelsen (1992) nos dice que la justicia es felicidad, en el sentido estricto que ofrece satisfacción a todos los individuos de una comunidad en específico, lo justo para mí es lo que me hace, de cierta forma, feliz.

En relación con lo anterior, justicia es lo que reclaman las víctimas, un sincero arrepentimiento, una pena justa como cualquier delincuente, un reconocimiento de sus actos equivocados; pensar en justicia los pone en el rol de jueces, en el de pensar cuál podría ser los castigos o condenas para todos aquellos que le hicieron daño a ellos y su familia; de esta forma da paso para identificar los deseos de venganza y justicia por su propia ley; este aspecto se encontró que un 20 % de los estudiantes en condiciones de desplazados estarían dispuestos hacerles lo mismo que ellos sufrieron y generar el mismo daño causado a los violentos, para que sientan lo mismo; considerando estos sucesos como la trasgresión automática del deseo de vengarse, remediando de alguna forma la acción irreversible que la situación presentada les dejó.

los dividiría en grupos, empezaría por los mandos mas altos hasta llegar a los “Soldados” normalitos, no les daria la opcion a ninguno de desmovilizarse me encargaria que cada uno sufra hasta su ultimo momento y a los demas alto poder que son encargados de cada masacre

me encargaria de que nadie de su familia por mas inocente que sea, siguiera vivo, a ellos no les timbla la mano para matar a familias enteras a mi no me temblaria el dedo para señalar a quien si y a quien no torturar con familia y todo, mi campo de concentracion de FARC tendria castigos como , desmembramientos de dedos (pies y manos), sin bendas para desinfectar, nada de agua, ni de comida, y azotes por donde quiera, celdas muy muy pequeñas y dejarlos morir con el paso del tiempo. (E.1)

Esto nos muestra un punto clave sobre lo que para algunos de los jóvenes que participaron en la investigación proponen como castigos ejemplares como adjudicación de justicia, de aquí nacen comentarios alrededor de cuestiones sobre los castigos y aplicación de justicia a los grupos armados, a lo cual aluden con respuestas como “Si yo tuviese el poder de hacer justicia por mi propia cuenta, los castigaría y les haría lo mismo que ellos le hicieron a todas las comunidades campesinas, ya que aunque muchas veces son ordenes, ellos tiene el poder de decidir” (EN16), “haría todo lo posible para mandarlos a matar y hacerles sufrir por todo lo que hicieron” (EN11), “Los haría pagar una por una todas las cosas malas que le hicieron a personas inocentes duplicando el sufrimiento cada vez más” (EN10), “Yo los mandaría a exterminar a todos ellos pues lo que hicieron no tienen perdón” (EN15), esto refleja el pensamiento de una sociedad que ha estado expuesta a la violencia por más de 50 años y no por los grupos guerrilleros, sino por las ofensas entre grupos políticos (puede que de aquí nazca el odio hacia la política).

No obstante, así mismo como se encontró estudiantes con deseo de venganza y sentimientos grandes de odio y disilucion, se identificó que el 80 % de los estudiantes en condiciones de desplazamiento (Ver tabla 1), no comparten un plan de justicia agresivo y violento; algunos consideran que castigarlos haciéndoles lo mismo los

convertiría también : “si nos hacen daño no debemos de desquitarnos o defendernos haciendo lo mismo, porque seríamos igual que ellos.(E.2): “al matarlos y pensar en venganza se estarían comportando igual que ellos”(E.5) : “caeríamos en un círculo vicioso y no sesaria la guerra.” (E.3) “ la guerra no se acaba con mas guerra, la guerra se acaba en el momento de que alguien olvide y continúe.”(E.4).

En efecto, Los estudiantes que no han sufrido desarraigo han manifestado pensamientos similares, asumiendo posibilidades de solución como “Los dejaría en libertad pero les pondría un castigo y unas restricciones para que no puedan hacer más daño a las personas; no los mataría por que sería convertirme en uno de ellos y eso es lo que no queremos...” (EN21), y “los meterían en una cárcel pero que los eduquen, les inculquen los valores establecidos y puedan tomar conciencia de sus actos” (EN19, EN22, EN16).

De esta manera se identifica el sentir de los jóvenes, donde el olvido y continuar el rumbo de la vida sin mirar atrás, y las dificultades que estas brinda; pues el perdón debe de aplicarse a todo acto totalitario o problema del mal que los seres humanos tienen transformados en odios, angustias, deseos de justicia, venganza, rencores y todos aquellos sentiminetos que no permiten tener una vida plena”; “el perdón perdona solo lo imperdonable” (Como se cita en Wagon, 2015. P.72)

Ahora bien; ¿será ese el objetivo del proceso de paz en el país? ¿Olvidar y continuar? El 80 % de los alumnos afectados ven en este proceso la oportunidad para cesar la guerra, no más muertes, ni ciudadanos violentados, creen en este proceso como una coyuntura para reconciliarse con la vida, dar nuevas oportunidades y cambiar la perspectiva hacia al mundo que lo rodea,: “simplemente los ayudaría porque todos merecen una nueva oportunidad, porque al castigarlos generariamos mas guerra y no llegaríamos nunca a la tan anhelada paz.”(E.4), de esta forma:



“si estoy de acuerdo porque así podríamos mejorar el conflicto y los guerrilleros se motivan a desmovilizarse”(E.6), ven el proceso de paz, como la estrategia que permite a los violentos también hacer un alto en sus vidas y reflexionar sobre lo que ha sido su vida hasta la fecha, llevándolos a la reflexión del cambio hacia un mejor porvenir, que se vea reflejado en la reivindicación de sus actos a través del hacer bien a la comunidad, y el del pagar sus faltas como lo indica la ley colombiana.

A diferencia de lo que se prevé, en la población de análisis no es visible una unión entre perdón y reconciliación, el perdón, para la mayoría de jóvenes analizados es algo más subjetivo que deviene del yo, es lo que la persona da sin dependencia del otro en el sentido de la no necesidad de aceptación del perdón por parte del afectador, es un perdón casi religioso en la no necesidad de retribución (lo que llamaríamos gratuidad), aunque, como se aprecia estadísticamente, el perdón es un acto voluntario que no es nada fácil de efectuar (tan solo un 23%), por su parte, para los jóvenes no desplazados, la reconciliación es un acto de convivencia y de confianza, un trabajo social que se debe efectuar, de nuevo, dependiendo del nivel de culpabilidad, para esta resolución se toma de apoyo la sección división de culpa de la tabla 1, para los no desplazados, el 70% piensan que la culpa en general la poseen los líderes y sus movimientos políticos e ideológicos, pues para ellos, los gobiernos son los que poseen la batuta de la sociedad en general e instauran horizontes de caminos que han de seguir, y tan solo el 30% juzgaría a la población en general.

El porcentaje del 70% sobre la culpa de los líderes se debe, en gran medida, sobre el conocimiento de los movimientos colonizadores que éstos efectúan sobre sus seguidores, “los líderes son los autores intelectuales de todos los movimientos malos... [] Ellos saben lo que en realidad sucede en la comunidad” (EN6), implica una facilidad de trabajar en

función de una reconciliación con los seguidores (paradójicamente figurantes que ejecutan los actos) que con los jefes de movimiento, imputando a estos últimos sobre todo lo que acaece la violencia, puesto que los seguidores “solo reciben órdenes de los jefes y si no lo hacen es peor para ellos” (EN3) y “El responsable es el gobierno, y la ignorancia de sus seguidores” (EN22) también cabe destacar que tiene conciencia sobre el cómo las guerrillas aumentan el número de sus simpatizantes “hay guerrilleros que están en esas filas en contra de su voluntad” (EN13), es decir, abogan por una reconciliación parcial que solo incluyan a los individuos “secundarios”.

De esta manera se evidencia la aceptación de la realidad, el de transformar su entorno y las consecuencias de sus actos en su vida diaria, llamando estos sentimientos como la reconciliación con su propia vida, tomando el concepto de Arent: “la reconciliación se reconcilia con una realidad, cualquiera que sea o pudiera haber sido”(Arent, 1973, p.6)

Aunque el 80 % de los jóvenes consideran apropiado y creen en el proceso de paz, el 55 % de los jóvenes no están de acuerdo con el plan de justicia establecido, considerando que: “no estoy de acuerdo, porque al poco tiempo de ellos estar aceptando todo delito serían libres, eso no me parece bien porque delito es delito y no cambia nada aceptándolo o negándolo como si nada; para posiblemente seguir en las mismas.”(E.2)

Y continúa.....

no estoy de acuerdo, ellos han cometido muchas masacres, muchos secuestros, tantos actos de maldad entre colombia y solo 5 años en cárceles especiales? no así no se puede, a alguien que se roba un tumix le dan mas de 10 años y a estos hijos de su puta madre los van a consentir, sabiendo que los atentados van a seguir, solo que el gobierno nos va a manipular por medio de nuestros



‘medios de comunicacion’. Es muy injusto.(E.1)

Son las diferentes posturas que hacen que los estudiantes reflexionen y analicen su entorno, para que identifiquen cuales son las mejores aspectos de la vida y le permite generar transformación; llevando a la sanación interior de los jóvenes, convirtiendo el pasado en presentes deseables, y soñando en que cada ser humano tiene la capacidad de actuar y remediar su presente.

Cierre apertura

Consideraciones

Más que un trabajo de conclusiones, es un continuar, un horizonte, un camino zanjado que roza entre la frondosidad de la realidad y la inestabilidad del destino; son esos pasajes los que los jóvenes tienen que recorrer día a día en el camino de la vida llevando consigo todos los sinsabores y desdichas que la vida mismo les ha enseñado; y son esas mismas situaciones que le permiten cambiar de paradigma, perspectiva de ver la realidad cuando se toman como parte de reflexión y análisis para hallar el perdón consigo mismo, la reconciliación con la realidad y generar transformación a sí mismo y la sociedad a través de la acción.

Ahora bien; esta investigación toma importancia cuando los jóvenes de una forma libre y espontánea realizan reflexiones sobre sí mismo y logran pensamientos como lo expresa el estudiante E1:

En esta actividad de los nazis y guerrilleros me ayudo a reflexionar sobre lo que ha vivido el mundo y sufrido, ha habido demasiada maldad y lastimosamente los inocentes mueren o quedan marcados de por vida; y parte de esa violencia llego a mi entorno social y familiar, viendo a mis padres pelear todos los días, los pocos días que estaban en casa, cuando viví en una finca de coca, cuando vi morir gente, cuando la

guerrilla se enfrentaba con el ejército, cuando mi infancia prácticamente la pase solo.

Todo eso me ha servido a preguntarme a mismo ¿Quiero ser como ellos? ¿Voy a quedarme con ese rencor interno que me impide avanzar? Y mi respuesta siempre es que no quiero ser como ellos, ni como mi papá, ni como la guerrilla, quiero que mi vida tome rumbos diferentes a esos, que lo que yo haga de ahora en adelante marque el mundo o solo a mi entorno social. En fin, la experiencia me hizo reflexionar y abrirme los ojos (E1)

Esto es la reconciliación, lograr aceptar la propia realidad y comprender que cada ser humano es actor principal de lo que se espera en un futuro; como lo indica Arendt (1953): “uno de los fines de la comprensión es la reconciliación con la realidad. Que la reconciliación sea la vía para superar la ilusión y establecer una relación distinta con la realidad” (p.113), de igual forma Vargas Bejarano (2008), manifiesta:

La reconciliación está dirigida básicamente al mundo y a la historia .los sufrimientos, penurias y .lágrimas de cada quien, pero a diferencia del perdón, ella no se realiza en favor de la persona que ha cometido la falta, sino en orden a la cura o reivindicación de la relación que tiene el sujeto con el mundo, lo cual equivale a una restauración de la confianza mínima que cada quien debe tener con los otros para poder convivir, y la creencia de que a pesar de que la historia personal ha sido dolorosa o funesta, aún existe la posibilidad de construir tejido social o vida en común. (Vargas, 2008, p. 120)

Esto es lo que se logró con estos jóvenes, hacerles comprender que el perdón y la reconciliación es consigo mismo, que no vale la pena tener miedos, angustias y odios, que las situaciones pasadas son



lesiones de vida para enfrentarlas con mayor decisión y deseo de que lo que se vivió no vuelva a ocurrir; como lo expresa la estudiante E6:

Recordando la violencia que se veía tiempo atrás, muchas veces no queremos recordar cosas malas que quizás sucedieron, pero esto nos hace entender que debemos tomar estas situaciones como experiencias que nos ayudan en un futuro, cada cosa es algo nuevo con lo que tenemos que cargar el resto de la vida y si no perdonamos a los demás ni a nosotros mismos estaremos atados a sufrir.... Y como ciudadanos tratar de hacer un mejor país.

Este es el mejor legado que se pudo dejar en la comunidad de estos niños en condición de desplazados de la institución educativa Policarpa Salavarrieta de Quimbaya del grado once, abrir esperanzas de cambio, soñar con un mejor futuro para sí mismo y la sociedad, enseñarles que también son actores del cambio y que como ciudadanos tiene la responsabilidad de transformar su entorno, donde a través del perdón a sí mismo y la reconciliación con la sociedad se logra siempre un mejor presente.

Basados en los resultados de la investigación, podemos estipular para el contexto colombiano, que el perdón y la reconciliación no son procesos, sino actos dependientes donde la reconciliación, al ser una posibilidad para la población de estudio, se convierte en el objetivo principal de la configuración social hacia la “paz”, por tanto se establece que debe regirse por tres principios: 1. El principio de verdad, 2. El perdón y, 3. El principio de justicia.

Según los estudiantes, y en este caso, independiente si las personas hayan sufrido o no directamente los estragos de la violencia, exigen la verdad de los acontecimientos; para ellos es necesario escuchar los motivos del actuar de los victimarios, para así poder entender y

discernir sobre la posibilidad de los dos siguientes principios. La verdad exige una mirada cautelosa del pasado, es una reflexión a través de la historia de vida de las personas involucradas pero basado en lo que es, más no sobre el imaginario de lo que pudo ser; el problema principal de este paso es que en ocasiones se entra a analizar la historia con miras de juicio anticipado, por tanto es necesario ser neutro, saber escuchar y comprender sin ejercer juicios valorativos.

El principio del perdón, para la población estudiada, es entendido como la liberación de odios y prejuicios pero bajo dos miradas: la primera sobre aquellos que no han sufrido la violencia, el perdón debe ser personal, lanzar una mirada hacia el interior para el objetivo de liberación, utilizando la gratuidad del perdón y el olvido de la ofensa; la segunda mirada se centra sobre los jóvenes que han sufrido directamente la violencia, basados en un perdón exterior siendo imperante que sea el perpetrador quien deba pedir el perdón con manifestación de arrepentimiento y, según sea el nivel de violencia se puede perdonar, aunque debe ir ligado con justicia y reparación. Para la comprensión de este principio la definición del perdón que se adecúa con ambas miradas es la propuesta por Enright, Freedman y Rique (1998) la cual es usada por las ES.PE. RE (Narváez, 2004), pues perdonar no es olvidar (por la imposibilidad del olvido) ni juzgar es reparar las consecuencias de la acción.

El principio de justicia, al igual que del perdón, se estipula según sea el nivel y tipo de afectación. Los estudiantes no violentados por los abusos perpetrados por la guerrilla expresan la necesidad de incluir a los victimarios en la sociedad internándolos en centros educativos para formarlos con los valores socialmente aceptados o asignarles labores sociales. Por otro lado, los estudiantes afectados proponen que los guerrilleros deben ser castigados con toda rigurosidad según la ley. Para nuestra consideración y, aten-

diendo ambas partes, el término de justicia que se ajusta con la idea de sociedades incluyentes sería el propuesto por Rawls (2003) que funciona bajo dos principios:

Primero, cada persona que participa en una práctica, o que se ve afectado por ella, tiene un igual derecho a la más amplia libertad compatible con una similar libertad para todos y segundo, las desigualdades son arbitrarias, a no ser que pueda razonablemente esperarse que redundarán en provecho de todos, y siempre que las posiciones y cargos a los que están adscritas, o desde los que pueden conseguirse, sean accesibles a todos. Estos principios expresan la justicia como un complejo de tres ideas: libertad, igualdad y recompensa por servicios que contribuyan al bien común. (p. 131)

Se opta por este tipo de justicia pues acepta un diálogo frecuente entre las

partes para atender la mejor solución posible, esto es una justicia para un régimen democrático. En la justicia, comprensión y tolerancia, alcanza a existir un grito de cambio que puede incidir en la creación de sociedades más justas e incluyentes.

Creemos que en la juventud está el futuro y por ello conviene recordar las palabras del papa en Morelia, ciudad golpeada en iberoamérica:

“Ustedes son la riqueza de este País, tienen esperanza y sueña. También Rosario habló de soñar. ¿Ustedes sueñan con tener una familia? Queridos hermanos, ustedes son la riqueza de este país. Cuando duden de eso, miren a Jesucristo, el que desmiente todos los intentos de hacerlos inútiles, o meros mercenarios de ambiciones ajenas. Les agradezco este encuentro y les pido que recen por mí” (Romereports, 2016).

Bibliografía

- Arendt, H., & Cruz, M. (2009). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (1973). *Diario filosófico 1950-1953*, Vol I. Barcelona: Herder.
- Arendt, H. (2004). *Los orígenes del Totalitarismo*. México: Taurus.
- Cadavid, E. (2010). Historia de la Guerrilla en Colombia. *Recuperado el 2010*, 7.
- Carrasco, M, A, & González, M, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos [Theoretical issues on aggression: concept and models]. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- CICR. (rev 2016). Colombia: los retos humanitarios de 2016. (Recuperado de: <https://www.icrc.org/es/colombia-conflicto-armado-y-retos-humanitarios-de-2016>)
- Cortés, Á. & Torres, A. (2013). “*Concepciones sobre el perdón y la reconciliación en el contexto colombiano*”. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, (15), 47-58.
- Derrida, J. (Rev 2016). *justicia y perdón*. entrevista a Jacques Derrida de Antoine Spire en staccato, programa televisivo de France Culturel, del 17 de septiembre de 1998; traducción de cristina de Peretti y Francisco Vidarte en Derrida, j., ¡palabra!, trota, 2001, págs. 49-56. 23 lefranc, sandrine. políticas del perdón. Bogotá: norma, 2005, pág. 235.
- Escobedo, F. (2010). *Perdón y reconciliación, medio para reducir la violencia, exclusión y promover el desarrollo humano*. Universidad Iberoamericana, México D.F, México.
- Etxeberria, X. (2010). Impunidad y perdón en la política. *Reflexión Política*, 3(5). Bucaramanga, Colombia.
- Gobernación del Quindío (2014). *Informes de las condiciones sociales y económicas del departamento del Quindío*. Quindío: Observatorio Quindío.



- González González, M. A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Noveduc.
- González González, M. A. (2016). Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo Educativo. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- González Henao, M. A. (2015). Análisis de dos mallas curriculares de ingeniería física en Colombia desde la perspectiva de la complejidad, el caos y los fractales. Manizales: Universidad de Manizales. Revista Plumilla Educativa. Pp. 80-104.
- Hincapie, L. (2014). Desplazados habrían elevado cifras de desempleo en Armenia. el Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/desplazados-habrian-elevado-cifras-de-desempleo-en-armenia/14094215>
- IDMC. (2015). "Global Overview 2015: People internally displaced by conflict and violence". (Recuperado de: <http://www.internal-displacement.org/publications/2015/global-overview-2015-people-internally-displaced-by-conflict-and-violence>)
- Jaramillo, C. & Pacheco, S. (2005). *Reconciliación y Justicia Transicional: opciones de Justicia, verdad, reparación y perdón*. Papel político (18), 79-112.
- Kelsen, H. (1992). *¿ Qué es justicia?*. Ciudad de México: Fontamara.
- Martínez, Piedad Cristina. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165-193. Colombia, Barranquilla
- Mesas, A. A. (2004). Regulación de conflictos y sentimientos. In *Manual de paz y conflictos*, pp. 201-222. Universidad de Granada.
- Narváez, L., & Díaz, J. (2004). Elementos básicos del perdón y la reconciliación. *Escuelas de Perdón y Reconciliación, ESPERE. Cartilla*, (2).
- Narváez, L. (Rev 2016). "Fundación para la Reconciliación", Colombia. (Recuperado de: <http://www.fundacionparalareconciliacion.org/escuelas.php>)
- Ramírez, H. (2009). Humanidad, libertad y perdón en Hannah Arendt: realidades básicas para la razón práctica en el marco de la diversidad cultural. *Persona y Derecho*, 61 p.p. 249-281
- Ramírez, J. M. (2006). Química de la agresión. *Psicopatología clínica, legal y forense*, 5, 43-66. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Rawls, J. (2003). Justicia como equidad. *Revista española de control externo*, 5(13), 129-158.
- Red Nacional de Información (RNI) (2016). *Víctimas de conflicto armado*. Recuperado de: <http://cifras.unidadvictimas.gov.co/Home/Desplazamiento>.
- Romereports. (rev 2016). *DISCURSO COMPLETO DEL PAPA A LOS JÓVENES EN MORELIA (MÉXICO)*. Recuperado de: <http://www.romereports.com/2016/02/17/texto-completo-del-discurso-del-papa-a-los-jovenes-en-morelia>
- Rueda, Lupicinio Íñiguez. (2011). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC. España, Barcelona.
- Schaschl, H., Huber, S., Schaefer, K., Windhager, S., Wallner, B., & Fieder, M. (2015). Signatures of positive selection in the cis-regulatory sequences of the human oxytocin receptor (OXTR) and arginine vasopressin receptor 1a (AVPR1A) genes. *BMC evolutionary biology*, 15(1), 1.
- Sols, J. (2003). *Cien años de violencia*. Barcelona: Cristianisme i Justicia.
- Vargas, Julio. (2008). Reconciliación como perdón una aproximación a partir de hannah arendt. *Praxis Filosófica*, (26), 111-130.
- Wagon, E. (2015). *Los límites del perdón en el pensamiento de Hannah Arendt: un posible aporte desde la perspectiva Derridiana. Agora Filosófica*, 1(1), 59-83.

La enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas¹

ASTRID JIMENA MACA DÍAZ²
LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO³

Resumen

En el presente artículo se muestra el trabajo realizado en la Universidad del Cauca de la ciudad de Popayán, con cinco (5) docentes de planta que orientan la asignatura de matemáticas fundamentales en los diferentes programas académicos de dicha institución. Esta investigación se enmarca dentro del macro proyecto: “construcción de didácticas alternativas para atender a la diversidad”. A partir de un estudio de carácter cualitativo y enfocada en la teoría fundamentada de Strauss- Corbin (Strauss y Corbin, 2002) se identifica, categoriza y construye el sentido de la práctica de los docentes siendo fundamental la descripción de su práctica con el propósito de comprender ¿Cuál es el concepto que sobre los números enteros poseen los docentes que orientan Matemáticas básicas en la Universidad del Cauca y cuál es la relación del mismo con sus prácticas de aula?

En el análisis de la información surge la categoría “*la enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas*” de la que se derivan las subcategorías “los conceptos intuitivos circulando por las aulas”, “la ejemplificación como estrategia para enseñar los números enteros” y “las restricciones didácticas en la enseñanza de los números enteros”, los cuales desarrollan los aspectos relevantes para el análisis de la categoría emergente.

Los resultados evidenciaron que el alto nivel de formación que tienen los docentes no asegura una apropiación científica del concepto de número entero, permitiendo que su enseñanza se remita, en la mayoría de casos, a la ejemplificación y no hacia la profundización de los conceptos científicos que ayudan a comprender qué son los números enteros, asintiendo que los conceptos intuitivos circulen al interior de los salones de clase.

Los resultados del proceso investigativo recomiendan replantear la apropiación que sobre número entero tienen los docentes, con el fin de direccionar la importancia que este conjunto numérico tiene en la práctica laboral y profesional de un estudiante de pregrado.

Palabras clave: Número entero, concepto intuitivo, concepto científico, enseñanza, estrategia didáctica, restricciones didácticas, ejemplificación, conjunto numérico.

1 Recibido: 04 de abril 2016. Aceptado: 01 de junio de 2016.

2 Magister en Educación desde la diversidad; Especialista en Educación Matemática de la Universidad del Cauca. Licenciada en Educación con especialidad en Matemáticas de la Universidad del Cauca. Docente de Matemáticas Universidad Antonio Nariño, Sede Popayán. Correo electrónico: amaca@uan.edu.co

3 PhD en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Magister en Educación Psicopedagogía. Licenciada en Educación Historia y Geografía. Asesora del proceso investigativo. Correo electrónico: luze@umanizales.edu.co



Abstract

The teaching of integer numbers an unresolved issue in the classroom

This paper shows the work done at the Cauca University of the Popayan city, with five (5) plant teachers guiding the subject of fundamental mathematics in different academic programs of the institution mentioned. This research is under the macro project: "Construction of educational alternatives for dealing with diversity". From a qualitative study focused on the grounded theory of Strauss Corbin (Strauss y Corbin, 2002), identifies, categorizes and builds the sense of the practice of teachers, being fundamental the description of their practice for the purpose of understanding about the concept of whole numbers have teachers that guide basic mathematics at the University of Cauca and the relationship of the same with their classroom practices?

In the information analysis arises the category "teaching integers an unresolved issue in the classroom," from which are derived categories "intuitive concepts circulating in the classroom," "exemplification as a strategy to teach integers " and "didactic restrictions on the teaching of integers ", which develop relevant aspects for the analysis of the emerging category.

The results showed that the high level of training of the teachers does not guarantee a scientific appropriation of the concept of integer, allowing teaching refer, in most cases, the exemplification and not to the deepening of scientific concepts, which help to understand what are integers, assenting the intuitive concepts that circulate inside the classrooms.

Research results recommend rethinking the processes of appropriation about the integer with teachers, in order to address the real importance of this numerical set in professional practice of an undergraduate student.

Keywords: Integer, intuitive concept, scientific concept, teaching, teaching strategy, teaching restrictions, modeling, numerical set.

Área problema

La escuela es el lugar donde más tiempo pasan los jóvenes después de su hogar, y este tiempo se debe aprovechar para conseguir que los estudiantes obtengan todo lo que necesitan para defenderse en la vida, y quién mejor para enseñar y educar que el docente, ya que gracias a su formación profesional y su vocación, se le considera la persona más idónea para desempeñar esta tarea convirtiéndose en un "facilitador" para obtener un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes (Patiño, 2011).

Sin embargo, la preparación y ejecución de las clases se continua desarrollando de manera tradicional dejando de

lado la búsqueda de nuevas alternativas de enseñanza (Canfus, 2000). Además, las dificultades académicas que se viven a diario en un salón de clases, se le atribuyen directamente al estudiante: porque no aprende, porque no escucha, porque no presta atención, pero casi nunca se fijan en los docentes, rara vez se cuestiona sobre el déficit metodológico del profesor y si sobre está o no trabajando correctamente la representación simbólica que se requiere para fortalecer las bases que sirvan para la construcción de nuevos conceptos matemáticos. (Vasco, 2010).

Con el fin de lograr resultados que permitan expresiones contrarias a: "es que el profesor no explica bien", "eso para qué nos va a servir en la vida", "yo no

le entiendo a ese profesor"; se necesita que el docente tenga un concepto claro sobre los temas que va a enseñar, que no se enfoque solamente en los sistemas simbólicos, sino que por el contrario se centre más en el manejo de sistemas matemáticos (Vasco, 1985) para que de esta manera él pueda utilizar la estrategia más adecuada para dar aplicaciones más concretas a las situaciones cotidianas de los estudiantes.

Sin embargo, son las matemáticas un área que no sólo trabaja con números sino también con símbolos y una serie de operaciones que los relacionan entre sí. A medida que se avanza en los grados de escolaridad, la relaciones existentes de unos símbolos con otros se hace más estrecha; generando otro tipo de operaciones (diferentes a las básicas) con sus respectivas propiedades que de una u otra manera requiere de conocimientos anteriores, causando que el aprendizaje adquirido haya sido significativo para conservarlo en la memoria de los estudiantes.

En apoyo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene diseñada una secuencia en sus estándares de competencias y lineamientos curriculares que inician con el estudio de los números naturales, los cuales todos conocen simbólicamente puesto que los utilizan intuitivamente; luego pasan a un grupo más grande denominado los números enteros, a los cuales se les agrega un nuevo símbolo matemático, denominado el signo negativo, ampliando su funcionalidad; y así, de manera sucesiva se aumentan estos conjuntos hasta llegar a los números reales, finalizando con los números complejos el más extenso de todos. Demostrándole a los estudiantes que existen nuevas formas de representación de cantidades (Estándares Básicos, 2006)

Así entonces, es el profesor de matemáticas quién tiene la responsabilidad de enseñar a los estudiantes a comprender y representar los contenidos de un problema matemático para poder solucionarlo, cómo

interpretar un gráfico, cómo interpretar una pregunta, cómo exponer una respuesta, cómo simbolizar matemáticamente, mejor dicho, debe enseñarles cómo comprender las matemáticas y su aplicación en el diario vivir (Estándares Básicos, 2006).

Es el maestro quién debe lograr romper con el paradigma del "no se puede", estudiantes que llegan a grado once con confusiones matemáticas en sus mentes porque no se les ha orientado hacia la conceptualización de las operaciones, por el contrario, lo que se ha hecho con ellos es generar procesos de mecanización o memorización de operaciones al punto que cuando se les cambia el sentido o las cantidades no saben de qué manera afrontar el ejercicio o problema. Para conseguir que se mejoren dichos conocimientos y aplicarlos correctamente en cualquier situación, es importante que los docentes tengan claro qué es lo que están enseñando, cómo lo están enseñando y para qué lo están enseñando. (Pozo, 2002).

Esta falta de conceptualización sobre los números enteros también se ve reflejada en la universidad, enfatizando más la problemática, ya que su inadecuado manejo profesionalmente puede generar inconvenientes como: Fallas en calibración de sensores de nivel, mala lectura de señales mioeléctricas, inapropiada construcción de registros contables, lecturas de temperatura erradas, etc.

Justificación

El desarrollo y los grandes avances de la sociedad, se han obtenido gracias a los logros y resultados conseguidos en las matemáticas. El ser humano, con su ingenio, creatividad y empeño ha hecho de esta ciencia la herramienta más útil para alcanzar sus propósitos, sin embargo

En las instituciones educativas de estos tiempos, se perciben múltiples dificultades para aprender matemática (...) Se indica, además que las causas de tan emergente problemá-



tica son muy variadas, entre estas se citan: La descontextualización y la abstracción de los contenidos programáticos, la desatención del momento psicoevolutivo en que se sitúan los educandos, la desconsideración de que el punto de partida de todo conocimiento debe ser la praxis cotidiana; también es causante del problema, en cuestión, la metodología deductiva, memorística, y repetitiva, que renuncia y castra la creatividad y originalidad en la mayoría de los casos; e ignora el rechazo que el discente tiene sobre la ciencia. (Rodríguez, 2010, p. 2).

Confirmando que no se puede pasar por alto factores como: “el currículo, los medios, las metodologías educativas, la motivación y satisfacción del estudiante” (Hernández, s. f., 2). Por eso: “el papel del docente es clave (...) nos corresponde una función atractiva, pero compleja y difícil: animar, organizar, (...) establecer un clima relacional que dé significatividad al trabajo que hay que realizar”. (Alcalá, 2002, s. p.).

Por lo cual, los docentes deben tener en cuenta todo el desarrollo cognoscitivo del estudiante, ya que el aprendizaje se ve afectado por diversos componentes, entre ellos los sociales (Ruíz, García, 2011), y las matemáticas no son la excepción y su enseñanza también recibe este tipo de influencia social, por tanto, los profesores al momento de preparar sus clases, pueden utilizar todas las necesidades del entorno del estudiante para conseguir que las aplicaciones a los números enteros sean las más apropiadas, consiguiendo que su acercamiento hacia ellos sea más atractivo y menos traumático, evidenciando la urgencia del conocimiento de este conjunto numérico, minimizando las deserciones y priorizando la permanencia de los estudiantes al interior de los programas académicos.

Ante esta realidad, surge la condición de visualizar la verdadera importancia que

tienen las matemáticas en la vida diaria, particularmente los números enteros. Reconocer que ellos están presentes en cualquier evento que se realice, por mínimo que parezca, es vislumbrar que al estudiarlos, se comprenderá el mundo que los rodea. Por ejemplo, se aplica matemáticas al subir unas escaleras, al hacer una compra, al leer un termómetro.

Si el deseo es profundizar más, en las instituciones de educación superior el uso de este conjunto numérico es prioritario, por ejemplo, para procesar una imagen, modificar las concentraciones en un equipo de hemodiálisis, hacer análisis de bioseñales como ECG (ecocardiografía), EMG (Electromiografía), EEG (Electroencefalografía), entre otras, se hace uso de las matemáticas, y de los números enteros, para realizar algoritmos que le facilitan al profesional a cargo obtener pre diagnóstico de enfermedades puntuales.

De igual forma, en Contaduría se utiliza para el manejo de ingresos, egresos y deudas. En las Ingenierías, son la base para la cuantificación y la estructuración. En Biología y Química, son esenciales en el manejo de temperaturas de compuestos, para Física son de gran importancia en el desplazamientos de cuerpos y velocidades, conceptos básicos de la carrera.

Sin embargo, en estas Instituciones educativas, aún se escucha a los estudiante divagar sobre algunos cuestionamientos matemáticos que les hacen sus docentes, por ejemplo se les escucha responder “no se puede” cuándo se le pregunta cuál es el resultado de hacer la operación $5 - 8$, evidenciando que no hay un manejo adecuado de los números negativos entre los estudiantes (Gallardo, Basurto, 2010). Además, los resultados de las pruebas de estado y los altos índices de repitentes en los estudiantes que ingresan a las universidades, confirman una baja preparación en esta temática.

Tratando de dar respuesta, es oportuno conocer qué lenguaje están manejando los docentes del área de matemáticas

cuando están enseñando el concepto de número entero (Gallardo, Basurto, 2010). Puesto que como menciona González “el lenguaje es sin lugar a dudas el mecanismo o el instrumento, quizás el único conocido, para la comunicación entre los seres vivos” (González, 2011, p. 2). Permitiendo que la relación maestro-alumno sea eficiente, hasta para la mejor comprensión de la temática relacionada con los enteros.

Por ello la investigación se realizó en la Universidad del Cauca, ya que es la institución de educación superior con la cantidad de programas suficientes que dentro de su currículo tiene la asignatura de Matemáticas Básicas donde se orienta el tema de los números enteros.

Pregunta de investigación

Esta problemática llevo a plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuál es el concepto que sobre números enteros poseen los docentes que orientan Matemáticas básicas en la Universidad del Cauca y la relación del mismo con sus prácticas de aula?

Objetivo

Comprender el concepto que sobre los números enteros poseen los docentes que orientan matemáticas básicas en la Universidad del Cauca y la relación del mismo con sus prácticas de aula.

Antecedentes

A nivel internacional se encontró que Milagros Elena Rodríguez, en su trabajo titulado: *El perfil del docente de matemática: Visión desde la triada matemática-cotidianidad y pedagogía integral*, realizado en el 2010 en distintas instituciones educativas de diferentes niveles en la república de Venezuela, establece que la enseñanza de las matemáticas se han limitado a dictar una teoría ya acabada por otros, donde al estudiante le es imposible relacionarla con su entorno ya que el docente no prepara sus clases, prefiere las improvisaciones lo que ocasiona una

predisposición por parte de los alumnos, perdiendo el interés por aprender. Es un estudio que maneja un enfoque cualitativo, a partir de una reflexión sobre la manera como se enseña la matemática en la escuela, donde concluye que los docentes deben formarse no solo en la disciplina, sino también en la historia y la filosofía de las matemáticas, para que se comprometan con las necesidades de la región y puedan visualizar las distintas maneras de conectarse con las matemáticas de tal manera que pueda infundir en sus estudiantes pensamiento crítico para que hagan juicios de valoración y cuestionen lo que no consideran correcto.

También está la investigación de Ana Patricia Maroto denominada: *Competencias en la formación inicial de docentes de Matemática*, realizada en el 2009. En este trabajo se deseaba responder cuáles son las competencias generales y específicas que debe adquirir un docente para enfrentar de manera adecuada su labor de aula; para ello se aplicó una encuesta a 25 estudiantes de cuarto y quinto año del programa de enseñanza de las matemáticas, en la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica. Maroto concluyó que la formación docente en matemáticas está más centrado en atender los contenidos que al estudiante como persona, añade que, los cursos no se piensan para desarrollar competencias, tampoco se relacionan los contenidos y las actividades de los cursos, con la propia disciplina de la matemática, limitando la oportunidad de crear una carrera que integre el área pedagógica con la matemática y la relación entre la teoría y la práctica real.

De igual forma, Pedro Gómez en su trabajo: *Procesos de aprendizaje en la formación inicial de profesores de matemáticas de secundaria*, estudia los modos de aprendizaje de 36 futuros docentes de matemáticas, de la Universidad de Granada, España. Su investigación es de carácter exploratorio sobre el proceso de aprendizaje de los futuros docentes con la que se evidencia la necesidad de



profundizar en el diseño y desarrollo de planes de formación para los docentes, estableciendo que formar docentes es una actividad compleja, hay que prepararlos en competencias, y adquirirlas representa cierto grado de dificultad.

Otro trabajo relacionado con la temática es el realizado por Edith Chehaybar en la ciudad de México titulado: *La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente*, cuyo objetivo es conocer la percepción de los profesores sobre su formación y su práctica docente, así como si en realidad están involucrando sus conocimientos con las necesidades del entorno, con la vida real, de tal manera que sea más práctico para los estudiantes, permitiendo de esta manera que su aprendizaje sea significativo y no temporal. Los resultados se consiguieron utilizando la metodología del estudio de campo, apoyándose en un cuestionario y unas entrevistas. El análisis de la información arrojó que la formación de los docentes está influenciada por las condiciones institucionales donde laboran, las necesidades de los estudiantes, así como por la realidad histórica y sociocultural.

Pedro José Gauna Quintero en el 2004 con su tesis: *La comunicación interpersonal maestro-alumno en el área de matemáticas de la Universidad Iberoamericana, la disposición para el aprendizaje en el alumno y el rendimiento académico en ésta área*, expresa que es importante analizar cómo es la relación que manejan los docentes con los estudiantes, ya que dependiendo de ésta serán los logros que se consigan; por eso es conveniente obtener una adecuada disposición para que el estudiante aprenda y mejore su rendimiento académico. Para ello se plantea interrogantes como qué tan importante debe ser la manera como se comunica el docente con los estudiantes, y si este hecho influye en el rendimiento académico de los alumnos. Para dar respuesta a sus preguntas se apoya en una investigación exploratoria, analizando a cuatro docentes

del curso de Modelos Matemáticos I y sus alumnos, con el propósito de construir el perfil comunicativo de cada uno de los participantes, para contrastarlos con la perspectiva de los alumnos, sobre las características demostrativas que debe tener el maestro para que su aprendizaje sea más efectivo. Está tesis expone que, los docentes y los alumnos se relacionan a diario, no siempre se detienen a reflexionar sobre la importancia de la comunicación en el campo educativo, puesto que se combina el lenguaje verbal así como el gestual, afirmando o refutando el mensaje que se desea transmitir, que en el caso de los maestros es la creación del conocimiento para la superación personal de un individuo.

A nivel nacional está Luis Guillermo Castrillón Toro, quien en 2013 desarrollo su trabajo: *Estrategia didáctica de enseñanza utilizando las TIC para Aritmética de Números Enteros en grado octavo: Estudio de caso*, el cual evidencia la necesidad de crear nuevas estrategias que permitan a los docentes desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para operar cantidades enteras sin mayor dificultades. Por tal motivo se propuso diseñar e implementar algún tipo de estrategia para enseñar las operaciones con los números enteros utilizando las TIC'S. Se basaron en un estudio de caso, que se llevó a cabo en I.E. Normal Superior Señor de los Milagros, Antioquia, llegando a la conclusión que con una adecuada estrategia y contextualización de los contenidos, el aprendizaje llega a ser significativo por parte de los estudiantes, ya que hubo una notable mejora en el desempeño académico de los colegiales que aplicaron la estrategia.

En el año 2012 en Sincelejo, Jamis Enrique Pérez Pérez y Manuel Salvador Sierra Dávila desarrollaron un proyecto denominado: *Concepciones de los docentes de matemáticas sobre la enseñanza de los números enteros y su coherencia con los lineamientos y estándares de competencia*, con el fin de analizar la

coherencia que tienen los docentes de la ciudad con respecto a la enseñanza de los números enteros, y la relación con los resultados obtenidos por los estudiantes de acuerdo a los lineamientos que da el Ministerio. Basándose en un enfoque cualitativo recogieron la información a través de una encuesta que se le aplicó a un grupo de profesores de matemáticas de varios colegios del municipio, que orientan esta área en el grado séptimo llegando a conclusiones como que: los docentes no tienen una apropiación de los conceptos básicos que se requieren para la enseñanza de los números enteros según los lineamientos del Ministerio, además, que no tienen claridad sobre cuáles deben ser las estrategias didácticas necesarias para conseguirlo.

A nivel regional, se encuentran trabajos como el de Nathaly Navia Ortega y Vanessa Orozco Castillo, quienes en 2012, realizaron una investigación con los estudiantes de grado séptimo, del Colegio La Presentación El Paraíso de la ciudad de Cali, la cual titularon *Una introducción al concepto de entero enfatizando en el número negativo en el grado séptimo de la educación básica*, con este estudio dejaron claro lo complejo y problemático que resulta la enseñanza y el aprendizaje de los números enteros; y que a pesar de haber avanzado y evolucionando con el paso de los años, continua quedando un vacío en el paso de los números naturales a los números enteros, más aún, cuando en esta transición hay cambios en los conceptos, en las operaciones y en las relaciones. Su propósito es introducir el concepto de número entero, enfatizando en la construcción del número negativo. Para ello implementaron una metodología de tipo cualitativo interpretativo a través de la observación de ciertos aspectos que les permitieron identificar, reformular, implementar y organizar una secuencia didáctica que les ayudo a dar un formalismo al concepto de número entero. Su indagación evidenció que los estudiantes valoran de manera significativa los

contextos que les permiten dar sentido a aspectos relacionados con cantidades negativas, de igual forma lograron identificar ciertas dificultades que tiene que ver con la representación de cantidades y números enteros en una recta numérica.

El Magíster Elber Garcés, miembro del Centro de Estudios Pedagógicos y Avanzados de la Universidad del Pacífico, desarrolló un juego para la enseñanza de las matemáticas, específicamente de los números enteros. Su experiencia como docente, le permitió identificar que los estudiantes presentan gran cantidad de dificultades en el momento de comprender y entender el tema de este conjunto numérico. El Ministerio de Educación, en su página del Centro Virtual de las Noticias de la Educación, exalta la labor de este docente.

Al buscar la información necesaria para fortalecer esta investigación se ha evidenciado que la mayoría de los estudios se han realizado a nivel de educación básica secundaria, dejando de lado la educación superior. La cual también es importante analizar, para determinar si en este nivel educativo persiste o no la problemática de interés investigativo.

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativo porque pretende comprender los conceptos que sobre números enteros poseen los docentes de Matemáticas Básicas de la Universidad del Cauca y la relación que existe entre sus concepciones y las prácticas de aula. El enfoque de la presente propuesta se basó en los postulados de la Teoría Fundamentada de Strauss-Corbin (Strauss y Corbin, 2002) quienes abren la posibilidad de crear teoría derivada de los datos y hallazgo obtenidos en el acercamiento con la realidad.

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de grupos focales, permitiendo un diálogo directo con los participantes que de manera voluntaria



manifestaron su deseo de hacer parte de este proceso.

En el análisis de los datos en la codificación abierta, entendida desde los autores como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110), emergen como categorías iniciales: La enseñanza de los números enteros desde la ejemplificación, la enseñanza desde los conceptos intuitivos, los conceptos científicos como una eventualidad en el aula.

Cuando se consideró que las categorías ya estaban saturadas se continuó con la codificación axial, *“proceso en el cual se relacionan las categorías con sus subcategorías extrayendo una categoría central para establecer relaciones entre ellas”* (Strauss y Corbin, 2002, p. 134). Se define como categoría central “La enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas” y como subcategorías: La ejemplificación como estrategia para enseñar los números enteros”; “Los conceptos intuitivos circulando por las aulas” “Las restricciones didácticas en la enseñanza de los números enteros como una consecuencia de la conceptualización”. En la codificación selectiva se confirma como categoría central: **“La enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas”**.

Contexto investigativo

La investigación se llevó a cabo en la Universidad del Cauca, institución pública que lleva más de 188 años formando profesionales de alto reconocimiento nacional. Su sede principal está en la ciudad de Popayán en el departamento del Cauca, también cuenta con una sede hacia el norte del departamento ubicado en el municipio de Santander de Quilichao.

Es una universidad que ofrece 43 programas a nivel de pregrado y 48 programas de posgrado dentro de los que hay 15 Maestrías y 5 Doctorados, con unos doce mil estudiantes en promedio, los cuales provienen de todos los niveles económicos así como de todo el país, predominando estudiantes que vienen del sur específicamente del departamento de Nariño.

La universidad oferta al interior de las Ingenierías, las Licenciaturas, las Ciencias Contables y en gran cantidad de programas de pregrados más, el curso de Matemáticas Fundamentales; asignatura de nivel básico que tienen dentro de su pensum académico y que se orienta en el primer semestre de estas carreras con el propósito de nivelar o recordar a los aproximadamente 1741 estudiantes que ingresan semestralmente, las temáticas vistas durante su paso por la Educación Básica Secundaria. Dicha tarea está dis-

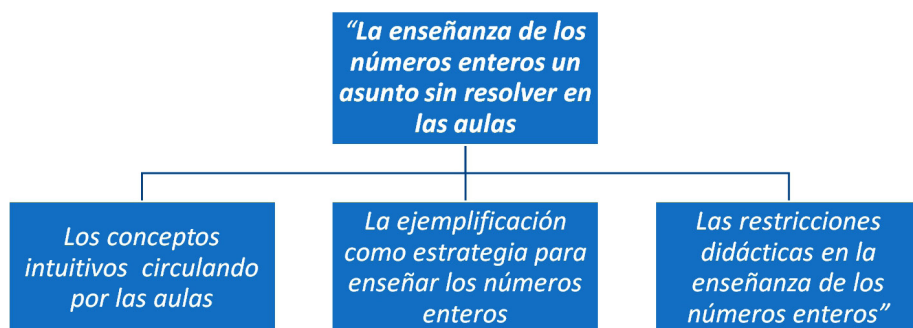


Figura 1. Categoría Central y subcategorías resultantes en el proceso investigativo, según la codificación axial de Strauss y Corbin

tribuida entre los 69 docentes con los que cuenta el Departamento de Matemáticas de tan reconocida institución.

Unidad de trabajo

La investigación cuenta con la participación de cinco docentes de planta de la Universidad del Cauca; que pertenecen al departamento de matemáticas de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación, los cuales prestan sus servicios en los diferentes programas de la universidad que tienen dentro de su pensus académico la asignatura de Matemáticas Fundamentales, entre muchos otros programas que requieren de sus servicios.

De ellos, 3 Licenciados en Matemáticas, docentes del Departamento de Matemáticas de la Universidad del Cauca; uno de ellos Magister en Educación Matemática y los otros dos, Magister en Matemática Aplicada. Los otros dos participantes son Ingenieros Físicos, docentes del Departamento de Física de la Universidad del Cauca, doctores en Física. Como criterio de selección de los participantes se tuvo en cuenta que desarrollaran en sus procesos de enseñanza temas relacionados con los números enteros.

Construcción de sentido

Comúnmente las personas consideran las matemáticas y los números como sinónimos, se habla de matemática y automáticamente se relaciona con números y problemas; sin embargo, esta premisa fue cierta en los inicios de las matemáticas, pero como campo de saber se ha complejizado hasta ser considerada como “una disciplina caracterizada por resultados precisos y procedimientos infalibles cuyos elementos básicos son las operaciones aritméticas, los procedimientos algebraicos, los términos geométricos y teoremas” (Thompson, 1992, s. p).

Los números como expresiones básicas de la matemática surgieron, como lo expresa Macías (2010), de la necesidad que han tenido las personas de contar

cosas, personas, animales, todo con el fin de llevar un control de lo que poseía, del mismo modo, ha necesitado representar esas cantidades, y esto lo ha hecho de diferentes maneras. Cada civilización ha manejado su propio estilo de escritura o representación numérica, la cual se ha ido transmitiendo de generación en generación, mientras que otras puedan que hayan ido desapareciendo.

Los primeros conteos de cantidades se representaban a través de marcas, nudos, montículos de piedras, pero en la medida que las cantidades aumentaban, se hacía incomoda su representación con estos métodos, surgiendo los números, como símbolos que además de facilitar el conteo de cualquier cantidad, permitía la generalización y el intercambio entre diferentes culturas. Así, Los Egipcios utilizaban jeroglíficos para cantidades en base 10, los griegos manejaban las letras del alfabeto griego, los chinos recurrían a los ideogramas, en los Babilonios era muy común las marcas (o muescas) en arcilla o madera, denominadas cuneiformes, los Mayas lo hacían a través de puntos y rayas y fue la primera cultura que introdujo el cero, mientras que los romanos utilizaban letras mayúsculas específicas.

Los números, se definen como símbolos que representan diferentes cantidades que evidencian las realidades del entorno y hacen posible solucionar problemas básicos sobre cuentas elementales (Gallardo, 2010). Actualmente, utilizamos el sistema indo-arábigo que consta de diez símbolos *dígitos* para representar los números: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. Estos dígitos se caracteriza por realizar agrupaciones de cantidades de 10 en 10, es decir, es un sistema de organización de base 10 y es la posición de los mismos, la que le da el valor a la cantidad.

La complejidad de las cantidades que se representan han dado origen a la aparición de diferentes conjuntos numéricos: números naturales, números enteros, racionales, reales y complejos. El primer



conjunto de números que se utilizaron fue el de los **números naturales**, definidos como todos aquellos números que sirven para contar. De ellos se excluye el 0, ya que si alguien no tiene nada, entonces no tiene la necesidad de contar. El desarrollo de éstos dio origen a la aritmética y la geometría. Cuando el hombre, en sus procesos de intercambio comercial, comenzó a tener deudas aparece la urgencia de representar cantidades negativas, dando origen a los **números enteros**, los cuales incluyen además el cero. Se entiende entonces por este conjunto numérico, la unión de los números naturales, el cero y las cantidades negativas.

Hay tres clases de enteros: Los enteros Positivos; que equivalen a todos los naturales menos el cero. El entero nulo igual al número cero, y los enteros negativos, que corresponden a los naturales de signo menos (Torres, 2007).

Los conceptos intuitivos circulando por las aulas

Al indagar a los docentes acerca del concepto de números enteros encontramos que muchos de ellos no tienen claridad con relación al mismo. Así lo evidencia la respuesta de varios de los participantes: "Los números enteros son un conjunto de números que satisfacen pues ciertas ecuaciones, eso es lo que son para mí". (Participante 3); "¡Yo ya no me acuerdo de eso! (...) lo que pasa es que uno maneja eso pero a veces no reflexiona, no tiene una definición" (participante 4). Esta última respuesta da cuenta de la dificultad que los mismos docentes tienen con relación al concepto de números enteros y que los contenidos sobre esta temática no trascienden la ejemplificación como posibilidad para que los estudiantes aprehendan el mismo y por ende al enfrentarse a situaciones que requieran de este concepto, sus respuestas se limitan a la simple ejemplarización que circula por el aula al momento del proceso de aprendizaje de este concepto.

Al analizar las anteriores respuestas encontramos que los docentes, a pesar de tener formación en el área de matemáticas, manejan los números enteros desde los conceptos intuitivos, definidos como

El conocimiento que utilizamos en nuestra vida cotidiana y nos permite acceder al mundo que nos rodea, de forma inmediata a través de la experiencia, ordenando en hechos particulares, es decir, tratando de relacionarla con algún evento o experiencia que hallamos vivido y se relacione con lo que estamos apreciando. (Zepeda, 2015, s. p.).

Los conceptos intuitivos, como lo plantea Pozo y otros (1991), son construcciones individuales, de carácter perceptivo, muy sólidas, como resultado de la interrelación con el mundo cotidiano, resistentes a la transformación y con cierto nivel de universalidad entre sujetos de diferentes edades, formación o procedencia.

Para Vigostky (1981), los conceptos intuitivos y los científicos hacen parte del proceso de construcción de los conocimientos y son controlados por el lenguaje, es decir, la elaboración de un nuevo concepto o teoría está determinada por la relación que se establece entre los conocimientos que el sujeto posee, relación que se genera en el proceso de aprendizaje. La calidad de estas relaciones posibilita o limita el cambio conceptual.

El docente cumple un papel fundamental en la transformación conceptual de los estudiantes, pero si sus mediaciones se basan en los conocimientos intuitivos que posee sobre determinado concepto, el estudiante tendrá dificultades para avanzar en la construcción del concepto científico y mucho menos podrá hacer uso de él en los diferentes contextos de interacción donde este concepto se ponga en juego.

Es de resaltar que los números enteros son primordiales para acceder a operaciones aritméticas y las dificultades que manifiestan los estudiantes al enfrentarse a ellas, pueden tener su origen en los

niveles de conceptualización, que con respecto a los números enteros logra el estudiante en los primeros niveles donde se enseñan los mismos.

La respuesta del participante 5: “Para mí los números enteros son aquellos que están definidos de una manera discreta...”, igualmente confirma que, aunque hace un manejo del lenguaje matemático, ubicando los números enteros dentro de una clasificación de las cantidades, no es suficiente para definir lo que ellos son y nos lleva a interrogarnos acerca del impacto que tienen los procesos de formación de los docentes, en el área específica de las Matemáticas, en la construcción de los conceptos científicos, relacionados con algunas temáticas que muchos estudiantes consideran son problemáticas para su comprensión, apropiación y aplicación en los entornos diferentes al aula.

Es importante destacar así mismo, que entre los participantes en el proceso investigativo hay dos docentes que poseen el concepto científico de los números enteros: “números enteros son los que están formados por la unión de los enteros positivos, los enteros negativos y el cero” (Participante 1). Del mismo modo, “Los números enteros para mí, son aquellos conformados por los números naturales, los negativos de los números naturales y el cero” (Participante 5) las cuales concuerdan con el concepto científico establecido inicialmente: “Los números enteros están formados por los números naturales, sus “opuestos” (los números negativos) y el cero que es el nexo entre estos dos” (Torres, 2007, p. 10 -11).

Las dificultades que poseen los docentes con respecto al concepto de números enteros, se refleja directamente en la profundidad con que esta temática se desarrolla en el aula y en las estrategias didácticas que utiliza en la enseñanza de la misma, para lo que el profesor debe utilizar las metodologías adecuadas que le permitan no solo enseñar la materia sino que también atender la diversidad que se encuentran en el interior de las mismas.

La ejemplificación como estrategia para enseñar los números enteros

Es usual escuchar en el medio educativo que los docentes utilizan diferentes estrategias para que los estudiantes puedan acceder al conocimiento; sin embargo, la estrategia entendida como una serie de acciones muy detalladas, que permiten la consecución de un objetivo nos lleva a repensar la idea que tienen los educadores matemáticos sobre el diseño de las mismas, en aras de conseguir que la información que brindan a sus estudiantes sea lo suficientemente clara, precisa y oportuna a la realidad que viven a diario haciendo caso de una verdadera inclusión educativa.

En el caso de la enseñanza de los números enteros, un docente de matemáticas debe manejar un buen discurso, fundamentado en conceptos científicos con una buena difusión de los mismos y apoyado en excelentes estrategias didácticas. Estas últimas, entendidas como todos los recursos y acciones utilizados por el docente con el propósito de que los estudiantes aprendan y mejoren su pensamiento matemático, construyendo los conceptos científicos que requieren y son necesarios para su formación. En tal caso estaríamos hablando de que el docente está trabajando con una estrategia de enseñanza (Parra, 2003); la cual bien utilizada se convierte en un conjunto de instrumentos que les permite a los estudiantes desarrollar un pensamiento crítico y creativo a medida que van aprendiendo los contenidos temáticos de los números.

Bajo las consideraciones anteriores y teniendo en cuenta expresiones de uno de los docentes entrevistados quien señala: “Uno mira cuestiones típicas como lo que es la temperatura, sobre cero y bajo cero, la altitud, sobre el nivel del mar, (...) entonces empiezo a hacer ver la importancia de porqué deben aparecer (...) ese sistema numérico” (Participante 1) se puede evidenciar falta de claridad en la conceptualización del docente, razón



por la cual, recurre a los ejemplos que los mismos docentes de matemáticas han llamado “típicos” como estrategia de enseñanza, de tal forma que el estudiante, con esta información, no podrá hacer la apropiación del concepto, ya que como lo expresa Pozo (2006): Una persona obtiene un concepto en el momento que puede otorgarle un significado o un sentido a la información que se le presenta, es decir cuando la “comprende”.

Además, hay que tener en cuenta que así como el docente maneja su estrategia de enseñanza, los estudiantes también lo hacen, denominada por Parra como “Estrategia de Aprendizaje” la cual está basada en “actividades conscientes e intencionales que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje por parte del estudiante”. (Parra, 2003, p. 9) lo cual le va a permitir avanzar hacia la conceptualización, la generalización y la aplicación del concepto que sobre número entero le ha dado su docente.

Las estrategias didácticas que usan los maestros buscan optimizar los procesos de enseñanza, llevando a que los estudiantes mejoren sus resultados académicos animándolos a que continúen con su “deseo de aprender, comprender, organizar y aplicar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes a los diferentes pensamientos, formas de aprendizaje, tiempo y espacio que adquiere mientras aprende” (Proyecto QUÉDATE, 2012, p. 8)

En las diferentes técnicas que hay para la enseñanza/aprendizaje, algunas están centradas en el alumno (activas), otras en el docente, o en el proceso didáctico, en el objeto del conocimiento, sin embargo, cabe destacar que el camino de la ejemplificación es el más utilizado por los docentes, no obstante hay algunos que no utilizan los ejemplos más adecuados, llevando a mayor confusión conceptual tal y como lo deja ver las siguientes respuestas: “Tomando el ejemplo básico del dinero que todo el día, todos los días lo

estamos manejando, y con el dinero (...) uno poderle ejemplificar cómo se usa y que propiedades van a tener los números enteros” (Participante 5); “para mí números enteros, los positivos indicaría una dirección específica, en caso que la magnitud sea un vector y los negativos me indicaría que el vector tiene una dirección opuesta” (Participante 4)

Podemos observar que los profesores participantes enseñan los números enteros sin una estrategia definida, este proceso difiere de un docente a otro, cada uno de ellos mira sus necesidades pero ninguno utiliza un proceso o una ruta definida para enseñarlos, algunos emplean descripción de situaciones: “entonces para ello utilizó diferentes contextos, entonces uno mira cuestiones típicas” (Participante 1), otros utilizan ejemplos precisos: “Pues yo los uso, por ejemplo en vectores” (Participante 4), otros toman un punto de partida: “generalmente uno comienza denotando el sistema numérico que se va a trabajar” (Participante 2).

Para conseguir un aprendizaje significativo sobre el concepto de número entero es importante que los docentes estén dispuestos a revisar y analizar nuevas estrategias y diseños metodológicos que les permitan a los estudiantes construir conceptos científicos. Para este fin, hay que tener en cuenta cuáles son las tareas más apropiadas de acuerdo al conocimiento de las actitudes y disposiciones matemáticas que tienen cada uno de ellos. Para lo que el maestro debe considerar la diversidad que hay en su salón, puesto que a las universidades llegan individuos de diferentes clases socioeconómicas, políticas religiosas, geográficas y por ende con diferentes niveles de formación académica

Entonces si se quiere que el estudiante *comprenda* el concepto de número entero, es porque busca que éste sepa que es, donde tiene validez dicho concepto, donde se utiliza y como lo opera aritméticamente. Del mismo modo, el maestro debe tener

claridad entre un concepto que se aprende de manera relacional (saber qué) o uno que se aprende de manera instrumental (Saber hacer) (Godino, 2004).

Lo anterior nos lleva a pensar que para enseñar matemáticas no basta sólo con repetir definiciones e identificar propiedades, para enseñar correctamente los números enteros hay que saber su concepto científico, para ello requiere que utilice adecuadamente el lenguaje matemático de tal forma que le permitan relacionarlo con la manera de solucionar problemas, porque:

Esta actividad de resolver problemas una forma esencial de conseguir un aprendizaje significativo de las matemáticas (...) permite contextualizar y personalizar los conocimientos. Al resolver un problema, el alumno dota de significado a las prácticas matemáticas realizadas, ya que comprende su finalidad. (Godino, 2004, p. 66-67).

El docente debe entonces manejar una didáctica apropiada que le permita conseguir este propósito.

Las restricciones didácticas en la enseñanza de los números enteros

En muchas instituciones educativas, las conversaciones que se dan entre los docentes, padres de familia, y hasta de los mismos alumnos giran en torno a temas relacionados con “material didáctico”, “estrategias didácticas”, inclusive de “los juegos didácticos”, es decir, hacer referencia a componentes de la didáctica, pero ¿en realidad sabemos qué significado tiene?

La palabra didáctica, etimológicamente tiene su origen en el griego *didastékene*, el cual se divide en *didas*: que es enseñar y *tékene*: que es arte. Lo que definiría la didáctica como el arte de enseñar. Sin embargo, didáctica tiene otro sin número de definiciones tales como: “Didáctica es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la for-

mación intelectual del educando.” (Mallart, 2001, p. 5). Comenio también hace su apreciación sobre lo que es la didáctica: “en las escuelas hay que enseñar todo a todos” (Comenio, 1998, p. 24). Nerici establece la didáctica como un conjunto formado por todos los procesos necesarios para poder enseñar (Nerici, 1970), mientras tanto Zabalza la define como el campo donde se concentran todas las teorías y las prácticas que se pueden utilizar para enseñar y aprender algún conocimiento específico (Zabalza, 1990).

Se podría decir entonces, que la didáctica es la que le indica al docente cómo orientar o enseñar de una manera divertida y agradable a los estudiantes, los números enteros, para ello éste debe tener no solo dominio sobre la disciplina sino también habilidad y amor por su profesión así como el conocimiento sobre las diferentes técnicas, procedimientos, recursos que permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea eficiente. (Torres, Girón, 2009)

La habilidad consiste en reconocer los conocimientos previos de los estudiantes, contextualizar la temática, buscar ejemplos claros y prácticos, identificar qué necesitan conocer, para que el aprendizaje lo hagan a conciencia, comprendiendo de manera clara y puedan construir su conocimiento a través de lo que experimentan a su alrededor. De esta forma el docente puede realizar una excelente planificación de la clase, lo que lleva a un buen desarrollo de la misma consiguiendo los objetivos planteados.

Aquí se visualiza lo trascendental del rol del docente “en la organización, dirección y promoción de los aprendizajes de los estudiantes” (Godino y otros, 2003, p. 13). Los profesores debemos ser conscientes de la complejidad del proceso de enseñanza, cuya finalidad es conseguir un aprendizaje significativo, entendido como un aprendizaje con sentido, donde el estudiante puede establecer una relación entre lo que apenas empieza a conocer



con lo que ya sabe en cuyo proceso debe hacer los ajustes necesarios para conseguir una articulación entre los conceptos de tal forma que consigan nuevos conocimientos con un adecuado engranaje de la información.

Sin embargo, cuando los participantes de la investigación responden "(...) Cuando se enseña eso (los números enteros) en el curso de ingeniería o de matemáticas, generalmente uno comienza denotando el sistema numérico que se va a trabajar y cómo se va a contar (...)" (Participante 2) "...Enfatizar en que entendieran la necesidad del sistema y en que lo reconozcan totalmente como un sistema que todavía no termina de resolver todas las ecuaciones con las que ellos se van a enfrentar en la vida cotidiana" (Participante 3) "...Yo creería que se debe destacar las propiedades de los números enteros por las aplicaciones que pueden llegar a tener en la vida cotidiana..." (Participante 5) demuestran que no tienen un direccionamiento sobre la temática de los números enteros, no hay una visión clara de cuál es el objetivo que pretenden que alcancen sus estudiantes.

Con esta clase de respuestas no se evidencia en el discurso del profesor una verdadera "instrucción matemática" (Godino, 2003, p. 13). Puesto que para enseñar cierto tema, los componentes de la didáctica exigen tener unos objetivos planteados, así como un contenido establecido, una metodología, unos recursos a utilizar y un sistema de evaluación; pero ante estas respuestas no es preciso qué quieren enseñar ni como lo evaluarán.

Lo que deja ver es que hay un desconocimiento de las diferentes metodologías o alternativas, que les permitan difundir los conceptos de manera precisa en los estudiantes, se hallan ante una restricción, una limitación de la didáctica adecuada para enseñar los números enteros.

De igual forma, las respuestas: "Bueno, pues para mí ... tendrían que aprender (...) entender por qué son necesarios (...)

su parte operativa (...) qué propiedades son las que se cumple, qué no se cumple" (Participante 3) "Los estudiantes deben aprender de los números enteros, todas las operaciones que se puedan hacer (...) por ejemplo, si yo tengo una magnitud física como un vector, yo la puedo dividir por un entero o sea que tendría que manejar el concepto de división" (Participante 4) ratifica las limitaciones con respecto a un procedimiento de enseñanza, enfocándose solo en la enseñanza con ejemplos, creando oposición a lo establecido por Godino y otros (2003) donde los estudiantes aprenden dependiendo de cómo se involucre activamente los conceptos durante la clase.

Porque en las exposiciones que el docente hace sobre la conceptualización de los números enteros, los estudiantes viven experiencias, crean relaciones con el entorno que permiten un acercamiento o distanciamiento hacia esta temática y todas sus definiciones, ya que ven o no reflejados los conceptos en la realidad.

Es decir que el cuidado que se tenga con la metodología que se use para enseñar, es la que hará que se superen las restricciones didácticas que se tengan y se desarrolle e intensifique la capacidad de comprensión y sentido que le den los estudiantes a los números enteros.

Para este fin es necesario que el docente desarrolle un buen plan donde diseñe una gran variedad de escenarios didácticos que le ayuden a realizar modelos de interacción permitiéndole aplicar todas las estrategias que motiven un buen proceso de enseñanza sobre el concepto de números enteros en los estudiantes. Para ello es conveniente que el docente tenga presente los siguientes aspectos: ¿para qué se va a enseñar?, ¿qué es lo que va a enseñar?, ¿cómo lo va a enseñar? con qué lo va a enseñar? Con el fin de tener una ruta que le dé un lineamiento a su proceso de enseñanza.

Hay que tener en cuenta que el conocimiento científico es primordial para la

constitución de un saber, porque así se puede explicar lo que se hace con éste, dándole un verdadero valor conceptual a lo intuitivo, los cuales son tan difíciles de olvidar. Para ello los docentes de matemáticas deben hacer uso del lenguaje matemático apropiado en la conceptualización del número entero.

De esta forma las respuestas que expresan “ (...) los enseño precisamente así, introduciendo la necesidad del número negativo (...) para resolver ciertas ecuaciones (...)” (Participante 3), “ para contextualizarlo es simple y sencillamente mirar alrededor donde casi todo lo que uno puede visualizar es, se puede contabilizar en números enteros” (Participante 5) dejan ver que no hay mayor profundidad en su contenido, porque existen restricciones en cuanto al lenguaje, a la planificación previa y detallada sobre la temática que va a enseñar, así como a la coherencia y contextualización necesaria para el adecuado aprendizaje y como establece Godino (2003) lo que los estudiantes aprenden, está íntimamente relacionado con la forma como lo aprenden siendo fundamental que el docente maneje la temática de los números enteros, para que pueda generar las estrategias didácticas que le posibilite a los estudiantes apropiarse de todos los conocimientos sobre dicho conjunto numérico.

Para ello el docente de matemáticas tiene que

Generar las estrategias y acciones que lleven al estudiante a relacionar los aprendizajes y conocimientos previos con los que está por conseguir. En esto recae la función de los objetos de aprendizaje (recursos y materiales didácticos) que el mediador debe emplear para generar los escenarios que lleven a poner a sus estudiantes en situación de aprender (Villarruel, 2009, p. 2).

Es decir, que debe superar las limitaciones que sobre la didáctica tiene, porque si no es la más indicada, en el momento

de trabajar algunas temáticas como por ejemplo lo referente a los números negativos, (parte primordial dentro de los números enteros):

Uno de los conceptos que ha tenido dificultad en el momento de aprender y enseñarlo es el de número negativo, en particular por su concepción tan abstracta (...) es difícil comprender aquello de lo que no se tiene un referente, o aquello que no se aplica en la realidad (Chica, 2012, p. 180).

Entonces los estudiantes no podrán relacionarlo en su contexto lo cual ratifica el docente que responde “ese error es de los profesores porque no saben diferenciar entre la operación y el signo del número” (Participante 2) y como docentes debemos tener en cuenta que para poder enseñar algún conocimiento, no solo debemos tenerlo, debemos saber comunicarlo (Duta, Canespecu, 2011) es decir que, además de limitaciones conceptuales debemos superar obstáculos de la comunicación.

Por tal razón, las estrategias que se diseñen son importantes, porque son las que enfatizan la apropiación del conocimiento en los estudiantes, es decir, que además de dominar la temática con su adecuada conceptualización (manejo de conceptos científicos), también es primordial la manera como se enseñe para que hay que superar todas las restricciones didácticas que se presenten y no se limiten solo al uso de los ejemplos.

El análisis realizado a las tres subcategorías **los conceptos intuitivos circulando por las aulas, las restricciones didácticas en la enseñanza de los números enteros y la ejemplificación como estrategia para enseñar los números enteros** permitieron identificar un gran fenómeno como es que los docentes, a pesar de que, son Licenciados en Matemáticas e Ingenieros Físicos con formación de posgrado de alto nivel, con relación a los números enteros no todos poseen el concepto científico y trabajan



con conceptos intuitivos tomando como estrategia metodológica la ejemplificación. Dicho fenómeno se recopiló en una gran categoría que se denominó **La enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas**.

Conclusiones

El análisis realizado a los resultados obtenidos permite establecer que el desconocimiento de los docentes universitarios sobre el concepto científico que existe de número entero, aumenta las dificultades en el dominio de los mismos por parte de los estudiantes de pregrado, puesto que no han recibido por parte de sus docentes, la manera como se construye un número negativo y solo se limitan a colocar o no un signo menos delante de un número natural ignorando los efectos que esto puede traer.

Por otra parte, el alto nivel de formación académica de los docentes no asegura la apropiación de los conceptos matemáticos relacionados con números enteros, creando restricciones en su enseñanza que impiden al estudiante desarrollar un verdadero aprendizaje sobre el mismo, primando al interior de las aulas los conceptos intuitivos, causando que la enseñanza de los números enteros sea aún un asunto sin resolver.

Finalmente, la práctica docente, al igual que todas las profesiones, requiere de constante actualización más ahora que se habla de inclusión y diversidad

en las aulas, exigiendo en los maestros el conocimiento de diversas estrategias de enseñanza que permitan forjar en los estudiantes un aprendizaje significativo y permanente, desligándose de la ejemplificación como única forma de enseñar, sobre todo el concepto de los números enteros.

Recomendaciones

Frente a la importancia que tiene el dominio del concepto de número entero se hace necesario:

Replantear la apropiación que tienen los docentes del concepto de número entero y la forma como se está enseñando al interior de las aulas, con el fin de determinar si se hace como concepto intuitivo o como concepto científico, puesto que una buena difusión de este incrementaría una correcta aplicación de ellos en la vida profesional de los individuos.

Integrar en las instituciones de educación superior, diferentes estrategias didácticas que permitan minimizar los obstáculos que presentan los docentes al enseñar el concepto de números enteros, con el fin de que no predomine la ejemplificación como estrategia de enseñanza en los salones de clase.

Direccionar la verdadera importancia que tiene el aprendizaje de los números enteros, hacia su valor aplicativo, en los distintos programas de pregrado que se ofertan en las instituciones de educación superior.

Bibliografía

- Alcalá H, M. (2002). *La construcción del lenguaje matemático*. Barcelona: Graó. Biblioteca de uno.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D.F.: Editorial Trillas.
- Comenius, J. (1998). *Didáctica Magna*. Octava Edición. México.

- Corbin, J y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Chica Agudelo, N A. (2012). *Propuesta de intervención pedagógica para comprender el significado del número entero*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional, Medellín, Colombia.

- Díaz G, J, Batanero B, M & Font M, V. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática. En http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/fundamentos.pdf. (Recuperado el 30 de mayo de 2013)
- Díaz G, J. (2004). *Didáctica de las matemáticas para maestros*. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática. En http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/9_didactica_maestros.pdf. (Recuperado el 30 de mayo de 2013)
- González González, M, A. (1999). *Horizontes Humanos: límites y paisajes*. Manizales Universidad de Manizales.
- González González, M, A. (2011). *El lenguaje como generador de conflicto*. Módulo de Paisajes Escriturales. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Hernández Romero, O, A. (s.f.). Políticas y lineamientos de permanencia estudiantil y promoción oportuna. En Tercera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior realizado en México D.F. Universidad Nacional Autónoma de México. En http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_63.pdf (Recuperado el 15 de marzo de 2015)
- Mallart, J. (2001). *Didáctica: concepto, objeto y finalidad*. Ebook Didáctica General para psicopedagogos. Madrid. En <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf> (Recuperado el 12 de febrero de 2015)
- Maroto, A, P. (2009). *Competencias en la formación inicial de docentes de Matemática*. Inter Sedes: Revista de las Sedes Regionales, Sin mes, 89-108. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66618371002> (Recuperado el 20 de mayo de 2013)
- Ministerio de Educación Nacional. Centro Virtual de Noticias de la Educación. (2012). Docente de la Unipacífico diseña juego para la enseñanza de las matemáticas. En <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-300382.html> (Recuperado el 30 de enero de 2014)
- Nerici, I. (1970). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Buenos Aires.
- Parra Pineda, D, M. (2003). *Manual de Estrategias de Enseñanza/Aprendizaje*. Servicio Nacional de Aprendizaje. SENA, Medellín. Primera Edición.
- Patiño Giraldo, L, E. (2011). *La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase*. Módulo Alternativas Pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad/alternativas_popayan_ch7/criterios_conceptuales/estructura_conceptual/pdf/alternativas_diversidad.pdf. (Recuperado el 10 de agosto de 2012)
- Proyecto "QUÉDATE". (2012) *Estrategias y Metodologías Pedagógicas*. Ministerio de Educación Nacional- Universidad Francisco de Paula Santander. En file:///C:/Users/ACER/Downloads/110_2013.pdf . (Recuperado el 15 de Diciembre de 2014)
- Rodríguez, M, E. (2010). *Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: tendencias oferentes desde una óptica humanista integral*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Octubre-Sin mes, 105-112.
- Thompson, A. (1985). "Teacher's conceptions of mathematics and the teaching of problem solving". En E. A. Silver, Teaching and Learning mathematical problem solving: multiple research perspectives, pp 281-294. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Torres N, C. (2007). *Números enteros: Origen e historia*. Universidad Nacional de San Marcos. Lima Perú. En <http://casanchi.com/mat/enteros01.pdf> (Recuperado el 12 de octubre de 2014)
- Vasco Uribe, C, E. (2010). *Estratificación conceptual del proceso de producción de conocimientos matemáticos*. Universidad Nacional. Bogotá. En <http://www.bdigital.unal.edu.co/23111/1/19848-66083-1-PB.pdf> (Recuperado el 23 de junio de 2014)
- Villarruel F, M. (2009). *La práctica Educativa del maestro mediador*. Revista Iberoamericana de Educación. No. 50 En <http://www.rieoei.org/deloslectores/2957Fuentes.pdf> (Recuperado el 10 de diciembre de 2013)
- Vygotski, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zepeda R, R, C. (2015) *Conocimientos intuitivo, religioso, empírico, filosófico y científico. Definición, características y relevancia*. En <http://www.gestiopolis.com/conocimientos-intuitivo-religioso-empirico-filosofico-y-cientifico-definicion-caracteristicas-y-relevancia/> (Recuperado el 10 de diciembre de 2014)



Exclusión juvenil: una mirada a los problemas de exclusión educativa de los estudiantes de grado once de la normal superior de Pitalito Huila y su incidencia en la construcción de proyectos de vida colectivos¹

**LUIS ANTONIO CRUZ VARGAS², GISCARD DOLMARK DÍAZ HERRERA³
WILSON MARINO IBARRA ÑÁÑEZ⁴, JAIRO ANDRÉS MENESES QUINTERO⁵
ÁNGELA MARÍA SÁNCHEZ OSSA⁶**

Resumen

La presente investigación da una mirada y visibiliza el impacto que tienen los principales problemas de exclusión educativa, en la construcción de proyectos de vida colectivos de los estudiantes de educación media de la Institución Educativa Normal Superior de Pitalito-Huila. El estudio fue de tipo descriptivo en un primer momento y hermenéutico en su segunda etapa, e incluyó la participación de 110 jóvenes del grado once. Los resultados descritos se agrupan en: características socio demográficas de los estudiantes, condiciones sociales, académicas, culturales y económicas que se convierten en generadores de exclusión educativa, además del impacto que los diferentes elementos y aspectos generadores de exclusión social han producido en la construcción de proyectos de vida colectivos en la comunidad educativa de la I. E. Normal superior de Pitalito-Huila. Los resultados obtenidos revelan que existen en el medio institucional y social diversos factores que se constituyen en generadores de exclusión educativa, y que a su vez se convierten en agentes importantes, asociados a la falta de construcción de proyectos de vida personal, pero sobre todo colectivos entre los estudiantes de grado once de la Escuela Normal superior.

¹ Recibido: 02 de Mayo de 2016. Aceptado: 30 de junio de 2016.

² Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en filosofía de la Universidad Nacional Abierta y a distancia UNAD. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a distancia UNAD. Correo electrónico: cruzvargasluisantonio@gmail.com

³ Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luis Córdoba. Docente en la Institución Educativa San José de Llanitos del Municipio de Acevedo Huila. Correo electrónico: giyaod@gmail.com

⁴ Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y Cultura Democrática de la Universidad Mariana de Pasto. Docente en la Institución Educativa San Antonio del Pescado de Garzón Huila. Correo electrónico: wilsondocente83@gmail.com

⁵ Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Lengua Castellana de la Universidad Sur colombiana. Docente en la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pitalito Huila. Correo electrónico: hermanonacional@gmail.com

⁶ Magister en Educación-docencia. Licenciada en Matemáticas de la Universidad Sur-colombiana. Docente-Investigadora, Maestría en educación desde la Diversidad. Correo electrónico: angelasanchesossa@gmail.com

Palabras clave: Sujeto, escuela, exclusión juvenil, exclusión educativa, condiciones sociales, proyecto de vida colectivo, generadores de exclusión, patrones sociales.

Abstract

Youth exclusion: a look to the educational exclusion problems of the students of 11th grade from the normal superior school of Pitalito Huila and their impact on the construction of collective life projects

This research takes a look and makes visible the impact of the main problems of educational exclusion, in constructing collective life projects of middle school students of Normal Superior school of Pitalito-Huila. The study was descriptive in the first stage and hermeneutical in the second stage, and included the participation of 110 young students to 11th grade. The described results are grouped into: social-demographic characteristics of students, social conditions, academic, cultural and economic characteristics that become generators of educational exclusion, besides the impact that the different elements and generator aspects of social exclusion have produced in the construction of collective life projects in the educational community of Normal Superior school of Pitalito-Huila. The results reveal that exist in the institutional and social environment diverse elements, which constitute in generators of educational exclusion, and they become important agents associated with the lack of construction of personal life projects, but especially personal collective projects among 11th grade students of Normal Superior School.

Keywords: Subject, school, youth exclusion, educational exclusion, social conditions, collective life project, exclusion generators, social patterns.

Presentación

El presente artículo sustenta la experiencia investigativa acerca de los factores de exclusión educativa y su incidencia en la construcción de proyectos de vida colectivos en los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Normal Superior de Pitalito; investigación llevada a cabo entre 2014 y 2016, bajo la asesoría de la docente investigadora de la facultad de Ciencia Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales y Magister en Educación Docencia, Ángela María Sánchez Ossa.

Justificación

La exclusión educativa, acorde con lo establecido por Castell (2004, p. 42),

puede definirse como “un fenómeno social que es sinónimo de invisibilidad al otro, de tal manera que sus necesidades, opiniones y propuestas no son tomadas en cuenta en las decisiones que se toman en la institucionalidad escolar”. Desde la anterior perspectiva, estableciendo el impacto que dicho fenómeno social tiene en la construcción de proyectos de vida colectiva en los jóvenes, es importante reconocer que la exclusión educativa afecta a la población juvenil de diversas condiciones sociales, culturales y económicas en el contexto educativo. Lo cual amerita producir un conocimiento cierto y válido para evaluar la capacidad de incidencia en los proyectos de vida como comunidad, asintiendo a la institucionalidad escolar adoptar medidas oportunas que le permita



emanciparse de los factores excluyentes en la escuela.

Por lo anterior, cobra especial relevancia el desarrollo de la presente investigación pues los resultados permitirán: 1) aportar fundamentos a la institución educativa, para ajustar el manual de convivencia, procesos y procedimientos relacionados con la convivencia escolar, en busca de generar ambiente más incluyente y tolerante; por ende, una educación de mayor pertinencia social; 2) ayudar con elementos diagnósticos al proyecto de orientación estudiantil, de tal forma que permita tomar las medidas y acciones pedagógicas de promoción y prevención para superar los problemas de vulneración de los derechos de los jóvenes y la inclusión cierta a la vida social de la institución educativa; 3) construir una línea base para que desde las acciones de apoyo psicopedagógico, la institución ayude a niños y jóvenes a autorreconocerse y empoderarse como sujetos de deberes y derechos. En la misma lógica, se pretende que el sujeto viva sus derechos, pero respete sus deberes en forma consciente y permanente como parte integral de sus relaciones interpersonales; lo que en suma representa un punto de partida con el que como jóvenes empiecen a pensar que es posible crear al igual que crear un proyecto de vida común orientado a satisfacer las necesidades sociales y humanas de todos y cada uno de los miembros de su comunidad.

Antecedentes

En el año 2010, Natalija Vrečer, Petra Javrh y Marta Capllonch, publicaron una investigación titulada “Impacto de la Exclusión Educativa en Ámbitos Sociales”. La investigación fue realizada en Eslovenia, España, Italia, Austria, Rumania, Bélgica y Finlandia. La población objeto de la investigación fueron grupos de personas excluidas del empleo, vivienda, salud y participación política al igual que algunas ONG, administraciones públicas, y profesores universitarios. Dicha investi-

gación presenta los resultados obtenidos por los socios adscritos al proyecto 3 de “Includ-ED: Strategies for Inclusion”, del programa Marco de Investigación de la Unión Europea, donde el propósito central fue estudiar la influencia de la inclusión/exclusión educativa en diversas áreas de la sociedad; empleo, salud, vivienda, participación política, y qué tipo de oferta educativa contribuye a superar las desigualdades. Para obtener la información se utilizaron técnicas cuantitativas así como cualitativas desde una orientación comunicativa más no instrumental.

El principal objetivo fue realizar un estado del arte de los desafíos de la “Education in the Knowledge Society (EKS)” y el papel que en ella desempeña la educación. Para esto se analizaron las contribuciones de mayor relevancia de la comunidad científica en relación con tres ámbitos: 1) impacto de la exclusión educativa sobre las oportunidades de empleo; 2) correlaciones entre la educación y la inclusión/exclusión en los servicios de salud; 3) impacto de la educación en términos de oportunidades de vivienda; 4) impacto de los antecedentes educativos en la participación política.

Entre los resultados se identificó que:

Los grupos vulnerables cuentan especialmente con bajos niveles educativos, tienen menos acceso al empleo, la salud, la vivienda, la participación socio-política; por tanto, las políticas deben prestar especial atención a las problemáticas concretas de cada grupo (Vrečer, Javrh y Capllonch. 2011, p.9).

En el año 2012, los investigadores Francisco Javier Amores Fernández, Julián Luengo Navas y Maximiliano Ritacco Real, publicaron una investigación titulada “Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. Un estudio de casos en la provincia de Granada”. Para la investigación, se seleccionaron tres instituciones educativas públicas de educación secundaria (IES) ubicadas

en contextos de vulnerabilidad social, económica y educativa, en las que una proporción elevada de su alumnado se encuentra en riesgo de exclusión escolar.

En la metodología se contemplaron tres etapas en su diseño: 1) el análisis de datos secundarios sobre la población escolar en riesgo de exclusión en la Educación Secundaria Obligatoria - ESO, en Andalucía; 2) la selección de una muestra de centros IES con tasas elevadas de alumnado en riesgo en los tres momentos claves para la trayectoria educativa del alumnado: la transición de primaria a secundaria, el segundo curso de la ESO y alumnado derivado a las medidas de atención al comienzo del segundo ciclo; y 3) el análisis de estudiantes y medidas especiales. Para ello, se adoptaron los criterios al igual que procedimientos del estudio de caso; es decir, cada uno de los IES seleccionados fue considerado como una unidad de análisis propia.

Los resultados obtenidos los sintetiza el proyecto de la siguiente forma:

En referencia al profesorado, en muchos casos se trata de docentes con una corta trayectoria profesional o con una falta de formación específica en relación a la diversidad del alumnado. No obstante, muchos de ellos muestran un gran interés por el trabajo que realizan y por sus alumnos, ocupando un lugar central en su desempeño diario, la perspectiva transformadora que poseen acerca del programa y de lo que pueden lograr a través del mismo (Amores, 2012, p. 35).

Para el año 2012, Diana Carolina Villada y Diana Constanza Gómez de la Universidad de Manizales propusieron un trabajo titulado "Exclusiones Silenciosas", con el que buscaron develar y comprender los significados que existen en las instituciones sobre las prácticas pedagógicas que se realizan con estudiantes en situación de vulnerabilidad.

El estudio fue de carácter comprensivo, donde se hizo uso de la Teoría Fundada como herramienta de confrontación y análisis fenomenológico utilizando como apoyo la entrevista de carácter abierto. El documento hace un especial énfasis en la escuela actual como escenario donde se potencia y promueve la exclusión educativa de forma directa e indirecta.

La población muestra para este estudio estuvo comprendida por un número significativo de estudiantes y docentes de instituciones propias del departamento del Huila, Valle del Cauca y Risaralda (nueve instituciones educativas con un total de 395 docentes y 9.268 estudiantes). Como hallazgo, la investigación llevó a conocer e identificar pensamientos, ideas y conceptos, así como prácticas educativas en los ambientes escolares que develan que no es posible hablar de una verdadera educación inclusiva, cuando resultan imperantes todo tipo de exclusiones en la escena educativa. En el mismo sentido, los docentes están atentos a una deconstrucción de sus prácticas donde carece, como siempre, un verdadero apoyo del estado y la comunidad educativa en general.

Problema de investigación

Basados en lo expuesto anteriormente, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la incidencia de los problemas de exclusión juvenil, principalmente en el ámbito educativo, en la construcción de proyectos de vida colectivos en estudiantes de grado once de la Normal Superior de Pitalito Huila?

En aras de dar respuesta a dicho interrogante, la investigación se desarrolló en dos momentos, el primero permitió la caracterización de los aspectos socio-demográficos de la población objeto de estudio, para establecer patrones sociales recurrentes de discriminación social, se establecieron condiciones sociales, académicas, culturales y económicas, que se han convertido en generadores de exclusión entre los jóvenes, principalmen-



te los alumnos de educación media de la Institución, y en un segundo momento, se identificó y analizó el impacto que estos elementos de exclusión social producen en la construcción de proyectos de vida colectiva en los estudiantes de la Normal Superior de Pitalito.

Referentes teóricos

Aproximación al concepto de exclusión

El tema de la exclusión educativa ha sido abordado de forma sistemática para explicar un fenómeno que, de acuerdo a sus investigaciones afecta por igual a todas las sociedades, sin importar raza, género ni condición social, Castell (2004, p.57), considera que:

Hablar de exclusión conduce a tratar por separado ciertas situaciones límite que sólo adquieren sentido cuando se las inserta en determinados procesos. Los excluidos están en la desembocadura de trayectos y de trayectorias diferentes. Nadie nace excluido, se hace.

Como puede apreciarse, de la anterior aproximación, la exclusión en general es un fenómeno social, que no siempre está ligado a la ilegalidad o condiciones extremas de vulneración y como tal no siempre resulta fácil controlarlo, combatirlo o desarraigarlo. En algunos otros contextos, su recurrencia se ha vuelto tan común, pues ya no es extraño que ocurra; es más, algunas formas de exclusión parecen tan naturales, que ni siquiera se piensa en superarlo como forma de restitución de derechos. Por ende, se evidencia que la exclusión es un fenómeno permanente, sin distinción de clase, género o comunidad; no obstante vale aclarar, y de acuerdo a Castell, que sería el grupo social al cual está sujeto el individuo, quien se encarga de materializar una brecha que al parecer resulta inquebrantable.

Las múltiples caras de la exclusión educativa se manifiestan en contextos

cotidianos para los educandos, aspectos como la zona de residencia, el nivel socioeconómico, ritmos y estilos de aprendizaje, abuso de poder, entre otros, hacen más evidente el flagelo de la invisibilidad del sujeto. En tanto que, según Castell (2004, p. 58):

Hay una zona de integración, en la que en general las personas tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastante firmes. Hay una segunda zona de vulnerabilidad, por ejemplo, el trabajo precario, relaciones sociales inestables, etc. Y hay una tercera zona, la zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados.

Estos son los procesos que es preciso analizar, así como describir para apreciar las dinámicas que atraviesan el conjunto de la sociedad y tienen su origen en el centro más no en los márgenes de la vida social.

La exclusión educativa

Para comprender la exclusión educativa, es necesario identificar primero el concepto de inclusión educativa. La educación inclusiva es aquella que tiene carácter de obligatoriedad para el Estado, que debe proveer y posibilitar al individuo, además abrir las puertas a otros trayectos de formación. Lo anterior exige dos requisitos que deben ser clarificados y satisfechos de forma aceptable, en primer lugar, el currículo pensado y establecido en una institución, ha de representar una selección además de organización de los contenidos y aprendizajes básicos. Y en segundo término, según Torres (2002, citado por Escudero, 2005, p.7):

Tal currículo ha de ser adecuado para garantizarlos, tanto por los niveles de excelencia escolar a que obedezca, cuanto por las oportunidades de aprendizaje que provea para que todos los estudiantes puedan tener los éxitos correspondientes

Con seguridad, para evitar esta condición de exclusión educativa y garantizar un desarrollo formativo con equidad, el decreto 1290 de 2009 del Ministerio de Educación Nacional, establece como una de las condiciones de evaluación del desarrollo curricular, tener en cuenta los estilos al igual que los ritmos de aprendizaje. Condición que posibilita reconocer la individualidad así como unicidad de los seres humanos; no obstante, aquella forma de exclusión, la relacionada con ritmos y estilos de aprendizajes, es apenas una de las tantas formas de violación de derechos a los menores, por lo que existe una variada gama cada vez más elaborada y sistematizada.

Participación social de los jóvenes en el entorno escolar

Cuando se habla de participación social, se hace referencia a la capacidad y oportunidad que tienen los estudiantes, de integrarse en forma espontánea, permanente, sin restricciones a todas las actividades del establecimiento educativo, puesto que es un “legítimo derecho de los ciudadanos más que una concesión de la institución” (Tedesco, 2007, p.72). Lo anterior equivale a afirmar que la participación tiene una doble condición de aprendizaje y ejercicio de derechos, que al no permitirles a los estudiantes su ejercicio o espacios libres para aprenderla o experimentarla se convierte en un elemento de exclusión social educativa.

Actividades democráticas: Se entiende por actividades democráticas escolares, las establecidas en la Ley 115 de 1994, que tienen que ver con la participación de los estudiantes en la vida democrática del establecimiento educativo. Esta participación se estatuye en diversos escenarios ya que se constituye en espacios de representación democrática como ser elegido de personero, o integrante del consejo estudiantil, representante de los educandos ante el consejo directivo, entre otros.

Lo anterior se sustenta en lo que Lanni (2003, p.12), establece con relación a la

educación para la democracia, en el sentido de que ésta: “Apunta fundamentalmente a la construcción de sujetos que posean mundos internos, subjetividades ricas y autonomía personal”, lo anterior sumado a la convicción clara de pertenecer, junto con otras personas, a una comunidad que pretende alcanzar objetivos comunes.

Actividades Académicas: Al hacer alusión a la inclusión educativa se debe hacer mención al tipo de educación y particularmente una educación de calidad, en tanto que:

Una escuela inclusiva es aquella que no tiene mecanismos de selección ni discriminación de ningún tipo, y que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación (ONU, 2008, p.5).

Partiendo de esa perspectiva, la inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia una educación de mejor calidad para todos. Desde este punto de vista, la participación activa e inclusiva en actividades académicas en el entorno escolar equivale a que la institución integre en sus políticas y planes, acciones orientadas a garantizar que a todos los estudiantes se les enseñe de acuerdo a sus necesidades, se les permita tener acceso a variadas experiencias de aprendizaje, además de un sinnúmero de actividades académicas que les ayuden en forma eficaz a garantizar resultados en términos de rendimiento académico. Un programa de educación inclusiva exhorta a los docentes a eliminar las barreras que impiden que los estudiantes alcancen las metas propuestas por la institución y por ellos mismos.

Exclusión en el entorno escolar por razones de ritmos y estilos de aprendizaje

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2008, p.8), concibe



la educación inclusiva como un “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” De acuerdo a lo anterior, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin políticas de inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos, por lo que ésta debe ser un principio orientador de los programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría. De acuerdo al mismo organismo la inclusión educativa “implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad y no en la homogeneidad” (UNESCO, 2008, p.9).

A lo largo de la historia las diferencias han sido concebidas desde pautas estandarizadas, lo cual ha legitimado la segregación de aquellos catalogados como diferentes, olvidando que la diversidad es propia de la naturaleza humana, y se concibe como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, lo cual significa que debe formar parte de la educación para todos, y no ser objeto de modalidades o programas diferenciados. El ritmo de desarrollo entonces se debe concebir como la capacidad que tiene un individuo para aprender en forma rápida o lenta un contenido, una experiencia, un conocimiento. Como es sabido, los ritmos de aprendizaje están relacionados con diversos factores tales como: preparación previa, edad del individuo, madurez psicológica, condición neurológica, motivación, nutrición, dominio cognitivo de estrategias, uso de inteligencias múltiples, estimulación hemisférica cerebral, inteligencia emocional, además de diversos factores socio-culturales.

Cada sujeto tiene un ritmo de aprendizaje: lento, estándar o rápido, donde el primero se ve reflejado en aquellos educandos que presentan dificultades

o problemas a nivel de memoria, con una baja capacidad de atención a estímulos verbales y de expresión, además dificultades para evocar y recuperar la información aprendida. Por otro lado, los educandos que se encuentran dentro del umbral estándar, se caracterizarían por ir a la par con el grueso de los compañeros de la clase y siguen al docente sin mayor dificultad. Los estudiantes con ritmos de aprendizaje rápido se destacan por poseer una capacidad de aprehensión e interpretación de la información más rápida que la del común de sus compañeros.

Condiciones sociales culturales y económicas como generadoras de exclusión educativa

En lo económico: es muy acertado afirmar que no siempre la falta de recursos económicos es causante de exclusión social, aunque no cabe duda que los pobres tienen menos posibilidades de desarrollo que una persona adinerada. Desde este punto de vista la exclusión social, “resulta útil para expresar un conjunto pluriforme de situaciones de carencia económica, relacional, habitacional, administrativa, etc.” (Subirats, 2004, p.139). Así pues, con el concepto de exclusión social se abarcan y recogen aspectos de desigualdad propios de la esfera económica, pero también de muchas otras que pueden ser tan o más importantes que ésta en la determinación de los procesos de exclusión observados.

En lo cultural: la falta de aceptación hacia personas con diferentes creencias y estilo de vida trae como consecuencia la discriminación cultural, donde la difusión de una ideología-sostén de conceptos macroeconómicos globalizantes, según Tezanos (1999, p.17):

Propicia un proceso de homogeneización que intenta socavar la identidad pluricultural de un continente que alberga (junto a numerosas otras colectividades), a más de cuatrocientos pueblos indígenas. Pueblos que admiten diferencias ét-

nicas entre sí, que expresan una rica diversidad de manifestaciones culturales y sobreviven en condiciones de marginalidad económica y social.

Por lo anterior, resulta imperativo incorporar en los procesos educativos el reconocimiento del sujeto como baluarte inmerso en una realidad social, donde se oriente al estudiante hacia la interpretación, convivencia y respeto de códigos diversos, pues la multiculturalidad no está anquilosada a culturas dominantes o grupos mayoritarios, a poblaciones étnicas o afro-descendientes minoritarias; sino también al reconocimiento y respeto de todos, desdibujando los términos “mayoría” o “minoría”. Ahora bien, es importante dejar presente que el papel del estado es fundamental en este proceso, ya que no es posible hablar de verdadera equidad si éste delega exclusivamente la labor formadora al ámbito educativo, y más aún cuando no se cuenta con políticas estructuradas y enfocadas a erradicar las desigualdades sociales.

En lo social: Tezanos (1999, p.12), afirma que la expresión:

Exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector integrado y otro excluido. El estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión.

Así pues, los excluidos se encuentran al margen de los procesos vinculados con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y deberes del ciudadano que tienen que ver con el bienestar de la persona. Es aquí donde la intervención del gobierno es casi nula, pues se limita a reproducir las relaciones de poder instauradas ya hace tiempo y sólo pretende salvaguardar los intereses de los dueños de medios de producción, que en la mayoría de los

casos no son otros sino aquellos mismos que dirigen la nación a su antojo. En este sentido vale la pena tener presente que el mismo estado constituye un ser social a partir de sus intereses.

Por lo anterior, resulta urgente reformular la cuestión en torno al tipo de sujeto social deseable por el estado y al ser humano que se debe formar, pues esto plantea la discusión frente a lo que dichos sujetos de cambio deben pensar, decir y hacer en consonancia con la realidad. Luego resulta evidente que desde la puesta en marcha del paradigma positivo, el sujeto como baluarte pasó al olvido; hoy no existe individuo, persona, ser humano; sino, simplemente un recurso. Por ende, es primordial reivindicar la idea emancipadora de la lucha por la reconstrucción de la identidad individual, colectiva y la alteridad. Pues en el afán instrumental utilitarista de la modernidad, la subjetividad desaparece para dar paso a una colectividad alienada además de estandarizada.

Los proyectos de vida colectiva en función de lo social

Los proyectos de vida individuales se conciben como el conjunto de actividades particulares orientadas a la consecución de uno o varios logros personales con los que el sujeto busca dar sentido a su vida. Por lo cual, un proyecto de vida personal se formula con el objeto de alcanzar deseos, expectativas o un nivel de vida propuesto. En este sentido Snyder (citado por Goleman, 1995, p.61), propone que:

Las personas con un alto nivel de expectativas comparten ciertos rasgos, entre los que destacan la capacidad de motivarse a sí mismos, de sentirse lo suficientemente diestros como para encontrar la forma de alcanzar sus objetivos.

Teniendo en cuenta, lo anterior, para pensar si quiera en un proyecto de vida colectivo es necesario tener presente



qué tipo de actitud tiene el sujeto frente a la vida. En la génesis de las actitudes intervienen factores de diversa índole. Como los innatos, y de orden educacional, valores que imparte la escuela o familia; en el mismo sentido, intervienen factores culturales, pero también de índole personal como son los gustos y aspiraciones.

Es a partir de aquí donde el individuo desarrolla cierto nivel de empatía, aceptación, tolerancia, sensibilidad, pero sobre todo, necesidad de acción, frente a los problemas humanos; que en conjunto son acciones generadoras de conductas pro-sociales. En suma, resulta imperativa la actitud con que el sujeto acoja las situaciones de la vida, pues esto constituye un rasgo fundamental de su carácter en función de lo individual y colectivo. Por lo anterior un proyecto de vida común se concibe a partir de lo ya descrito, pero a su vez, del grado de conciencia que el grupo tenga sobre sus necesidades y la urgencia de alcanzar objetivos en pro del bienestar de todos sus miembros.

La dimensión social en el ser humano es una característica esencial y única que lo diferencia de las demás especies. Pero esta condición, no es del todo libre, sino de uso restringido. El ser humano se sitúa dentro de una doble condición; lo individual, con características de identidad personal, y lo social, que lo interconecta con su grupo o comunidad. Lo primero, lo lleva a auto determinarse como ser de características individuales, de necesidades y de formas de sentir particulares; y lo segundo, lo aboca a organizarse con otros, a crear redes de apoyo que le ayuden a suplir diversas necesidades y a crear normas de regulación social a tal punto que, cada miembro de la comunidad es capaz de sentirse vinculado a su grupo con la seguridad de ser apoyado cuando lo considere necesario.

A las anteriores acciones se les conoce como conductas pro-sociales, entendidas como tales y de acuerdo a la definición

de Roche Olivar (1998, p.61), como las “acciones que realizan las personas en beneficio de otras, sin esperar recompensa e incluso, en ocasiones, suponiendo un riesgo para quienes la ejercen”. A su vez las conductas pro-sociales como fundamento de proyectos de vida colectiva pueden manifestarse por medio de diferentes acciones como compartir lo que se posee, valorar positivamente a los demás, escuchar con atención, brindar ayuda física y moral a quien lo necesite, fomentar la solidaridad y unidad de grupo, entre otras. De este modo, el ser humano, aunque sea considerado un ser individual, se forma para ejercer su función social. Esa formación que se constituye en actitudes a lo que se le denomina proyecto de vida en función de lo social.

Metodología

De acuerdo al propósito general del proyecto, la investigación se realizó en dos momentos, un primer momento descriptivo, pues se buscó caracterizar un hecho o fenómeno que afecta una determinada situación social. Hernández, Fernández y Baptista. (2006, pp.60-61), afirman que la investigación en el nivel descriptivo, “busca especificar las propiedades importantes de las personas, grupo o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”, permitiendo de este modo medir y evaluar numerosos aspectos, dimensiones y componentes del fenómeno objeto de la investigación.

El segundo momento se ejecutó mediante el tipo hermenéutico; el cual “involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada, basada en la comprensión práctica” (Osorio, 2001, p.73). El método hermenéutico entonces representa una estrategia de análisis que facilita la comprensión de un dato, una información o un hecho a entender; por cuanto reconoce y explicita los principales aspectos que deben considerarse para que dicho procedimiento sea llevado de

manera apropiada con la finalidad de esclarecer algunos aspectos relacionados con la interpretación.

En la investigación participaron 110 estudiantes del grado 11° de la Normal Superior de Pitalito Huila, con edades que oscilan entre los 15 y los 18 años de edad. La muestra fue no probabilística por conveniencia; es decir, la elección se hizo de forma intencional, considerando a la población total.

Técnicas para la recolección de información

Para el diseño investigativo se utilizaron como instrumentos de recolección de información una encuesta estructurada con preguntas cerradas y la técnica de grupos focales. Las categorías caracterización sociodemográfica de la población, discriminación por parte de los docentes, segregación de sus pares y voluntad de cooperación de los estudiantes se trabajaron durante la encuesta. Mientras que en los grupos focales se destacan como categorías la participación de los educandos en actividades de carácter democrático, afectación de los diversos tipos de exclusión en la construcción de proyectos de vida individual y colectivos, además de la solidaridad como referente de conductas pro-sociales. Teniendo en cuenta lo anterior la encuesta estructurada buscó específicamente recolectar la información requerida para alcanzar los objetivos propuestos. Del mismo modo, fue posible establecer los factores de exclusión educativa entre estudiantes del grado once e identificar el impacto que los diferentes elementos generadores de exclusión social han producido en la construcción de proyectos de vida colectiva. Mientras que con la técnica de grupos focales se pretendió indagar los niveles y características de la exclusión de los estudiantes del grado once de la Normal superior de Pitalito en la participación de las actividades sociales del entorno escolar.

Hallazgos

Respecto a las características sociodemográficas de la población objeto de estudio se pudo identificar que el 35,6% de los estudiantes tienen 16 años de edad y, el 25,4% tienen 17 años de edad. Los rangos de edad más extremos se encuentran comprendidos entre 18 años con un 17,3% y 15 años con un promedio de 21,7%. La distribución con relación al sexo es de 60,9% para las mujeres y el 39,1% son hombres, para un total de 110 estudiantes analizados. A su vez lo anterior también demuestra un número significativamente mayor de mujeres con relación a los varones.

Un referente de gran importancia a la hora de hablar de exclusión, es el nivel socioeconómico de la población. El estrato social en Colombia no se da directamente a las personas, sino al lugar donde residen; el número entre uno y seis indica las condiciones sociales de los colombianos, siendo uno el más bajo y seis el más alto. La encuesta arrojó como resultado que, del total general, el 61,9% corresponde al estrato uno y el 31,8% al estrato dos; es decir, que prácticamente la totalidad de la población, expresa un modo socioeconómico de vida que podría establecerse como usuarios con menores recursos y en consecuencia de mayor vulnerabilidad social. En cuanto a la ubicación de la residencia se encontró que el 89,1% del total de los encuestados viven en el área urbana, mientras que el 10,9% restante habitan en áreas rurales del municipio, lo que devela una importante cantidad de estudiantes que aún permanecen en las inmediaciones rurales del municipio. De igual forma, considerando el tiempo de permanencia en la zona, el estudio identificó que un 52,7% del total de la población entrevistada es oriunda del lugar, o por lo menos llevan más de 10 años viviendo en la región, mientras que sólo un 5,5% llevan menos de un año de residiendo en la zona. Igualmente se identificó que el 30% han permanecido en la zona entre

uno y cinco años y el 11,8% tiene una permanencia en el lugar de entre cinco y siete años. Lo anterior lleva a establecer, que los estudiantes del grado 11 de la Normal Superior son individuos que representan la idiosincrasia de la base social de la región al ser oriundos del municipio o llevar más de diez años de residencia en la zona. Por otro lado, demuestra que un elevado número de la muestra proviene de sectores populares de la ciudad, lo que a su vez evidencia escasos recursos y un bajo nivel de vida, por lo cual los jóvenes se encuentran en mayor riesgo de vulnerabilidad social de exclusión, no solo social, sino también educativa.

Por lo anterior, la población encuestada por ser mayoritariamente de estratos socioeconómicos uno y dos, pertenecen al grupo de apoyo estatal a población vulnerable de Familias en Acción; programa del gobierno nacional consistente en brindar subsidios nutricionales y escolares a niños y jóvenes entre cero y diez y siete años, equivalente al 28,5% de la población. Llama la atención que el 26,7% del total de jóvenes pertenecen a grupos deportivos, sin poderse establecer si estos grupos son organizados con alguna estructura como clubes deportivos o son organizaciones espontáneas como el equipo de fútbol de la institución o del barrio al cual han llegado de manera natural. Se pudo identificar que el 17,5%, pertenecen a otros grupos, no se determina a qué tipo de agrupación, pero es un indicador de que los jóvenes sienten la necesidad de desarrollar su sentido de pertenencia a través de algún grupo o tendencia social, lo que a su vez podría considerarse en un factor de protección, cuando se trata de grupos que permiten el desarrollo de proyectos en comunidad y para la comunidad.

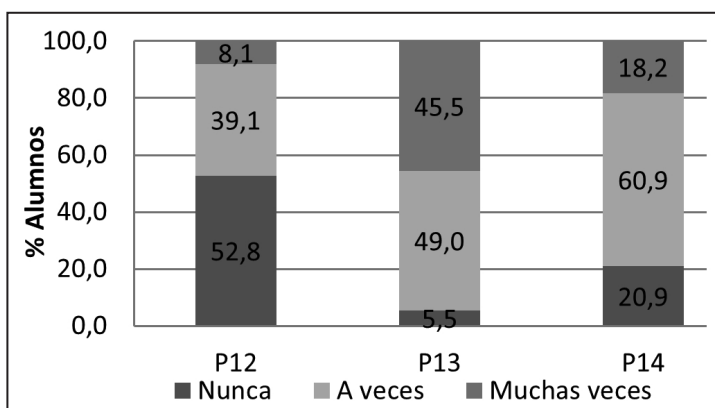


Figura 1. Discriminación por parte de los docentes

Fuente: Elaboración propia

En torno a la percepción de discriminación de los estudiantes por parte de los profesores (Figura 1), llama la atención que el 47,2% entre a veces y muchas veces sienten ser discriminados en razón a su ritmo de aprendizaje, en general porque el aprendizaje es más lento que el del resto de sus compañeros, o debido a algún tipo de trastorno de la atención. En ese mismo sentido, aunque el 39,1% percibe que no es todo el tiempo, sí aprecian que este fenómeno se constituye en un elemento diferenciador al momento de ser evaluados por sus docentes.

En consonancia con lo anterior, los estudiantes perciben, en forma permanente, que sus maestros intentan que todos aprendan de la misma manera, de hecho el 45,5% de los encuestados piensan que esta forma de enseñanza es recurrente, al tiempo que el 49% perciben que obligar a los estudiantes a aprender de la misma forma es algo que se presenta en forma reiterada, convirtiéndose directamente en segregadores sociales.

La Figura 2 permite analizar la configuración de este tipo de exclusión educativa en función de la percepción de los estudiantes. En este sentido se observa que el 18,2% de los encuestados siente que son discriminados por sus compañeros

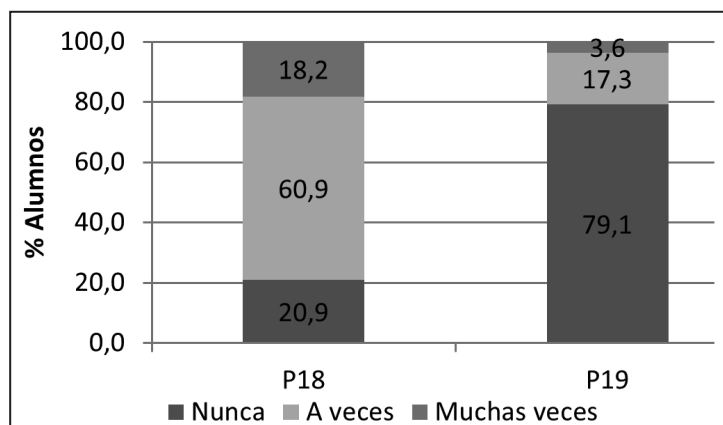


Figura 2. Discriminación de sus pares.
Fuente: Elaboración propia

especialmente en los juegos o actividades deportivas por el hecho de que sus formas de expresión son diferentes a la de los demás. Cobra vital importancia pues es un porcentaje significativo en un contexto donde la interacción social es relevante, puesto que a través de las actividades lúdicas al igual que deportivas se configura el desarrollo físico y emocional del estudiante, lo que indudablemente influye en la construcción de sus proyectos de vida colectivos. En cuanto a la percepción de exclusión por parte de los compañeros en actividades lúdicas o deportivas debido a gestos corporales más fuertes que el resto del grupo el 17,3% considera que éstos se manifiestan de manera recurrente, mientras que un 3,6% de los encuestados perciben el mismo fenómeno como algo que se presenta con alguna frecuencia.

Si una cosa debe formar el sistema educativo, es la capacidad de participar de la vida social sin ningún tipo de restricción, así las actividades lúdicas y deportivas que se generan al interior del sistema escolar, bien sean como actividades planeadas o como acciones espon-

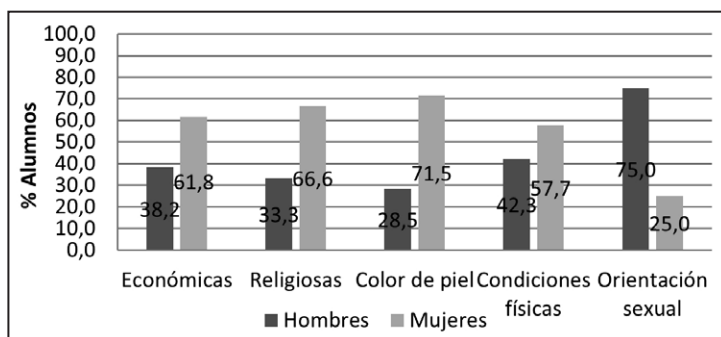
táneas, se constituyen en espacios y estrategias para promover la participación como conducta pro-social que contribuya a la generación de proyectos de vida en comunidad. Un ambiente incluyente es aquel que viabiliza en estos espacios el disfrute de lo social y lo humano. Así, la inclusión supone además, ofrecer a los estudiantes la posibilidad de expresarse

con libertad, al igual que la realización de acciones que en forma natural los lleven a apropiarse de patrones y actitudes de convivencia.

Frente a la percepción de exclusión en el acceso a algunos servicios del colegio es revelador que el 42,8% sienten haber sido discriminados por razones económicas, lo que demuestra una alta percepción de los educandos a sentir cierto rechazo institucional por su condición social. Lo anterior resulta un tanto paradójico pues el establecimiento es de carácter público y más aún cuando éste acoge a los estudiantes de las zonas más vulnerables del municipio. Por otro lado, un 16,4% se siente excluido por razones religiosas, lo que se debe muy segura-

Figura 3. Discriminación al acceder a algunos servicios del colegio

Fuente: Elaboración propia



mente a que el colegio aparte de la cátedra en Educación Ética y Valores, también orienta la asignatura Religión, claramente influenciada por los preceptos católicos, lo que demuestra que la institución no se preocupa por el respeto a la diversidad religiosa de sus educandos. 6,3% de los encuestados siente rechazo por su color de piel, lo que es inquietante, pues un país como Colombia se yergue a partir del mestizaje. En este orden de ideas valdría la pena determinar qué está **haciendo** el estado, en materia de políticas, para erradicar este estigma promovido en su mayoría por los medios de comunicación. Así mismo, 23,7% de los dicentes siente algún tipo de rechazo por condiciones físicas y 3,7% por su orientación sexual, lo que devela a la escuela Normal como un escenario carente de espacios diversos de tolerancia a las minorías, pues según se manifiesta por parte de los educandos, no existen políticas institucionales que promuevan el respeto por la diversidad sexual y mucho menos por las condiciones físicas especiales.

Llaman la atención los anteriores datos, puesto que se asume, así sea sólo desde la perspectiva teórica, que un sistema escolar debería ser incluyente sin diferenciadores y adaptado a las necesidades de cada individuo, para que todos se beneficien de un nivel básico de educación de calidad comúnmente aceptado; sin embargo, así sea en porcentajes bajos, son evidentes unos niveles de exclusión por razones que, en la educación del siglo XXI, no tienen cabida. Es revelador que dicha exclusión provenga de los docentes y directivos docentes de establecimientos públicos, los cuales están pensados para atender a la población con menos oportunidades de un sector social.

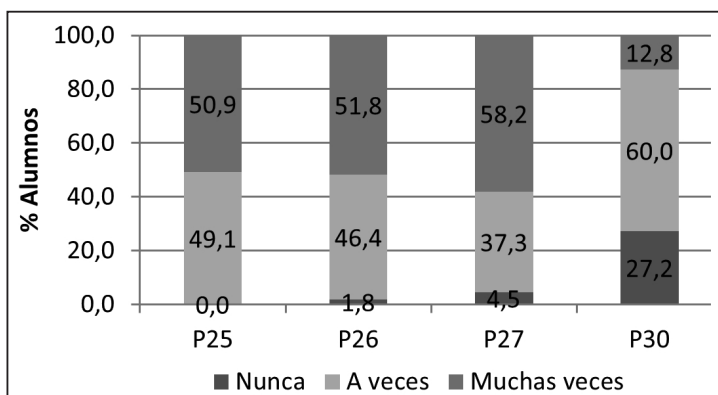


Figura 4. Disposición de colaboración por parte de los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Además, el 32,7% de los estudiantes encuestados están convencidos de ser discriminados por no pensar y opinar como sus maestros. Lo cual, evidencia que un **número significativo de** educadores aún orientan su clase desde una postura unidireccional, sin dejar espacio para la discrepancia; es decir, no habilita espacios para que los estudiantes planteen una postura divergente frente a los contenidos y la forma en que estos se imparten durante la jornada escolar.

Por lo anterior, también resulta imperativa la re-significación de la labor docente, pues es importante que estos empiecen a formular sus clases desde una postura diversa, pero sobre todo incluyente, donde el respeto por la diferencia se convierta en un baluarte más, que re-direccione su labor a la consecución de altos niveles de apropiación y deconstrucción de pensamiento individual además de colectivo. Pues como se ha evidenciado, la educación se encuentra supeditada a las disposiciones de los dueños de los medios de producción, lo que en suma representa una represión evidente al desarrollo de un pensamiento emancipador en pro de los verdaderos intereses de la comunidad en general.

En relación con la ayuda física que los estudiantes en forma espontánea pueden

aportar a otros, la encuesta revela que sólo el 50,9% de los estudiantes lo hacen en forma permanente; mientras que el 49,1% refieren hacerlo muy esporádicamente, lo cual es un indicador de que la ayuda física a otras personas no es una tendencia homogénea que se construye en los estudiantes con relación a sus proyectos de vida colectiva. Lo anterior evidencia que un alto porcentaje de los educandos refleja una tendencia a la imposibilidad de experimentar la postura de “ese” otro que tiene dificultades; es decir, difícilmente los estudiantes sienten empatía y mucho menos manifiestan sentimientos de solidaridad frente alguna situación adversa que viva un compañero. Además de una falta de empatía, también podría reflejar miedo a represalias externas, autoimagen negativa, maltratos sufridos en otro contexto que el escolar, etc.

En el mismo sentido, frente al cuestionamiento de si en el entorno escolar y fuera de él, se tiene el hábito de compartir lo que se tiene con los demás, el 51,8% de los estudiantes encuestados refiere hacerlo muchas veces, mientras que el 48,2% sólo lo hace a veces o nunca. El anterior dato es muy dicente en atención a que no hay una tendencia común en un valor social que debería ser homogéneo en una población juvenil que necesita del otro para construir su personalidad y formarse como ser social.

La ayuda verbal como indicador de pro-socialidad, elemento importante en la construcción de un proyecto de vida colectivo, en el grupo de encuestados tampoco se ha desarrollado en forma uniforme y con una tendencia general pues el 4,5% de los encuestados manifiestan nunca haberlo hecho, el 37,3% refieren que lo han hecho, pero sólo algunas veces y sólo el 58,2%, aceptan haberlo practicado muchas veces, lo que de una u otra manera manifiesta un nivel de solidaridad mayor frente a tendencias analizadas anteriormente. Referente a la participación en campañas de solidaridad, el 27,2% de los encuestados admiten nunca haber participado en

campañas de solidaridad, por su parte el 60% reconocen que lo han hecho algunas veces y sólo el 12,8% manifiestan haberlo realizado muchas veces. Es trascendente el dato, pues la conducta pro-social hace parte de las dimensiones más importantes de un proyecto de vida colectivo.

El entorno socioeducativo como medio de construcción de proyectos de vida colectivos desde la perspectiva juvenil

Los jóvenes entrevistados a través de la técnica de grupo focal aceptan que el liderazgo es una de las mejores manifestaciones de ayuda a la comunidad; no obstante, reconocen que la gran mayoría no ejercen actividades de liderazgo al interior del colegio. El anterior comportamiento lo justifican con frases como, “nos da miedo que no nos escuchen”, “nos preocupa ser discriminados si no compartimos nuestras ideas”, “no ejercemos liderazgo por temor a mostrar nuestras cualidades y que ellas no sean del agrado del colegio”.

Los jóvenes temen ejercer acciones de liderazgo, por miedo a la exclusión, son personas que en términos generales tienen menores procesos de apoyo y compromiso social. Por el contrario, y de acuerdo a lo establecido por Hayes (2004, citado por Valle Aparicio, 2004, p.78):

Quienes ejercen prácticas de liderazgo, así como procesos de toma de decisiones colaborativos, a la hora de construir una visión y unos objetivos comunes para el centro; dan importancia a las relaciones sociales de apoyo mutuo entre todos los miembros.

Si se analiza con detenimiento lo expresado por los jóvenes en las anteriores frases, se pueden rastrear diversas circunstancias que explican el temor a ejercer liderazgo. En primer lugar, el hecho de que a los estudiantes les “da miedo que no los escuchen”, posiblemente tenga su origen en el método de enseñanza impe-



rante en las aulas de clase: es la voz del docente la que prevalece en el aula, son las ideas del maestro las que se imponen como verdades oficiales, es la posición dominante del aparato oficial sobre la opinión, los criterios y la voz del estudiante, sin tener en cuenta que:

En este sentido, la clase no es entendida como un espacio de negociación y renegociación, tendientes a controlar las diferencias entre actuar y pensar. Esta negación se manifiesta en la práctica educativa donde hay reglas al igual que normas preestablecidas" (Cazden, 1991, p.64).

En un contexto como el anteriormente descrito, es válida la inquietud de los estudiantes y el temor a no ser escuchados; pues ¿qué les garantiza que lo vaya a hacer el sistema institucional?, si está demostrado en la teoría y en práctica que los estudiantes de todo el mundo, en términos generales, no son escuchados; su voz en la clase no tiene el peso decisorio, a la hora de construir el conocimiento, como sí lo tiene el docente, el sistema y el libro de clase. De acuerdo al pensamiento de Lemke, (1997, citado por Ruiz Carrillo y Estrevel Rivera, 2006, p.7):

Esta visión se expresa en la escuela, entre otras circunstancias, en el establecimiento de la distinción y contradicción entre el habla y conocimiento científicos y los conocimientos cotidianos ya que de entrada condena la confianza del alumno respecto a su juicio personal al concebirlo como algo interesado y sesgado por las creencias, mientras que el saber científico es objetivo, universal e impersonal.

De otra parte, a los estudiantes "les preocupa ser discriminados si comparten sus ideas". Ese reconocimiento de su individualidad que esperan los jóvenes encontrar en el entorno escolar y que al parecer no encuentran, los detiene en muchas de sus actuaciones en favor del grupo. ¿Quién les garantiza que al prestar

ayuda física a los otros, como una manifestación de su apoyo pro-social, no se les vea con cierta sospecha y entonces se les discrimine? Es posible que eso explique por qué el 49%; de los jóvenes encuestados, prestan ayuda física a los otros compañeros del colegio sólo en forma esporádica. Que el 45,5% comparta con los otros, sólo algunas veces y que la solidaridad, como acción de poner su capacidad al servicio de los otros, se de en una proporción sólo a veces con un 41,8% y nunca en un 5,5 %.

Por otro lado, se evidencia la baja capacidad desarrollada por los estudiantes para participar en procesos de cooperación en la vida institucional. Los grupos de estudiantes en la entrevista grupal coinciden en establecer que no hay participación de manera espontánea y voluntaria en los procesos escolares; lo anterior lo justifican con el hecho de que "no sienten que el colegio les dé ejemplo apoyando a los estudiantes en sus necesidades" y por ello no ven la necesidad de apoyar la institución.

El grupo de estudiantes refuerzan la anterior posición con expresiones como: "preferimos no participar cuando nos invitan a colaborar, para qué, si casi nunca nos tienen en cuenta en lo que queremos hacer". "Casi no tienen en cuenta las condiciones del estudiante, lo que a ellos les pasa, su vida fuera del colegio al momento de decidir si gana o pierden el año". "No toman conciencia que todos tenemos capacidades intelectuales, lo que pasa es que a veces las manifestamos de manera diferente". Las apreciaciones anteriores demuestran que los jóvenes no reconocen en la escuela un espacio de apoyo, solidaridad, inclusión y mucho menos de participación con el que verdaderamente se sientan identificados, a su vez que ésta no potencia, la consolidación de proyectos de vida acordes con las necesidades y capacidades de todos los educandos, lo que alienta más aún el desinterés de aquellos a quienes la educación de corte académico significa un impedimento al desarrollo de su verdaderas potencialidades. En el mismo sentido, si la escuela

representa un impedimento al desarrollo de las capacidades individuales, lo es también para aquellas potencialidades que pretenden la aceptación, colaboración, empatía, solidaridad y necesidad de logro de toda la comunidad.

Así mismo, las anteriores percepciones de los estudiantes reflejan dos condiciones con relación a su entorno. Por un lado, el malestar que sienten con su entorno escolar por el hecho que sus mentores no tienen la capacidad de conciliar entre los requerimientos de los aprendizajes formalizados, las necesidades y representaciones de los estudiantes. De otra parte, se evidencia la influencia de la institucionalidad en la estructuración de las conductas personales y sociales de los estudiantes. Siendo percibidas como un conjunto de:

Estructuras seriadas y organizadas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad (Bronfenbrenner 1987, citado por Frías, 2006, p.16-17).

Es precisamente en el mesosistema (relaciones en el entorno escolar), donde se puede identificar que los estudiantes perciben altos niveles de hostilidad además de disfunción entre los aprendizajes académicos recibidos y la praxis que se gestan en las relaciones institucion-

alumno en su cotidianidad, reflejándose incluso al interior del salón de clase, en la medida en que en él se confrontan y se desarrollan las dinámicas de relaciones interpersonales. Fue precisamente lo que Bruner (1990, citado por Ruiz y Estrevel, 2006, p.13), identificó al referir que:

Los conflictos del aula reflejan en un microcosmos conflictos sociales más amplios que nuestra sociedad se ha negado persistentemente a afrontar. Ello es posible en la medida en que una visión del mundo se concreta necesariamente en toda obra humana, pues ésta expresa de forma coherente la estructura social, intelectual, afectiva, del colectivo que la generó.

Otro elemento importante identificado a través de la entrevista de grupo focal y que muestra afectaciones en la construcción del proyecto de vida social, es el relacionado con la acción de compartir con el otro. Esta acción pro-social puede ser definida como “una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro” (Garaigordobil, 1995, p. 116). La anterior acción es importante en la construcción de tejido social y en la posibilidad de crecimiento mutuo, además de comunitario. De los estudiantes que fueron encuestados para el presente estudio, el 46,4% admitieron que sólo a veces comparten sus pertenencias y su tiempo para beneficiar a otro. Luego a partir de la entrevista grupal, se pudo identificar algunos elementos que permiten explicar, así sea en forma parcial, las razones por las cuales a los estudiantes les cuesta dificultad adoptar una conducta efectiva de ayuda o de compartir con el otro.

Expresiones como las consignadas a continuación dan cuenta de ese comportamiento: “sólo compartimos con nuestros amigos, con nuestro grupo, así nos sentimos mejor que con todo el colegio”; “compartimos poco con los demás, porque muchas veces nos critican y hasta nos molestan por nuestros defectos”; “a un niño del salón, siempre se le burlaban



cuando quería ayudar en la clase y lo peor, los docentes no hacían nada para que no volviera a ocurrir, este niño muy pronto dejó de apoyar las actividades del salón”; “Cuando preguntan en el salón, quién quiere colaborar con algo del colegio, nadie levanta la mano, nadie se compromete; al final deben casi que obligar a colaborar”.

Conclusiones

Aunque al interior del estudio se encontró una relación empíricamente probada de la relación entre las diferentes formas de exclusión educativa identificadas y su impacto en la construcción de proyectos de vida colectivos entre los jóvenes, llama la atención encontrar por separado altos niveles de exclusión educativa especialmente por razones de ritmos y estilos de aprendizaje o, por formas diferentes de hacer sus labores, principalmente las deportivas y bajos niveles de pro-socialidad como indicadores de construcción de proyecto de vida colectiva.

Se puede inferir entonces que estos mensajes de no inclusión e inequidad son reiterativos en el sistema escolar de la Normal Superior de Pitalito, pero que, además, vienen de sus mentores pedagógicos y de sus directivos docentes. Deben tener incidencia en el hecho que los jóvenes, en un alto porcentaje, tengan un bajo desarrollo de las dimensiones que desde la perspectiva teórica, se consideran como propias de una conducta pro-social o de la construcción de un proyecto de vida colectiva y que se refleja en su actuar en los entornos escolares y sociales. Es decir, para estos jóvenes, que de alguna manera han tenido que vivir y aprender en un medio en donde se sienten excluidos, es natural que como un mecanismo de defensa intenten participar lo menos posible de proyectos en donde su vida y sus conductas tengan que verse expuestas a relaciones con otros.

Por todo lo anterior, se hace necesario incorporar los diferentes elementos

identificados de exclusión educativa al contexto diagnóstico del proyecto educativo institucional, de tal manera que sirva como una línea de base para la revisión con perspectiva de derecho, tanto el modelo pedagógico y su consecuente diseño curricular, como el sistema integral de evaluación estudiantil al igual que el manual de convivencia en el cual las iniciativas y las líneas de intervención, además de orientación de los estudiantes se desarrollen dentro de un marco de derechos reconociendo la dignidad humana como valor supremo de los estudiantes.

Recomendaciones

Por lo descrito anteriormente, debe considerarse que los jóvenes son el pilar de desarrollo y futuro de nuestra sociedad, pues de ellos depende en gran parte lo que se convierta y hacia donde se proyecte nuestra nación en los próximos años. En consecuencia es primordial velar por la consecución de individuos autónomos y capaces de enfrentarse de manera crítica, pero sobre todo propositiva, a nuestra sociedad mecanizada corrupta y pseudo-democrática. En suma, los jóvenes tienen un papel fundamental en la construcción del futuro y por ello es primordial que se les permita desarrollar todo su potencial. Para lo cual se requiere una nueva formulación del papel del docente y el reconocimiento de la familia como eje fundamental de la labor educativa, además de la deconstrucción del papel de la escuela como escenario donde los estudiantes identifiquen una herramienta con la cual potenciar un proyecto de vida personal orientado a la colectividad.

En conclusión, es hora de hacer frente común desde nuestro quehacer educativo e investigativo a la lucha por alcanzar una mayoría de edad colectiva, donde unos y otros aportemos a una verdadera construcción nacional. Y donde no siempre nos quedemos haciendo e implementando teorías así como supuestos inútiles en aras de alcanzar alguna utopía.

Bibliografía

- Amores Fernández, F. J., Luengo Navas, J. y Ritacco Real, M. (2012). Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. *Revista Fuentes* Nro. 12. Granada: Universidad de Granada.
- Arias Odón, F. G. (1999). *El Proyecto de Investigación. Guía para su elaboración*. (3ª edición). Caracas: Editorial Episteme.
- Beltran Llera, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria Marcombo.
- Castell, R. (1999). *Empleo, desocupación y exclusiones*. En: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2013/06/ds4castel.pdf> (Recuperado en octubre 19 de 2015).
- Castell, R. (2004). *Encuadre de la exclusión bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. (5ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cazden, B. C. (1991). El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. *Revista del Ministerio de Educación y Ciencia* 1ra edición. Madrid: ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Daza Vidarte, Y. L. (2012). Las aulas de clase: espacios para crear posibilidades. *Revista Plumilla Educativa* Nro. 10. Manizales. Universidad de Manizales.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. París. Editorial: Ediciones Unesco.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de currículum y formación del profesorado* Nro. 9,1. Granada: Universidad de Granada.
- Flores, M. (2003). *Promoción de actividades artísticas culturales en preescolar*. Ezequiel Zamora de Vila de Cura. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/pag463_468.pdf (Recuperado en Octubre 20 de 2015).
- Frías Armenta, M., López Escobar, A. E. y Díaz Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Revista Red Estudios de Psicología* Nro. 8. México: Universidad de Sonora.
- Garaigordobil Landazabal, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. Bilbao. DDB.
- Goleman, D. (2005). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González González, M. A. (2011). *Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw Hill.
- Hernández, M. T. (2006). *Manual de Trabajo de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. Caracas: Editorial Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Javaloy, F., Rodríguez Carballeira, Á., Cornejo, J. M. y Espelt, E. (2014). *Felicidad y conducta prosocial: Un estudio a partir de las encuestas del CIREs*. En: <http://www.tandfonline.com/toc/rtps20/13/2> (Recuperado en Octubre 23 de 2015).
- Lanni, N. D. *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>. Octubre 28 de 2015.
- Marquinez, Argote, G. (1986). *El hombre latinoamericano y sus valores*. Virginia: Editorial Nueva América.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-187765.html> (Recuperado en Junio de 2015).
- Narváez, J. J. (2012). Imaginario social, organización estudiantil y subjetividades políticas universitarias. *Revista Tesis Psicología* Nro. 9. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (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*. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf (Recuperado en Mayo 12 de 2015).
- Osorio, J. (2001). *Fundamentos de análisis social; La realidad social y su conocimiento*.



- Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Segunda edición. México.
- Pérez Polanco, T. (2001). *Convivencia solidaria y democrática. Nuevos paradigmas y estrategias pedagógicas para su construcción*. Bogotá: Fundación Universitaria María Cano.
- Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Roche Olivar, R. (1998). *Psicología y Educación para la prosocialidad*. Barcelona: Editorial Servicios de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruiz Carrillo, E. y Estrevel Rivera, L. B. (2006). La relación maestro-alumno en el contexto del aprendizaje. *Revista Electrónica Psicología para América Latina* Nro. 6. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sacristán, J. J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Editorial: Morata, S.L
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Schütz, Alfred. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona. Editorial: Paidós Ibérica.
- Secretaría de Educación del Huila, (2013). *Vivencia de los derechos humanos en la escuela*. En: <http://virtual.huila.edu.co/> (Recuperado en Marzo 23 de 2015).
- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social un análisis de la realidad española europea. *Revista Colección de estudios sociales*. Nro. 16. En: coloque el link. (Recuperado en Febrero 23 de 2015).
- Tedesco, J. C. (2007). *El Fenómeno de la deserción escolar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Tezanos, J. F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social*. Madrid: Editorial Fundación Sistema.
- Valle Aparicio, J. L. (2004). Educando en la diferencia: liderazgo educativo en espacios de exclusión multidimensional. *Revista Diálogos sobre educación*. Nro. 7. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Vera Caicedo, K. y Loaiza Zuluaga, Y. E. (2015). Educación en emergencias o emergencias en educación. *Revista Plumilla Educativa*. Nro. 16. Manizales. Universidad de Manizales.
- Villada, D. C. y Gómez Gómez, D. C. (2012). Exclusiones silenciosas. *Revista Plumilla Educativa*. Nro. 10. 2012. Manizales: Universidad de Manizales.
- Vreecer, N., Javrh, P. y Capllonch Bujosa, M. (2010). Impacto de la exclusión educativa en ámbitos sociales. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol.22, Nro. 56. Medellín. Universidad de Antioquia.

La oralidad en el hogar y su influencia en los desempeños comunicativos de un grupo de niños de grado segundo de la sede educativa Kennedy de Pereira¹

DORA MILENA GÓMEZ MARTÍNEZ²,
YINET LORENA GUAPACHA CARMONA³

Resumen

El propósito de este trabajo de investigación es el análisis de las posibles relaciones entre la oralidad en los entornos inmediatos de los niños y sus desempeños escolares en lenguaje. Para abordar la pregunta de indagación, ¿Cuál es la influencia entre la oralidad del adulto cuidador y las competencias comunicativas de los niños de grado segundo de la Institución Educativa Kennedy de Pereira? Se adopta como marco conceptual, la psicogénesis de la lectura y la escritura planteada por Ferreiro y Teberosky (1991); el diseño de investigación corresponde al tipo descriptivo en el que se incluye una caracterización de la familia actual, derivada de la reorganización que ha tenido lugar en los últimos años debido a los fenómenos socioeconómicos. Estos tipos de familias parecen incidir en las competencias comunicativas que se observan en la escuela. En la misma línea de análisis, se toman los planteamientos de Snow quien sustenta que la oralidad en el entorno familiar favorece el desarrollo de competencias lingüísticas de los niños (citado por Londoño y Patiño, 2001). Los hallazgos encontrados sugieren que los niños al estar inmersos y participar en situaciones cotidianas de oralidad, tanto con adultos como con sus pares, parece favorecer el uso de hipótesis lingüísticas en sus desempeños comunicativos escolares que se evidencian en sus producciones.

Palabras clave: oralidad, competencia comunicativa, dinámica familiar, desarrollo, currículo.

1 Recibido: 23 de abril de 2016. Aceptado: 22 de junio de 2016.

2 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira; Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira; psicóloga de la Universidad Antonio Nariño (Pereira, Colombia). Correo electrónico: humlamat@yahoo.es

3 Magister en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, Psicóloga de la Universidad Católica de Pereira (Pereira, Colombia). Correo electrónico: yinetlorenaguapacha@hotmail.com

Abstract

Orality at home and its influence on the communications group performances of a second grade children headquarters of educational Kennedy Pereira

The purpose of this research work is the analysis of possible relations between orality in the immediate environment of children and their school performance in language. To approach the question of the question, what is the influence between orality adult caregiver and communication skills of children in second grade of School, Kennedy Pereira? is adopted as a conceptual basis, mainly, the Psychogenesis of Reading and Writing raised by Ferreiro and Teberosky (1991); the research corresponds to the descriptive type which a characterization of the current family, resulting from the reorganization that has taken place in recent years due to socioeconomic phenomena include these types of families seem to carry weight the powers communication seen in school. In the same line of analysis, the contributions of Snow who raises that orality in the family environment favors the development of language skills of children are taken (cited by Londoño and Patiño, 2001). The findings suggest that children, being involved and participate in everyday situations orality, both with adults and with peers, it seems to favor the use of linguistic communicative hypothesis in their school performance which are evident in their productions.

Keywords: orality, communicative competence, family dynamics, development, curriculum

Introducción⁴

*Para educar un niño se
necesita de toda una aldea.
Proverbio africano*

Las competencias lingüísticas son capacidades que se construyen en la interacción cotidiana desde los primeros años de vida, gracias a las experiencias con los entornos inmediatos, los cuales ofrecen múltiples posibilidades: una de ellas es el universo textual conformado por avisos, murales, propagandas, revistas y demás portadores textuales; otra posibilidad es la oralidad, tanto en el contexto familiar como

social, configurada por las conversaciones cotidianas, los actos de habla, la tradición oral, entre otras; constituye una fuente que posibilita la construcción de hipótesis lingüísticas que los niños elaboran desde edades muy tempranas, como lo han mostrado, desde una perspectiva piagetiana, Ferreiro y Teberosky (1991), al igual que Tolschinky (1993).

En este trabajo de investigación se puso especial interés en analizar aspectos de la oralidad que se gestan en el diario vivir de las familias y las posibles relaciones con los desempeños comunicativos de un grupo de estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Kennedy de Pereira. Se recogieron tres fuentes de información que se analizaron para abordar la pregunta de investigación elaborada alrededor de las relaciones entre la oralidad de adultos y pares, y los desempeños comunicativos en la escuela: 1) una entrevista semies-

4 Este artículo es producto del trabajo de investigación denominado *oralidad y familia*, realizado en la Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Católica de Pereira, cohorte VIII. Director de Trabajo PhD. Diego Villada Osorio.

estructurada de 16 ítems aplicada a niños y adultos cuidadores; 2) una prueba instrumental sobre desempeños comunicativos, y 3) producciones espontáneas de relatos elaborados por los niños.

Para darle el soporte conceptual a los análisis, se plantea desde los aportes de Bruner (1972) sobre la “modalidad narrativa”; los estudios de Snow y Dickinson (1991) sobre la influencia de la oralidad de los adultos en los desempeños de los niños en la escuela; los aportes sobre la génesis de la lectura y la escritura de Ferreiro y Teberosky (1991); así como los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares y las orientaciones sobre lenguaje y el Plan Nacional de Lectura y Escritura.

Los análisis de los datos recogidos revelan que los niños en los entornos familiares están inmersos en situaciones comunicativas cotidianas generadas desde la oralidad, con familiares adultos y sus pares, bien sea dentro del hogar o en el vecindario; esto favorece la construcción de múltiples conocimientos, en forma de hipótesis lingüísticas, sobre las reglas y los principios que rigen el sistema notacional de escritura, tal como lo plantean Ferreiro y Teberosky (1991), también se pudo evidenciar que las estructuras narrativas poseen elementos básicos del relato que les permite tener significaciones del entorno que les rodea, las cuales se evidencian en sus producciones orales y escritas.

Referente teórico

El desarrollo de las competencias comunicativas requiere de ambientes de aprendizaje que articulen la promoción y animación de la lectura con los contextos cotidianos, de tal manera que puedan ser significativos y con sentido para los niños. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha enfatizado en la necesidad de vincular a todos los estamentos sociales (familia, escuela, comunidad) partiendo de estrategias y programas que promuevan dichos tópicos. Se acepta entonces que vincular a la familia desde la corresponsabilidad en

el proceso educativo de los estudiantes es una necesidad apremiante para lograr la calidad, la equidad y la permanencia en el sistema educativo. Las investigaciones llevadas a cabo por Dickinson y Patton (2002), han demostrado la importancia de preparar la familia para estimular el lenguaje de los niños desde muy temprana edad, esto fortalece la capacidad que tienen ellos para interpretar el mundo que les rodea de diversas maneras logrando de un modo muy creativo salir y entrar de su realidad, mediante historias imaginadas que hacen parte de su cotidianidad, entre más enriquecido es el contexto mayor es la diversificación de los relatos de los niños en el ambiente escolar. Esto fortalece los procesos que se llevan a cabo al interior de las aulas de clase y los requerimientos para lograr la competencia esperada. De otro lado, en un trabajo sistematizado de varios años, Betancurt, Villamizar y Díaz (2012) demostraron que la participación activa de los familiares en el proceso educativo de los estudiantes, mejoraba ostensiblemente los desempeños en la escuela y permanecían durante más tiempo que aquellos que no recibían dicho apoyo.

Estos estudios demuestran que identificar en el entorno familiar las dinámicas que estimulan el desarrollo de competencias comunicativas y promoverlas desde la escuela, puede garantizar algunos índices de calidad en el contexto escolar desde los aspectos legales y normativos; la educación colombiana se instrumentalizó con algunos documentos que sirven como guía al docente para su quehacer pedagógico. En 1998 se publicaron los Lineamientos Curriculares del área de lenguaje como el soporte conceptual para las propuestas curriculares; posteriormente se promulgaron, en 2006, los Estándares Básicos de Competencias como principios sociales y normativos que garantizan la calidad en la formación en lenguaje y en el desarrollo de las competencias comunicativas; de manera reciente, se publicaron los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) como una socialización de las diferentes

herramientas que orientan las prácticas escolares hacia el mejoramiento de los aprendizajes de los niños en Colombia. La importancia de los DBA radica en que ayudan a establecer rutas de aprendizaje, pero, por sí solos, no son una propuesta curricular y deben ser articulados con los enfoques, metodologías y Proyectos Educativos Institucionales (PEI) reflejados en los planes de área y de aula. Estos se definen como “El conjunto de saberes y habilidades fundamentales que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, de primero a once, y en las áreas de Lenguaje y Matemáticas” (M.E.N. Derechos Básicos de Aprendizaje. Foro Educativo Nacional, 2015. Mejores prácticas de aula. p, 2).

Desde los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje, para el ciclo de 1° a 3°, el cual corresponde al factor Producción Textual y cuyo identificador es “Producir textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos” (M.E.N. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Primero a Tercero. p, 32), se puede apreciar la importancia de la oralidad en el proceso de formación en lenguaje. Los indicadores de desempeño plasmados en los DBA, que dan cuenta de esta competencia se enuncian así: “(8) Identifica las partes de un texto que ayudan a su comprensión (títulos, subtítulos, glosarios) y (13) Reconoce la estructura de un texto y lo cuenta con sus propias palabras siguiendo la secuencia de la historia” (M.E.N. Derechos Básicos de Aprendizaje. Foro Educativo Nacional, 2015. Mejores prácticas de aula. p, 2-3). La oralidad como producción del lenguaje humano y como instrumento de comunicación que se ha establecido desde las épocas más primitivas, se convierte hoy en el punto de partida para orientar a los niños en la comprensión del mundo que les rodea a través de la expresión libre de todo lo que se piensa y se crea al interior de las aulas de clase; no obstante, también se convierte en un recurso para lograr establecer procesos lectores más

complejos de los niños en la escuela; así mismo, las interacciones en el seno del hogar y en el barrio les proveen un rico contexto letrado a partir del cual se tejen los elementos cognitivos para la construcción del proceso lector y escritural que se consolida en el contexto escolar.

Referente conceptual

Snow y Dickinson (citado por Londoño y Patiño, 2001) realizaron estudios significativos que centraron su interés en las manifestaciones de la oralidad en el hogar y las relaciones con el desempeño de los niños en la escuela, particularmente en los procesos de lectura y escritura, mostrando el efecto positivo en el rendimiento escolar cuando en la casa se establecen actos orales y relatos intencionales. Ellos afirmaron que:

Aunque todos los niños tienen una capacidad de expresión oral similar, existen ambientes familiares que preparan de manera más efectiva para la lectura y la escritura y brindan apoyo para el desarrollo de habilidades en la narrativa oral, lo que permite a estos niños tener ventajas en los ejercicios y trabajos que demanda la escuela (p, 27; Golondrinas en cielos rotos).

Estas oportunidades ayudan a los niños a desarrollar habilidades de lenguaje oral que son extremadamente importantes para el conocimiento letrado porque son estadios que se tejen en el desarrollo de la lectura y la escritura, ofreciendo un extenso y sofisticado vocabulario, habilidades en la producción de narraciones y discursos con sentido y destrezas en los diferentes géneros lingüísticos, (Snow y Dickinson, 1991).

Otro componente de la oralidad presente en los núcleos familiares y las comunidades, con una herencia rural, es la tradición oral que se define como el conjunto de producciones de variadas formas que tienen como base común su carácter popular y tradicional por tanto, su existencia depende



de la vivacidad de su transmisión. Según Barcia (2004) en la tradición oral se refleja el sentir de los pueblos, la manera de ser y sus producciones a través de mitos, leyendas, cuentos, relatos, refranes, dichos, música y adivinanzas que trasciende generaciones. La identidad cultural de una comunidad está en su memoria, no solo en la escrita, llamada literatura, sino en todo lo que abarca la oralidad, incluidas las narraciones tradicionales. Anteriormente, la tradición oral hacía parte de las conversaciones entre los miembros familiares; las historias, relatos y situaciones formaban parte de la cotidianidad; en muchos hogares, los dichos, los refranes y las máximas, eran evocadas para aleccionar a los niños; sin embargo, en la actualidad esto ha cambiado sustancialmente gracias a la intromisión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que ha permeado todas las entidades sociales, incluida la familia. En efecto, las interacciones personales entre familiares y niños se han relegado y es muy común observar, la mayor parte del tiempo, el contacto con la televisión, el celular y, en algunos casos, con el computador.

Es en este contexto de la oralidad en el que el desarrollo de las competencias comunicativas tiene lugar; sobre este soporte real y cotidiano, los niños identifican las formas discursivas, las tipologías textuales, los formatos de texto, las regularidades y patrones lingüísticos que luego aplicarán en la construcción del sistema notacional de la escritura a partir de un proceso metalingüístico. De acuerdo con Bruner (1972), las personas construyen “la realidad” a partir de dos modalidades de pensamiento: la paradigmática y la narrativa; la primera se refiere a las causalidades que gobiernan el mundo de lo físico, de los fenómenos; la segunda, se centra en los procesos internos, la manera como se ve el mundo, las personas a partir de las emociones, los deseos, las motivaciones, moduladas por los entornos inmediatos, entre ellos la escuela y la familia. Los niños, en su ambiente natural,

rápidamente interpretan su entorno dando un significado a las cosas que observan y escuchan, teniendo en cuenta lo que las personas a su alrededor interpretan de esos hechos, y cuando algo no lo entienden su pregunta es directa y clara, ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Por qué ocurre? El pensamiento narrativo, nutrido de la oralidad, favorece la creatividad para responderlas de acuerdo con su imaginación; por eso Bruner plantea que las capacidades intelectuales de los niños son ilimitadas; corresponde a la escuela y la familia quienes deben facilitar el desarrollo del potencial de estas capacidades.

La tipología familiar es un aspecto que se destaca en este estudio, merced a las dinámicas que se generan cuando en un espacio habitacional conviven diversos miembros que tienen relación con los niños. La oralidad, en una familia extensa (abuelos, tíos, primos, incluso amigos o arrendatarios), es mucho más diversificada que en una familia nuclear tradicional (papá, mamá e hijos) o en una familia monoparental (un sólo cónyuge y los hijos). No se trata de analizar aquí las incidencias de estas tipologías familiares, sino llamar la atención sobre la multiplicidad de actos orales que se generan con la presencia de personas de diversa índole que entran en contacto con los niños y que llegan a nutrir el universo oral cotidiano al que están expuestos.

Es pertinente sugerir que la familia y la escuela juegan un papel esencial en la promoción y fortalecimiento de las condiciones para el desarrollo de las competencias lingüísticas que favorecen los procesos de identidad, pertenencia y raíces, que a su vez, configuran las condiciones para la adquisición de las competencias ciudadanas. Muchos estudios coinciden en que las competencias comunicativas son esenciales para cualquier área del conocimiento; por eso es vital promover las prácticas orales desde el hogar y que se complementen con lo que se propone y practica en la escuela. En ella, los estudiantes podrían desarrollar todo su potencial intelectual; no



obstante, se continúa con el tema de “los contenidos” en un mundo transformado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de las cuales los niños son sus principales usuarios.

Gracias a los estudios de Emilia Ferreira y Ana Teberosky (1991), se reconoció que los estudiantes viven en contextos completamente letrados que les permiten interactuar de diversas formas, adquiriendo conocimientos específicos sobre lo textual, por ejemplo, en las producciones escritas saben diferenciar el código escrito de los dibujos; en muchos casos asocian la imagen con el texto que lo acompañan, saben reconocer las letras de los números y tienen claro que estos últimos no sirven para escribir; también reconocen las siluetas textuales, así como las formas discursivas de algunas tipologías textuales; elaboran ideas sobre los portadores de textos como los periódicos, las etiquetas, los empaques, los folletos del supermercado, los avisos, los programas de televisión, entre otros. En consecuencia, no sería posible encontrar a un niño con un nivel “cero” o “nulo” en la lectura y la escritura; para Ferreira (1979), leer no es decodificar, escribir no es copiar; lo que significa una visión completamente distinta a la forma tradicional como se concibe la lectura y la escritura, en la que “el culto a la letra” sigue siendo la tendencia predominante.

El itinerario de la génesis del proceso lector y escritural resalta la compleja actividad cognitiva que desarrollan los niños desde muy temprana edad al abordar la construcción y aprendizaje del sistema notacional de la escritura. En este proceso constructivo, ellos establecen intenciones, realizan comentarios, modifican la escritura en el proceso mismo e interpretan la producción escrita cuando finalizan la actividad. En este camino, se pueden identificar cuatro niveles del desarrollo, según Ferreira (1991):

El primer nivel, se caracteriza por la búsqueda de criterios para diferen-

ciar dos representaciones gráficas, el dibujo y la escritura... El segundo nivel, se privilegia por la construcción de modos diferenciados de escritura, en la que diferencias gráficas posibiliten interpretaciones diferentes... En el tercer nivel, se consolida la “fonetización” de la representación escrita; en este momento los niños construyen tres hipótesis diferenciadas: la silábica, la silábico-alfabética y la alfabética... El cuarto nivel, se relaciona con los nuevos problemas que surgen de las reglas ortográficas y en las que el aspecto convencional de la escritura toma mayor relevancia (p. 24; Los niños construyen la lectura y la Escritura).

Esta perspectiva centra la atención en los procesos cognitivos de los niños, resalta el papel activo (y no pasivo) en la construcción de la lectura y la escritura; así mismo posibilita seguir su “lógica” cuando aborda la tarea de leer y escribir.

Descripción de la muestra

Los estudiantes de grado segundo de la Institución Educativa Kennedy, son un grupo de niños que viven en los alrededores de la institución. El estrato económico de dicha comunidad es de nivel 1 y 2; las familias tienen empleos informales que los obliga a estar por fuera de casa todo el día. Algunos niños están en condición de vulnerabilidad, y sus familias han sido víctimas de desplazamiento, desempleo, delincuencia, consumo y expendio de drogas. El nivel educativo de los cuidadores es, en promedio, un bachillerato inconcluso.

Planteamiento del problema

Es un hecho incontrovertible que las competencias lingüísticas son transversales en el proceso educativo escolar; en efecto, la comprensión e interpretación textual son necesarias para abordar las asignaturas básicas como ciencias sociales, naturales, matemáticas, entre otras.

De otro lado, se ha evidenciado que no es sólo en la escuela donde los niños construyen las bases cognitivas para desarrollar las habilidades comunicativas que son la base para un buen rendimiento escolar; es en el hogar y en los entornos comunitarios donde también se establecen las condiciones para que ellos construyan las hipótesis lingüísticas que son el soporte para abordar procesos auténticos para leer y escribir.

Se trata entonces de identificar los elementos que se relacionan con la oralidad, la tradición oral, los actos de habla, entre otros, que favorezcan los procesos constructivos de la lectura y la escritura. Planteado así el problema, se procede a formular la pregunta de investigación:

¿Cuál es la influencia entre la oralidad del adulto cuidador y los pares; y las competencias comunicativas de los niños de grado segundo de la Institución Educativa Kennedy de Pereira?

Objetivo general

Analizar la influencia de la oralidad de los adultos cuidadores sobre las competencias comunicativas de un grupo de estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Kennedy de Pereira.

Objetivos específicos

- Identificar los elementos de la oralidad que se desarrollan en los hogares de los estudiantes.
- Describir la interacción, del niño con sus cuidadores, desde el juego y el diálogo.
- Identificar los hábitos de lectura del adulto cuidador y del niño en la casa.
- Describir el acompañamiento escolar que realiza el adulto cuidador a los estudiantes de grado segundo.
- Analizar cualitativamente las competencias comunicativas de los niños con relación a las competencias comunicativas de anticipación e inferencia.
- Analizar las producciones escritas

de los estudiantes de segundo en relación con la dinámica presente en los entornos inmediatos y los adultos cuidadores.

Metodología

El tipo de investigación que se adopta es el de un estudio descriptivo en el que se identifican algunos componentes de la dinámica familiar que están presentes en la oralidad que se instaura en los hogares de los niños.

Para el desarrollo de la investigación se tomó un grupo de 26 niños del grado segundo de la sede educativa Kennedy con su respectivo adulto cuidador, a quienes se les aplicó individualmente la encuesta de 16 preguntas que indagaba sobre aspectos de la conformación familiar en el hogar, la lectura en casa, los actos orales cotidianos, el apoyo en el proceso escolar, la biblioteca y la asistencia a eventos relacionados con la cultura; igualmente, se aplicó sólo a los niños una prueba que evaluó el nivel del desarrollo de las competencias comunicativas, centrada en los funcionamientos cognitivos que son de carácter general y que recogen las experiencias de los niños, tanto en el contexto familiar como en el escolar. Posteriormente, se leyó por grupos de a tres estudiantes un cuento de Keiko Kasza, llamado "Un día de campo de don Chancho,". Previamente, se diseñaron diez preguntas relacionadas con la competencia de anticipación y diez preguntas relacionadas con la competencia de inferencia. Durante la lectura del cuento se realizaron las preguntas a los niños y se dio la oportunidad para que cada uno diera su respuesta respectiva y a su vez, éstas se fueron registrando textualmente. En otro momento, se les solicitó a los niños que escribieran un relato de su autoría con el objetivo de interpretar su proceso de textualización. Las respuestas de los niños (Anticipación, Inferencia, Textualización y Tipo Lector) se consignaron en la rejilla de registro –

prueba diagnóstica del Programa Brújula de la Fundación Carvajal.

Igualmente, se tomaron registros de relatos espontáneos en los que se evidenciaron las hipótesis lingüísticas a las que se refieren Ferreiro y Teberosky, en el itinerario de la psicogénesis de la lectura y la escritura.

Los resultados analizados sugieren que los elementos de la oralidad en el hogar tienen una gran prevalencia en los desempeños comunicativos que se observan en la escuela, dada la dinámica familiar que se mueve alrededor de la familia extensa (miembros de varias generaciones alrededor de la abuela) y de la intervención de la docente, quien aplica secuencias didácticas fundamentadas en la práctica textual y la subjetividad, aspectos que tienen un mayor efecto en el proceso lector y escritural de los estudiantes. No obstante, se requiere de estudios longitudinales para identificar, puntualmente, los factores que inciden de forma favorable en los desempeños escolares.

Análisis resultados

La conformación del núcleo familiar en el que conviven los niños incide en su desarrollo psicoafectivo y social; en efecto, las dinámicas que se gestan en el hogar, con la presencia de tíos, abuelos, primos y otros integrantes, determinan características esenciales como la representación de la autoridad, que en muchas ocasiones es asumida por los mayores y que no siempre tienen el carácter regulador; de otro lado, las tensiones familiares causadas por diversas situaciones adversas son percibidas por los niños de forma contundente, y esto se evidencia en las producciones textuales que realizan en la escuela.

El gráfico 1 muestra la conformación familiar de los niños del grupo de investigación.

En el gráfico se puede apreciar que la familia extensa presenta casi el 50% de los hogares de los niños; esto sugiere que

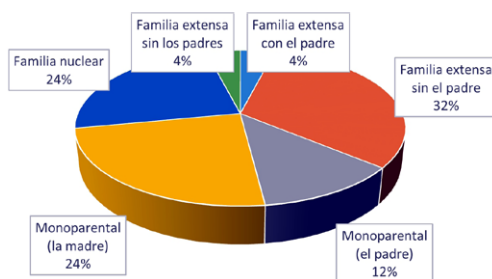


Gráfico 1: Conformación Familiar.

a diario se presentan situaciones en las que ellos pueden interactuar con pares y adultos, lo que favorece los intercambios orales a todo nivel. Las familias monoparentales ocupan el 36% acumulado; un hecho interesante de los niños pertenecientes a estas familias es que hacen relatos muy emotivos del miembro ausente, lo cual les da la posibilidad de abordar lo narrativo desde la propia experiencia de vida. A pesar de lo que representa la ausencia del padre o la madre, en el desarrollo psicoafectivo de los niños, esto se convierte en una fuente de oralidad cotidiana que ofrece múltiples elementos que son esenciales en la construcción de las competencias comunicativas y el desarrollo de la lectura y la escritura que se privilegia en la escuela.

Otro aspecto que se destaca de estas evidencias es que los niños tienen un conocimiento del entorno familiar y sus historias son precursoras del conocimiento lingüístico que desarrollan en los contextos cotidianos, incluido el escolar.

En el gráfico 2 se presentan los resultados del porcentaje en la actividad de juego.

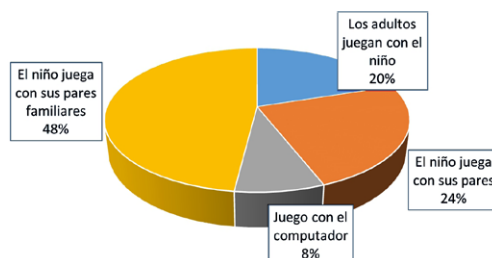


Gráfico 2: Actividad de juego.

El juego representa la principal actividad determinante en el desarrollo infantil; de hecho, a través de los diversos tipos de juegos, la oralidad se convierte en la principal fuente de intercambio de afectos, emociones, deseos, y sobre todo, la posibilidad de crear mundos posibles; además, permite elaborar situaciones dolorosas o dramáticas en lo familiar y lo personal; es en el campo del juego en el cual los niños tienen el “poder” de elaborar sus duelos y manipular la realidad que en ocasiones puede resultar agobiante, por lo tanto, el juego es el contexto en el que se cristaliza el desarrollo moral, se interiorizan las normas y reglas; así mismo, permite darle sentido al sistema de valores que se asimilan en la interacción con los otros.

En el gráfico 2 se puede apreciar que el 72% de los estudiantes de la muestra de investigación juegan con sus pares, sean familiares o de la vecindad; nótese que un 24% expresó jugar con los niños; sin embargo, las respuestas de estos últimos se centraron en el juego con sus pares. En la pregunta que indaga sobre los libros que tienen en casa y las prácticas de lectura (en las que se incluyen los relatos orales), las respuestas de los niños contradicen a las de los adultos; no obstante, se puede inferir que a pesar de tener recursos bibliográficos no se implementan los hábitos de lectura.

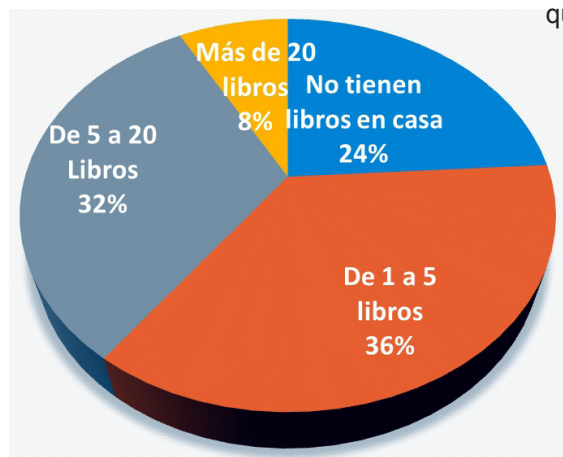


Gráfico 3: Tenencia de libros.

Los gráficos 3 y 4 muestran los porcentajes de la tenencia de libros versus las prácticas de lectura.

En los dos gráficos se puede apreciar que sólo el 24% dicen no tener libros ni revistas en casa; el 68% tienen al menos cinco libros; sin embargo, las prácticas de lectura llegan sólo al 46%; al indagar sobre el por qué no se realizaba esta actividad, algunos manifestaron la falta de tiempo, cansancio después de la jornada laboral, falta de costumbre, y algunos declararon que no les llamaba la atención; esto sugiere la necesidad de “educar” y motivar al núcleo familiar para la promoción y para la animación a la lectura, tal como lo plantea el Plan Nacional de Lectura y Escritura del MEN. Esto resulta una tarea urgente, si se tiene en cuenta que las investigaciones de Snow y Dickinson (1991) evidencian los efectos positivos de realizar actividades de lectura y narración oral en los escenarios familiares.

El apoyo que ofrecen los familiares cercanos en los procesos de lectura y escritura se focalizan en orientaciones que se fundamentan en la enseñanza tradicional, en los que se pone gran relevancia a la letra; muchos de los familiares entrevistados afirmaban: “así fue que yo aprendí” o “esa fue la forma en que me enseñaron”. Aun así, los niños atienden más a las orientaciones de sus profesoras que a la de sus familiares.

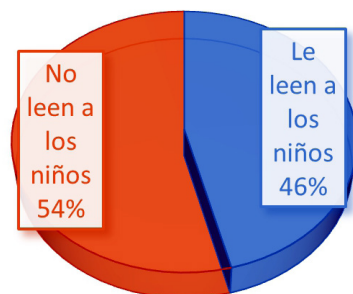


Gráfico 4: Hábitos de lectura.



Gráfico 5: Procesos de lectura.

En los gráficos 5 y 6 se muestran los porcentajes de participación de los familiares en los procesos de lectura y escritura de los estudiantes, se muestra poca motivación por construir espacios de ocio que implique la lectura de cuentos e historias en voz alta a los niños.

La función de la escuela es proveer a los estudiantes de las herramientas e insumos socioculturales, tales como el sistema de escritura para una adecuada inserción al contexto social; y, desde el hogar, se pueden promover prácticas de oralidad, de tradición oral y dinámicas que promuevan las competencias lingüísticas que serán las precursoras de los procesos que la escuela privilegia. Es urgente, entonces, que desde la escuela se tiendan puentes para promover la corresponsabilidad en el proceso educativo de los niños a partir de la lectura, de los relatos de la tradición oral, de las narraciones cotidianas con las cuales los estudiantes construyen las hipótesis lingüísticas.

Para evaluar el desarrollo de las competencias lingüísticas del grupo de estudiantes se aplicó una secuencia didáctica en la que se usó un texto, presentado en el formato original; además se solicitó a los niños producciones escritas para evidenciar las hipótesis sobre el sistema de escritura que ellos manejan en esta etapa del proceso; con base en estos supuestos, se analizan los desempeños lingüísticos de los niños del grupo de investigación, que posteriormente se comparan con las actividades de oralidad que se recogieron en la encuesta aplicada a los familiares.



Gráfico 6: Procesos de escritura.

En el gráfico 7 se vislumbra el porcentaje del desempeño en el componente de anticipación.

La anticipación es un funcionamiento mental que permite relacionar información que se recoge del contexto para formular acciones, intenciones o estados mentales en determinadas situaciones, en este caso de una narración. La anticipación requiere poner en acción los saberes previos y enciclopédicos que se han construido a partir de las estructuras mentales.

En el gráfico 7 se puede apreciar que más de la mitad del grupo, 54%, se encuentra en los niveles 3 y 4 de este funcionamiento mental; esto significa que tienen la capacidad de determinar intenciones, emociones y deseos de los personajes de un relato, así como establecer lógicamente las acciones que se van dando en el entramado de un texto. El 35% se ubica en el nivel 2, lo que representa un desempeño esperado para niños de esta edad. De lo anterior se deduce que los estudiantes formulan hipótesis sobre posibles lugares en los que se desarrolla la historia; es claro

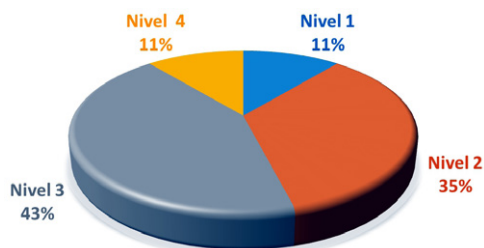


Gráfico 7: Desempeño en el componente de anticipación.

que las intervenciones de la maestra y la oralidad que circula en la familia, y en los actos cotidianos, influye significativamente para que los estudiantes desarrollen esta habilidad cognitiva; aunque es necesario que se estimule esta capacidad de manera consciente y organizada a través de preguntas orientadoras, a manera de una meta de cognición que potencie esta competencia comunicativa.

En el gráfico 8 se reseña el porcentaje del desempeño en el componente de inferencia.

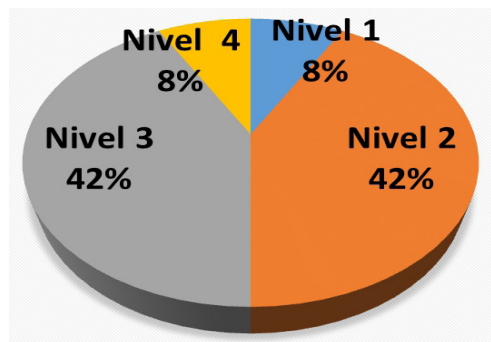


Gráfico 8: Desempeño en el componente de inferencia.

La inferencia es un funcionamiento mental que se define como “la capacidad de los niños para reflexionar y, por tanto, para extraer conclusiones (no observables) a partir de la información que recolectan. La inferencia permite a los niños ir más allá de la información dada por un fenómeno que ellos desean comprender” (Aprender y Jugar, 2010. M.E.N. p, 33). Es decir: a partir de los conocimientos previos y las experiencias personales se puede entender “lo no dicho” con base en “lo dicho”. En el gráfico 8 se aprecia que el 84% de los estudiantes se encuentran en los niveles 2 y 3, lo que significa un adecuado desempeño para comprender el sentido y el significado de los textos. Esto tiene una enorme importancia en el proceso lector y escritural porque se debe hacer uso de esta herramienta para dar cuenta de la pragmática textual. Desde la tradición oral,

el uso de refranes, dichos, adivinanzas y retahílas, contribuyen para desentrañar lo dicho “entre líneas” de los textos.

En el gráfico 9 se muestra el porcentaje del desempeño en el componente de textualización y el sistema de notación de la escritura.

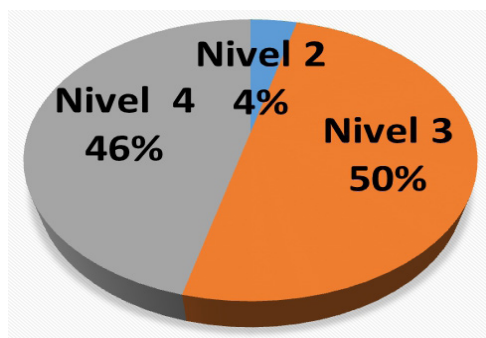


Gráfico 9: Desempeño en el componente de textualización y notación de la escritura.

El sistema de notación de la escritura posee unas reglas y unos principios que los niños descubren gracias a la interacción cotidiana con multitud de textos que circulan en los entornos inmediatos y las dinámicas que se establecen alrededor de la oralidad. De acuerdo con los trabajos de Ferreiro y Teberosky (1991) se evidenció que, la apropiación de la lectura y la escritura, y más tarde del código escrito, por parte de los niños, comienza desde muy temprana edad; en este itinerario de identificación y descubrimiento, ellos van identificando regularidades y establecen hipótesis lingüísticas que ponen en juego cuando se dan a la tarea de “escribir” con el código. El camino de lo parisilábico a lo alfabético y luego a lo ortográfico es un largo sendero de descubrimientos y formulaciones de hipótesis que concluyen con el dominio de las reglas particulares de la gramática. En el gráfico 9 se aprecia que el 96% de los estudiantes están en el nivel “alfabético” que se caracteriza por la escritura convencional y la correspondencia fonética; sólo un 4% se ubican en el silábico-alfabético, en el cual algunas letras ocupan el lugar de las sílabas.

Adicionalmente, sus producciones escritas muestran elementos muy elaborados de los textos narrativos. Se evidencia el uso de marcadores textuales (“había una vez”; “un día”) para las narraciones, lo que sugiere un conocimiento de los elementos discursivos de los textos. Esto es, reconocer que un relato comienza con “había una vez” mientras que una carta, una receta o una poesía comienzan de otra forma. Dichos elementos presentes en las producciones escritas de los estudiantes del grupo de la investigación, revelan sendos conocimientos sobre las estructuras textuales con las que ellos han tenido algún contacto; lo que concuerda con los hallazgos de Snow y Dickinson (1991), quienes plantean el efecto de las dinámicas familiares orales y los desempeños en el campo del lenguaje.

En el gráfico 10 se denota el porcentaje del desempeño en el componente del proceso lector.

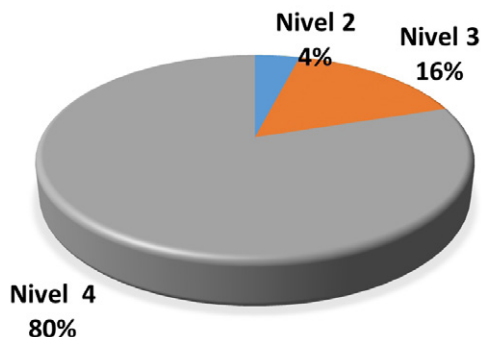


Gráfico 10: Desempeño en el componente del proceso lector.

Al igual que en el proceso de escritura, en la lectura los estudiantes despliegan hipótesis lingüísticas que “construyen” de las regularidades que encuentran en el universo textual al que se ven expuestos en los diversos escenarios de la vida cotidiana; el acto de lectura corresponde con la atribución de sentido que, en un principio, se asocia con las imágenes pero que luego conjuga con la anticipación, la inferencia y las reglas y principios del

sistema notacional para configurar las competencias referidas a la interpretación y comprensión textual. En el gráfico 10 se observa que el 80% se encuentra en un nivel 4 en el proceso lector, lo cual indica que reconocen no sólo las reglas constitutivas del sistema de escritura sino la comprensión de los textos y su sentido pragmático. Este aspecto es de singular importancia en el desarrollo de las habilidades lingüísticas debido a que les permite avanzar hacia los tipos de lectura que harán de ellos lectores eficientes y con alto nivel de desempeño en el uso y manejo de las tipologías textuales.

En el gráfico 11 se relaciona el porcentaje del desempeño en el componente de tipo de lectura.

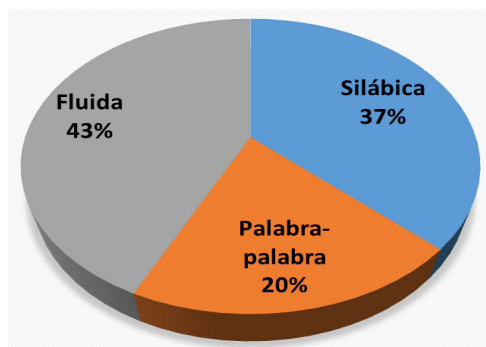


Gráfico 11: Desempeño en el componente de tipo de lectura.

El proceso de la textualización y la apropiación del sistema de escritura se reflejan en el tipo de lectura que realizan los estudiantes cuando abordan los textos. En un primer momento, ellos evidencian un tipo de lectura llamado “silábico”, el cual se refiere a la correspondencia fonética centrada en la segmentación de las palabras; derivada, a su vez, del abordaje de las palabras desde estas estructuras. Generalmente, este primer acercamiento impide la comprensión porque toda la atención está puesta en los aspectos silábicos de las palabras y, por supuesto, se pierde el sentido de lo que se lee. En el gráfico 11 se vislumbra que el 37% de los estudiantes están en



este nivel; sin embargo, es lo que se espera encontrar a comienzos del año lectivo con niños que vienen del primer grado; sin embargo, hay que señalar que el grupo tiene en promedio 7 años, lo cual es un hecho que afecta los procesos naturales debido a la inmersión temprana en la escolaridad primaria; es decir, la construcción de ciertos conocimientos está mediada por condiciones cognitivas, emocionales, neurofisiológicas, entre otros factores, en los cuales la edad es una variable determinante. El 20% muestra un tipo de lectura palabra-palabra, lo que indica una apropiación esperada de este proceso y el 47% muestra una fluidez relativa de la lectura, aunque con niveles de interpretación y comprensión textual localizada en fragmentos del texto.

Se ha reiterado, insistentemente, en este artículo, que para formar lectores y escritores competentes se deben promover ambientes de aprendizaje significativos y reales que aporten los elementos necesarios a partir de los cuales los niños puedan identificar las estructuras de lenguaje que son el soporte para la construcción de sus hipótesis lingüísticas. Una de esas fuentes reales y significativas es la oralidad y la tradición oral que se da en los hogares mediante las pautas de crianza, las conversaciones cotidianas y las interacciones entre pares.

Una de las funciones del lenguaje es la comunicación, la cual está dotada de significaciones y sentidos, tanto desde el punto de vista personal como colectivo; centrar los procesos de la lectura y la escritura en la escuela, en estos aspectos, favorece la formación en dichas competencias, que son transversales en la trayectoria educativa de los niños.

Otro elemento que se tuvo en cuenta para identificar las relaciones entre la oralidad de los adultos cuidadores y las competencias lingüísticas de los estudiantes fue un relato escrito espontáneo que ellos escribieron a partir de la consigna “elaborar un relato sobre una situación o hecho de la casa o el barrio”; la orientación fue

suficientemente ambigua para permitir que los niños tuvieran la libertad de abordar el tema de su escogencia. La mayoría de las producciones fueron sorprendentemente bien elaboradas, a pesar de que el nivel correspondiente al “ortográfico” todavía no está presente en la totalidad de los textos, tal como lo plantea Emilia Ferreiro, quien asegura que los aspectos ortográficos y gramaticales de la escritura, requieren de un nivel más avanzado merced a que estos funcionan con otros principios y reglas diferentes a los que se presentan en la “fonetización” propia del nivel “alfabético”.

La caracterización que se estableció para las producciones escritas de los estudiantes fueron las siguientes:

Uso de marcadores textuales: efectivamente, en la totalidad de los relatos se observó que los estudiantes usaron marcadores textuales de “tiempo”, “lugar” y “modo”; ejemplos de estos marcadores (se usa la escritura original de los niños y niñas y en paréntesis la escritura convencional):

Marcador de tiempo: “ase (érase) una ves llo le dije a mi mamá”

“hadia una bes una piofesola que es Ilma Yine”.

1. Elementos básicos de la estructura del relato ternario; inicio-nudo-desenlace;

A pesar que el nivel de la escritura corresponde con el silábico-alfabético, la estructura del relato contiene los elementos discursivos adecuados; por ejemplo, en el relato se detalla “un inicio”, (LLO iba para la tienda y mi mamá me dijo que si podía ir); “un nudo” (problema) (mi papá se asuto ... me buscó y me incontro y me pego en la cara...) y “un desenlace” (mi mama se inojio y lo dijo que me rispitara).

Estas producciones evidencian también situaciones que viven los niños y niñas cotidianamente, y que son tienen un sentido y significado en la dinámica familiar.

2. Coherencia y verosimilitud; en los relatos se evidencia el esfuerzo por

escribir situaciones con elementos que la hagan comprensible e interpretable; estos elementos son tomados de las conversaciones diarias y de las interacciones en las que están inmersos con los adultos y los pares.

3. Presencia de personajes, lugares y situaciones; en la mayoría de los relatos se observa que los personajes que hacen parte de las producciones son del ambiente familiar o escolar; esto significa que los niños toman como referentes a las personas que están al cuidado, en la que se incluye la profesora.

4. Manejo de la teoría de la mente; en las producciones escritas, se constata la atribución de emociones y sentimientos a los personajes de los relatos, esto tiene una importancia crucial en la comprensión e interpretación de los textos porque prepara a los estudiantes para identificar acciones, intenciones y consecuencias que caracterizan a los relatos.

A partir del análisis de estas producciones escritas se puede constatar que lo que ocurre con los niños en su entorno familiar, es la fuente que les permite recrear y manejar situaciones que a veces les reportan una gran carga de ansiedad y temor, reflejándose en los relatos como una forma de canalizar las vivencias que les son adversas.

Es necesario, sin embargo, continuar identificando elementos que son indispensables para los procesos de escritura y lectura en los grados iniciales y que se encuentran en los ambientes familiares; en efecto, la forma de hablar, las pautas de crianza, las normas y reglas familiares, las formas de “decir” y otras manifestaciones de la oralidad, son una rica fuente lingüística a partir de las cuales los niños pueden desarrollar sus competencias comunicativas.

Conclusiones y recomendaciones

El análisis de los resultados de la prueba de lenguaje y los registros de las produccio-

nes lectoras y escriturales de los estudiantes de segundo primaria, sujetos de investigación, revelan un amplio conocimiento de los principios y regularidades que implican al sistema de escritura; en efecto, tanto las hipótesis de cantidad, de variabilidad interna, de linealidad y del carácter arbitrario de las representaciones alfabéticas se encuentran presentes en los textos que construyeron durante las actividades propuestas para la recolección de datos.

Aunque establecer una incidencia directa entre las actividades orales que se dan en los entornos familiares y los desempeños comunicativos registrados en la escuela exigiría estudios muy extensos, sí se podría afirmar que las experiencias orales y el contacto con la tradición oral que se manifiesta en diversos momentos familiares, vinculado a una intervención efectiva de la maestra en el salón de clase, favorecería el desarrollo de habilidades y destrezas relacionadas con las competencias comunicativas que la escuela privilegia. Esto quiere decir que, si el currículo de lenguaje integra elementos comunicativos que se dan en el entorno familiar, con propuestas en contextos reales de interacción, el desarrollo de competencias tendrá lugar en la formación escolar de los estudiantes.

Bruner (1972), afirma que la tarea de enseñar una materia a un niño en cualquier edad determinada, consiste en representar la estructura de esa materia de acuerdo con la manera que tiene el niño de considerar las cosas. El problema de la escuela radica en que su objetivo está basado más en la concepción del maestro con relación a qué enseñar a los estudiantes y qué es lo que realmente necesitan aprender; por tanto, debe alentar al alumno a descubrir por sí mismo, a formar conjeturas y a valorar el pensamiento intuitivo; a utilizar y planificar actividades acordes con las posibilidades cognitivas y sociales propias de su contexto.

Desde esta perspectiva, es necesario que los docentes conozcan la dinámica

de la oralidad y su relación con la construcción de conocimiento y el desarrollo de las competencias comunicativas que están en los demás conocimientos básicos los niños, en su ambiente natural, ellos rápidamente interpretan su entorno dando un significado a las cosas que observan y escuchan, teniendo en cuenta lo que las personas a su alrededor interpretan de esos hechos y, cuando no entienden algo, su pregunta es directa y clara: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Por qué ocurre? El pensamiento narrativo, nutrido de la oralidad, favorece la creatividad para responder a estas inquietudes de acuerdo con su imaginación; por eso, Bruner (1972) plantea que las capacidades intelectuales de los niños son ilimitadas; es la escuela y la familia los agentes institucionales que tienen la obligación de facilitar el desarrollo del potencial de estas capacidades.

Los niños conocen, construyen y aprenden desde su nacimiento. Su primer momento de socialización es el entorno familiar, allí van adquiriendo las primeras formas de entender el mundo que les rodea; poseen las competencias para empoderarse de la información y de los saberes a su manera; se apropian del conocimiento y lo representan, nutriéndose de la oralidad que circula en la casa y en la comunidad. Esto les da los elementos para la construcción de hipótesis lingüísticas que luego serán las precursoras de la lectura y la escritura.

El lenguaje evolucionó inevitablemente una vez que el proceso arriba descrito hubo producido las primeras unidades simbólicas. El cerebro, un mecanismo auto-organizador, desarrolló entonces modos de combinar estas unidades, mediante procesos de ordenación y almacenamiento y la formación de enlaces entre las áreas cerebrales involucradas, para disponer de construcciones cada vez más complejas. Esto hizo innecesarias ulteriores presiones selectivas, aunque en conjunto la destreza en el lenguaje puede haber conducido a algún grado de selección de grupo.» Bickerton (2009).

Reconocer esta complejidad brinda a los docentes los recursos para proponer actividades significativas y con sentido, encaminadas al desarrollo de las competencias comunicativas, ya que la escuela es un complemento en esta edad primera del proceso de socialización lingüística de la familia la escuela debe empezar a comprometer a las familias en los procesos de oralidad de los estudiantes implementando estrategias que motiven a mejorar el proceso de oralidad al interior de los hogares, tales como la creación de círculo de lectores donde se lleven a cabo días del libro o del cuento. Invitar a las familias a leerles a los niños cuentos e historias en la escuela por supuesto con el acompañamiento y orientación de los docentes o permitirle a los estudiantes llevar cuentos para la casa para que los lean en familia. Permitir a los estudiantes que narren en la escuela, alguna película vista en casa o ver una película recomendada en la institución y ponerla a discusión.

En el proceso de desarrollo de la oralidad se pretende que a través de aquellas estrategias que son llamativas para los niños, se les genere diferentes emociones para que logren conectarse con los contextos y fortalecer las competencias cognitivas mejorando sus desempeños. Para que esto ocurra es necesario también que dichos procesos cognitivos se realicen desde el aprendizaje con el otro. Orozco (2015) plantea que según Vila (2000) "Vigotsky habla de un concepto importante en el aprendizaje y es la Zona de Desarrollo Próximo. Con este planteamiento se pretende que los niños trabajen siempre en equipo y que aquellos que logran tener mejor desarrollo oral puedan motivar y modelar en sus compañeros de trabajo este tipo de habilidad para que en la interacción se puedan aprender los dispositivos que permite que esta oralidad sea aplicada a procesos como la lectura y por qué no a la escritura.

Bibliografía

- Álzate, M. (2000). Cultura y pedagogía: una aproximación a Jerome Bruner, Revista de ciencias Humanas UTP, revista No. 24.
- Barcia, E. (2004). «El descubrimiento y la construcción de los implícitos culturales», en *Lenguas para abrir camino*, Ministerio de Educación, Cultura y deporte, instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid; pp 227-269.
- Betancurt, R.; Villamizar, M. & Díaz, C. (2012). Influencia del entorno familiar en la permanencia en la escuela. Fundación Carvajal; Unidad de Educación. Santiago de Cali. Documento inédito.
- Bickerton. (2009). Citado en el artículo Entre homínidos. origen del lenguaje, (2010). Recuperado <http://entrehominidos.blogspot.com.es/2010/01/origen-del-lenguaje-humano.html>
- Bruner, J. (1972). Realidad mental y mundos posibles. México; Editorial Gedisa.
- Chateau, J. (1996). Filosofía y política de la educación. Editorial Norma. Buenos Aires.
- Dickinson, D. & Patton, T. (2002). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore; Paul H. Brookes, eds.
- Ferreiro, E & Teberosky, A. (1996). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En: Los niños construyen su lectoescritura, un enfoque piagetiano. Compiladora, Yetta Goodman. Buenos aires: Editorial Aique.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Editorial siglo XXI.
- Ferreiro, E.; Gómez, M., Guajardo, E.; Rodríguez, B.; Vega, A. & Cantú, R. (1979). El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. México,
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós
- Fundación carvajal. (2015). Programa Metodologías Flexibles. Compilado y producido por Gestión del Conocimiento (López Londoño; O.L.; Zamora; E. y equipo Educación y Cultura). Santiago de Cali.
- Gardner; H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas, lo que todos los estudiantes deberían comprender. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- González González, M. A. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homosapiens.
- González González, M. A. (2015). Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- González Henao, M, A. (2015). Análisis de dos mallas curriculares de ingeniería física en Colombia desde la perspectiva de la complejidad, el caos y los fractales. Manizales: Universidad de Manizales. Revista Plumilla Educativa. Pp. 80-104.
- La preparación de la familia en la estimulación del lenguaje en la edad temprana. Manual de orientación, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, noviembre 2010, www.eumed.net/rev/cccss/10/
- Londoño, M. & Patiño, G. (2001). Golondrinas en cielos rotos: Lenguaje y Educación en las narraciones infantiles. Barcelona: Iberoamericana Editorial Vervuert.
- M.E.N. (1998). Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana. Recuperado de www.mineduacion.gov.co.
- M.E.N. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, Recuperado de www.mineduacion.gov.co.
- M.E.N. (2014). PLAN NACIONAL DE LECTURA Y ESCRITURA “Leer es mi cuento” Componente de Formación a Mediadores Documento de lineamientos conceptuales, metodológicos y operativos. Recuperado de www.mineduacion.gov.co.
- M.E.N. (2015). Siempre día E, la Ruta hacia la Excelencia Educativa, Derechos Básicos del Aprendizaje, Recuperado de www.mineduacion.gov.co.
- M.E.N. Guía 13 (2010). Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias



- básicas en transición. Recuperado de www.mineduacion.gov.co
- Ong, W. (2006). *Oralidad y Escritura; tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica. México. Buenos Aires: Tercera reimpresión.
- Orozco, C. (2015). *Seminario Pedagogía, Sociedad y Desarrollo: Vigotsky*. Universidad Católica de Pereira. Pereira: Programa Maestría en Pedagogía y Desarrollo Humano.
- Quintero, C. (2005). "La literatura: Una máquina para producir textos en el aula", Cuadernillo No. 6 - Programa de mejoramiento docente en lengua materna. Desarrollo de la lectura y la escritura. Cali: Universidad del Valle.
- Snow, C & Dickinson, D. (1991). *Estrategias básicas en las nuevas concepciones de la literatura*. En *Perspectiva de literatura y escuela*. Albany: State University of New York.
- Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Vila, M. (2000). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In, trilla, J coord. Barcelona: Departamento de psicología universidad de Girona Editorial, Grag.



Huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia¹

JOAQUÍN MARÍA COLLO², MAGALI HERNÁNDEZ SALAMANCA³
LUZ MIRIAN MULCUÉ MEDINA⁴, MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES⁵

Resumen

El presente artículo es producto de una investigación cualitativa con corte hermenéutico, enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo. Tiene como objetivo develar desde las huellas vitales de maestros indígenas Nasa hablantes la forma como se configura el aprendizaje y la enseñanza de su propia lengua, en el contexto del municipio de Páez. Se realiza un proceso de reflexión desde sus relatos, historias de vida y prácticas pedagógicas. En este sentido, emergen tres categorías de análisis a) Lo propio y lo ajeno: la resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural; b) La enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua y c) La lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva, las cuales se integran dando lugar a la construcción de sentido. Los resultados revelan que las huellas vitales de los maestros Nasa hablantes son una determinante para su actuar pedagógico e influye en la consecución de la revitalización cultural.

Palabras clave: Diversidad, educación intercultural bilingüe, huellas vitales, prácticas pedagógicas.

Abstract

Vital traces in indigenous teachers Nasa speakers in shaping the learning and teaching of their own language

This article is the result of a hermeneutical qualitative research whose framework is the comprehensive interpretative paradigm. The objective of this study is to reveal from indigenous Nasa speakers teachers' Vital Traces the way their native language learning and teaching are configured within Páez Municipality. With this in mind, some senses are unraveled from subjects'

1 Recibido: 16 de abril de 2016. Aceptado: 11 de junio de 2016.

2 Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Etnoeducación, Universidad del Cauca. Docente Básica Secundaria Institución Educativa Escuela Normal Superior "Enrique Vallejo" de Tierradentro, Páez. Correo electrónico: juaquinclope@hotmail.com

3 Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Cauca. Docente Básica Secundaria Institución educativa Promoción Social Guanacas, Inzá. Correo electrónico: m.aggy1985@hotmail.com

4 Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Filosofía, Universidad del Cauca. Especialista en Gerencia Informática. Docente Básica Secundaria Institución Educativa Técnico Empresarial Montecruz, Páez. Correo electrónico: mulcue@gmail.com

5 Magister en Educación. Asesora del proceso investigativo. Correo electrónico: mcgrisales@hotmail.com

speeches and a reflection process is done based on their stories, life stories and their pedagogical practice. Three analysis categories emerged: a) *The self and the other*: the people community resistance in pursuit of their cultural identity recognition. b) The Nasa Yuwe teaching as a cultural wealth to revitalize the language and c) The Nasa Yuwe language is born from the worm mother and it is revitalized in the collective mother which are integrated to give rise to the sense construction. The results show that Nasa speakers *Vital Traces* are a determining factor for their pedagogical practices and influence the achievement of their cultural revitalization.

Keywords: Diversity, bilingual, intercultural education, vital traces, pedagogical practices.

Presentación

Un saludo en Nasa Yuwepresenta ya es un acto político, una posición frente a la defensa de la lengua, y un acto de respeto para quienes tienen derecho a usar libremente su lengua pero a quienes las condiciones aún no les favorecen lo suficiente para el pleno desarrollo y gozo de ese mandato primario, el del derecho a la lengua.
(González, 2013, p. 101)

La educación, requiere de maestros comprometidos en su formación académica y disciplinar, en busca de nuevas alternativas para enfrentar los retos pedagógicos que exige la sociedad actual. Esta tarea no es indiferente en las comunidades indígenas caucanas, las cuales han generado una serie de estrategias contextualizadas para lograr su reivindicación cultural. Este reto pedagógico se dirige a recuperar los saberes y prácticas ancestrales, teniendo en cuenta la construcción de un currículo y un plan de estudios que tengan como base los principios, usos y costumbres, la cosmogonía y los planes de vida de los indígenas. Esta iniciativa se perfila como una propuesta educativa intercultural, con la cual se afiancen los procesos educativos, para que éstos no sean vistos como un servicio prestado, sino como un derecho que ayuda a los sujetos a mejorar su calidad de vida y a

potenciar la pervivencia cultural en los territorios ancestrales.

Planteamiento del problema

Desde la Constitución política de 1991, las comunidades indígenas han ganado el reconocimiento del Estado colombiano en los ámbitos: cultural, político, social, económico y educativo; este último aspecto garantiza el derecho a la educación propia, enmarcada en el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP –, cuya finalidad es el *rescate cultural y la construcción de un estado pluriétnico*, lo cual garantiza la autonomía de los pueblos indígenas, a partir de la formación académica de los miembros de estas comunidades desde la primera infancia, o “Semillas de vida”, según la cosmovisión Indígena, hasta la educación superior.

Sin embargo, estas intenciones se ven seriamente afectadas por las diversas manifestaciones históricas de discriminación, vividas por los indígenas y el potencial desarraigo de la cultura y el idioma. Es evidente por ejemplo, que aunque desde el SEIP se promulgue el rescate de la lengua propia como una propuesta política y cultural, que implica un compromiso social. El Nasa Yuwe como lengua nativa del pueblo Nasa según datos del DANE (2005), se encuentra en riesgo de extinción, debido a que en muchas comunidades no lo utilizan como lengua, entre algunas razones porque los padres de familia prefieren que



sus hijos aprendan y usen el castellano para que no sufran procesos de exclusión, rechazo o discriminación y para que se puedan integrar con facilidad a la cultura dominante (UNESCO, 2011).

Especificando el contexto de la investigación se observa que aunque los docentes de las Instituciones educativas de Páez establecen criterios para la enseñanza y revitalización de la lengua nativa, presentan dificultades al implementar estas iniciativas. Por una parte, porque los estudiantes al estar en continuo contacto con otros grupos étnicos, en especial el perteneciente al sector mayoritario o mestizo, se sienten absorbidos y buscan adaptarse a otras costumbres que les permiten desenvolverse más fácilmente en una sociedad competente, hegemónica y globalizada, haciendo que se olviden o rechacen su propio legado cultural y por otra parte, porque los maestros no lideran procesos de rescate de la lengua ya sea porque no todos manejan la lengua al carecer de formación disciplinar, otros se preocupan muy poco por enseñarla o porque los interesados en la enseñanza del Nasa Yuwe muchas veces no son apoyados por los compañeros o directivos.

En este sentido, surge la pregunta de investigación: ¿Cómo inciden las huellas vitales de los maestros Nasa hablantes en la configuración de la enseñanza - aprendizaje de la lengua propia en el contexto intercultural Páez?

Considerando la pregunta de investigación, es importante plantear que la etnoeducación como modelo pedagógico para lograr su pervivencia se convierte en una opción para su reivindicación social. Debido a que por décadas los grupos minoritarios han sido sometidos a una educación hegemónica, impuesta sin tener en cuenta aspectos como su lengua, su escritura, su forma de pensar, sentir o actuar, llevándolos a un proceso de negación del ser. Específicamente en el municipio de Páez, en el contexto educativo se evidenció que a pesar de

integrarse a un currículo enfocado a la educación propia, que abre espacios de concientización, reflexión y arraigo a su cultura y su territorio convirtiéndose en una estrategia para fortalecer su autonomía, no se aplican realmente programas de educación intercultural bilingüe.

Son muchos los factores que han contribuido a esta situación, uno de ellos y quizá el de mayor relevancia, tiene que ver con que los maestros son ajenos a los contextos culturales y simplemente cumplen la misión de transformar sus maneras de vivir en una forma civilizada y convertirlos en ciudadanos competentes. Otro de los factores se refiere al fenómeno de aculturación, puesto que la población infantil y juvenil empieza a sentir temor y hasta vergüenza de hablar su lengua y practicar sus costumbres, perdiendo muchas características que los identifican como indígenas.

Por lo tanto, es necesario analizar el papel que desempeñan los maestros dentro de sus escuelas, su formación, su actuar pedagógico para asumir su rol en la educación propia, en la recuperación de la lengua y la escritura. Por tal razón esta propuesta investigativa busca indagar la forma de pensar y de actuar en el ámbito educativo de los docentes, su postura frente a la lengua Nasa Yuwe. Para ello, se analiza como las huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes influyen en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de la lengua propia.

En consecuencia, pensar en una propuesta de estudio y aplicación desde la educación para la diversidad, es considerar propuestas de transformación para estas comunidades que si bien es cierto cada día luchan por rescatar y revalorar su cosmovisión, su sentido de pertenencia hacia su territorio, su lengua propia, sus costumbres y tradiciones, también lo es, que al estar inmersos en una sociedad globalizada pierden trascendencia. Es por esto que los maestros deben marcar la diferencia y agenciar procesos para visua-

lizar y mostrar otro mundo, más justo, más equitativo y principalmente que respete la identidad cultural.

Objetivo General:

Develar en las huellas vitales de maestros indígenas nasa hablantes, la forma como se configura el aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia

Antecedentes

Las investigaciones en el campo de la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe y las prácticas pedagógicas de los maestros Nasa, ponen de manifiesto la necesidad de que en las comunidades indígenas los esfuerzos se centren en la revitalización de la lengua como un proceso educativo que vincule a la memoria colectiva en ámbitos donde los discursos de diversidad aún tienen vacíos para lograr una educación intercultural bilingüe como elemento de enriquecimiento individual y social.

Teniendo en cuenta el rescate y revitalización de la lengua materna se encuentra a Gundermann (2014), con su investigación *“Orgullo cultural y ambivalencia: Actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea”*, a Quenamá (2007), con el estudio: *“enseñanza del Cofán como segunda lengua en educación propia”* y a Díaz (2013), con su estudio: *“Hacia una etnografía el uso del Nasa Yuwe en el espacio escolar kapiya jnxiyatte Nasa Yuwewe wenxithegya ptah w”*.

Estas investigaciones buscan identificar la importancia de la lengua materna en diferentes comunidades, en ellas se evidencia como históricamente el castellano ha desplazado las lenguas originarias, dejándolas relegadas a una práctica de uso doméstico, pormenorizándolas y colonizándolas. Por esta razón, se insiste en la necesidad de posibilitar y estimular la ampliación del uso de las lenguas minoritarias porque si se siguen usando donde nadie las escucha ni las entienda, en un futuro cercano tampoco habrá quien las

hable. El encuentro conceptual entre los tres estudios está en que todas coinciden en que la recuperación de la lengua debe ser una política cultural, desde un proceso dinámico y activo, en donde la acción pedagógica del maestro hablante gire alrededor de procesos de recuperación y revitalización de las lenguas propias, para avanzar en la comprensión de la lengua como una práctica ligada a la competencia cultural y lingüística, que debe transversalizar los espacios comunitarios, familiares y escolares. Para Spivak (2003, p. 215) “la lengua materna es el nivel básico donde cultura y convención parecen la forma natural de organizar “su” propia subversión”.

En este sentido, la lengua se presenta como un elemento no solo de comunicación sino especialmente de identificación, a partir del cual se establece un encuentro entre los individuos mediante el intercambio de saberes y costumbres, las cuales se disipan poco a poco con la pérdida de lo propio, en este caso la lengua. De esta manera, el rescate de este elemento comunicativo en las dinámicas educativas es de gran relevancia, debido a que permite reconocer las acciones culturales de aquellos colectivos que en ocasiones son considerados inferiores y donde el rescate de sus tradiciones se ha convertido en una lucha con la modernidad y con aquello que se considera civilizado.

De acuerdo con Deleuzey Guattari (1978, p. 43):

Incluso si es única, una lengua sigue siendo un puchero, una mezcla esquizofrénica, un traje de Arlequín a través del cual se ejercen funciones del lenguaje muy diferentes y diversos centros de poder, donde se debate aquello que puede y no decirse, se ponen en juego los coeficientes de territorialidad y de desterritorialización relativos. Incluso una lengua es susceptible de ser usada intensivamente para hacerla huir siguiendo líneas de fuga creadoras, creando una desterritorialización absoluta.



Los colectivos ancestrales viven así un proceso en el que su lengua y tradiciones sufren un imbatible fenómeno de desterritorialización, rompiéndose toda relación con la historia y la memoria de los lugares en los que habitan, lo que fácilmente puede llevar a una desculturización, olvidando lo propio y apropiando aquello externo que es presentando como valioso o más apropiado a la época, dejando de lado el valor de aquellos elementos ancestrales que, aunque día tras día pierden fuerza, se convierten en parte vital de los colectivos, de su historia y supervivencia. Su rescate no debe presentarse entonces solo como una necesidad pedagógica, sino como una necesidad social y cultural. De esta forma, esas huellas de lenguaje que cada vez son más débiles deben retomar su fuerza, manteniendo viva la esencia identitaria de los individuos y colectivos.

Por su parte, De Certeau (1990, p. 13) expresa que:

Muy rara vez la realidad del lenguaje ha sido tan rigurosamente tomada en serio, es decir, el hecho de que ésta define nuestra historicidad, que nos domina y envuelve bajo el modo de lo ordinario, que ningún discurso puede entonces “salirse” y colocarse a distancia para observarlo y expresar su sentido.

El menoscabo de elementos culturales como la lengua no debe ser visto como una simple consecuencia de la modernización que es necesario estudiar, debe pensarse como una pérdida total de sentido frente a la historia de muchos colectivos, dejando casi en el olvido las huellas de su paso por el tiempo y la importancia de las mismas frente a la evolución de las nuevas generaciones y sociedades.

En cuanto a las huellas vitales de los maestros para la enseñanza de la lengua Nasa, se toma a Corrales (2011), con la investigación: *“Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo Nasa ¿por qué y para qué lee y escribe el pueblo Nasa?”*, a Mendoza (2010), con

el estudio *“La educación indígena Ika, Kankuama, Nasa, Wayúu y Mokaná fortalecen la interculturalidad en Colombia” y a Serna y López (2007)*, quienes titulan su investigación: *“Maestros indígenas. Un acercamiento a sus historias de vida”* que aunque no hace un estudio específico sobre la lengua Nasa hace referencia a las experiencias de vida y las huellas vitales de los profesores de educación indígena de un Estado de México con relación a la lengua propia.

En estas investigaciones se busca identificar cómo se han construido a través del tiempo las prácticas de los maestros Nasa hablantes, la incidencia de sus historias de vida en sus repertorios pedagógicos, como sus huellas vitales han permitido la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia, como los procesos educativos son permeados por la ‘transmisión generacional’, cómo se vinculan a la memoria colectiva y como esto finalmente lleva a la reproducción social y cultural. En ellas se evidencia como la lengua vernácula produce y dinamiza pensamientos tanto individuales como colectivos, y se puede concebir como testimonio y memoria viva de la cultura. Para estas comunidades, la lengua es sinónimo de identidad, pertenencia y diferenciación, que va muy ligada a la tradición y a la proyección de su pueblo, por cuanto funda la unidad de saberes ancestrales, pensamientos y sentimientos, una triada que redundante en la significación de cada expresión, *la palabra hecha resistencia*.

Perspectiva teórica

Las huellas vitales de Maestros indígenas: un reto para la educación intercultural.

Las huellas vitales son todos aquellos acontecimientos que van marcado al individuo en el transcurso de la vida, ya sean familiares, escolares, profesionales o sociales, que en cierta medida al recordarlas le dan sentido a sus vivencias. De acuerdo con Gómez y Muñoz (2015, p. 17):

Todas las huellas que se encuentran en las personas, vitales, ausentes e inscritas en el cuerpo, son vestigios perennes que afectan, fundan y dan significado a la existencia de los individuos a partir de acontecimientos representativos que constituyen la identidad en dominios tanto corporales, como mentales, afectivos, colectivos y culturales y en una situación determinada. Estas marcas profundas causadas por vivencias significativas, son las llamadas huellas vitales.

De igual modo, ayudan a entender las diferentes problemáticas sociales, que al analizarlas, criticarlas y confrontarlas se pueden emplear para construir significado. Al respecto Guerrini (2011, p. 1) define las huellas vitales como:

Marcas que fijan nuestro origen, atributos, historias y sentidos. Marcas que traen a la luz interpretaciones y definiciones del sentido de ser de las cosas, que nos dicen que somos, donde estamos y que queremos de nuestras vidas. Marcas que sostienen las identidades. Marcas y recuerdos que se mantienen y que le hablan de la fragilidad de la vida y de las identidades que requieren de una determinada motivación, y que ello nos lleva a sintetizar, encadenar y marcar los momentos de la vida, en pos de construir un relato.

De este modo las huellas vitales son importantes porque permiten analizar cómo el individuo hace parte de la sociedad y como ésta lo acoge a partir de las experiencias vividas y, que al ser narradas trascienden contribuyendo a su significación personal. Estas huellas evocan vestigios de tiempos pasados, que se traen al presente debido a que son inherentes, necesarias y coexisten con concepciones propias del actuar individual y colectivo.

Además, las huellas vitales operan como activadoras y promotoras de la competencia reflexiva desde su propio

ser en la experiencia, coadyuvan al auto reconocimiento de las personas permitiéndoles identificar sus emociones y a partir de ahí construir conocimientos fundamentados en la experiencia. Se plantea que los relatos autobiográficos ofrecen de primera mano materiales acerca de la historia, la sociedad, la cultura, la familia y la educación, que posibilitan acercarse a cuestiones históricas y socioculturales desde la perspectiva subjetiva y experimental de los temas (Freda, Esposito, Martino y Monteagudo, 2012).

Así las cosas, las huellas vitales de los sujetos inciden en cada uno de los ámbitos en los cuales participan, ya sea de manera positiva o negativa, éstas acompañan la vida de las personas y llegan a manifestarse consciente o inconscientemente en la cotidianidad, evocando el pasado en la realidad y en las actuaciones del diario vivir, ya sea en entorno familiar o profesional.

En los maestros, al igual que en otros sujetos, las marcas vitales se hacen perceptibles en su actuar, en su praxis, desde la interacción de sus experiencias de vida, con su entorno institucional y el desarrollo de su rol. Estas determinan las actuaciones en el ámbito escolar, más allá de la apropiación disciplinaria, por esto el rol del maestro se ve transversalizado por su propio proceso de aprendizaje puesto que estas huellas perduran convirtiéndose muchas veces en marcas imborrables que tienden a repetirse en su actuar pedagógico. En palabras de Gómez y Muñoz (2015, p.19):

(...) los docentes y su actuar pedagógico son también el resultado de las marcas perdurables que han afectado su ser y, por ende, su praxis, ya que éstas han forjado una visión particular de verse a sí mismos, de ver a los otros y la realidad externa.

El sentido e influencia de las huellas vitales en los sujetos, proporciona una amplia visión de la procedencia de su



actuar y en el caso de los docentes, de su praxis pedagógica y didáctica. Ello proporciona la posibilidad de reflexionar sobre las mismas para abrir un camino de transformación en el contexto educativo. Ahora bien, si estas huellas vitales de los maestros se convierten en un reto para la educación intercultural es necesario conocer los referentes que permiten construir una educación desde la diversidad. Valverde (2010, p.104) plantea que:

La atención educativa en y para la multiculturalidad implica la discusión y análisis de cómo se construye la diferencia, sin perder de vista los múltiples procesos de construcción de la identidad, así como de políticas públicas, movimientos sociales y aportaciones desde el ámbito de la investigación para la elaboración de propuestas innovadoras que se orienten, desde diferentes perspectivas, hacia la formación de docentes capaces de comprender que son parte de una sociedad plural, y que asuman un compromiso para la atención a la diversidad y la ciudadanía en la escuela.

Frente a esta perspectiva, las comunidades indígenas buscan su propia alternativa política y educativa que promueva el enriquecimiento de los conocimientos y el saber-hacer tradicional que les permita el ejercicio de su autonomía y el desarrollo de sus pueblos ante los embates de una sociedad globalizante y envolvente que pretende aislarlos, sin desconocer que al estar inmersos en este ambiente se deben establecer relaciones entre los conocimientos indígenas y los conocimientos científicos y occidentales. En este sentido, es necesario acercarse a los conceptos de etnoeducación para dar relevancia a la formación del maestro indígena en las instituciones educativas, que como afirman Castillo y Triviño (2008, p.83)es:

El principio que permite reconocer y asumir a la maestra y al maestro como sujetos productores de saber

pedagógico, lo cual implica reconocer su aporte intelectual en la investigación de sus prácticas, en donde la noción de saber pedagógico resulta muy provechosa para analizar las prácticas y discursividades presentes en los modos de etnoeducación agenciados por las/os maestras/os indígenas. Desde esta perspectiva, asumimos el saber pedagógico como el ámbito de convergencia de conceptos, prácticas, representaciones y modos de enunciación de la etnoeducación, que convoca tanto espacios escolarizados como no escolarizados, por su carácter predominantemente comunitario.

Así las cosas, la Formación de Maestros indígenas es una tarea apremiante que se configura como una acción de corresponsabilidad en los procesos de cambio de las comunidades, como una construcción de sujetos que a partir de la motivación de ser y sentirse indígenas implementen estrategias y habilidades necesarias para conocer la cultura y reflexionar críticamente sobre el lugar que la escuela ha desempeñado en la historia de estos pueblos Novaro (2001, p.23). Por su parte, Carrillo (2012, p.43), manifiesta que:

(...) se está ante el desafío histórico, tal vez por primera vez de manera institucional, de involucrarse en la formación de intelectuales indígenas que regresan a lo propio y que, desde sus propias raíces, construyen nuevos conocimientos y saberes profesionales con el auxilio de herramientas que, como la lengua escrita (...).

Carlosama (2012, p. 174), expresa la incidencia y el efecto de los programas de formación y capacitación para maestros indígenas Ingas, el cual en su primera fase dota a los docentes de conocimientos teóricos, en relación con el campo pedagógico y metodológico y de contenidos curriculares esquemáticos, es decir:

Un currículo basado en las necesidades de formación de los docentes indígenas tendrá sus consecuencias relevantes, éste al mismo tiempo puede ser visto como una alternativa para superar los esquemas actuales de formación cuya rigidez e importancia son reconocidas por los propios docentes.

Prácticas pedagógicas transformadoras: un proceso de construcción y resignificación cultural

Las prácticas pedagógicas ligadas a los procesos de lectura y escritura deben orientarse a la búsqueda de sentido, a la producción de significado, a satisfacer necesidades tanto cognitivas como prácticas. Al respecto Tezanos (2006, p. 34), afirma que la función mediadora del maestro es fortalecer el proceso de desarrollo cognitivo de los sujetos, a partir del cual el estudiante adquiera herramientas fundamentales para reconocer y apropiarse de la cultura letrada.

Quilaqueo (2007, p.165), menciona la construcción de un currículo intercultural para las comunidades indígenas, en el que se apunte a la par a la formación sociocultural de maestros que puedan dominar tanto los conocimientos científicos, como los tradicionales, es decir “Un primer paso para la integración de saberes y conocimientos a la educación escolar es captar, poseer y ordenar para lograr una sistematización de contenidos para una educación con enfoque pedagógico intercultural”. En consecuencia, es necesario innovar el discurso pedagógico y con él transformar el quehacer educativo, a partir de las reflexiones sobre la cultura, ancestralidad, pedagogía y didáctica para la enseñanza intercultural bilingüe.

Fernández, Magro y Meza (2005), argumentan que la transformación del quehacer docente de los maestros de territorios indígenas implica el cambio

de rol, desde el papel de facilitador debe tener dominio tanto de la cultura y de la lengua occidental, como de la autóctona, además debe comprometerse con los procesos sociales y culturales del territorio, asumiendo retos con su formación disciplinaria y realizando investigaciones sobre los factores socio-culturales, sociolingüísticos y pedagógicos que intervienen en el aula. En este sentido:

La gran tarea de este docente es cumplir con un rol que le permita resolver las situaciones que se presentan como consecuencia de la diversidad racial y cultural presentes en las aulas y para lo cual, indiscutiblemente, necesita ser apoyado teórica y metodológicamente. (p.223).

Es un hecho, que en las prácticas pedagógicas es importante establecer las características del contexto, determinando las necesidades presentes en cada sitio, siendo necesario conocer las realidades de cada lugar, utilizar estrategias que permitan la apertura de nuevos espacios que lleven a la transformación del aula escolar, como espacios en los que se privilegien las interacciones sociales, la comunicación y la humanización del conocimiento, motivando la creación de mejores espacios de aprendizaje.

Ortiz, Zea, Ángel, Santamaría, Amaya, Acuña, Cabrera, Orozco & Blanco (2012, p. 7), afirma que mediante las prácticas pedagógicas se pueden observar a los docentes como sujetos que comunican, enseñan, interpretan, analizan, transmiten y reconocen su lugar en la escuela, generando cambios notables en sus lugares de trabajo, situación que les ha merecido el reconocimiento como sujetos actores de transformaciones dentro de sus comunidades.

La escritura y la oralidad de la lengua Nasa, un entramado cultural

La lengua se considera un elemento fundante en las culturas, por cuanto de-



termina la memoria y la tradición de los pueblos. La lengua produce y dinamiza pensamientos tanto individuales como colectivos, se pueden concebir como testimonio vivo de la cultura, al respecto Corrales (1993, p. 48) menciona que: “Las lenguas, como elementos fundantes, expresión y producto de las culturas, son memoria y tradición de los pueblos que las hablan; guardan, mantienen, recrean y transmiten formas de concebir, construir y vivir el mundo natural y social”

Asimismo, las lenguas ancestrales tienen un gran contenido histórico, político y cultural, por las relaciones de poder que crean con la realidad de los pueblos indígenas, los ámbitos comunes, su tradición ancestral y su cercanía vital con la naturaleza, es así como la lengua está ligada a espacios comunes de socialización, como la casa, el trabajo y la cocina, puesto que

El léxico de una lengua es el inventario de los significados importantes para un grupo social, que por ello los ha guardado a lo largo de la historia (...) El lenguaje, además de permitir al sujeto construir el Mundo, le permite tomar posesión de sí mismo (...) La riqueza léxica no es un adorno cultural, sino una herramienta de análisis de la realidad que contiene el esforzado trabajo de discernimiento realizado por los hablantes a lo largo de la historia”. Marina (1993) citado por Corrales (2011, p. 63 – 70).

Corrales (2011), considera que la lectura y la escritura de la lengua Nasa son una apuesta simbólica y política para la pervivencia de su pensamiento, por lo cual estos procesos se convierten en la posibilidad latente de salvación de una comunidad étnica, sus saberes tradicionales, su ritualidad, su cosmovisión.

El reconocimiento de la escritura alfabética no ha sido una tarea fácil, el paso de la oralidad a la escritura de esta lengua ha demandado un estudio minucioso de

las significaciones simbólicas para llegar a la construcción de un código alfabético. Sin embargo, se considera que la escritura alfabética apunta a la conservación de la memoria identitaria de la comunidad. Al respecto Rojas (2005, p.17) afirma que llevar una lengua a la escritura alfabética es un proceso complejo que implica darle significación, dado que:

“La escritura de una lengua es un proceso que va más allá de la manera de graficarla; este proceso incluye la existencia de sujetos que quieran introducir y desarrollar esta práctica (la de la escritura), que se sientan motivados a hacerlo, que sus motivaciones vayan más allá de la escuela y que, además, cuenten con los medios técnicos y el conocimiento práctico necesario; no menos importante es que encuentren múltiples situaciones de ejercitarla”.

Lo anterior requiere de diferentes cambios dentro del seno de la comunidad y de sus sujetos, implica articulación y unión de voluntades para conquistar diversos espacios sociales que permitan fortalecer y revalorar la lengua propia y la escritura, consolidando una propuesta de unificación política y cultural.

Para Kittay (1995, p. 224), existe una correlación entre la oralidad y la escritura puesto que entretejen sentidos y significaciones, que posibilitan la interpretación de la realidad de los sujetos:

Las entidades que conocemos como cultura escrita y oralidad se interpenetran y dependen una de otra, y más que ser opuestas son algo así como diferentes formas de experiencia que tenemos a nuestro alcance (...) La capacidad de leer y escribir no es un suplemento inocente de la comunicación oral ni tampoco se opone necesariamente a ella.

Estas consideraciones, permiten comprender que para la comunidad Nasa la escritura es un complemento para for-

talecer la lengua nativa y por lo tanto no sustituye a la oralidad, puesto que juntas generan la posibilidad del reconocimiento del valor cultural y de la identidad del pueblo Nasa.

Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo con corte hermenéutico, enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo. La hermenéutica, busca comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos y contextos (historia, cultura, política, y educación. Gadamer (1988, p. 367), plantea:

Aquí se describe la conducta vital y lingüística, que crea sus propias reglas y formas estructurales. En comparación con el polo opuesto que es la teoría de la información, la hermenéutica representa el otro punto de vista que intenta aclarar el fenómeno lingüístico, no desde unos procesos elementales sino desde su propia realidad vital.

Por su parte, Ricoeur (1999, p. 89), hace referencia a la función narrativa desde la vida misma como lo es la historia, la biografía y la autobiografía que convierte en historia una serie de acontecimientos que en conjunto forman una totalidad, acercando la representación de la realidad y considerando esa totalidad como un mundo del cual se describe.

Por lo tanto, se planteó visibilizar a los actores de la investigación y a sus prácticas sociales, develando una lectura del contexto, en relación al objeto de estudio mismo, buscando llegar a la interpretación, a desentrañar sentidos a partir de los discursos de los sujetos, realizando un proceso de reflexión desde los relatos de historia de vida, la práctica pedagógica como fuentes valiosas de conocimiento. Este ejercicio implicó buscar e interpretar las huellas vitales procurando la recuperación de la memoria histórica, desde un

tejido de relaciones que conlleva la construcción de conocimiento, que emergen desde las vivencias de gran significación social y personal.

Entramado de significación

Pese a que las comunidades indígenas por años han venido luchando por su reivindicación cultural, la diversidad étnica promulgada en Colombia aún es una realidad a medias, la homogenización y estandarización han rezagado la riqueza lingüística y herencia cultural. En este sentido, aunque las lenguas indígenas son el legado histórico y la matriz colectiva de un pueblo que comunica y crea cultura, pierden vigencia debido a la modernidad. Por tal razón, su conservación y fortalecimiento es prioritaria puesto que es la razón de ser de los grupos étnicos que buscan identificarse por medio de lenguajes propios, que crean memoria a partir de lo que dicen y piensan, es la forma de comunicarse con otros y permanecer en la historia.

Así las cosas, los datos recolectados durante el trabajo de campo permitieron interpretar crítica y reflexivamente la configuración de la enseñanza aprendizaje y preservación de la lengua propia de los maestros Nasa hablantes en sus prácticas pedagógicas a través de la identificación de las huellas vitales que han sido la base de su construcción identitaria. A partir de esta interpretación se pudieron determinar dos categorías, una de ellas denominada: **“Lo propio y lo ajeno. La resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural y la otra que se llamó: “La enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua”, a partir de estas y haciendo un filtro de la información recolectada se llegó a la categoría emergente que se llamó: “La lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva”. A continuación se hace el análisis de cada una de ellas para entretener la construcción de sentido.**



Lo propio y lo ajeno. La resistencia de un pueblo por el reconocimiento de su identidad cultural.

La Constitución Política de Colombia contempla el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural desde distintos ámbitos, uno de ellos, a través de la valoración de las lenguas nativas como medio de conocimiento ancestral de las tradiciones y costumbres de los grupos étnicos. No obstante, la enseñanza aprendizaje de estas se ha desarrollado bajo el currículo de la “población mayoritaria”, permitiendo que la lengua castellana predomine, por esto aunque las comunidades indígenas se han movilizad para buscar adaptaciones y una educación propia, son muchas las huellas que ha dejado la occidentalización de la cultura. Los maestros lo narran textualmente en las entrevistas e historias de vida:

(...) yo fui a la escuela pero monolingüe, medio aprendí a leer (...) pero pude recorrer el camino tratando de aprender la lengua castellana, pues comencé a leer un libro, otro libro y aprendí a manejar el diccionario y poco a poco fui aprendiendo el castellano y me forme como líder. (P1HV)⁶

⁶ En adelante se encontrarán los siguientes códigos: O: Observación de clase., E: Entrevista, HV: Historia de Vida. P: Participante

(...) los profesores decían, no hable esa lengua tan fea, (...) decían que si nosotros no dejábamos de hablar esa lengua no aprenderíamos (P4HV)“ El indígena no ha tenido la oportunidad, si no que ha tenido que sufrir la presión para que aprenda a escribir el castellano”. (P1E). La profesora cuando nosotros hablábamos en Nasa Yuwe ella decía, hablen bien, cochinos, sucios, hablando porquerías, nos prohibía. (P2HV).

Como se puede observar los maestros Nasa han experimentado las formas excluyentes de enseñar y aprender la lengua y han vivenciado como las actuaciones de aula poco a poco han debilitado e incluso, han permitido la extinción del uso de la lengua ancestral por razones de discriminación o prestigio así como lo expone Mohr (2015), son actitudes lingüísticas negativas hacia la lengua nativa que obligan a cambiarla por la lengua predominante del país con el pretexto de lograr mayor integración social de los pueblos pero que su fin último es hacer que abandonen su estilo de vida propio.

Por otra parte, en la enseñanza de la lengua se observa que los maestros

foráneos continúan con prácticas pedagógicas enraizadas en lo occidental pese a la pretensión de revitalización ya sea por desconocimiento o por falta de sentido de pertenencia a la comunidad. En la entrevista de uno de los maestros participantes lo precisa claramente:

El sistema educativo oficial o el estatal para nosotros es el tradicional, entonces visto desde ese punto, no hay ninguna práctica tradicional que fortalezca al sistema del pensamiento propio, ni mucho menos el lingüístico (...). El rol del maestro bilingüe, es el de recuperador de la lengua, la cultura, el pensamiento y el conocimiento estamos en ese reto de construir, pero hasta ahora el rol es ser representante del Estado, cualquiera que sea el maestro (P1E).

Al respecto, (Kowii y Fernández, 2005, p. 82), hace hincapié en la importancia de la revitalización de la lengua cuando afirma que los maestros deben cambiar los prejuicios que hay en relación con las lenguas nativas y la homogenización escolar, esto es, “ejercer públicamente su lengua en todos los ámbitos del territorio nacional, sin sufrir por ello ningún perjuicio o ser objeto de discriminación alguna”.

Ahora bien, la didáctica se limita a la “traducción” en Nasa Yuwe de los contenidos, inclusive practican el “Préstamo lingüístico” que se refiere a la inclusión de palabras de otra lengua en una lengua propia y la “mezcla de código” que tiene que ver con la alternancia de palabras entre dos o más lenguas (Baker, 1997, p. 120), así se evidencia en los siguientes datos:

Pasa al tablero y escribe en Nasa Yuwe el saludo, mientras lo va repitiendo en su lengua, después ordena a sus estudiantes que lo transcriban en el cuaderno (...) pasa unas planchas donde se encuentran figuras de animales, y manda a escribir en Nasa el nombre respectivo y colorearlos” (P3OB). “La clase se orienta en su mayoría en

lengua Nasa, el maestro saluda en Nasa, sin embargo las orientaciones sobre el trabajo se hace en castellano” (...) copia en el tablero el texto, pregunta a los estudiantes que palabras no reconocen, las escribe a un lado y explica su significado. (...) realiza la lectura del trabalen-guas al grupo y los motiva a que lo repitan en Nasa (...)

Claramente se evidencia que las prácticas pedagógicas continúan muy cercanas a las establecidas por el Estado, pese a que el Sistema Educativo Propio –SEIP–, promulga una educación diferenciada. Al respecto, Mendoza (2010, p.160) confirma que “El currículo etnoeducativo, no está divorciado de la política educativa nacional, sus prácticas curriculares solo se adecuan a sus necesidades, tradiciones usos y costumbres propias”

En este orden de ideas, el lenguaje como manifestación de la cultura puede convertirse en una reproducción de desigualdades en el poder social. Una muestra de ello es el impacto de la supremacía que en su momento histórico tuvo la iglesia católica, incidiendo en la pérdida de espacios de la lengua nativa, puesto que la imposición del aprendizaje del castellano fue una forma de colonización. Según palabras de los maestros Nasa:

“históricamente ha habido rechazo hacia las lenguas y sociedades que las usan” (P1E) (...) “los curas para civilizar a los nativos, (...) priorizaron no el Nasa Yuwe, sino la lengua castellana, como materia de civilización”. (P2E). “A los indígenas nos tocó primero aprender muy bien el español para entender lo que quería enseñar y decir”. (P4HV). “El aprendizaje arbitrario de una segunda lengua, estuvo marcado por castigos físicos y por la imposición de prácticas culturales externas a la comunidad étnica”. (P3HV).

Estas situaciones confirman que evidentemente la iglesia católica determinó en gran medida, el papel del educador en esa



época en los territorios indígenas, un rol civilizador, que llevaba consigo la consigna: *“imposición del castellano como lengua oficial”*. En palabras de Guegia (2011, p. 33): *“el proceso de evangelización desde los principios del siglo XVII, inició no sólo la extirpación de sus dioses, creencias y costumbres, sino la imposición de la lengua castellana como único medio de comunicación válido dentro del proceso “civilizador”*. Esto sin duda dejó una huella imborrable que aún hoy en día permea la labor educativa.

Particularmente, en los territorios indígenas de la etnia Páez, la religión católica marcó significativamente el rol del maestro. La imposición de algunas costumbres caracterizada por la prohibición en cuanto a manifestaciones de la lengua propia, de su cultura o de las creencias eran erradicadas con fuertes castigos tanto físicos y verbales. Las siguientes afirmaciones dan cuenta de ello:

“La educación la manejan las misiones y tenían como objetivo y la facultad de civilizar a los nativos, eso está en los términos de las leyes, incluso en los acuerdos o comodatos eclesiásticos de la Nación, entonces obvio que ahí la priorización no era en Nasa Yuwe, era en lengua castellana, como materia de civilización”. (P2E) *“Hubo niños a los cuales se les quitó el almuerzo, los hicieron arrodillar en arena y les pusieron un ladrillo para que lo lamiera, con tal de olvidar su lengua”* (P1HV).

Al respecto, Díaz (2013, p. 64) lo ilustra en su investigación al determinar que en las huellas vitales de los maestros se refleja imposición y castigo, textualmente escribe: *“El pasado, para ellos estuvo marcado por la educación regida por la iglesia católica, la rigidez de los maestros y la imposición de ciertas costumbres asociadas a la higiene, el vestido, la catequesis y la censura de ciertas costumbres”*

No obstante, estas huellas vitales caracterizadas por la imposición y opre-

sión, en lugar de ser un obstáculo para reivindicar la lengua Nasa Yuwe, para los maestros Nasa hablantes se ha convertido en experiencias vivas que movilizan a las comunidades indígenas en búsqueda de espacios de resignificación y reconocimiento, permitiendo aportar propuestas a favor del pueblo Nasa que por años ha vivido en condiciones de sometimiento e inequidad. Así lo narran en algunas entrevistas e historias de vida:

“Empiezo a trabajar con la propuesta de los sacerdotes indígenas (...) pero la misión para mí era de trabajar en Nasa Yuwe” (P4HV). (...) *“ser un orientador, es la satisfacción de compartir con ellos lo que tiene que ver con el conocimiento y lo cultural, es muy importante la vivencia de los mismos estudiantes. (...) en los niños hay que sembrar algo que a ellos les sirva en la vida. (...) Los espacios públicos no son lo mismo que estar al lado del fogón, (...) y a uno le es fácil orientar a un niño en la familia”* (P6E). (...) *“he enseñado a los muchachos desde el fogón en el diálogo con ellos, y ellos (...) normalmente hablan conmigo y con todo el mundo hablan y solo aquí en la escuela es que hablan el castellano. (...) cuando el niño nace el ombligo se le deja de una vez en la tupa, con algunas plantas y así hace el camino. (...) uno nace potencializa con algunos remedios y con la espiritualidad”* (P5E) (...) *“hoy en día generamos lecciones, las grabamos, les ponemos audio y las despachamos a las comunidades para que durante el descanso y en la mañana puedan escuchar los discursos, las canciones o las oraciones en su cama”* (P1E). (...) *“ser un orientador, es la satisfacción de compartir con ellos lo que tiene que ver con el conocimiento y lo cultural, es muy importante la vivencia de los mismos estudiantes”*. (P6E).

(...) Aquí se trabaja partiendo de conocimiento propio, partiendo de la enseñanza tradicional, de la cultura propia. El maestro indígena debe ser un gestor social y cultural. Debe conocer la comunidad para saber las aspiraciones que tiene la comunidad con la escuela. El maestro indígena está ocupado siempre, tiene un compromiso en la región, no debe ser únicamente el maestro que se dedica las seis horas a la enseñanza. Estamos para educar en cada momento y orientar en todo sentido. (Mendoza, 2010, p. 161).

Como se demuestra con los datos anteriores, la lengua Nasa Yuwe al considerarse un vehículo de revitalización cultural, necesita ser enseñada y reconocida como una propuesta significativa que garantice y proteja los derechos lingüísticos, individuales y colectivos del pueblo Nasa el cual mantiene una tradición lingüística propia.

Sin embargo, en las escuelas en donde se promulga la Enseñanza Intercultural Bilingüe –EIB– su didáctica se ve debilitada y se limita a la parte semántica o fonética dejando de lado la importancia de convertirla en un instrumento de diálogo de saberes en cuanto a la apropiación lingüística, el fortalecimiento identitario, el reconocimiento y respeto por otras culturas. Los siguientes datos lo corroboran:

“En la escuela hay discriminación y menosprecio de la lengua. (P4HV). Muchas veces a los niños las mamás les inculcan que aprendan el castellano” (P6HV). “El profesor de la forma como aprendió el Nasa Yuwe así lo enseña” (P2HV).

Igualmente Castillo, Triviño y Cerón (2008b, p.20), expresan:

Estos mismos relatos expresan la dramática situación que enfrentan cuando ingresan a la escuela, pues, se les obliga a renunciar al uso de su lengua materna para dar prioridad al castellano. Este es otro factor que hace parte del complejo fenómeno

de discriminación cultural y étnica como un común denominador de las escuelas oficiales de la época.

No obstante, las comunidades indígenas en el camino de reivindicación de la lengua, buscan experiencias que contribuyan a concretar una perspectiva de derechos humanos, para ello se sirven del aprendizaje del castellano como segunda lengua para establecer comunicación con la cultura occidental, algunos de los maestros lo comentan así:

Aprendí el castellano como segunda lengua, es una lengua que me permite interactuar con otras comunidades ancestrales” (P1E). “(...) se ve uno obligado a aprender el castellano, para establecer una comunicación con los otros pueblos y mantener la resistencia” (P1E) “(...) les costó mucho hablar el español, nacimos en ese medio en los cuales se hablaba el Nasa Yuwe, (...) aprendimos en el hogar, las expresiones de los abuelos y los mayores que nos fueron indicando cómo hablarlo” (...) (P4HV)” (...) la cultura si me ha servido, el aprendizaje, las relaciones que he tenido con los demás me ha enriquecido bastante para ser lo que soy ahora, el maestro Nasa (...)” (P4HV).

Este proceso me ayudó a conocer mundos, a conocer caprichos sociológicos entonces eso también le va ayudando mucho a creer en el pensamiento. (...) incide en la necesidad de hablar en una lengua con las demás comunidades, incide en mí para poder hablar con ustedes (...) porque existe una necesidad de comunicación con el resto del contexto, entonces son varias las incidencias y conocer los cambios, las proyecciones religiosas, las proyecciones políticas (P1E).

Desde esta perspectiva, se evidencia que el aprendizaje del castellano en las comunidades indígenas se ha tomado



como un medio y un fin. Un medio en el sentido de posibilitar el conocimiento del “otro”, de establecer un diálogo respetuoso entre culturas enmarcado dentro de la diversidad y la diferencia puesto que “comprender y aceptar al “otro” en su diferencia u otredad es parte del proceso de la interculturalidad” Walsh (2015, p. 30). Un fin, porque el propósito fundamental es dar a conocer su lengua materna como una riqueza lingüística que muestre una realidad cultural inconmensurable y permita la coexistencia de una diversidad de concepciones del mundo, de diversas culturas. Según Strauss (1991, p. 20):

La cultura puede considerarse como un conjunto de sistemas simbólicos que tienen situados en primer término el lenguaje, las reglas matrimoniales, las relaciones económicas, el arte, la ciencia y la religión. Estos sistemas tienen como finalidad expresar determinados aspectos de la realidad física y de la realidad social, e incluso las relaciones de estos tipos de realidades entre sí, y las que estos sistemas simbólicos guardan los unos frente a los otros.

En este sentido, es preciso plantear que las sociedades no están completamente alejadas, sino que están en continuo contacto y comunicación con la cultura de otros grupos que hacen parte del mismo ámbito regional o contextual, más aún cuando se vive junto al proceso de globalización, el cual permite un constante intercambio de referentes culturales, lo cual implica que no puede negarse la existencia de otros y mucho menos evitar la interrelación, por el contrario, es necesario establecer nuevas dinámicas en las que la cultura de los diferentes colectivos confluyan, pero sin que una trate de dominar a la otra, sino por el contrario, que ambas puedan aportar a sus propias dinámicas. Como lo plantea Amodio (2006, p. 21):

Por esto, las culturas de los grupos de un sistema regional de relaciones se acercan cada vez

más, hasta parecerse en muchos aspectos, aunque cada grupo intenta mantener su autonomía identitaria: nosotros somos diferentes de los demás, aunque algunas cosas las hacemos de la misma manera. Por todo esto, no es posible hablar de la cultura de una sociedad como un conjunto de elementos simbólicos autónomos de las otras culturas del sistema regional, sino que se trata de un entramado general designificados y formas que comparten un mismo horizonte cultural, diferente al de otras regiones.

De esta manera, considerando las relaciones existentes entre colectivos sociales, en algunos casos la cultura de un grupo puede ser impuesta, pero de igual forma un colectivo tiene la posibilidad de apropiarse de los recursos culturales de otro, cumpliéndose así la mezcla cultural, la cual puede tener aspectos negativos como positivos dependiendo del tipo de interrelación que se establezca entre los actores involucrados y sus dinámicas culturales.

La enseñanza del Nasa Yuwe como riqueza cultural para revitalizar la lengua

Según los datos obtenidos de los maestros Nasa hablantes en la enseñanza de la lengua Nasa Yuwe desde sus huellas vitales, se pudo evidenciar que a pesar de usar la lengua materna como puente de comunicación, cuando se refiere a la lectura y la escritura su enseñanza se enfoca en las prácticas pedagógicas tradicionales. Esto se evidencia en las observaciones de clase las cuales se orientan en su totalidad en lengua Nasa, pero son de carácter instrumental, los siguientes apartes lo corroboran:

(...) el maestro copia en el tablero el trabalenguas, y les dice ¡qué palabras conocen? Y los niños dicen misx, alku, atalx (gato, perro, gallina)

luego escribe en el tablero las palabras que no nombraron y les explica que significan, finalmente lee en voz alta y les pide que repitan en conjunto hasta memorizarlo. El maestro hace mucho énfasis en la repetición adecuada de algunas palabras (P5OB).

Lo anterior deja entrever que los procesos de enseñanza aprendizaje de la lengua se dan de forma mecánica y bicultural sin que medie una acción crítica, una perspectiva intercultural en la que exista correspondencia entre lengua, cultura y etnia. Por lo tanto, es importante volver a la mirada de Walsh, (2005 p.16), sobre los procesos educativos interculturales. Literalmente afirma:

Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros saber formal/ saber tradicional y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, si no que más bien la educación se de en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto.

Sin embargo, no todo es desalentador, algunos maestros Nasa empiezan a aplicar criterios importantes para la enseñanza y desarrollo de la lengua materna, tratando de llevar a los niños y niñas hacia los hechos históricos que están directamente relacionados con el pueblo Nasa, esto se demuestra en la acción de una de las docentes al dictar una clase:

La maestra comenta que para iniciar la clase van a cantar la canción "vasija de barro" que ellos saben los identifica como Nasa, Insiste que todos deben entonar la canción en voz alta y que todos deben participar, luego escribe los saludos en la lengua Nasa y otras palabras, mientras escribe los pronuncia y después ordena que lo transcriban en el cuaderno" (P3OB).

En cuanto a este tipo de estrategias se reconoce que la memoria histórica es "soporte de la identidad cultural y los hechos, al ser relatados en las lenguas propias, alcanzan una dimensión de identificación y empoderamiento de las personas con sus orígenes muy superior al que se conseguiría si fueran expresados en español" (Ministerio de Educación de Ecuador MEE, 2010, p. 26).

Por consiguiente, los indígenas ante el panorama educativo estandarizado y homogenizador empiezan a diversificarse, a transformarse pese a que la Educación Indígena Bilingüe (EIB) es un tema complejo y que implica numerosos retos y dificultades. Su misión está basada en buscar nuevas alternativas para transformar el tipo de educación occidentalizada que se enfoca en lo conductual y memorístico. La nueva propuesta es convertir la educación en una forma de resistencia y reivindicación de su cultura, en los siguientes datos se muestra esta intención:

(...) como maestro tengo que empezar a romper eso que llaman paradigmas, (...) uno si es capaz de romper esquemas, si es capaz de proponer y trabajar de una forma diferente con los muchachos" (P2E).

En este sentido, el Ministerio de Educación del Ecuador (MEE) en el Manual de Metodología de enseñanza de lenguas, en su parte introductoria hace énfasis en la responsabilidad de los docentes al aplicar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe:

Los docentes tienen la oportunidad de darle un nuevo uso a las lenguas ancestrales, que es el de enseñar en ellas en un contexto escolarizado de tipo occidental. Esto conlleva no pocas dificultades, puesto que es un campo en el que las lenguas ancestrales no tienen experiencia y se requiere numerosas adaptaciones a nivel léxico y morfosintáctico. Pero estas adaptaciones no son simplemente transferencias



mecánicas de significado, ya que requieren transformaciones conceptuales desde los usos tradicionales de las lenguas indígenas hacia los modernos requeridos por la comunicación actual. (MEE, 2010, p. 8).

Como se puede evidenciar, los maestros Nasa hablantes comprenden que la importancia de la enseñanza de la lengua Nasa no solo está basada en el dominio de la misma o desarrollar ciertas habilidades lingüísticas sino que tiene implicaciones más complejas ligadas a procesos de identidad, pervivencia que les permiten entender, explicar, equilibrar el mundo y por ende generar contrapoder frente al proceso de occidentalización. Esto es, fortalecer el diálogo de saberes, una dialéctica intercultural que favorezca la legitimación de lo propio para desde ahí, establecer relaciones con los “otros”. Algunos de los entrevistados lo expresan así:

Un maestro tiene una responsabilidad muy alta, es mirar a su pueblo, pero no vender a su pueblo, la responsabilidad es defender su pueblo” (P1E). “Una de las primeras estrategias es saber bien lo que quiero enseñar a otro, vivirla, sentirla con el alma” (P4E). “Es ser líder comunitario para atender una situación muy importante que es la pérdida de nuestra lengua. (P1E).

Al respecto y, parafraseando a Haro y Vélez (1997), para que la educación sea verdaderamente intercultural, es necesario que en los procesos educativos se reconozcan y validen todas las culturas. Para ello, tanto los maestros como los contenidos curriculares deben contemplar elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; posibilitando la enseñanza con metodologías diferenciadas y adecuadas al contexto para evitar la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante.

Así las cosas, sobran razones para decir que la lengua materna ha sido para los indígenas Nasa, un proceso de comu-

nicación que además de ser tradicional ha integrado a las comunidades y ha permitido establecer interacciones para edificar, transmitir y conservar su cosmovisión, sus valores su memoria y sus saberes ancestrales. Así lo deja saber uno de los maestros entrevistados:

La lengua nativa sirve para comprender la realidad y el pensamiento de las comunidades indígenas porque la interpretación que se hace desde otras lenguas no es lo mismo, a veces se cambian las cosas (...) por eso es importante conservar y revivir nuestra lengua, eso ayuda a reconocernos como indígenas, nuestras costumbres, nuestras tradiciones (...) nuestra historia desde los conocimientos de nuestros ancestros (HVAP).

Al respecto, Corrales (2011, p. 210), afirma:

El Nasa Yuwe se ha constituido en uno de los sistemas simbólicos, culturales y conceptuales que les ha servido para mantenerse y manifestarse como grupo unido y autónomo ante la sociedad nacional. En esta medida, su lengua no ha sido sólo un proceso de comunicación intragrupal, sino que, además, se ha valorado como un elemento político identitario que posiciona y legitima, al pueblo Nasa, como grupo diferenciado cultural y étnicamente, en una sociedad hegemónica y homogenizante.

Efectivamente y, entendiendo la necesidad de una educación diferenciada que tenga en cuenta la diversidad cultural, el Concejo Regional Indígena del Cauca –CRIC– hace la aclaración de que aunque la homogenización históricamente ha perjudicado a las comunidades indígenas, la escuela es necesaria para la sobrevivencia, por eso se asume desde la lógica de la interculturalidad, como un reconocimiento de los otros pueblos, otros saberes, otras formas de entender

el mundo, que enriquecen si se articulan a los proyectos de vida.

La lengua Nasa Yuwe nace desde el vientre de la madre y se revitaliza en la madre colectiva

La lengua Nasa Yuwe es un alumbramiento desde el vientre de la madre pero su apropiación tiene que ver no solo con su reproducción mecánica sino con su uso creativo y transmisión intergeneracional que permite el fortalecimiento de una conciencia lingüística crítica y su revitalización cultural, por esto no es tomada tan sólo como un medio de comunicación sino como una expresión cultural, una forma de dar a conocer su mundo, su cosmovisión. Hernández (2009, p. 159), afirma que: “la lengua es una especie ventana para mirar y admirar otros mundos”

Entre los datos recolectados en las entrevistas los maestros narran textualmente como aprendieron la lengua materna.

Yo aprendí del vientre de mi madre” (P1E). “(...) uno aprende en los estímulos fonéticos desde la voz de la madre cuando ella habla, grita, se pone triste, goza, habla con uno” (P1E). “Yo lo aprendí desde la casa desde pequeña, mi mamá y mi papá solo hablaban Nasa Yuwe, entonces yo desde el nacimiento desde el estómago” (P4HV). “Uno desde el vientre viene hablando Nasa Yuwe, desde adentro y sale con él y aprende con facilidad” (P2E). “El habla continua de los papás, es la clave, desde que nacimos lo escuchamos continuamente en el diálogo de ellos. (P6E).

Ahora bien, se considera que el alumbramiento de la lengua desde el vientre de la madre no es un hecho aislado, porque para la comunidad Nasa hay dos madres: la progenitora y la madre colectiva. Uno de los maestros lo describe de la siguiente manera:

Hay dos madres, la madre mía y la madre colectiva que es el territorio, cuando sales de la casa pues vas

a la madre colectiva” (P1E). “Todos los aprendizajes tienen como ganancia en el hogar donde se reúne la familia al lado del fogón, (...) y también la naturaleza, el territorio que a uno le enseña mucho” (P3E). “Uno se apropia de la lengua, desde el sentir” (P4E) “para hablar Nasa Yuwe y aplicar Nasa Yuwe, no se puede desconocer lo de afuera, o sea tiene que partir desde aquí, para llegar allá. (P3E).

Desde esta perspectiva, se constata que la lengua es vista como un elemento esencial de interacción colectiva puesto que además de la importancia comunicativa tiene un valor simbólico cultural ya que reafirma su cosmovisión, la sabiduría ancestral, la relación con la madre Tierra y es un vehículo de resistencia y revitalización. Molina y Tabares, (2014, p.3), lo corroboran cuando expresan:

La educación de los indígenas Nasa ha estado articulada a la familia, a la comunidad y al territorio. Los niños aprenden patrones de la colectividad, la relación con el territorio, los saberes y los mitos ancestrales, los valores comunitarios y los conocimientos acumulados y transmitidos de generación en generación, gracias a la memoria colectiva.

En este contexto cabe destacar también que el rescate de la lengua ayuda a mantener las diferencias de los pueblos, sirve para la defensa de la nacionalidad, de los territorios y de los pensamientos y por ende la revitalización de la misma es una necesidad. Los siguientes datos lo confirman:

Hay ancianos que mantienen su lengua, (...) hacer muchos trabajos espirituales, unos desde la medicina propia, otros desde la psicología, una sanidad espiritual es importante”. (P1E). “La resistencia, eso viene desde el ser, el ser indígena, dice no, no acabo con lo que tengo, (...) entonces no lo dejaron acabar, pero



eso viene desde adentro del ser, el ser indio" (P2E). "El fortalecimiento del Nasa Yuwe es una necesidad hoy. (P2E).

Así las cosas, se observa que los maestros Nasa hablantes en las comunidades objeto de esta investigación buscan el fortalecimiento de la lengua Nasa y su pervivencia, porque son conscientes que su uso les permite integrarse como seres sociales y políticos con saberes culturales diversos pero como sujetos de derechos, como pueblo consolidado y con un pensamiento propio. Es decir, reafirma sus patrones culturales y ciudadanos. Al respecto y parafraseando a Castillo, Triviño y Cerón, (2008, p.14), se puede afirmar que a través del tiempo los pueblos étnicos han luchado por una educación propia y sus derechos territoriales los cuales se constituyen en su bandera, por esto los maestros indígenas han aprendido a defender su cultura pese a no contar con una formación académica concreta.

Ahora bien, aunque la resistencia desde el pensamiento por generaciones se ha dado desde la oralidad, como "formas de memoria colectiva a través de las cuales los sujetos encuentran fundamentos para construir su identidad y repensar su presente" Vich y Zavala, (2004, p. 18), refieren que muchos de ellos se están perdiendo o se han malinterpretado ya que no se han legitimado a través de la escritura. Es más, la oralidad, trae consigo relaciones de tipo vertical, relaciones que demuestran poder y autoridad, Caicedo lo explicita así:

La voz del taita y la curandera, por ejemplo, son lugares y voces de privilegio en las relaciones y prácticas sociales de las comunidades; hasta en las formas de transmisión de éste saber. Ésta última, también atravesada por un ética-misterio-espiritual y relaciones de poder. Entregar este saber, es entregar un poder, la espiritualidad del pueblo y la vida. (Citado en Quenama, 2007, p. 67).

Esta reflexión pone de manifiesto la importancia de correlacionar la oralidad con la escritura, puesto que si bien es una estrategia que se está implementando aún le falta impulso para convertirse en un mecanismo de comprensión y producción de la cultura que coadyuve a mantener vivo el pasado para expresarlo en el presente. Al respecto los maestros participantes en esta investigación afirman:

Es importante escribir el Nasa Yuwe para que no se pierda, porque es un legado que se le deja a las nuevas generaciones". (P6E). Todos son procesos para recuperar las lenguas y si las lenguas se recuperan, si se restablece el pensamiento se fortalece la territorialidad, fortalecida la territorialidad vamos juntos hacia la construcción de una Nación propia, la mejor (P1E).

En la búsqueda de revitalizar este aprendizaje el pueblo Nasa sigue construyendo estrategias que permitan seguir tejiendo el pensamiento propio, por medio de las mingas de pensamiento y otras estrategias, que no fueron mencionadas a profundidad por parte de los participantes, como un mecanismo de defensa, pero que son de gran valor para este pueblo, ya que a través de las prácticas ancestrales, relacionadas con la ritualidad pueden fortalecerse y dignificarse la madre colectiva.

En este sentido, se podría decir que existe una relación intrínseca entre los valores espirituales, el concepto de cultura y el territorio entre las comunidades indígenas ancestrales, para quienes lo colectivo está vinculado a todo el entramado social, historia, sujetos, espacio físico, usos y costumbres, salud, ello ligado a la identidad propia de cada pueblo; por lo tanto, ahí está la madre del colectivo, más allá del valor físico de las tierras, la territorialidad está vinculada a la esencia misma del ser indígena.

Al respecto se evidencia en los documentos construidos por la Organización Indígena ONIC, (1998), Citado por Rodríguez, (2010, p.14) al mencionar:

El derecho a la identidad cultural más que un derecho territorial es un derecho subjetivo de los pueblos. Entraña el derecho a seguir siendo como son, culturalmente diferentes, a tener idiomas diferentes y formas de gobierno y de relaciones sociales propias. Este derecho es un derecho social no exclusivamente referido al territorio, pero ligado a él porque todos los pueblos tienen un territorio propio y particular donde existen, se relacionan y recrean su cultura.

Ello permite evidenciar como para el pueblo Nasa el territorio es parte fundamental en su diario vivir, donde se pueden expresar, y actuar de acuerdo a sus usos y costumbres, un espacio donde se construye pensamiento, como un tejido de saberes que consolida una nación cultural.

Discusión de resultados

En el análisis de datos y la categorización de los mismos se encuentra un marcado interés por revitalizar la lengua como una forma de reivindicación cultural del pueblo Nasa. En esa búsqueda la enseñanza – aprendizaje de la lengua Nasa Yuwe se establece como una alternativa para lograr una relación intercultural. Se evidenciaron diferentes aspectos entre los cuales se destacan: el rol dicotómico de la familia en la preservación de la lengua puesto que en el seno del hogar es donde se habla Nasa, porque en los espacios públicos muchas veces se prohíbe por temor al rechazo. Lo anterior ha generado que el Nasa Yuwe poco se hable en las comunidades por aquellos que sí tienen dominio de la lengua, por eso hoy los niños y los jóvenes no hablan su propia lengua o sienten vergüenza de hacerlo. De acuerdo a lo anterior Corrales, (1993, p.48) argumenta que:

Las lenguas, como uno de los elementos fundantes y a la vez expresión y producto de las culturas, son memoria y tradición de los pueblos que las hablan; guardan, mantie-

nen, recrean y transmiten formas de concebir, construir y vivir el mundo natural y social.

Es importante recordar que la familia como la base de la educación de las niñas, los niños, y las y los jóvenes, debe empezar a tejer conocimientos y saberes de los mayores, pensando en conjunto desde adentro para que desde ahí se empiece a construir la Educación Propia con el apoyo de toda la comunidad.

De otro lado, se observa que los maestros Nasa hablantes, le dan gran importancia a la enseñanza de la lengua porque consideran que es una forma de resistencia para lograr la pervivencia de los pueblos originarios. También lo toman como una forma de protección y respeto por el saber ancestral, guardar la memoria de los ancianos, los saberes propios de los Nasa y el fortalecimiento de la territorialidad. Lo anterior plantea el gran reto que afrontan estos maestros, como lo manifiesta Carrillo (2012, p.43):

(...) se está ante el desafío histórico, tal vez por primera vez de manera institucional, de involucrarse en la formación de intelectuales indígenas que regresan a lo propio y que, desde sus propias raíces, construyen nuevos conocimientos y saberes profesionales con el auxilio de herramientas que, como la lengua escrita (...).

En este orden de ideas, se evidencia que hay un interés por incluir experiencias innovadoras en el ámbito escolar que permitan la enseñanza de la oralidad y la escritura alfabética del Nasa Yuwe, con la finalidad de revitalizar y perpetuar su lengua, su memoria y su cultura mediante la escritura es fundamental, como lo argumentan Ramos y Collo (2001, p.7): “si muere la lengua, quiere decir que el pueblo que la sostenía ha muerto, ha sido vencido”

La oralidad y la escritura alfabética, como eje central de significados sociales y como campo de producción simbólica



(Cardona, 1994, p. 211), establece nuevas condiciones en las relaciones sociales y culturales al interior de un grupo humano, así como en las relaciones familiares, económicas, religiosas, educativas y políticas.

Con estas prácticas los Nasa buscan fortalecer y recrear sus pensamientos, sus formas de conocer, sus maneras de comunicarse, sus construcciones simbólicas y culturales. Por lo cual estos procesos se convierten en la garantía de la conservación de sus saberes tradicionales, su ritualidad, su cosmovisión. Pero esta experiencia se debe plantear desde la correlación de la escritura y la oralidad utilizada en ambientes y contextos reales, cotidianos para la comunidad, en la relación con sus roles familiares, la huerta, la escuela y los espacios comunes a la comunidad. En palabras de Zavala (2002, p. 14), a partir de una “perspectiva social y etnográfica que, si bien se pregunta por las habilidades cognitivas, nunca las sustrae de sus usos y contextos socioculturales”.

En cuanto a las metodologías aplicadas para la enseñanza de la lengua materna, aún son incipientes ya que estas son limitadas y se emplean estrategias de corte occidental. Además no se puede seguir pensando que sólo al interior de la escuela se debe transmitir y enseñar la lengua Nasa Yuwe.

De aquí que la lengua materna debe salir del espacio escolar y empiece hacer de uso social, de la vida cotidiana. Además la familia debe asumir el reto de la transmisión y enseñanza de ella. Para ello se plantean alternativas pedagógicas como son los nichos lingüísticos que se considera como una modalidad de inmersión lingüística. Los cuales son definidos por Mosonyi, (1998, p. 9):

“Los cuales constituyen una especie de preescolar donde los ancianos de una etnia transmiten directamente su idioma y su saber ancestral a sus nietos, bisnietos y otros niños de la comunidad, con el fin de revitalizar y prevenir la desaparición de su patri-

monio histórico, cultural y lingüístico, con miras hacia un futuro autodesarrollo sustentable”

Otro de los aspectos que se evidenció es en cuanto a los maestros foráneos, se observa que en su gran mayoría no han desarrollado sentido de pertenencia a la comunidad, se preocupan muy poco por aprender el Nasa Yuwe, por fortalecer las prácticas culturales limitando su labor a cumplir con el currículo establecido. Lo cual ha traído como consecuencia la separación entre la escuela y la comunidad, el desconocimiento de lo indígena, el silencio de la lengua materna dentro de aula de clases, el autoritarismo de los maestros, y una enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno del estudiante. Fernández, Magro y Meza (2005, p.223), argumentan que la transformación del quehacer docente de los maestros de territorios indígenas implica:

Cumplir con un rol que le permita resolver las situaciones que se presentan como consecuencia de la diversidad racial y cultural presentes en las aulas y para lo cual, indiscutiblemente, necesita ser apoyado teórica y metodológicamente.

En consecuencia, se manifiesta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que fomenten la cultura y la identidad étnica, que den paso a procesos de inclusión social a través de una educación intercultural bilingüe de manera alternativa, que permita el fortalecimiento, desarrollo y preservación de la lengua Nasa Yuwe.

Conclusiones y recomendaciones

Plantear alternativas para que los maestros indígenas reflexionen sobre su propia condición sociocultural, sociolingüística, su formación, su rol en la construcción de identidad como un instrumento para hilvanar el tejido social a través de la transmisión cultural que encamine a los

estudiantes a la adquisición y producción de experiencias y conocimientos que les permitan convivir en un mundo globalizado y de esta manera lograr tan anhelada inclusión étnica y cultural que se pregonaba pero que está aún alejada de los contextos educativos actuales.

Es decir se debe empezar un proceso de movilización pedagógica entre los docentes indígenas para trabajar el discurso pedagógico de la interculturalidad en el aula, como la creación de semilleros para revitalizar la cultura Nasa. Para ello es necesario trabajar con la comunidad para que la escuela enseñe lo propio y lo externo de manera crítica, desarrollando procesos educativos y escolares que no partan del currículo oficial, sino de la construcción colectiva, con programas de estudio que privilegien la educación intercultural bilingüe como defensa colectiva.

Los docentes deben repensar la escuela desde los mismos actores y beneficiarios involucrados, desde el espacio local, el fogón, la familia, la comunidad y la naturaleza, manteniendo una relación estrecha entre el cosmos y los sujetos que allí habitan.

Ahora bien, al comprender que las huellas vitales se constituyen como afectaciones que se ven reflejadas en las prácticas pedagógicas llevadas a la escuela, los maestros están en la tarea de repensar el quehacer en el aula, a partir de la transformación de todo aquello que conlleve la reproducción de las experiencias discriminatorias y excluyentes que marcaron su proceso de aprendizaje.

Develar las huellas vitales de maestros indígenas Nasa hablantes, en sus relatos, en sus historias de vida permite alcanzar la comprensión de las razones vinculadas a su quehacer pedagógico y la manera en que se configura los procesos de enseñanza de su lengua propia. Esta experiencia posibilitó desentrañar las marcas que producen afectaciones y a la par dotan de sentido su diario vivir y rol como maestros, éstas emergen y se consolidan

como situaciones significativas, que dan cuenta de la construcción de identidad de cada sujeto.

Así las cosas, se hace pertinente a manera de recomendación hacer visibles aspectos que pueden aportar a los procesos de revitalización de la lengua ancestral de la comunidad Nasa, alternativas frente al mejoramiento de los procesos educativos etnoculturales, y a la política de resistencia comunitaria que hoy en día se vive en el seno de estas comunidades. En primera instancia es necesario centrar la atención en el papel que tiene la familia, como pilar vital dentro del proceso de pervivencia de la lengua ancestral, siendo ésta la base de los procesos comunitarios en los territorios indígenas, el fogón debe mantener unido al núcleo familiar, siendo este el espacio idóneo para compartir y transmitir generacionalmente las particularidades, la esencia del ser indígena el aprendizaje del Nasa Yuwe como su lengua materna. La familia entonces debe llegar a comprender que la lengua Nasa es una construcción de pensamiento y es un factor de identificación para su comunidad.

Se hace fundamental la apropiación de la oralidad y la escritura de una lengua ancestral dentro de los procesos de revitalización étnica, lo cual permitirá a los sujetos el encuentro con el otro desde su subjetividad, ello abre camino y genera bases sólidas frente al proceso de resistencia política, que lleva muchos años conservando a esta comunidad, de ahí el valor que se debe propender en las familias hacia el fortalecimiento de la diversidad lingüística y la identidad cultural.

También, es pertinente resaltar el papel del maestro dentro de las comunidades indígenas como agente de transformación cultural, pues en sus manos se gesta la responsabilidad y compromiso al ser un pilar fundamental en el proceso educativo que sumerge a los estudiantes en el reconocimiento de su cultura, la familia, la comunidad y el territorio en general, ofreciendo estrategias didácticas, pedagógicas



gicas que desde su praxis se generan para apoyar la revitalización del legado cultural.

Siendo el maestro un agente vital dentro de las comunidades, se hace prioritario fortalecer los procesos de formación a nivel de pregrado y posgrado, orientados al mejoramiento disciplinario, desde el eje de la interculturalidad, la cual es fuente valiosa para aportar herramientas no sólo académicas, sino del orden de la diversidad cultural étnica, en el dominio de los saberes ancestrales, el reconocimiento del territorio como principio generador de conocimiento, el respeto y la apropiación de la lengua ancestral, así como el dominio suficiente de los usos y las costumbres de la comunidad.

Desde el horizonte de la formación de los maestros Nasa, se hace fundamental el llamado a realizar ejercicios de investigación que puedan direccionarse hacia las necesidades y el análisis de los contextos étnicos, apoyados en los miembros de la comunidad, con mayor acentuación en los mayores quienes desde su sabiduría han sido el soporte para mantener viva la cultura generacionalmente. La investigación en contextos de territorios indígenas, hecha por miembros de la misma etnia, o que viven la realidad local se convierte

en una estrategia para sistematizar, para mantener viva la memoria ancestral, para intervenir en situaciones problema específicas y generar estrategias de transformación que puedan llevar a la consolidación de una política de resistencia desde el campo del conocimiento científico.

Finalmente, es acertado hablar de la consolidación de una política lingüística que tenga en cuenta, el fortalecimiento de la oralidad como ejercicio cotidiano en el que la lengua ancestral se convierte en el hilo que une los pensamientos y los saberes de los indígenas Nasa, sin desconocer que esta política debe plantear alternativas del uso práctico del *sistema unificado de escritura* del Nasa Yuwe, vinculándolo a los espacios cotidianos del colectivo comunitario, siendo ello una estrategia de pervivencia en el tiempo. Así mismo, pensar en alcanzar transformaciones culturales desde la diversidad se convierte en una tarea rigurosa que debe involucrar a todos y a cada uno de los miembros del grupo social, resaltando el interés por el conocimiento, el respeto y la práctica de la ancestralidad como un pilar vivo que ha mantenido vigente en el contexto étnico a la comunidad Nasa.

Bibliografía

- Amodio, E. (2006). *Cultura, comunicación y lenguajes*. Caracas: IESALC UNESCO
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Cardona, Giorgio Raimondo. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Carlosama G, J, A. (2001). *Formación Y Capacitación De Docentes Ingas En: Etnoeducación - Santiago, Putumayo, Colombia*. En: http://bvvirtual.proeibandes.org/bvvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Jesus_Carlosama.pdf (Recuperado en 5 septiembre de 2015).
- Carrillo, J, A. (2012). *Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Duraquengo, México*. En: <http://eprints.ucm.es/16674/1/T34003.pdf> (Recuperado en 22 noviembre de 2015).
- Castillo G, E y Triviño G, L. (2008a). *Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la autoeducación, posibilidad para Otras educaciones?* Revista Educación y Pedagogía, vol. XX, núm. 50. En: aprende.enlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article.../912 (Recuperado en enero 18 de 2016).
- Castillo G, E y Triviño G, L.. (2008b). *Maestro Indígenas-Indígenas Maestros prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Editorial Universidad del Cauca Serie Estudios Sociales-Colección Estudio y Culturas.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia: Leyer.
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. En:

- http://educacion.edu.co/contenidos/portal/documentos/Res_8075_14_09_2_010_RC_Fisioterapia_Pereira.pdf. (Recuperado en 2 noviembre de 2016).
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela?: 30 años de construcción de una educación propia*. Cauca: Consejo Regional Indígena del Cauca.
- Corrales C, M, H. (2011). *Hacia una historia social de la escritura alfabética entre el pueblo Nasa ¿Por qué y para qué lee y escribe el pueblo Nasa?* En: http://www.humanas.unal.edu.co/colantropos/documentos/por_que_y_para_que_lee_y_escribe_el_pueblo_nasa.pdf (Recuperado en septiembre 13 de 2015).
- Corrales C, M, H. (2011). *Algunas dinámicas socioculturales y educativas de la escritura del Nasa Yuwe, lengua ancestral de Colombia*. Revista Educación y Pedagogía, Vol. 20, Num. 51, pp. 209-223.
- De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. (1978) *Kafka por una literatura menor*. Ediciones Era.
- Díaz M, E. (2013). *Hacia una etnografía del uso del nasa yuwe en el espacio escolar. Kapiya 'jnxixatteNasaYuwe'wenxithegya'ptha'w*. En: https://www.academia.edu/18428487/Hacia_una_etnografia_del_uso_del_nasa_yuwe_en_el_espacio_escolar_Kapiya_jnxi_yatte_nasa_yuwe_we_wenxi_thegya_ptha_w. Tesis de Maestría en Antropología - Universidad del Cauca - Popayán Colombia. (Recuperado en Noviembre 14 de 2016).
- Fernández, M; Magro, M y Meza, M. (2005). *¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena*. Revista Investigación y Postgrado Vol. 20, Nro. 1, pp. 207-242.
- Freda, M, F; Esposito, G; Martino, M, L y Monteagudo, J. (2012). *Aprendizaje narrativo para estudiantes con desventaja: un modelo de intervención en la enseñanza universitaria*. esreaConference / LifeHistory and Biography Network / Odense, 1-4.
- Gadamer, H, G. (1988). *Verdad y método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gómez, M, N y Muñoz, F, F. (2015). *Huellas vitales e innovación en las prácticas pedagógicas*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2444> (Recuperado en 18 de octubre de 2015).
- González González, M, A. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, M, A. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario: Homosapiens.
- González, M, V. (2013). *Autodiagnósticos sociolingüísticos y nuevos caminos en la revitalización de las lenguas minorizadas. Mirada retrospectiva desde la experiencia propia*. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/42953/1/52816665.2013.pdf> (Recuperado en Noviembre 25 de 2015)
- Guegía S, J, W. (2011). *Recuperar el dialogo en lengua Nasa Yuwecon mayores en el resguardo Nasa Kiwe, del municipio de Puerto Rico – Caquetá*. En: <https://edudis-tancia2001.wikispaces.com/file/view/RECUERAR+EL+DIALOGO+EN+LENGUA+NASA+YUWE+CON+MAYORES+EN+EL+RESGUARDO+NASA+KIWE,+DEL+MUNICIPIO+DE+PUERTO+RICO++CAQUETA.pdf>. (Recuperado en 28 Agosto de 2015).
- Guerrini, S. (2011). *Las marcas de la vida*. En: <http://www.sebastianguerriini.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado el 5 de agosto de 2015).
- Gundermann, H. (2014). *Orgullo cultural y ambivalencia: actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea*. RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 52(1), 105-132.
- Haro, H y Vélez, C. (1997). *La interculturalidad en la reforma curricular, De la protesta a la propuesta. Memorias de los talleres de antropología aplicada*. Quito, Universidad Politécnica Salesiana.
- Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*. D. F. México: Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
- Kittay, J. (1995). *El pensamiento a través de las culturas escritas*. En: David Olson y Nancy Torrance (Compiladores), *Cultura escrita y oralidad*, pp.223-234. Ed. Gedisa, Barcelona.
- Kowii, A & Fernández Silva, J, Á. (2005). *Identidad lingüística de los pueblos indígenas de la región andina*. Editorial Abya Yala.



- Levi-Strauss, Claude. (1991). Introducción a la obra de Marcel Mauss. En Marcel Mauss, Sociología y antropología. Madrid: Tecnos.
- Marina, José Antonio, (1993) *Teoría de la inteligencia creadora*. Editorial Anagrama, Barcelona.
- Mendoza C, C. (2010). *La educación indígena Ika, Kankuama, Nasa, Wayúu y Mikaná fortalecen la interculturalidad en Colombia*. Educación y humanismo, 12(19), 148-176.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010). *Manual de metodología de enseñanza de lenguas*. Ecuador: Colección Runakay Serie Manuales.
- Mohr, Susanne (2015). Entrevista concedida a DW. Madeforminds. En: <http://www.dw.com/es/c%C3%B3mo-revitalizar-a-las-lenguas-ind%C3%ADgenas/a-18226039> (Recuperado en diciembre 18 de 2015).
- Molina Bedoya, V, A y Tabares Fernández, J, F. (2014). *Educación Propia: Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia*. Revista Polis, Vol. 13, Num. 38, pp. 149-172.
- Mosonyi, E. (1998). *Plurilingüismo indígena y políticas lingüísticas*. Revista Nueva Sociedad, Nro. 153, pp. 82-92.
- Novaro, G. (2001). *Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural* <http://coleccioneduc.ar/coleccion/CD9/contenidos/experiencias/pdf/documentogpdf> (Recuperado en Noviembre 15 de 2014).
- Organización Nacional Indígena de Colombia ONIC. (1998). *Derechos Territoriales de los Pueblos Indígenas. Obras-proyectos-explotación de recursos naturales consulta y concertación*. Material Guía. Borrador elaborado por Ana Cecilia Betancour. Inédito. En: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/3a/3a3cccf9-bcde-4c21-bfcf-35cae97d5c48.pdf (Recuperado en Enero 12 de 2016).
- Ortiz Espitia, G; Zea, L; Ángel, N; Santamaría, J, C; Amaya, G; Acuña, L; Cabrera, J; Orozco, P y Blanco, Y. (2012). *Innovar en la Escuela: Una Apuesta Transformadora de la enseñanza y el Aprendizaje*. En: <http://idep.edu.co/pdf/libros/Innovar%20en%20la%20Escuela.pdf> (Recuperado en Noviembre 10 de 2014)
- Quenamá Q, V. (2007). Enseñanza Del Cofán Como Segunda Lengua (L2) En Educación Propia, Escuela de Santa Rosa Del Guamuéz—Departamento Del Putumayo—Colombia. Cochabamba, Bolivia: Universidad Mayor de San Simón. Retrieved (http://bvvirtual.proeibandes.org/bvvirtual/docs/tesis/proeib/Tesis_Victor_Quenama.pdf).
- Quilaqueo, D. (2007). *Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural*. Revista Educar, Nro. 29, pp. 223-239.
- Ramos, A & Collo, E. (2001). Nasa Yuwe., Popayán: PEBI-CRIC
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y Narratividad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rodríguez, G. (2010). La consulta previa con pueblos indígenas y comunidades Afrodescendientes en Colombia. En: <http://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-vivaintercultural/Documentos/CONSULTA-PREVIA/> (Recuperado en septiembre de 2015)
- Rojas C, T.(2005). *La reflexión sobre lo oral y lo escrito: Educación escolar y práctica en pueblos indígenas*. Cauca: Editorial Universidad del Cauca.
- Spivak, G. (1998) ¿Puede hablar el sujeto subalterno? Reista Orbis Tertius, Vol. 3, Nro. 6, pp. 175-235.
- Tezanos, A. (2006). *El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios*. 1a. ed. Bogotá: Editorial Magisterio. En <http://la-pasion-inutil.blogspot.com/2009/02/araceli-de-tezanos-el-maestro-y-su.html>. (Recuperado septiembre 11 de 2015).
- Valverde L, A. (2010). *La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria*. Revista Cuicuilco, Vol. 17, Nro. 48, pp. 133-147.
- Vich, V y Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá: Editorial Norma.
- Walsh, C. (2005). *La Interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación.
- Zavala, V. (2002). (Des) encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos. Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales.

La autoevaluación institucional y su incidencia en las prácticas pedagógicas¹

JOHNNY VARGAS ZULUAGA²

Resumen

La investigación se realizó en la institución educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Villamaría (Caldas) y busco comprender los factores que inciden en las prácticas pedagógicas, a partir de los procesos de autoevaluación institucional.

Los hallazgos de esta investigación permiten valorar los resultados de la autoevaluación, para construir nuevos significados en la práctica pedagógica de los docentes en la institución, donde convergen múltiples factores desde la gestión administrativa, pedagógica, curricular y comunitaria. En este sentido se considera que la evaluación institucional tiene concepciones teóricas que inciden en las prácticas pedagógicas y son generadoras de procesos de debate en relación con la calidad educativa.

El Ministerio de Educación Nacional formula lineamientos que ayudan a las instituciones educativas del país, a plantear alternativas y soluciones a los problemas e interrogantes que se presentan en el contexto, con la participación de actores locales y así abordar nuevas relaciones entre la formación del maestro, la calidad educativa, los desempeños de los estudiantes y prácticas pedagógicas que se imprimen en un plan de mejoramiento vigente durante el periodo escolar.

Palabras clave: Educación, formación, calidad, cultura, política, contexto, escuela.

Abstract

Institutional self-evaluation and its impact on teaching practices

This research was conducted at the educational institution Our Lady of the Rosary of the municipality of Villamaría (Caldas) and sought understanding of the factors that affect teaching practices, from the processes of institutional self-assessment.

The findings of this research to evaluate the results of the self, to construct new meanings in the pedagogic practice of teachers in the institution, where multiple factors converge from the administrative management, pedagogical, curricular, and community. In this sense it is considered that the institutional assessment has theoretical conceptions that have an impact on teaching practices and processes are generating discussion in relation to the quality of education.

1 Recibido: 03 de Mayo de 2015. Aceptado: 06 de junio de 2016.

2 Magister en educación docencia de la Universidad de Manizales; Licenciado en educación Física, recreación y deportes de la universidad de Caldas. Correo electrónico: jvargasz.72@hotmail.com



The Ministry of National Education formula guidelines to help educational institutions in the country, to suggest alternatives and solutions to the problems and questions that are presented in context, with the participation of local actors to address new relationships between the teacher training, educational quality, the performances of the students and teaching practices that are printed on an improvement plan in force during the school term.

Keywords: Education, training, quality, culture, politics, context, school.

Introducción

Pensar lo impensado, develar lo velado es un acto inocutivo, autónomo desde lo estético y lo ético, implica otear la armonía del universo renacer cada día, como lo hace la esperanza con la aurora, sentir plenamente el pasado, el presente y el futuro embriagándonos con las realidades pletóricas, místicas que encierran nuestro mundo en un acto de sueño en conciencia que provoque una renovación de los saberes epistémicos.

Molina, G. (2008, p. 190)

La época actual es de profundos cambios, inmersos en la vida cotidiana que dan una radical perspectiva frente a la educación, la cultura y la tecnología. Las instituciones educativas parten del hecho de reconocer como desarrollan su labor educativa, para así inferir la capacidad de formar ciudadanos que respondan a los desafíos del presente. El mejoramiento de las instituciones educativas es un reto y desafío permanente para mirar la realidad de la formación de sus actores, mejorar el proceso de formación, construir su historia y atender a las problemáticas desde el marco contextual, legal y cultural donde los conceptos de hombre, educación, cultura son criterios de la política de formación y se presentan en estructuras organizativas para la gestión escolar, donde las improntas pedagógicas, curriculares y didácticas son alternativas que se adecuan a las condiciones de los

territorios vitales, existenciales y geográficos donde está inmerso los proyectos educativos (Amador, 2007). El espíritu de los planes de mejoramiento de las instituciones educativas se enmarcan en la constitución política de 1991, la ley 115 de 1994 general de educación, donde el sentido es buscar y crear las condiciones que permitan ofrecer educación acorde con las exigencias políticas, culturales y sociales basados en los principios de la democracia, participación y autonomía.

Los planes de mejoramiento educativo establecen balances en las fortalezas y oportunidades del desarrollo institucional, desde las concepciones y prácticas asumidas por los docentes en torno a la evaluación institucional. Reconoce la parte subjetiva de los actores en la práctica profesional y en el contexto institucional.

La evaluación un asunto de todos

La evaluación evoluciona de acuerdo con las tendencias en los procesos de desarrollo social, económico y cultural en los países; a nivel regional la preocupación por lograr la calidad educativa ha ampliado su espectro, se evalúa el conocimiento de los actores participantes del proceso educativo y la evaluación institucional desde las gestiones académicas, administrativas, pedagógicas y comunitarias.

La evaluación es una herramienta de gestión que permite establecer estándares de calidad y conocer que tan lejos estamos de que los niños y jóvenes aprendan lo que deben aprender. Es un hecho comprobado que las prácticas administrativas que lo que se mide mejor. Conocer los

resultados permite a la institución revisar sus prácticas pedagógicas y establecer los procesos de mejoramiento. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2001, p. 1)

La evaluación es un asunto de todos y sirve para todos, permite a la institución educativa reorganizar conceptos, unificar criterios, configurar prácticas, tomar decisiones, redimensionar procesos y priorizar acciones frente a la formación de los educandos, la actuación de los docentes y directivos y dar sentido de la educación para las familias y la comunidad.

Perspectiva crítica y evaluación de la educación

Las instituciones educativas están en el dilema de pensarse así mismas, pero el carácter indeterminado de la economía, el conocimiento y la cultura generan condiciones políticas y sociales que inciden en las formas culturales de su organización y gestión. Las instituciones educativas como identidades sociales han sido estructuradas por el modelo de desarrollo económico con implicaciones en los procesos de formación.

Entender la construcción institucional en el marco de la educación contemporánea, tiene variedad de criterios; que requieren comprender los niveles sociales en que se moviliza la educación; el nivel macro desde la política y la economía, el nivel micro desde las comunidades y el nivel meso desde la organización institucional. Este es un acercamiento en perspectiva crítica de constante interacción donde el proceso educativo y sus maneras determinan intereses que implican la formación y la disposición de las gestiones institucionales.

La duda

El tema de la autoevaluación institucional tiene una amplia variedad de trabajos de investigación (Martín, Michaela (2002), Zuluaga, Olga (2005), Gonzales, Diego (2011), Cumaco, Ricardo (2011),...) lo

que da origen a la diversidad de teorías e interpretaciones, enmarcadas en autoevaluación, autorregulación y acreditación como elementos inherentes a los procesos de mejoramiento y calidad.

Se considera que la autoevaluación juega un papel potenciador en el éxito académico, en los ambientes institucionales y en el desempeño de mejoramiento de las prácticas docentes. Por ello el bajo rendimiento académico de los estudiantes ha sido relacionado con actitudes del poco interés hacia el estudio, la participación en clase, la asistencia, la puntualidad y el cumplimiento de actividades asignadas en las diferentes áreas, lo que está relacionado con los propósitos formativos, desde la institución y las prácticas pedagógicas de los docentes.

Estas situaciones se relacionan con el contexto en el cual está ubicada la institución educativa, y con la valoración social que se tiene desde el proyecto educativo institucional (PEI). El contexto se caracteriza por la presencia del Estado que ha instituido la política educativa en aspectos, tales como: la ampliación de cobertura, la inclusión, las relaciones maestro-alumno, los planes de autoevaluación, los planes de mejoramiento y el seguimiento orientados a la calidad educativa, los cuales se convierten en un medio para mantener la estructura social del estado y reproducir los intereses políticos y económicos.

En virtud de lo anterior existen multiplicidad de factores que implican el asunto de la calidad educativa y ante la preocupación de los procesos de autoevaluación institucional, surge la pregunta para afrontar caminos de desarrollo educativo: ¿Qué impacto tienen los resultados de la autoevaluación institucional en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas? (En el estudio de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario del municipio de Villamaría - Caldas).

Uno de los temas preocupantes de nuestro sistema educativo es la eva-



luación, entendida como un medio y no como finalidad, es deber de los docentes implicarnos en los procesos de calidad educativa desde las prácticas docentes, para responder a los cambios y necesidades de la sociedad e intervenir en la crisis del sistema.

La autoevaluación institucional desarrolla un papel protagónico para inferir procesos de mejoramiento en la formación de los sujetos, amplía su alcance y responsabilidad de su ejercicio, libera la duda de cómo se ven afectadas las prácticas pedagógicas de los docentes, en el marco de acción cotidiana de la formación.

La construcción y la transformación social, desde la autoevaluación institucional, perciben mecanismos de interpretación y reflexión individual para ser potenciadas en la formación del estudiante e incidir en la calidad educativa.

Cuestión esencial

Las lecturas a la política educativa Colombiana, enmarcadas desde los planes de desarrollo municipal, la política nacional definida en el plan sectorial de Educación Nacional “Educación de Calidad, el camino para la prosperidad”, Visión Colombia 2019, las líneas misionales de Cobertura, Calidad, Pertinencia y Eficiencia, propositivos del contexto internacional, y los consensos contruidos en el escenario del Pacto social por la Educación (Plan Decenal Nacional 2006-2016), enfatizan en la idea histórica de este proceso: autoevaluación institucional con una mirada política y administrativa, que devela la realidad del cómo se optimizan los recursos (cobertura y resultado) y las inversiones en el sector, con una impronta de mejoramiento de la calidad.

En los últimos 20 años en Colombia se acentúa la política de mejoramiento de la Calidad para valorar el nivel que poseen las instituciones educativas de carácter público y privado. Implementa normas jurídicas que se expresan en leyes y decretos, para incidir en la reforma política,

pedagógica, didáctica y curricular en las instituciones educativas en indicadores de cobertura, situación que deja de lado las lecturas de corte cualitativo en satisfacciones, deseos e implicancias en el desarrollo humano y social cuestión esencial en la evaluación.

Tejido de la autoevaluación institucional

¿La gestión educativa en Colombia, un tejido de la norma al ser de la evaluación?

El Ministerio de Educación Nacional como estamento de dirección educativa, promulga su política y la disemina en normas y documentos que dan orientación para su desarrollo.

Desde el marco constitucional Colombiano de 1991 y en desarrollo del artículo 67 se expresa:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la

mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Se promulga la ley 115 general de educación en el año de 1994, el decreto 1860 en referencia a los Proyectos Educativos Institucionales, que dan orientación para el servicio educativo y la construcción de un proyecto político de nación.

En esta dirección como proceso de mejoramiento y desarrollo de la política educativa, se realizan transformaciones desde las competencias y recursos para el sector social y se emana la ley 715 del 21 de diciembre de 2001, *“Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001)”* reforma que condiciona la reorganización de los sectores en proceso y resultado y por consiguiente en impacto de sus coberturas y calidades, tanto en educación como en salud.

Este tejido normativo y jurídico promueve la evaluación cuantitativa y la gestiona en los sectores de educación y salud. En el tejido educativo se despliegan documentos y lineamientos de política como son las guías que emana el Ministerio de Educación Nacional, que están ligadas a los procesos denominados de reorganización educativa, que consiste en la racionalización de la planta de personal docente, la fusión de los establecimientos educativos.

En el año 2003, el Ministerio de Educación Nacional, da a conocer la guía No. 11, *“Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional”*, para orientar los procesos de autoevaluación y mejoramiento

institucional, ella configura el esquema de cuatro gestiones institucionales: Gestión directiva, Gestión académica, Gestión administrativa Financiera y la Gestión Comunitaria.

Posteriormente se emana la guía 34 *“De la autoevaluación al mejoramiento”* agrupa los procesos en la gestión escolar, reseña el concepto de calidad en educación a partir de planes de mejoramiento.

Conceptos de autonomía escolar, participación comunitaria, integración institucional y democracia reorganizan el imaginario de la gestión escolar, que se mediatiza en instrumentos que dan cuenta de coberturas y resultados, e infieren calidad y mejoramiento. Es fundamental comprensiones en la dimensionalidad ética y política de la gestión escolar para los procesos educativos y formativos de la sociedad, en visiones de desarrollo humano y social.

En virtud de lo anterior el estudio propone valorar el impacto de los resultados de la autoevaluación institucional y develar las concepciones y prácticas que construyen los docentes acerca de la autoevaluación institucional. Este planteamiento lo afronta la escuela que ha de transformar los procesos frente a indagar si se conocen las problemáticas que se viven en el contexto si se han abordado estrategias para establecer posibles soluciones.

La autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional, es un proceso más de la gestión escolar en la cual se dimensiona el concepto educativo, pedagógico, didáctico y curricular, cuya acción está en permanente mejora y obedece a las condiciones y necesidades de la formación.

La autoevaluación obedece a una postura ética y en función de principios de:

- Veracidad: En el acto de educación se hacen las cosas bien.
- Corresponsabilidad: En el acto de educación se comprometen acciones y es de esfuerzo colectivo.



- Participación: En el acto de educación se parte del conocimiento y análisis de condiciones que implican a los actores comunitarios.
- Continuidad: En el acto de educación se identifican procesos y oportunidades que se operan en acciones de mejoramiento.

Así el acto de educación es un acto de pensamiento, conocimiento y sensibilidad frente a la formación humana. Ese acto educativo implica potenciar las capacidades, para la auto liberación, auto determinación para posibilitar la autonomía del sujeto. La autoevaluación se centra en el posicionamiento antropológico, donde el hombre como ser cultural e histórico desarrolla la capacidad para crear cultura y recrearse en sí mismo y afianzar la identidad, el posicionamiento político para definir la autonomía y actuación social, el posicionamiento epistemológico en la claridad sobre el carácter activo y transformativo del conocimiento y sus condiciones de posibilidad, el posicionamiento cultural y social que infiere comprender las relaciones hombre-sociedad.

Gestión educativa

La gestión educativa asume los procesos y acciones para la formación de actores en contexto determinado. Se fundamenta en el reconocimiento constitucional de la educación como derecho y como servicio público con función social. Se ejerce desde la suprema vigilancia para velar por su calidad, por sus finalidades y la formación moral, física, cognitiva e intelectual de los educandos y en garantía de prestación del servicio y aseguramiento de condiciones de acceso y permanencia en el sistema.

La gestión educativa reconoce en la educación los propósitos de formación del talento humano en perspectiva de derechos. Así la gestión educativa asume las finalidades del sistema educativo colombiano, como formación del capital social, que se expresan en la ley general

de educación 115 de 1994 artículo 5, que transitan por el pleno desarrollo de la personalidad, el derecho a la vida, la formación en el respeto a la cultura e historia Colombiana, el acceso y generación de conocimientos científicos y técnicos al igual que el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva de las personas; para la creación y apropiación de habilidades, actitudes, capacidades y hábitos intelectuales para el desarrollo del saber.

La gestión educativa incorpora la visión social y la visión humana en una perspectiva de calidad, en huella de la persona y su personalidad para efectos en la dimensionalidad social.

Metodología de la investigación

El estudio se enmarca en la investigación cualitativa³ y su perspectiva se orienta hacia la gestión escolar (la acción y el cambio) para cualificar y transformar la labor docente y directiva docente e intervenir los problemas de la institución educativa, desde planes de mejoramiento.

El tipo de estudio es descriptivo dado el interés de identificar las prevalencias existentes en la institución educativa NUESTRA SEÑORA DEL ROSARIO del municipio de Villamaría (Caldas), y evidenciarlas en el plan de mejoramiento. La descripción del proceso educativo en perspectiva de calidad, en el contexto Colombiano, contribuye a comprender la realidad de la gestión escolar y obtener una visión amplia *“la descripción prepara el paso a la explicación por medio de la cual de aclara y se hace comprender la información recolectada”* (Cerdeña, 2005, p. 72)

Taylor y Bogdan (1992) define la metodología como la manera de enfocarnos a

3 Proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Corbin & Strauss, 2002, p.12).

los problemas, como a la forma de buscar respuestas en los mismos, Guba (1990) permite diferenciar los enfoques o paradigmas de investigación social, a partir de la respuesta a preguntas ¿Cómo se concibe la naturaleza tanto del Conocimiento como de la realidad?, ¿Cómo se concibe la naturaleza de las relaciones entre el investigador y el conocimiento que genera?, ¿Cuál es el modo en que construye o desarrolla conocimiento el investigador?

El estudio argumenta su análisis en la descripción que se instaura en la posibilidad de la comprensión de la gestión escolar, conocer su sentido, identificar las relaciones que existen en lo administrativo, pedagógico y curricular. Para lograr comprensión se hace necesario estructurar el referente de comprensión histórica de la gestión escolar y su mirada de calidad, que se dimensiona en los planes de mejoramiento. Se da un dialogo entre el fenómeno de estudio y los actores de indagación en la realidad contextual para obtener la visión integral del objeto de estudio.

Proceso metodológico

La investigación es cualitativa de tipo descriptivo y transita por momentos, así:

Momento Uno, Análisis documental: en documentos constitución política de Colombia, ley general de educación 115 de 1994. Decretos de evaluación 1860 de 1994, 0230 del 11 de febrero de 2002, 1290 de abril 16 de 2009 y la Guía “De la autoevaluación al mejoramiento” Numero 34 y la guía no 11 “Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional”.

Momento Dos, Descriptivo: Se realiza lectura del proyecto educativo institucional sus propósitos formativos, se centra el interés en la observación de la gestión administrativa, académica y comunitaria, se constata la presencia o prevalencia de los procesos de gestión, se establecen relaciones para hacer el diagnostico sobre la situación actual de la

institución en cumplimiento de objetivos y metas de calidad académica desde el desarrollo del plan de estudios. En este proceso la institución educativa recoge, sistematiza y valora la información y la compara con los resultados en las áreas de gestión para sugerir elementos en el plan de mejoramiento institucional. La información se recoge desde los documentos institucionales y la conformación de grupos focales.

Momento tres, Análisis y alcances de conocimiento: a partir de la descripción y contextualización, se toman las categorías del estudio: autoevaluación institucional, normativa política y prácticas pedagógicas. Y se refleja la particularidad de la institución de carácter público y la incidencia de la gestión en los planes de mejoramiento.

Resultados y discusión

Con la recolección de información a través de los grupos focales y encuestas realizadas a los académicos de directivos y docentes, se categoriza la información recopilada en un esquema explicativo, que permitió ampliar la comprensión teórica existente de la gestión escolar en el marco de calidad educativa. Se realizo transcripción de la información y posteriormente se desarrolla el proceso de categorización.

El análisis de información:

Los directivos cumplen lo establecido en la guía 34 del Ministerio de educación Nacional de manera operativa, desde lo político generan espacios de discusión frente a los resultados encontrados en la autoevaluación, situación descrita y confrontada a partir del instrumento de encuesta que tuvo las siguientes preguntas (Aplicada a directivos y docentes, ficha técnica de encuesta):

- ¿La institución educativa genera mecanismos para socializar el contenido de la guía 34 de autoevaluación institucional?



- ¿La autoevaluación institucional se realiza de acuerdo a lo establecido en la guía?
- ¿En el proceso de autoevaluación institucional se valoran los distintos procesos de la gestión educativa (directiva, académica, administrativa y de comunidad) Participa usted valorando las cuatro gestiones de la autoevaluación?
- ¿En el proceso de autoevaluación institucional participa los diferentes actores de la comunidad educativa?
- ¿considera que el instrumento que se emplea para realizar la autoevaluación institucional es pertinente y coherente?
- ¿La información resultado del proceso de autoevaluación institucional sirve de insumo para la elaboración de los planes de mejoramiento?
- ¿Los planes de mejoramiento son socializados en el momento oportuno y se les hace el respectivo seguimiento?
- ¿En la construcción del plan de mejoramiento institucional, se abren espacios de participación a los estudiantes y padres de familia?
- ¿los planes de mejoramiento institucional permiten mejorar el rendimiento y desempeño en el aula de clase?
- ¿la autoevaluación institucional afecta las practicas pedagógicas en el aula de clase?

Donde las respuestas tenían las siguientes escala:

Siempre	
Algunas veces	
Nunca	

Y generando resultados en porcentaje así:

Encuesta	Nº pregunta	Siempre	Algunas veces	Nunca
Numero de Directivos Docentes (2)	1	50%	50%	0%
	2	100%	0%	0%
	3	0%	100%	0%
	4	0%	100%	0%
	5	100%	0%	0%
	6	0%	100%	0%
	7	0%	100%	0%
	8	50%	50%	0%
	9	100%	0%	0%
	10	50%	50%	0%

Encuesta	Nº pregunta	Siempre	Algunas veces	Nunca
Número de Docentes (15)	1	66.6%	33.4%	0%
	2	93.7%	6.3%	0%
	3	53.3%	20%	26.7%
	4	26.7%	33.3%	40%
	5	86.6%	13.4%	0 %
	6	60%	40%	0%
	7	26.6%	53.4%	20%
	8	26.6%	40%	33.4%
	9	53.3%	46.7%	0%
	10	20%	46.6%	33.4%

Dichos resultados evidencian que:

Los Directivos:

- Los directivos cumplen lo establecido en la guía 34 del Ministerio de educación Nacional, con conocimiento pero “sin reflexión y debate frente a los resultados que se pretenden alcanzar”.
- Los resultados sirven para generar planes de mejoramiento en las cuatro gestiones.
- Se hacen seguimiento a los planes pero fluctúan en la respuesta, lo que evidencia que algunos resultados tienen seguimiento y otros no.
- La respuesta nunca no aparece afirmada en la encuesta
- Las preguntas sobre política y autoevaluación institucional son diversas y el mayor porcentaje está en “siempre” lo que corrobora la aplicación de la política sin reflexión.

Los Docentes:

- Un alto porcentaje de los docentes sostiene que se generan los espacios para realizar la autoevaluación institucional.
- En su gran mayoría los docentes consideran pertinente el uso de la guía 34 como modelo para realizar el proceso de autoevaluación.
- Según los resultados de la encuesta la autoevaluación no genera procesos de transformación de las prácticas pedagógicas.
- La Institución no genera la participación de todos los estamentos de la comunidad en los procesos de autoevaluación institucional.
- Los planes de mejoramiento no son socializados y tampoco se les hace el seguimiento oportuno.
- En el diseño de los planes de mejoramiento no participan todos los estamentos de la comunidad escolar.
- No se evidencia que se haga una autoevaluación completa de las 4 áreas de gestión.
- Un porcentaje considerable de docentes manifiesta que los resultados de la

autoevaluación no se toman como un insumo para el diseño de los planes de mejoramiento.

Es así como los resultados proporcionan elementos fundantes que sirven para generar planes de mejoramiento en las instituciones en sus 4 gestiones, donde se puede concluir que la educación es un resultado planeado y permite el análisis desde el cumplimiento de indicadores, es decir eficacia. También se evalúa el impacto en su efectividad, donde los actores y su gestión demuestran responsabilidad en la permanencia, desarrollo y continuidad de lo educativo.

La gestión educativa asume los procesos y acciones para la formación de actores en contexto determinado. Se fundamenta en el reconocimiento constitucional de la educación como derecho y como servicio público con función social.

La gestión educativa en su desarrollo opera en planes de mejoramiento, que incluye el significado, sentido e intencionalidad de la educación en el contexto escolar, con requerimientos mínimos y condiciones de posibilidad, en finalidades educativas expresas en objetivos y metas, en componentes de transformación evidentes en los procesos curriculares, en componentes de orientación y sostenimiento del sistema de formación, evidentes en los procesos administrativos y en componente de control, seguimiento y perfeccionamiento, evidente en los procesos evaluativos.

La formación de los docentes y directivos docentes son preocupación para asumir la gestión escolar y generar cambio, innovación, mejoramiento y renovación de las prácticas docentes conducentes a mejorar la calidad de la educación, no obstante los procesos de formación no siempre producen los efectos esperados para imprimir sentido y coherencia a la formación de los educandos. Existe discrepancia en la expectativa de formación escolar y los procesos pedagógicos con



criterio de aprendizaje intelectual significativo para actuar en sociedad.

La renovación de la docencia y las necesidades de modernización y cambio en las instituciones de formación en la educación inicial, básica y media son dispositivo necesario frente a la nueva dinámica de ciencia, tecnología, innovación y alternativa para la formación. Se reconoce los procesos pero las docencias continúan siendo de tipo tradicional y discursiva.

La transformación en la gestión educativa exige un gran compromiso ético, social para promover la formación política en visión de derechos humanos, convivencia e identidad nacional. El sistema de producción de conocimiento a cambiado y se requiere la orientación de los currículos, las formas didácticas y la animación pedagógica para la formación de los sujetos en su desarrollo de habilidades para la vida.

Los cambios tecnológicos generan velocidad e incertidumbre frente al conocimiento y da incidencia en la gestión educativa para incorporar nuevas maneras de comunicar y desarrollar el aprendizaje, para la población del nuevo tiempo.

Recomendaciones

La autoevaluación institucional incide en las prácticas pedagógicas y se convierte en una cultura, implica todo un desafío para la institución y sobre todo permite superar las resistencias, las miradas, los obstáculos, expresos y contruídos desde la comunidad. La autoevaluación incorpora proceso y experiencia de flexibilidad académica, pedagógica y curricular, por ello la recomendación está en la sistematización y coherencia en bien de los procesos de formación.

La organización de los actores educativos en la dinámica institucional permite la posibilidad de desarrollar prácticas de articulación y dinámicas de procesos en apertura, innovación y cambio que conlleven a nuevas formas y maneras de desarrollar la cultura institucional.

La investigación es un elemento importante y trascendente en la gestión institucional, donde permite la comprensión de asuntos cruciales de formación desde la perspectiva académica, pedagógica, curricular y comunitaria, y centra potencialidades hacia los desempeños para una formación centrada en capacidades, habilidades y destrezas hacia la vida.

Bibliografía

- Amador, L; Arias, G; Cardona, S; García, L; Tobón, G. (2011). *Educación, sociedad y cultura*. Manizales: Ed. Universidad Católica de Manizales.
- Amador, L. (2007). *Formación en tiempos presentes hacia pedagogías emergentes*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. 3, no 1, p. 41-63. Manizales: Universidad de Caldas
- Barbier, M J. (1993). *la evaluación en los procesos de formación*, p. 31-167 Barcelona: Paidós Ibérica
- Calvo, G; Rendón, D y García, L. (2010). *Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. IESALC de la UNESCO. Bogotá: IESLAC
- Cerda, H. (2005). *Los elementos de la investigación*. Santa fe de Bogotá: El búho.
- Cornejo, R. (2003). *Trabajo docente en la Institución Educativa*. [Documento base: Programa de doctorado en Psicología]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Cumaco, R. (2011). *La transversalidad curricular: conceptos, prácticas y rupturas para el departamento del Huila*. Tesis de maestría en educación. Manizales: Universidad de Caldas.
- Equipo de Calidad PEI (2011) *Institución Educativa Nuestra Señora Del Rosario*, p. 56-73. Villamaría, Caldas (No publicado)
- Equipo De Calidad PEI. (2011). *Institución Educativa Nuestra Señora Del Rosario sis-*

- tema de evaluación y promoción. Villamaria, Caldas (No publicado)
- Escobar, N. (2007). *Práctica profesional docente desde la perspectiva de los practicantes y tutores*. Revista Acción Pedagógica, N° 16 / Enero - Diciembre, 2007 – p. 182- 193
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep) pp. 3-20. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P; Castell, M; Flecha, R; Giroux, H; Macedo D y Willis, P. (1997). *Nuevas perspectivas críticas en educación, jóvenes diferencia y educación postmoderna*, Primera edición. Buenos aires: Paidós.
- Gonzales, D. (2011). *La apropiación de aspectos motivacionales como estímulo para lograr la eficacia, la eficiencia y la efectividad en la gestión institucional, un análisis desde los docentes de la Institución Educativa Liceo Quindío*. Tesis de maestría en educación. Manizales: Universidad de Caldas
- González González, M A. (2009) Horizontes humanos límites y paisajes. Manizales: Editorial Universidad de Manizales, ISBN: 978-958-9314-49-4.
- González González, M.A. (2016). El Genocidio armenio, humillación a un grupo humano al delirar la razón ilustrada: cien años de soledad y apatía. En: Ghukasian, A (Coord), Cien Años del Genocidio armenio: un siglo de silencio (pp. 83-96). Castellón de la Plana: e-DitARX Publicaciones digitales.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialogic*. California: Sage.
- López de Maturana, S. (2010). *Las complejidades emergentes en las historias de vida Los buenos profesores*. Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 255-267
- Magni, R. (2006). Rol docente en el tercer milenio. En: <http://www.educar.org/articulos/roldocente.htm> (Recuperado el 08 de agosto de 2012)
- Martín, M, and Paula R. (2002). Estudios de caso sobre acreditación en Colombia, Hungría, India, Filipinas y Estados Unidos: tan similares pero tan diferentes. *Primer Seminario Internacional: Educación superior, calidad y acreditación*. Santafé de Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación equidad y la convivencia. Plan Decenal de Educación (2002).
- Mclaren, P. (1984). *Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Primera edición en español. Siglo XXI editores, 1984. pp. 203-234
- Ministerio de Educación República de Colombia (1994) Ley general de educación y sus decretos reglamentarios 1994
- Ministerio de Educación República de Colombia decreto ley 1290 de 2009
- Ministerio de Educación República de Colombia (2002) Guía 34 para el mejoramiento institucional Título: Carta de la ministra de educación nacional Colombia p. 07-09
- Ministerio del Interior (1991) República de Colombia Derecho a la Educación y al trato Digno 1991
- Molina, G. (2008). *Hacia la construcción de una evaluación no parametral en el horizonte del siglo XXI. Una mirada desde la estética*. Revista Plumilla Educativa Nro. 6. Manizales: Universidad de Manizales.
- Quintero, P. (2001). *Aproximación a las prácticas pedagógicas a universidad del valle sede zarzal*. 2001 pp 74. Universidad del Valle.
- Villar, A. (2004). *Hacia una formación de docentes competentes, que posibilite la práctica pedagógica autónoma investigativa, como elemento articulador del profesional de la educación*. Colectivo de Investigación en Matemática Educativa CIMES. Madrid: Ed. Morata
- Zuluaga, O. (2005). *Una lectura desde la práctica pedagógica*. En: Zuluaga et. alt. La pedagogía y la Educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio



Diversidad sexual, un mundo de colores: narrativas desde la homosexualidad¹

MAGDA CECILIA GONZÁLEZ²,
MARY SOL NARVÁEZ CASTRO³, ANDRÉS EDUARDO SUÁREZ GÓMEZ⁴

Resumen

El presente artículo da cuenta de las comprensiones de otredad en sujetos homosexuales de la Ciudad de Pasto, con particular énfasis en el ejercicio de construcción de la diversidad sexual. El análisis de información se realizó a través de entrevistas a profundidad, narrativas, observación participante y análisis documental. El proceso evidencia la existencia de heterogeneidad en posiciones y formas de ver la sexualidad humana en la Ciudad de Pasto, desde la subjetividad, subjetivación, identidad e interacción en el marco de la otredad. El tratamiento a la diversidad sexual desde la academia, adolece de profesionales especializados, currículos pertinentes y contextualizados, orientación sexual, y diversidad sexual. El estudio señala a las estructuras de base familiar y aula educativa, el sentido de fortalecer y potenciar la mirada incluyente y diversa a las condiciones de la sexualidad humana.

Palabras Clave: Diversidad Sexual, Homosexualidad, Ethos Homosexual, Identidad Sexual, Sujeto-Subjetivación, Otredad, Interacciones Sociales

Abstract

Sexual diversity, a world of colors: narratives from homosexuality

This article gives an account of the understandings of otherness in homosexual subjects of the city of Pasto, with particular emphasis on the exercise of construction of the sexual diversity. The analysis of information was carried out through in-depth interviews, narratives, participant observation and documentary analysis. The process shows the existence of heterogeneity in positions and ways of looking at human sexuality in the city of Pasto, from the subjectivity, subjectification, identity and interaction within the framework of the otherness. The treatment of sexual diversity from the academy, suffers from specialized professionals, relevant curricula and contextualized, sexual orientation, and sexual diversity. The study draws

1 Recibido: 10 de junio de 2015. Aceptado: 03 de marzo de 2016.

2 Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en filosofía y teología, Universidad Mariana. Especialista en Administración Educativa, Universidad de Nariño. Correo electrónico: magdacue@hotmail.com

3 Magister en Educación desde la Diversidad; Psicóloga, Universidad Mariana. Especialista en Educación con énfasis en Pedagogía, Universidad Mariana. Docente-Investigadora de la Institución Universitaria Luis Amigó, Medellín. Correo electrónico: sol.narvaez74@gmail.com

4 Magister en Educación desde la Diversidad; Psicólogo UNAD. Director General Fundación Diversidad. Psicólogo Alto Costo, Cooemssanar I.P.S. Asesor comité técnico nacional para la política pública para personas diversas por orientación sexual e identidad de género LGBTI, Ministerio del Interior. Correo electrónico: aesgo7@hotmail.com

attention to the structures of family-based and classroom education, the meaning to strengthen and empower the gaze inclusive and diverse to the conditions of human sexuality.

Keywords: Sexual Diversity, Homosexuality, Gay Ethos, Sexual Identity, Subject-Subjectivation, Otherness, Social Interactions.

Introducción

Ser homosexual dentro de la sociedad actual, parte del hecho de reconocerse como sujeto diverso, con vinculación socio-afectiva, trascendente a la preferencia sexual, con agencia, para incluirse como una condición más dentro de la cultura, entendida como un espacio de reproducción social, un lugar de resistencia y luchas simbólicas. Dicha construcción como sujeto agente (Vargas, 2011), se constituye en el anclaje, para reconocer a ese otro que está ahí, que lo significa y lo afecta, y que se convierte en huella vital, para la emergencia de discursos y prácticas que potencien al individuo, desde lo que aporta ese otro en su vida, y desde aquello que es capaz de construir con ese otro, pues, todo sujeto, sin atañer su tiempo histórico y su memoria epocal, necesita un sentido de sí, un sentido de cómo llega, dónde está, y cómo va, en el curso de la experiencia humana (Guarín, 2012). De esta forma, la posibilidad de leer la diversidad sexual desde el reconocimiento de la otredad en la homosexualidad subjetivada, considera (inevitablemente) el concepto de diversidad (Amador, 2012); no como un constructo teórico, sino como construcción del sujeto en su cotidianidad, porque está claro, que la sociedad requiere sujetos con sentido de colectividad, inclusión, reconocimiento de la diversidad, y aceptación del otro (Manosalva, 2008); que se involucren y comprometan con los diferentes sistemas, pero sin perder la sensibilidad de lo personal, de aquello que los hace diversos y diversas, y que genera, que cada acontecimiento de su existencia, conquiste significados cósmicos.

El estudio investigativo transitó en la comprensión del reconocimiento de

alteridad en sujetos homosexuales de la Fundación Diversidad en la Ciudad de Pasto, sus rupturas y emergencias, para la formación desde la Diversidad. Identificó la construcción de subjetivación desde su ethos homosexual, se describió el proceso de reconocimiento y rupturas desde su identidad sexual, y se interpretó las interacciones de los sujetos investigados, como constructo de sistemas de identidad social.

Coherentes a la concepción de sujeto diverso, la investigación se enmarca en la línea de Desarrollo Humano, bajo los fundamentos de la Diversidad, la Alteridad, y la Diversidad Sexual, y haciendo uso de los aportes de Sen, Manosalva, Zemelman, Skliar, Levinas, Morín, Careaga, y Fitzybbons, así como las concepciones abordadas teórica y conceptualmente en la Maestría de Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, con Amador, Gonzáles, Vargas, Pineda, Guarín, y Hernández, principalmente.

La utilidad de los resultados de la investigación se encamina hacia el reconocimiento del ethos homosexual frente a su condición sexual, conllevando al reconocimiento de sujetos homosexuales, por parte de la sociedad. De otra parte, el abordaje teórico científico, se encamina a realizar comprensiones, al reconocimiento de la otredad, que permitan plantear prácticas incluyentes en la población, procurando de esta manera, co-crear continuidad y movimiento a la pregunta, que durante siglos, se han planteado los investigadores, acerca del ethos de los sujetos homosexuales; esta vez, desde la diversidad y la otredad, y desde alternativas de inclusión, sensibilización, y humanización.



Metodología

El estudio, de orden cualitativo, y desde la recolección de información permitió el dialogo permanente con la población, mediante narraciones, entrevistas en profundidad y observación participante, bajo un enfoque histórico hermenéutico, sujeto a las orientaciones de la historicidad y de la hermenéutica, es decir, desde el ejercicio contextual dado por las construcciones identitarias de hombres y mujeres homosexuales que a través de sus procesos de incidencia y resistencia han logrado transformaciones emergentes de nuevas historias de vida, como actos de inclusión humanizados, los cuales han sucedido en tiempo y espacio a través de múltiples interacciones.

La investigación se encaminó en la arquitectura de textos en contexto, donde prevaleció la importancia que posee cada sujeto en la construcción y deconstrucción de la realidad a través de la lingüística, la lectura del presente histórico, y su dinámica de conjunto, donde han sucedido los acontecimientos de su vida, donde su testimonio aportó en la conformación de la memoria histórica (Guarín, 2012) que les ha permitido a su vez, configurar su identidad como sujetos homosexuales.

Se eligió el paradigma cualitativo, cuyo propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. Es por ello que se conoce como holístico, porque se permite considerar el “todo” sin reducirlo al estudio de sus partes, permite la descripción minuciosa de lo que ha acontecido con el sujeto que ha construido su sexualidad desde los procesos de otredad frente a la homosexualidad, y cómo ha influido esta construcción en su ejercicio de subjetivación. Observar tanto el presente como su memoria histórica, desde la interacción con los demás (Bonilla & Rodríguez, 2001). La investigación cualitativa, proporcionó “libertad y proximidad con los sujetos, e indicó un corte orientado hacia la descripción, interpretación y comprensión del ethos

homosexual, justificando así la descripción minuciosa de lo que ha acontecido con el sujeto en su construcción como sujeto homosexual. A través del encuentro sujeto-sujeto, se obtuvo “información relevante sobre aspectos y puntos de vista de los participantes, sus emociones, prioridades, experiencias, significados”, y del mismo modo, se “procedió caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general” (Hernández y otros, 2010, p.7)

En coherencia con el método cualitativo, la vía para desarrollar la investigación fue la hermenéutica, la cual designa una capacidad natural del ser humano en el arte de la comprensión, no sólo en el tratamiento de los textos sino también en el trato con los sujetos, ya que se encamina en la comprensión de un fenómeno humano determinado por la cultura, la historia, la tradición, o lo personal, es decir, una comprensión humana con referencia a un punto histórico en el tiempo (Hernández, 2010). La hermenéutica posibilitó la significación del discurso, en un contexto histórico determinado, así como la descripción detallada de las características, condiciones y comportamientos de los sujetos homosexuales en su presente epocal. Desde esta postura se analizaron las narraciones contadas por los y las protagonistas, asumiéndolas como lectura (interpretación) de aquellos signos en los que se expresa su intencionalidad.

Como tipo de investigación, se utilizó el estudio de caso, desde el que se comprendió el fenómeno, sin irrumpir las prácticas socio-culturales, desarrollando una relación sujeto-sujeto entre los investigadores y la población (Sandoval, 2002). Yin señala, “*un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes*” Yin (2009, p. 13).

Desde el estudio de caso, se realizó una aproximación a la forma cómo los sujetos,

a través de sus equipamientos mentales, capturan, asimilan, y hacen lecturas de su realidad (Sandoval, 2002); cómo construyen sentidos de vida y significados de mundo desde su homosexualidad; cómo se reconocen como sujetos de derecho, con las realidades propias del momento.

Se puede indicar, según Biscarra (2009, p. 264)

“Si bien el investigador maneja variables para determinar su significación causal o hace preguntas normalizadas a grandes y representativas muestras de individuos, por el contrario, con el estudio de caso, se observan las características de una unidad individual, un niño, una pandilla, una escuela o una comunidad.”

Tal observación se realizó de modo profundo con cada uno de los sujetos, porque los investigadores estuvieron interesados en la intuición, el descubrimiento y la interpretación, más que en la comprobación de hipótesis, pues permitió extraer conclusiones de un fenómeno real, la homosexualidad desde el reconocimiento de la otredad, dentro de una línea formativa desde la existencia y la cosmovisión de los sujetos.

Para el desarrollo de esta propuesta se eligió una muestra de casos tipo (Hernández, 2010) que elige casos de un perfil similar, pero que se consideran representativos de un segmento de la población, una comunidad o un contexto cultural. En este caso, la población homosexual del Municipio de Pasto perteneciente a la Fundación Diversidad. El objetivo de esta muestra es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización. A través de esta muestra se estudiaron los valores, ritos, sentidos y significados de un grupo social conformado por seis sujetos hombres y mujeres homosexuales visibilizados frente a su orientación sexual, pertenecientes a la Fundación Diversidad de la Ciudad de Pasto.

La definición de la muestra se realizó con la aplicación de los siguientes criterios de inclusión: hombres y mujeres mayores de edad, habitantes de la ciudad de Pasto por más de dos años y que hayan elaborado procesos socio-identitarios en la Fundación Diversidad de la Ciudad de Pasto. Entre los criterios de exclusión se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: menores de edad, sujetos no visibilizados en su homosexualidad, sujetos con trastornos del comportamiento o de la personalidad, sujetos habitantes de la Ciudad de Pasto menor a dos años, y, que social y políticamente no se encuentren en interacción con el contexto.

El análisis se realizó desde la elaboración de matrices descriptivas, en las que se organizó la información recogida durante las sesiones en profundidad y desde las narrativas de los sujetos investigados. Esta información se la consignó tal y como ellos y ellas la expresaron, y a partir de ésta, se construyeron proposiciones, a la luz de la teoría, dando respuesta a cada uno de los objetivos. Posteriormente se puso en discusión analítica todas las técnicas utilizadas, obteniendo como resultado, proposiciones agrupadas o integradas, desde las cuales se construyó nuevas categorías (inductivas), como paso definitivo hacia la interpretación de la información.

Hallazgos

Pensar la diversidad sexual desde los postulados teóricos que surgieron en la construcción de conocimiento en la Maestría de Educación desde la Diversidad, desligó los sesgos frente a las formas de relación con los sujetos homosexuales, y las formas en que cada uno y una construye su subjetivación desde el reconocimiento de la otredad, en el proceso de su orientación sexual (Careaga, 2001), donde se ve reflejado el “deber ser” y el “querer ser”.

Deshacerse de los prototipos establecidos como norma general de comportamiento y actitud frente a la relación



consigo mismo y con los demás, lleva a que los sujetos homosexuales, instauren formas de otredad, que divergen de la tradición y las normas sociales impuestas por instituciones como la familia, la escuela, el barrio, la iglesia, y las empresas, y sistemas como el cultural, económico, y político. En ese sentido, la ruptura de los esquemas, la confrontación de la propia subjetivación, y los procesos de interacción, dieron paso a la pregunta ¿Cuáles son las comprensiones del reconocimiento de alteridad en sujetos homosexuales de la Fundación Diversidad en la Ciudad de Pasto, sus rupturas y emergencias para la formación desde la diversidad?

El texto se desarrolla en tres grandes categorías. La primera, Desarrollo Humano, por cuanto, se constituye en el marco, no sólo de la investigación, sino de la línea en la cual se inserta. La segunda, Diversidad Humana, que incluye las categorías de Sujeto y Subjetivación, Alteridad, e Interacciones, y la tercera Diversidad Sexual, de la que se desligan, la Sexualidad Humana, la Homosexualidad, el Ethos homosexual y la Identidad sexual.

La investigación optó por las propuestas teóricas de Amartya Sen, con el concepto de libertad para agenciar las oportunidades, y Max Neef, con el desarrollo a escala humana, al considerarlas como las estructuras epistémico-conceptuales del Desarrollo Humano, soporte de la línea de investigación, que enmarcó la investigación.

En los sujetos de investigación se identificó, que desde temprana edad promueven su agencia individual, independizándose, física, emocional, y económicamente de su familia, como medio para suplir su sesta de activos, y conseguir titulaciones, con las cuales, además de autocumplirse con las dotaciones iniciales, generan un status de vida satisfactor a su gusto (Sen, 2001). Toda vez que el asumirse como sujeto homosexual en un contexto conservador y androcéntrico en el cual las personas investigadas constru-

yen sus realidades, y donde las formaciones y estructuras de la familia, la escuela y la sociedad pretenden determinar sus prácticas y creencias frente al concepto de sujeto, genera que dicha independencia emocional y física se constituya en un factor protector, para lograr su construcción identitaria, trasgresora de los patrones conservadores estructurantes del “deber ser” impuestos por la sociedad.

La sociedad, generalmente, centra su visión de nivel de vida en lo material, en el “tener”, dejando de lado otras dimensiones del ser humano, las cuales son de gran importancia en el desarrollo de un sujeto como ser integral. Según Max Neef, (2010) en lo planteado en el Desarrollo a Escala Humana, prioridad a los sujetos por encima de los objetos. De esta forma el desarrollo es entendido como el nivel de vida alcanzado después de satisfacer las necesidades humanas fundamentales básicas, las cuales están divididas en varias categorías como “tener”, “hacer”, “ser” y “estar”, y las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. De ahí, que los sujetos homosexuales, asumen el bienestar dentro de su proyecto de vida no sólo desde el punto de vista económico o material, por lo cual en su proceso de independización logran conformar pares quienes a su vez propician rupturas de pensamiento e interacción, identificando en sus historias de vida, prácticas que vienen desde la niñez y adolescencia, con rasgos marcados de poca libertad frente a su identidad u orientación sexual, que a su vez se convierte en el acto fundante para tomar sus propias decisiones.

Se evidenció que los sujetos homosexuales, poseen dificultades frente a las instituciones sociales y políticas puesto que éstas no integran el fenómeno de la diversidad sexual e identidad de género, como elementos de inclusión, visibilización y participación; de ahí que no se puede pensar en un mejor futuro o en la idea de progreso cultural y social,

únicamente sustentado en mejorar la situación económica del núcleo familiar o del contexto social; sino que se debe pensar en el tema de progreso, el cual persigue además del mejoramiento del nivel de vida para los integrantes de una familia, de una comunidad o grupo social, la reflexión de todas las esferas y dimensiones de la vida y la cotidianidad social, ética, moral, ideológica, y espiritual, ejes transversales a una comunidad, y que se convierten en la piedra en el zapato para llegar a construir un desarrollo humano basado en una convivencia pacífica y de respeto por la diversidad y la inclusión.

Así, cobra relevancia la comprensión de la realidad de los sujetos homosexuales frente a la forma de acceder a los servicios y la legalidad de sus relaciones que quedan aún en la clandestinidad, sin el disfrute de derechos individuales, de pareja y colectivos, se anula la perspectiva sistémica e integral que permite dar a conocer, qué representaciones construyen de forma individual y colectiva, como medios para su desarrollo en el hacer, ser, tener, y estar en el mundo. Acto significativo para los sujetos investigados puesto que en la totalidad de la muestra, la carencia de participación en los servicios ofertados por el estado y el acceso a éstos desde su construcción identitaria ha perpetuado la exclusión y discriminación, ya que actualmente no se oferta servicios con atención diferenciada, y en particular para hombres y mujeres homosexuales donde las estructuras sexistas sigan siendo el común denominador de la atención a un grupo poblacional que hace parte de un estado social de derecho.

En su concepción de Diversidad humana, Manosalva (2008), propone que el sujeto no es diverso, sino universo, único, enfrentado a equilibrar representaciones sociales frente a representaciones individuales, lo que permite ahondar en el concepto de diversidad, si se abre la posibilidad de existencia de otros mundos, no de las propias referencias socio-culturalmente construidas o inventadas,

sino dejándose caer a esos otros mundos que se presentan, dejándose habitar, ser nombrados, ser visibilizados, dejándose sorprender por el Otro, con el Otro y para el Otro. Este acercamiento, implica que los rostros se encuentren, que los rostros hablen en un lenguaje anterior a las palabras.

“El rostro entra en nuestro mundo a partir de una esfera absolutamente extraña, lo que equivale a decir, a partir de un absoluto que es, por otra parte, el nombre mismo del extrañamiento fundamental. La significancia del rostro, en su abstracción, es, en el sentido literal del término, extraordinaria, exterior a todo orden, exterior a todo mundo” (Lévinas, 2006, p. 60).

Ser sujeto hoy es no volverse esclavo de sus conquistas ni pregonero de mesianismos, sino, ver la vida en una constante obra de arte, cuyo fin viene al encuentro del artista, pues, al fin de cuentas éste lo ha diseñado. La subjetividad humana se constituye a partir de experiencias de intersubjetividad y estas últimas emergen en situaciones de interacción social que se despliegan en el tiempo. Así, para los sujetos homosexuales, la experiencia de vivir con su orientación sexual, y los alcances de construirse como sujeto homosexual, deja huellas vitales mayormente dolorosas o frustrantes en su reconocimiento de la otredad, puesto que la población homosexual es un grupo minoritario y estigmatizado no sólo por las formas de relación sexo - afectiva, sino por las prácticas que constituyen características propias de tal condición. De esta forma la idea de la homosexualidad para las y los personas participantes de la investigación debe trascender los imaginarios peyorativos y estigmatizantes que históricamente le han asignado la población heterosexual; el pensar en un hombre o mujer homosexual tiene que dar cabida a lo estético del sujeto dentro de toda su complejidad como actor de su propia historia, la cual está significada en la forma de construirse con el otro-otros dentro del territorio que es el cuerpo, como única estructura de representación. La idea



del gay estilista, de personalidad sobreactuada, con tendencia a la femineidad se ha constituido en la imagen más común de lo que significa ser homosexual.

Así pues, la comprensión de la otredad en sujetos homosexuales, devela la necesidad de reconocimiento, que posee esta población, la cual, ha generado desde la resistencia y el liderazgo, el establecimiento dentro de parámetros y condiciones de tolerancia hacia la diversidad sexual, traducidos en beneficios legales, espacios con exclusividades, así como posicionamiento en mentes y culturas; sin embargo, la igualdad en derechos y oportunidades se restringe para ellos y ellas, debido al aprovechamiento desmedido de dichos logros por parte de sujetos homosexuales “libertinos”, desencadenando que la sociedad se abra plenamente en torno a sus necesidades y a su presencia, al considerarlos como un atentado contra los principios y valores, y como incitación a otros, a seguir dichas prácticas, presentando un bloqueo, que muchas veces se traduce en “indiferencia” o negación de su existencia en el contexto de interacción.

Estos hechos repercuten en cada uno de los sistemas, de salud, políticos, deportivos..., que obstaculizan el goce de los derechos fundamentales, pues al momento de hacerlos efectivos, la población homosexual se encuentra con barreras burocráticas y moralistas, que impiden su libre uso, por ejemplo: la constitución de un matrimonio, el disfrute de las pensiones maritales, la adopción y crianza de los hijos, entre los principales, y con los cuales se desnuda ese gran tabú social que ante los ojos de la gran mayoría dice que “los homosexuales no pertenecen a la comunidad ‘normal’ del planeta”. Por lo anterior, la necesidad de construcción de estamentos sociales como la familia queda en un lugar incierto, en la medida en que la posibilidad de construirla está limitada por la idea que se tiene frente a las personas homosexuales y sus posibilidades de formarlas; en esa medida, la sociedad, a través de la heteronormatividad

ha generado los cánones de familia que debe construirse, y la forma como debe interactuar ésta con el contexto; por estas razones, para las personas homosexuales participantes de esta investigación, la necesidad de construir una familia queda en un lugar lánguido, no obstante, como lo manifestaron, aún hay esperanzas.

Esta afectación se ve articulada con las puntualidades de Skliar (2009, 86), quien refiere que toda cuestión humana debería ser pensada desde la perspectiva de la espacialidad... *“no hay nada de la espacialidad – y en la espacialidad – que pueda explicarse sino a través de lo humano”*. En los procesos de alteridad que elaboran los sujetos homosexuales en el ejercicio de la diversidad, se evidencia, que sus representaciones se relacionan con los deseos emergentes de su orientación sexual, particularmente en la infancia y la adolescencia, aunque paradójicamente, deben interactuar en un entorno en el que se es gobernado a partir de los modelos tradicionales que conciben comportamientos masculinos para los hombres, y femenino para las mujeres. De ahí que la heteronormatividad como ejercicio transversalizador de la cultura ha generado una sociedad pastusa conservadora y machista, donde los procesos de formación están permeados por la iglesia, y por lo cual, las estructuras nucleares (familias) de donde provienen nuestros participantes en la investigación son familias conservadoras en estructura y pensamiento; sin embargo los ejercicios de resistencia de cada uno de los y las investigados ha logrado una transformación que hoy, pese a una idea esperanzadora de cambio frente a su orientación sexual por parte de sus familias, siguen construyendo e interactuando desde y con ese núcleo familiar.

Específicamente, el ethos homosexual en la ciudad de Pasto, se caracteriza por una hiper exigencia en la disciplina del comportamiento social, desencadenando pautas obsesivas de autocuidado en cada una de las tareas que se desempeña, como medio de interacción no sólo con

sus pares homosexuales, sino, con su entorno circundante. Esta interacción se destaca por ser transgredida por los sujetos homosexuales, para dar paso a los nuevos conceptos sobre sexualidad y las formas de interrelación sexual. Cabe resaltar que los conceptos de pasividad-actividad no están relacionados con las prácticas sexuales, sino con un horizonte mucho más lejano de comprensión de la intimidad; en la forma cómo se construye el proyecto sexual desde la integridad de las condiciones humanas.

Así., se pudo dilucidar, que los hombres homosexuales alejan el imaginario común que los enmarca con tendencias a labores de belleza sin que este concepto sea un ejercicio estigmatizador para las personas que lo practican; de igual forma para las mujeres homosexuales la idea de construir lo femenino se establece por sus procesos de construcción y representación, alejándose de las construcciones masculinas, sin que ello genere rechazo para quienes lo ejerzan.

Desde dichas dinámicas, este grupo de homosexuales hombres y mujeres, referencia una búsqueda de espacios de homo socialización, que, según su criterio, se constituyen limitadamente en establecimientos comerciales para población homosexual, pero que les permite interactuar con libertad ante la opresión de las formas tradicionales de la sociedad, especialmente por parte de guetos homosexuales, que se resisten notablemente a las prohibiciones de la sociedad. De esta manera, ellos y ellas elaboran procesos de reflexión frente al entorno, consolidando comportamientos que surgen del sentido que le dan a su existencia, para asumir la autonomía sobre ésta, y contraponerse a las expresiones estigmatizantes y excluyentes que culturalmente se les había enseñado, y que de hecho ya tenían asimilado.

Consideran que el hecho de tener que afrontar un proceso de auto aceptación, que diverge de los prospectos de comportamiento, les ha permitido reflexionar

frente a otros modelos de vida subyacentes a los normativamente establecidos, particularmente en relación a la orientación homosexual, evidenciándose cómo se desdibujan los límites de la subjetividad y el mundo, así como los límites del yo por el otro, por la permisividad que se exige al mismo entorno cultural, y el surgimiento de nuevas formas de expresión en tanto nuevas formas de identificación. De ahí que la idea de encuentro en espacios contruidos y ganados políticamente en contextos heteronormativos no se dio por azar sino como acto de resistencia para generar procesos de visibilización y reconocimiento de su otredad.

Puede verse entonces cómo el ethos homosexual y el reconocimiento de la otredad en la sociedad contemporánea es un proceso antecedido por formas de subjetivación que llevan a los individuos a construir una personalidad que se aleja de los parámetros culturales y tradicionalmente establecidos, donde el hombre debe dar muestras de su virilidad como forma de demostrar su hombría, donde existe la necesidad de muestras de virilidad en el momento en que ni el sujeto ni su entorno tiene la seguridad de la existencia de éste.

La otredad, además de ser memoria, conciencia, y cultura, es una dimensión donde se cuece y se expresa lo incierto, lo inédito; por ello hay que considerarla, no como un lugar delimitado, sino como una espacialidad dinámica que se concreta, y se cristaliza en concepciones, en instituciones, en colectivos sociales; así, Cada sujeto logra identidades plenas a partir de únicas marcas de identificación enmarcadas desde la subjetividad, y desde la otredad, como si las culturas se estructuraran independientemente de relaciones de poder y jerarquía.

“Esta apertura del sujeto, a partir de su ubicación en el momento histórico, implica la necesidad de distinguir entre el pensamiento circunscrito al manejo de universos



semánticamente cerrados de lo que es el esfuerzo del sujeto por ubicarse históricamente que, pudiendo romper con estos límites, permita abordar realidades que no están necesariamente contenidas en las teorías; lo que supone la necesidad de abrir el pensamiento a las resignificaciones de los conceptos con los que estamos construyendo el conocimiento” (Zemelman, 2005, p. 10)

Se observa que el proceso de reconocimiento de los sujetos homosexuales desde su interrelación con los demás, como fenómeno básico mediante el cual se establece la posterior influencia social que recibe todo individuo al interactuar sujeto a sujeto, aparentemente, fuese como si la población de sujetos homosexuales estuviera inmersa en un espacio social aparte, aislado de la realidad que todo sujeto vive y convive diariamente, pero, es gratificante y sorprendente a la vez, encontrar que dicha población fluye e influye dentro del mismo contexto social, quizá con aportes más significativos por cuanto la exclusión y las formas discriminatorias ha exigido mayor compromiso y convencimiento de su subjetividad.

Desde sus dimensiones es preciso connotar que cada sujeto entrevistado es un ser humano, es un ser biológico, psicológico, social, cultural y espiritual; el sujeto, visto desde su corporalidad integrada, deja de ser un asunto ignorado, y una cuestión lejana de la homeostasis individual transgredida por la concepción de moral, tabú, represión y tensión de la sociedad actual en que vivimos. Las nuevas prácticas socioculturales instalan fundamento en la construcción de la ecología personal, donde la realidad subjetiva se posiciona en el lugar trascendental que posee como condición esencial a la existencia humana.

Es a partir de esta constitución individual que el sujeto llega a establecer formas y características propias que le permiten gobernarse en un entorno que a

su vez le gobierna por modos necesarios para la mediación del comportamiento, y de esta forma objetivan a cierto tipo de sujetos. Por su parte, el reconocimiento de la otredad están dadas por comportamientos o actividades que el sujeto constituye por sí mismo desde una doble relación dada a partir de los derechos sociales y culturales como un componente de acceso a lo simbólico y material, a manera de búsqueda de la identidad en el ámbito social que se determinan de las formas en que el sujeto se constituye, permitiéndose cambiar las relaciones de poder habituales.

Bien parecería que, es el mismo sujeto quien se auto instruye y se consolida por medio de sus comportamientos y estilos de vida, es cada sujeto, a partir de las diferentes formas en que se relaciona y el sentido que le da a su vida quien establece acciones que le llevan a asumir una autonomía desde la reflexión que realiza de sí mismo, del otro, y del entorno, como nuevas formas para desmontar las tradicionales de vida.

Conclusiones

Una sociedad donde prevalezcan mentalidades excluyentes, no podrá garantizar el cultivo propicio para la participación equitativa en el desarrollo del tejido social, y por ende, para la promoción, el respeto y la restitución de sesas de activos que cada sujeto requiere para vivir en humanas condiciones (Amador, 2012). Esto se evidencia en la población homosexual de estudio, quienes exponen, haber sido objeto de alienación, discriminación, y atropello de su agencia individual, y de sus dotaciones iniciales como represalia social por su orientación e identidad sexual.

Para las y los sujetos homosexuales, la construcción de subjetivación no significa dejar de ser hombre o mujer (donde la identidad sexual se constituye a partir del deber ser), sino un ejercicio de reconocimiento del querer ser (González, 2012) para la consolidación del ethos homosexual, posibilitando la manifestación de

nuevas formas de reconocimiento, que subyacen como un ejercicio de resistencia, inmerso en el proyecto de vida dentro de las condiciones humanas.

Es evidente que la otredad se expone ante los sujetos homosexuales, desde representaciones de espacialidad colonizada en la constitución del *ethos* homosexual, por lo cual se sienten obligados a alterar su mapa individual, y a vender su mismidad de acuerdo al entorno en el que se desarrollan (Pineda, 2012), debido a las restricciones en la vinculación de ámbitos sociales o laborales, perpetuando así, que las expresiones de socialización de los sujetos homosexuales se mantengan en espacios aislados (lugares de homosocialización) de la mirada heteronormativa de la sociedad circundante, que pretende imponer una alteridad, desde leyes de igualdad, leyes de “lo mismo”.

La constitución de las prácticas dentro de la identidad sexual como ejercicio de reconocimiento de la mismidad, desde lo masculino y femenino, genera una forma de establecimiento del *ethos* homosexual, el cual consolida las características propias de la identidad, y el surgimiento de nuevas formas de comportamiento, que se manifiestan como estilos de vida particulares (Vargas, 2011), donde se establecen actitudes y prácticas, procuradas por el otro, como observador-actor.

Los y las homosexuales son sujetos con necesidad de vinculación social, propia de las necesidades de desarrollo individual (Vargas, 2011), que surgen independiente de la condición sexual. Dicha necesidad, sumada a la intención de exterminio del otro a través de otredades ilusorias y falsos consensos sociales, genera en estos hombres y mujeres, reacciones de vigilancia permanente de su medio de interacción, y búsqueda de reconocimiento dentro del sistema de valores inmerso en el contexto.

El sujeto homosexual intenta construir sus sistemas de identidad social, dejando a un lado su ser agónico, para construirse desde su ser protagónico a través de la re-

flexión sobre dicha construcción (Guarín, 2012). Para ello, ha quebrantado la imagen exacta del mundo, con el fin de que emerjan escenarios como testimonios, que emerja el mundo desde su voz, desencadenando así, reconocimientos de la otredad desde lo más lejano e incómodo, desde lo insoportable; desde el ruido que produce el otro en sí mismo.

Las narraciones de la homosexualidad se ubican en el presente histórico, no como anécdotas sino como búsquedas de sentido y significados de mundo, como elementos cumbre del tiempo consciente en el que viven, manifestando en su repertorio cognitivo, nuevas comprensiones de contexto, de época, de autenticidad histórica sobre la realidad circundante, ganando comprensión en la esfera de la identidad social (Morín, 2012).

La Fundación Diversidad y su accionar con la comunidad homosexual, hombres y mujeres de la localidad y región, han posibilitado la visibilización de sujetos de cualquier orientación sexual y de género, que ante las posturas hetero normativas y patriarcales del medio, no encontraban significados ni sentidos de mundo para la construcción de su identidad sexual, ni sentido de pertenencia frente a la colectividad. A su vez, dicha visibilización ha posibilitado la construcción de subjetivación, y flexibilidad frente a la otredad (González, 2012), superando el drama individual, la autobiografía de afugias, para trascender hacia lecturas de contexto, de colectividad.

Recomendaciones

Crear espacios de reflexión y conversación para la diversidad sexual en las Instituciones Educativas de la Ciudad de Pasto, que permitan el reconocimiento y respeto de los procesos de construcción identitarios de los sujetos homosexuales en el aula. Legitimarlo, darle libertad, autonomía; restituir la afectación de la emoción en el pensar. Crear sensualidad en el pensar de las aulas, y en general,



de los contextos de interacción y construcción de sistemas de identidad social (Guarín, 2012).

Crear un sistema de formación permanente de profesionales de la educación, que propicien posibilidades y garantías, para que el tema de la Diversidad Sexual se fortalezca en las prácticas del aula, a través de escuelas de formación en diversidad sexual para padres, madres, docentes y directivos de las instituciones educativas, donde la educación como derecho fundamental se posibilite para todos y todas, siempre en el marco de la diversidad cultural, abordando las diferencias individuales y colectivas (Sen, 2002).

Continuar con los procesos pedagógicos y de apropiación del tema de la diversidad sexual en estudios de doctorado, los cuales ayuden a identificar y categorizar cada uno de los contextos y escenarios de articulación de los prejuicios sociales y sexuales, donde se logre describir y profundizar en el entendimiento de las prácticas homofóbicas o discriminatorias relacionadas con el control generado por la normatividad de la sociedad (Skliar, 2009).

Potenciar la diversidad como característica consustancial al sujeto, que promueva un abordaje desde lo equitativo (no, desde lo igualitario), de participación y educabilidad, desde la interculturalidad como riqueza implícita en la diversidad (González, 2013). De ahí, que se deba en

forma urgente, virar hacia el reconocimiento del sujeto, sus características físicas, sociales, económicas, y psicológicas, sus momentos de desarrollo o “momentos de vida”, de sus diferencias culturales y condiciones; comprometerse con la situación particular de cada sujeto, desde la generación de acciones intersectoriales que apunten a promover su desarrollo integral, en ambientes enriquecidos, experiencias pedagógicas, y prácticas de autocuidado, con calidad de la educación ... una educación que transforme, que favorezca lo diverso, y se aterrice a un contexto determinado para que adquiera sentido.

Establecer un proceso de integración permanente caracterización de la comunidad homosexual, sus pautas y prácticas, de manera que se logre implementar políticas públicas en todos los niveles (Amador, 2013), para que a corto, mediano y largo plazo, el Municipio de Pasto y el Departamento de Nariño se conviertan en un modelo de inclusión de la diversidad sexual, de nuevas historias amorosas sustentadas en el desarrollo humano.

Potenciar los procesos de gestión administrativa, académica, y de proyección comunitaria de la Fundación Diversidad de la Ciudad de Pasto, con proyectos de desarrollo e investigación en el contexto local, regional, nacional, e internacional, y generar alianzas de gestión y desarrollo del conocimiento (Amador, 2013).

Bibliografía

- Amador P, L. (2012). Módulo Investigación. Maestría de Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales
- Amador P, L. (2013). Módulo de Investigación. Maestría de Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales
- Amador P, L. (2013). Módulo Proceso de Investigación. Maestría de Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales
- Bisquerra, R. (2009). Métodos de investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Bonilla, E & Rodríguez, P. (2001). La investigación en las ciencias sociales. Bogotá: Norma.
- Careaga, G. (2003). Orientación sexual en la lucha de las mujeres, El Clóset de Sor Juana. México: Asociación internacional de lesbianas y gay.
- Careaga, G. (2004). Sexualidades diversas: aproximaciones para su análisis. Fundación Arcoíris por el respeto a la diversidad sexual, AC y Programa Universitario de Estudios de Género. México.

- Díaz Gómez, A. (2012). "Sobre Subjetividad". Módulo de Subjetividad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales: CEDUM.
- Fitzgibbons, R. (2001). Homosexualidad: atracciones y comportamientos. Comité Nacional México: Provida.
- Fitzgibbons, Richard (2008). La curación de la homosexualidad. México: Provida
- González González, M A. (2012). Módulo Filosofía de la Diversidad II. Maestría de Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, M A. (2009). Horizontes Humanos: límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, M A. (2011). Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gonzalez, F. (2005). Subjetividad: una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. * Entrevista realizada el 21 de abril del 2005 en la ciudad de Sao Paulo -Brasil- en el contexto del 1er Congreso de ULAPSI (Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología).
- Guarín Jurado, G. (2012). Módulo Modernidad crítica. Maestría de Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, G. (2012). Módulo Modernidad sistémico-compleja. Maestría de Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.
- Hernández, G. (2011). Módulo Cultura, una mirada socioantropológica. Maestría de Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.
- Hernández, R y otros. (2010). Metodología de la Investigación. Bogotá: Mc. GrawHill.
- Informe No. 47 de Ethos (2006). Información y Difusión sobre temas éticos en Chile. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado
- Levinas, E. (2006). De la existencia al existente, Madrid: Arena
- Manosalva, S E. (2008). Identidad y Diversidad. El control de la alteridad en los sistemas educativos.
- Max-Neef, M. (2010). El Desarrollo a Escala Humana. Opciones para el futuro. Barcelona: Icaria.
- Morín, E. (2012). El camino de la esperanza. Madrid: Destino
- Pineda, J. (2012). Módulo Filosofía de la Diversidad I. Maestría de Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.
- Restrepo, E. (2010). Cuerpos realizados: en Colombia. Revista Javeriana: El Pensamiento Cristiano En Diálogo Con El Mundo. Medio Ambiente Universal Y Desarrollo Sostenible. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. v.146 fasc.770 p.16 - 23 ,2010
- Sandoval, C. (2002). La investigación cualitativa. Bogotá: Arfo
- Sen, A. (2001). El nivel de vida. Madrid: Complutense.
- Sen, A. (2002). Desarrollo y libertad. Buenos Aires: Planeta
- Sen, A. (2007). Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo desarrollado. Barcelona: Deusto.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. o... ¿y si el otro no estuviera ahí?. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002
- Skliar, C. (2009). La crisis de la conversación de alteridad. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina. Buenos Aires: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina.
- Vargas, D. (2011). Módulo Desarrollo Humano, Nuevas perspectivas. Maestría de Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Yin, R. (2009). Investigación sobre estudio de casos. Londres: Sage
- Zemelman, H. (1997). Subjetividad: umbrales del pensamiento social. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (UMAN).
- Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer... El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2009). El conocimiento como desafío posible. (2006). Disponible en <http://www.libros.publicaciones.ipn.mx/PDF/2096.pdf> (Recuperado el 20/11/2013).
- Zemelman, H. (2011). Subjetividad y sujetos sociales, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



Resistencia a las TIC en docentes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid¹

ANA GLORIA RÍOS PATIÑO²
LUZ DORY GONZÁLEZ RODRÍGUEZ³

Resumen

En el siguiente artículo se presenta una síntesis de la investigación que buscó develar desde los discursos y las huellas vitales de cinco docentes del Área de Humanidades del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, las razones por las cuales no incorporan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación al aula de clase; lo anterior con el fin de contribuir con elementos que posibiliten alternativas de transformación en las prácticas pedagógicas. Este proyecto tiene un vínculo con un macroproyecto de la Universidad de Manizales, cuyo nombre es “Huellas Vitales y Prácticas Pedagógicas”, orientado por la maestra Ana Gloria Ríos Patiño, desde hace cuatro años.

El concepto de *huellas vitales*, para el caso particular de la investigación, fue de gran importancia dado que son las marcas, registros de impactos de vida que dejan un sello, en la historia del ser humano. De esa fuente bebí este proyecto, ya que justo desde las huellas de vida es desde donde se desprende el valor de esta investigación.

Para el propósito particular, se realizó un estudio de corte cualitativo de las narraciones de cinco docentes del área de las humanidades donde se recrean episodios y pasajes de vida desde la niñez, pasando por la etapa de desarrollo escolar básica hasta llegar al mundo de la formación superior. Este recorrido posibilitó desarrollar un estudio detallado a través de un esquema de análisis que a su vez permitió ver un entramado de significados y referentes familiares, académicos y sociales, dimensionados desde: Las marcas vitales, las situaciones problema, las ideas potentes, la parte histórica mirada desde la época y el contexto socio-cultural, las posibles preguntas generadas en el transcurrir del análisis; todo ello desemboca en una gran categoría de análisis que recoge de manera significativa el recorrido por la información para llegar a comprender los acontecimientos de vida de los maestros en los que se circunscribe su práctica pedagógica regular. Todas esas reflexiones provocan un gran interrogante: ¿Cuáles son las razones por las cuales los maestros no incorporan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación al aula regular? A partir de este interrogante emerge la categoría envolvente, que se denomina “Resistencia a las TIC en maestros del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid”.

1 Recibido: 11 de marzo de 2015. Aceptado: 16 de febrero de 2016.

2 PhD en Ciencias Pedagógicas. Docente e investigadora Universidad de Medellín. Correo electrónico: arios@umedellin.edu.co

3 Magister en Educación Docencia; Licenciada en Educación Español y Literatura, Universidad de Antioquia, Medellín. Docente de cátedra Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: ldgonzalez@elpoli.edu.co

Palabras clave: Huellas Vitales y Tecnologías de la Información y de la Comunicación, Resistencia, Cambio, Maestro, Educación Contemporánea, Prácticas Pedagógicas.

Abstract

Resistance to information technology and communication in teaching of Politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid

The article summarizes research which aimed to know from the speeches and vital traces of five teaching Humanities Area Jaime Isaza Cadavid Colombian Polytechnic presents the reasons for not incorporating the Information Technology and communication to the classroom ; above in order to contribute information to enable transformation alternatives in teaching practices . This project has a link to a macro University of Manizales, whose name is "Footprints Vital and Pedagogical Practices" , directed by Ana Gloria Rios Patiño teacher for four years .

Needless to point out the concept of vital traces for the particular case of the research was of great importance since they are trademarks, registrations impacts of life that leave a seal, an imprint in the history of mankind. From this source drank this project because right from the traces of life is where the value of this research is clear.

For the particular purpose a qualitative study of the narratives of five teaching of the humanities where episodes and passages of life are recreated from childhood, through the stage of basic school development up to the world of training was conducted higher. This tour allowed to develop a detailed study through an analysis scheme which in turn allowed to see a network of meanings and referents family ,academic and social , sized from: Vital brands, problem situations , powerful ideas, the historical part look from the era and the socio- cultural context , the possible questions generated by the passage of analysis; all this leads to a large category of analysis that considers significantly tour information for grasping life events of teachers in their regular teaching practice is limited .

All these considerations lead to a big question: What are the reasons why teachers do not include Information Technology and Communication to the regular classroom? From this emerges the envelope question category, called "Resistance to ICT teachers Jaime Isaza Cadavid Colombian Polytechnic " .

Keywords: Footprints Vital and Information Technology and Communication, Endurance, Change, Maestro, Contemporary Education, Pedagogical Practices.

Problematización

El Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid es una Institución Universitaria de Colombia, con sede principal en la ciudad de Medellín. Se encuentra adscrita al Gobierno Departamental de Antioquia

y fue fundada en marzo de 1963. Ofrece educación superior en los niveles técnico, tecnológico y universitario mediante una oferta de programas académicos de pregrado y posgrado en distintas áreas de la ingeniería, la administración, las ciencias agrarias, Ciencias Sociales y Humanas, la



comunicación audiovisual, el deporte y la recreación. Su oferta académica incluye cursos de educación continuada y educación no formal. El Politécnico Colombiano ofrece también servicios para el sector empresarial y para la comunidad a través de programas y grupos especiales de asesoría e investigación. Es una institución que promueve acciones académicas innovadoras desde la investigación y la proyección social

La Facultad de Ciencias Sociales y Humanas ocupa un lugar central en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Tal centralidad tiene que ver con su función y con la posibilidad de dar cuenta de la vocación tecnológica de la institución. Lo primero concierne al modo como esta unidad académica impacta los currículos de los diferentes programas; mientras que lo segundo refiere la manera como esta unidad académica se vincula a los diversos ejercicios teórico-prácticos llevados a cabo en el resto de la institución. Su misión es proporcionar los principios básicos y las herramientas para fortalecer el pensamiento y el desarrollo integral del ser, contribuyendo con el propósito misional de la institución.

Producto de esta investigación se reconoce que a la fecha la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, con 130, maestros aproximadamente, no cuenta con un estudio donde se permita visibilizar un proyecto formal de formación en uso de TIC que muestre de manera confiable las razones por las cuales los maestros han mostrado resistencia al uso de estos medios y mediaciones, por tanto hay desconocimiento de lo que ha acontecido en la vida académica y personal de los maestros, sumado a la importancia de la que están revestidas sus huellas vitales y la respectiva influencia en las prácticas pedagógicas regulares. En ese orden de ideas, los docentes también son desconocedores de estos aspectos que tocan con su vida y que quedan revertidos en la responsabilidad social y personal de

estar en una constante actualización en el manejo, uso y apropiación de tecnologías de la información y de la comunicación que posibiliten dinámicas de aula que transformen positivamente este presente histórico.

En esta época, donde las relaciones físicas interpersonales empiezan a desaparecer de alguna manera y cobra fuerza lo mediático-relacional y surge el concepto de cibercultura, como un escenario tecnológico para la producción cultural de la mediatización de lo social; con este fenómeno, las instituciones, los roles personales, los individuos, sus identidades y los grupos tienden a vivir una transformación, lo que genera incertidumbre, desconcierto y desorientación; No obstante, también aparecen nuevas posibilidades de organización en el orden de lo social e institucional. (Barbero, 1987, p. 81).

Por tanto, las nuevas mediaciones se convierten en otras demandas para el maestro y desde esta perspectiva, es comprensible que la resistencia radique en el desconocimiento que se tiene de las mismas. Paralelamente a esta resistencia se suma la falta de diálogo en una posición horizontal con el estudiante, en asumir el reto de formarse, en el temor a la pérdida de poder en el aula, la comodidad a la que llegó en su discurso académico entre otros.

De esta manera y a través de la reflexión que suscitó la investigación, se encontraron aspectos centrados en un nodo de temores, que posibilitaron análisis desde sus huellas de vida, lo que propició el surgimiento de la pregunta de investigación que direccionó este proyecto: Develar, desde las prácticas pedagógicas y las huellas vitales que subyacen en algunos maestros de la facultad de ciencias sociales y humanas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, en qué radican los temores para incorporar otras mediaciones al aula.

Justificación

El siguiente proyecto de investigación tiene como propósito develar, desde las narrativas de vida de algunos docentes de la facultad de ciencias Sociales y humanas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, sus huellas vitales, con el fin de reconocer elementos de corte formativo; para ello, se hace necesario focalizar el análisis en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se han sucedido a lo largo de sus carreras como formadores en el ámbito universitario. Lo anterior con el fin de aportar elementos que les permita reflexionar la práctica pedagógica regular y que posibilite en ellos, una mirada autoevaluativa desde los procesos de enseñanza/aprendizaje y que permita además, hacer uso crítico de la información, tomar distancia para reflexionar los procesos formativos sin olvidarse de sí y del otro.

En suma, con esta investigación se pretende el análisis del proceso formativo que posibilite develar los temores que subyacen en el maestro para enfrentar el reto del uso de la infovirtualidad, en su praxis de aula; todo ello precisamente para asumir que hoy la educación tiene otras demandas donde el maestro debe estar en una constante cualificación tanto desde su área específica como desde el uso de otros medios y mediaciones, una realidad innegable si se quiere que los procesos formativos avancen de manera integral al ritmo de una sociedad globalizada, demandante de sujetos íntegros desde el ser, saber, hacer y desde la convivencia; así las cosas, el maestro tiene una misión preponderante en el proceso formativo, es un pilar fundamental para movilizar el conocimiento, para persuadir con su método, para despertar en el otro el deseo de aprendizaje, el deseo de hacer del conocimiento algo significativo para su vida.

En ese orden de ideas el maestro de hoy tiene una tarea ardua como es cualificarse en cada momento para posibilitar procesos formativos más íntegros pensando en las nuevas generaciones

que día tras día llegan más jóvenes a la formación superior, que exigen del maestro otras dinámicas enmarcadas en sus lecturas cotidianas con artefactos cada vez más sofisticados desde los procesos comunicativos. En consecuencia, la tecnología, comprendida como el arte del saber hacer, ha estado presente en la historia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin embargo, en las dos últimas décadas del siglo XX ha asumido un papel relevante al servicio de la educación y ha tenido su repercusión en los procesos metodológicos de enseñanza y de aprendizaje.

La oportunidad de volver a pensar de forma creativa la educación es el aporte de la internet, pues con la mediación virtual como sistema, se beneficia significativamente el maestro en la parte metodológica tanto en lo educativo como en lo comunicacional, aspectos necesarios en aquellos casos habituales en los que la finalidad de la relación en la red, sobrepasa la de la búsqueda de información.

No obstante, hoy nos estamos preguntando si es posible educar con mediación de otros sistemas simbólicos, otros medios y otras mediaciones donde está de por medio la internet. Ésta es la principal pregunta que suele ir acompañada del temor del maestro por enfrentar nuevos retos tanto personales como laborales y de relaciones maestro-estudiante. Partiendo de la concepción de la educación como una experiencia humana y de maduración personal es preciso considerar la reflexión constante, pues la educación con otras mediaciones como la virtualidad, no se sitúa precisamente en ninguna orientación educativa concreta.

Encuentro con autores

Huellas vitales

Las huellas vitales son marcas indelebles que quedaron como registros de impactos vivenciales y a su vez quedaron como impronta en la historia de los suje-



tos. Para el caso particular, los maestros que develaron a través de sus narraciones sus pensamientos, emociones, sentimientos y argumentos. Todas estas señales hacen presencia para resignificar el presente histórico, para intervenir y transformar una sociedad a través del espacio del aula donde cada maestro deja su huella influyendo de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

Las huellas vitales terminan siendo marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros, marcas que separan o que unen, que nos dan pertenencia, que diferencian y exaltan a un grupo humano entre otros, marcas que interpelan, que obligan a tomar partido por una empresa o nación, marcas buenas y malas. (Guerrini, 2003, p.11).

Todo cuanto implique atesorar recuerdos de infancia, amigos, escuela, familia, hechos que conmocionaron la vida para bien o para mal, todo lo que causó mucho dolor o mucha alegría, constituye una huella de vida que con frecuencia hace presencia en gran parte de las acciones que se dibujan desde la ética misma, y contribuyen de manera sustancial con la identidad, con la personalidad, con la forma de pensar y actuar en los contextos donde interactúa y cohabita un ser humano con los otros, con la diferencia que circunscribe al sujeto en una realidad cultural. Peshkin (1984) citado por Day (2006) observa que *“tenemos yoes subjetivos. El motivo de que uno aparezca en primer plano depende de la situación en que nos encontremos”* (p.8).

Por lo tanto, también son importantes los contextos personales, profesionales y organizativos, pasados y presentes. El docente no solo se define a sí mismo a través de sus identidades pasadas y actuales como lo define su historia personal y social, también a través de sus creencias, mitos, ritos y valores.

Prácticas pedagógicas y TIC

El modelo pedagógico que propone el Proyecto Educativo Institucional del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, plantea la importancia de la formación intelectual como la posibilidad de aprender a aprender, es decir, estar en un constante desaprendizaje ante las nuevas demandas socioespaciales. Desde esta perspectiva, los procesos formativos deben ser integrales y deben ir al ritmo que las sociedades les impongan a los estamentos educativos, por tanto, se hace necesario un proceso auto reflexivo constante. Es ahí donde las huellas de vida cobran su importancia, ya que es en estas marcas, en estos registros, que el tiempo, el espacio, las situaciones de vida acaecidas posibilitan que los saberes cada vez estén menos fragmentados. Entonces las tensiones que se suscitan están dadas desde la educación, la pedagogía, la enseñanza y la didáctica, entre otros.

En el campo de la educación, asistimos a un momento histórico donde la institución educativa de nivel superior sigue teniendo currículos fragmentados, y no es posible hacer una lectura integral de los modelos educativos bajo los cuales se están formando las nuevas generaciones. Visto de esta manera, se requiere de una educación con sujetos más críticos, autónomos, capaces de construir su realidad; un sujeto mediado por la razón y el lenguaje, con capacidad para crear y recrear el mundo. Si el Politécnico Colombiano es una institución de carácter tecnológico, con mayor razón debe fijar su mirada en la incorporación de las tecnologías al aula regular, de redireccionar los currículos a partir de la formación del profesorado en software que favorezcan la enseñanza de manera dinámica y creativa desde las diferentes áreas del conocimiento.

Desde esa perspectiva, es posible afirmar que se hace necesario valorar el uso curricular de las TIC con fines y objetivos claros, integrando de manera crítica pero también armónica esa parte que

hace falta para el todo. Por tanto, estas herramientas no pueden dimensionarse en la enseñanza y el aprendizaje como un elemento periférico o desarticulado del proceso formativo.

Así las cosas, incorporar las TIC al currículo conlleva también su integración a los principios educativos institucionales, a las didácticas que integran el engranaje del proceso formativo para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, buscando centrar la mirada en el sujeto que siente, que hace parte de una cultura, que piensa sus realidades. El maestro de hoy se debe preguntar constantemente cómo aprende el sujeto, para incorporar nuevos medios y mediaciones al aula. Desde el punto de vista de Zemelman (2011), el maestro debe vivir en una constante reflexión pedagógica que le permita el mejoramiento continuo; esa postura cómoda del maestro debe movilizarse para que los procesos formativos sean significativos e integrales, y posibiliten una transformación positiva de las comunidades en formación.

La realidad es distinta, el tiempo pasa y si no se asume el reto de formación en las TIC en el corto y mediano plazo, los educadores corren el riesgo de quedar en desventaja con elementos importantes, que necesariamente deben dominar como ciudadanos de la sociedad del conocimiento.

TIC Y Resignificación del acto pedagógico

Este es un momento histórico donde las Tecnologías de la Información y de la Comunicación se hacen imprescindibles en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que los estudiantes viven en un contexto donde estas hacen parte de su cotidianidad. De ahí que surja la necesidad de que los docentes se apropien de las TIC para dinamizar las metodologías de enseñanza, pues la continua transformación del mundo exige complementar la praxis pedagógica, que en muchos casos

se circunscribe a las clases magistrales, en las cuales los estudiantes asumen, en ocasiones, una actitud pasiva donde prima la escucha, la repetición y la memorización de conceptos, que no permiten aprendizajes significativos, debido a que no se tiene en cuenta el contexto de los mismos.

En este aparte es preciso establecer una reflexión pedagógica en torno a las dinámicas académicas que se suscitan en la práctica pedagógica regular, producto de la incorporación de las TIC al aula regular y los temores que afloran en el maestro con los retos, que todo lo anterior conlleva a que este fenómeno se suceda de manera vertiginosa, en el tiempo y en el espacio. Para ello se hacen necesarias las narrativas de historias de vida de algunos maestros de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y los referentes teóricos desde los cuales se han podido develar algunas tensiones que surgen, producto de las nuevas dinámicas educativas.

Hacia el final del segundo milenio de la era cristiana, varios acontecimientos de trascendencia histórica han transformado el paisaje social de la vida humana. Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado. Las economías de todo el mundo se han hecho interdependientes a escala global, introduciendo una nueva forma de relación entre economía, Estado y sociedad en un sistema de geometría variable. (Castells, 2001, p.1).

El uso de las TIC en la enseñanza requiere de un proceso de adaptación e implica cambios en el trabajo con los estudiantes. Es importante conocer si el profesor las utiliza como apoyo a su tarea docente, como recurso para conseguir los objetivos propuestos o, al contrario, sólo se ciñe al libro y a otros elementos más cercanos para él, más fáciles de usar y que no requieran los cambios metodológicos que impliquen el uso de las TIC.



Por ello surgen cuestionamientos sobre la necesidad de dilucidar los procesos formativos en torno a las demandas de otras dinámicas formativas con estas mediaciones:

- ¿Se va a quedar la formación universitaria al margen de los cambios sociales que depara el uso de las TIC?
- ¿Están los docentes capacitados para un uso adecuado de las TIC?
- ¿Aplica el profesorado las nuevas técnicas de enseñanza que nos proporcionan las TIC en el estudio de los contenidos de las áreas específicas?
- ¿Los docentes universitarios tienen la suficiente preparación para el uso de las TIC en sus disciplinas?

Como todo cambio o novedad, el profesor está llamado a tener su tiempo de reflexión, su momento para el planteamiento de preguntas desde su quehacer de maestro, la adaptación a nuevas dinámicas, al igual que sucedió hace varios siglos con la aparición de la imprenta, cuando el saber ya no era sólo de unos pocos y la gente comenzó a tener acceso al conocimiento. Hoy tiene que conocer cómo se puede realizar el acceso a las fuentes de información con facilidad e inmediatez, debe ser consciente de que ahora no hay fronteras, debe estar preparado para la comunicación instantánea y entender que el mañana enseguida pasará a ser hoy.

El estudio de los fenómenos comunicacionales ha cobrado especial importancia desde mediados del siglo XIX, cuando los mass media comenzaron a insertarse en el tejido social, cultural, político y económico influyendo fuertemente en la cosmovisión de públicos e individuos y modificando el estilo de vida de las sociedades modernas de entonces, las del siglo XX y las posmodernas de hoy, estas últimas afectadas en todos los órdenes por la revolución informática. (Castells, 1995, p.1).

Desde luego, para todo esto hay que realizar esfuerzos e incentivar la formación

del profesorado, tanto la inicial como la formación permanente.

La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en las aulas de los centros educativos, es un proceso que, aunque iniciado ya hace algunos años, está adquiriendo en la actualidad tal vigencia que ello nos ha llevado a plantearnos la importancia que tienen el conocimiento y el uso correcto en la formación, tanto de alumnos como de profesores, convencidos de que los cambios acaecidos en la sociedad deben tener eco en la adecuada formación de los mismos, ya que la educación está sujeta a todo tipo de cambios, tendientes a obtener mejores resultados en la misma.

Debemos reconvertir los avances tecnológicos en recursos didácticos, y enfatizar en el papel de estos medios en nuestra sociedad y los retos que plantean en el plano de la educación. Estos cambios en el mundo conllevan a la urgente necesidad de preparar al profesorado en la comprensión y uso de recursos didácticos de las disciplinas que utiliza, considerándolas no como meros conocimientos que él transmite, sin la reflexión y el apoyo tecnológicos necesarios, sino como instrumentos que han de permitir a los sujetos que colaboren a la transformación del mundo en el que viven, siempre desde su vertiente de mejora. Esto debe llevar implícito cambios en el currículo, en las estrategias, en el aula y en la formación y el perfil del profesorado.

Las TIC están reconfigurando, por ejemplo las nociones de lectura y escritura. Destrezas como la capacidad para componer y enviar un mensaje electrónico, buscar y seleccionar información en internet, leer y escribir documentos en formato hipertextual, integran el nuevo concepto de alfabetización (Flores, 1998, p.17-33).

El colectivo docente habrá de adentrarse en las implicaciones culturales y sociales de los nuevos medios como

agentes educativos. Debe estar capacitado para enfrentarse a todos estos cambios y actuar eficazmente en su práctica docente, respondiendo así a una lógica preocupación en la sociedad que recibe el tercer milenio: la utilización de las nuevas tecnologías.

Según Barbero (2003), la superación de esta situación pasa, entre otras cuestiones, por la incorporación de una transversalidad que rompa con el prejuicio que separa a las ciencias de las humanidades y, por rescatar aquel tipo de saberes que, no siendo directamente funcionalizables son, sin embargo, socialmente útiles, los saberes lógico-simbólicos, históricos y estéticos.

Sin embargo, con la implementación de nuevas corrientes de pensamiento como el interaccionismo simbólico, se han ido derogando los antiguos esquemas de enseñanza- aprendizaje, puesto que los sujetos se ven como entes activos en la adquisición del conocimiento, lo cual les permite, como dice Freire (1997) citado por Henao y Zapata (2008) *"leer el mundo desde diversos contextos, entender las condiciones de vida de los seres humanos desde el punto de vista cultural, social y económico[...]"* (p.6), propiciando el desarrollo de las diferentes competencias y múltiples habilidades que posibilitan aunar saberes, para construir en equipo aprendizajes significativos que redunden en beneficios propios y sociales.

Por otro lado, a partir de la disciplina semiótica, se entiende como un proceso de interacción entre un sujeto, un texto y un contexto. Aquí la lectura no se basa sólo en las decodificaciones lingüísticas, sino en el uso e intercambio de diversos códigos y soportes. *"La lectura se ha descen-trado del código escrito y ha encontrado en otros sistemas simbólicos alternativas para producir, circular y apropiarse de significados"* (Gutiérrez, 2008, p. 6).

Henao (2006) apunta que la oportunidad de volver a pensar de forma creativa la educación es el aporte de las TIC, pues

la virtualidad, como sistema, se beneficia de la metodología de trabajo educativo y de la comunicación, necesaria en aquellos casos habituales en los que la finalidad de la relación en la red sobrepasa la de la búsqueda de información.

No obstante, hoy nos estamos preguntando a cada momento si es posible educar con mediación de otros sistemas simbólicos, otros medios y otras mediaciones donde está de por medio la Internet. Esta es la principal pregunta del maestro por enfrentar nuevos retos, tanto personales como laborales y de relaciones maestro-estudiante.

Partiendo de la concepción de la educación como una experiencia humana y de maduración personal, es preciso considerar la reflexión constante, pues la educación con otras mediaciones, como la virtualidad, puede no situarse precisamente en ninguna orientación educativa concreta.

Existe la convivencia entre orientaciones y didácticas diversas, siempre que estas actúen de forma coherente con las finalidades educativas y con los fines de la educación. El aprendizaje con mediación de las TIC es el resultado de un proceso, tal y como se valoraría desde la perspectiva humanista, en la que el alumno construye su aprendizaje.

Metodología

Investigación cualitativa

Este tipo de investigación posibilita el acercamiento, la comprensión y profundización de los fenómenos de corte humanístico, teniendo como epicentro la indagación, revisión y análisis de la información documental relacionada con prácticas sociales, actividades, actitudes, comportamientos del sujeto, sus episodios y recuerdos de vida. Todo en un ambiente natural y en relación con el contexto. Para Sampieri (2010), este es *"un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo 'visible', lo transfor-*



man y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos" (p.10). En ese orden de ideas, este tipo de investigación se determina por procesos de interpretación de fenómenos que para el caso particular de esta investigación, se acudió a un esquema visual, centrado en una matriz de análisis que posibilitó al investigador realizar tareas como: interpretar conceptos, reconocimiento de categorías fundantes, ideas fuerza, determinación de palabras clave, ubicación y contextualización del momento histórico, planteamiento de interrogantes, uso y apropiación de discursos escritos y teóricos, que permitan análisis claros a partir del cruce de información. El investigador, en este caso, es un observador crítico, analítico y reflexivo, que acude a la profundización que se haga de los relatos para obtener resultados confiables. El encuentro con los maestros en los diálogos concertados, la crítica razonada y la cercanía al ser de maestros, sin duda posibilitó, a través de estas narrativas, comprender lo perenne de la profesión docente al escuchar las voces de los maestros que, a su vez, llevan otras voces y se logró dimensionar el papel político que juega un maestro en el entorno social.

Técnicas de Recolección de la Información

Relatos de vida

Los diálogos sostenidos con los docentes entrevistados y posteriormente sistematizados, posibilitaron relatos donde se devela la condición humana a través de la palabra para desnudar las tristezas, las alegrías, los logros, las metas alcanzadas, para devolverse en el tiempo y revivir episodios de vida que marcaron su existir. Todo este tejido de vivencias da sentido a este trabajo de investigación, porque el elemento testimonial permite la reflexión desde lo histórico, desde el conocimiento,

la reflexión pedagógica, el ser, el saber. "Una de las tareas para que un relato de vida se desarrolle plenamente, es que el interlocutor desee contar su vida y que se adueñe de la construcción de la conversación" (Bertaux, 1999, p.171)

Al adentrarse en el relato de los maestros, se hace un trabajo crítico-analítico sobre algunos aspectos de sus vidas para, posteriormente, dimensionar las categorías conceptuales.

La técnica empleada fue el relato de sus historias de vida a través de la entrevista abierta, desde donde fue posible develar las huellas vitales de los profesores objeto de estudio y, posteriormente, identificar la influencia de las huellas vitales en la práctica pedagógica regular. *"Se sabe que hacer un relato de vida no es vaciar una crónica de los acontecimientos vividos sino esforzarse por darle sentido al pasado y, por ende, a la situación presente"* (Bertaux, 1999, p.172).

Análisis de la Información

Tomando como base la recolección de la información que, como se dijo, se obtuvo a través de los relatos de vida de cada uno de los sujetos de estudio, representado en cinco docentes del Área de Ciencias Sociales y Humanas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, se realizó un análisis detallado de los relatos y posteriormente, a través de la herramienta investigativa denominada "Matriz de Análisis", instrumento orientado por la docente asesora, se organizó y analizó la información, determinando la situación problemática, las ideas fuerza, las palabras clave, las marcas vitales, la época y contexto, las preguntas y los autores de cada uno de los relatos de vida de los sujetos de estudio. Estos análisis, producto de la sistematización de la información, generaron hallazgos, a los que se nombraron categorías emergentes, las cuales permitieron develar huellas vitales de cada uno de los sujetos objeto de investigación.



Ilustración 1: Categorías Emergentes con los autores que dieron soporte teórico.

Este ensayo presenta una síntesis de las reflexiones nacidas en cinco entrevistas, cuyo propósito era develar desde los discursos y las huellas vitales de cinco docentes del Área de Humanidades del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, las razones por las cuales no incorporan las TIC al aula de clase. El ensayo integrador nombrado como “Resistencia a las TIC en docentes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid” consta de cinco encuentros, desde donde es posible hacer lectura de esas huellas de vida que han quedado nombradas como: incertidumbre, temor, desidia, resistencia y confort.

Resistencia a las TIC en docentes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Para comenzar, se ha seleccionado un aparte del texto *La palabra: un compro-*

miso psicológico, ético y sociopolítico del hombre pensante y hablante, que recrea el poder de la palabra desde la condición humana.

La palabra es dialéctica, dúctil, escurridiza, erguida y frágil. Es puntiguda y roma, convincente e insulsa, garantía y estafa. La palabra es arte, técnica, ciencia. La palabra es amistad y enemistad, salud y enfermedad, gozo y dolor, tabú y algo común. No podemos pensar más que con base en palabras, o con imágenes, que las podemos traducir por medio de las palabras. Echavarría, 2004, p. 1).

Pero no es en vano esta selección, porque fue con las palabras nacida de las entrañas de los cinco maestros entrevistados como se ha llevado a cabo este proyecto de investigación. Fue desde sus sentimientos, emociones, saberes, argumen-



tos, ideas que se pudieron develar esos miedos que habitan en sus corazones de maestros; incertidumbres, realizaciones, su mismo confort, resistencia al cambio, las tensiones a las que está sometido el maestro hoy y tantas acciones que, en palabra del profesor Echavarría (2004), se condensan los discursos de los profesores en la paradoja de los desafíos que enfrentan para redescubrir, en sus discursos, el acontecer a lo largo de sus vidas:

La palabra es el medio comúnmente usado por el hombre para dar a conocer sus ideas, propósitos, ficciones, fantasías, proyectos, realizaciones, ofertas y demandas, conquistas y derrotas, despojos y reivindicaciones. Echavarría, 2004, p.1).

Todas estas señales hacen presencia para resignificar el presente histórico, para intervenir y transformar una sociedad a través del espacio del aula, donde cada maestro deja su huella influyendo de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes.

Las huellas vitales terminan siendo marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros, marcas que separan o que unen, que nos dan pertenencia, que diferencian y exaltan a un grupo humano entre otros, marcas que interpelan, que obligan a tomar partido por una empresa o nación, marcas buenas y malas. (Guerrini, 2011, p.11).

Todo cuanto implique guardar como un tesoro los recuerdos de infancia, amigos, escuela, familia, hechos que conmocionaron la vida para bien o para mal, todo lo que causó mucho dolor o mucha alegría constituye una huella de vida, que con frecuencia hace presencia en gran parte de las acciones que se dibujan desde la ética misma y contribuyen de manera sustancial con la identidad, con la personalidad, con la forma de pensar y actuar en los con-

textos donde interactúa y cohabita un ser humano con los otros, con la diferencia que circunscribe al sujeto en una realidad cultural. Peshkin (1984) citado por Day (2006, p.8), observa que *“tenemos yoes subjetivos. El motivo de que uno aparezca en primer plano depende de la situación en que nos encontremos”*. Por lo tanto, también son importantes los contextos personales, profesionales y organizativos, pasados y presentes. El docente no solo se define a sí mismo a través de sus identidades pasadas y actuales, como lo define su historia personal y social, también a través de sus creencias, mitos, ritos y valores.

El docente narra sus historias, hace una retrospectiva, trae al presente sus experiencias, vivencias, episodios que dejaron una marca indeleble, narraciones que nacen de sus actos a lo largo de la vida. Luego se detiene en su condición de maestro, en su vida como sujeto docente para reflexionarse.

Todas estas experiencias de vida en los maestros, ponen de manifiesto sus sueños y realizaciones, de esta manera resignifican las huellas vitales en su profesión docente. Entonces el fin último de este proceso investigativo es develar que el acto educativo debe posibilitar la constante resignificación del docente y el estudiante en un proceso formativo donde hay de por medio otros sistemas simbólicos que forman parte de la nueva cultura digital de la educación, porque sin duda esta ya es parte de esos modelos de representación. Maestros y educandos que busquen su realización con un verdadero significado de la vida para, a posteriori, trabajar por un bien común, en una sociedad que día tras día cambia de manera vertiginosa con los avances técnico-científicos. A continuación se presenta, de manera sinóptica, el recorrido por cada uno de los cinco encuentros con los maestros objeto de investigación.

El primer encuentro da muestra de la incertidumbre del maestro frente a la nueva

apuesta educativa en la sociedad del conocimiento, donde mucho se ha debatido en torno a la resistencia de los maestros para incorporar otras mediaciones a la educación, y ello es comprensible, ya que asistimos a un momento histórico de cambios, de incertidumbre. Con esta afectación de época es pertinente reflexionar la educación en aras de nuevas perspectivas de formación, por tanto, el maestro tiene el reto de redimensionar su papel en el aula, hacer lectura de sus conocimientos, actuaciones y sentires respecto al desafío que le imponen las nuevas lógicas de mundo, en la hoy nombrada "Sociedad de la información". Pareciera que circulan dos lenguajes en el aula: el de los estudiantes y el de los maestros. Volver extraño lo cotidiano en el ámbito educativo tiene muchas implicaciones. Por un lado, el maestro debe autoobservarse constantemente en su rol; por el otro, observar las cosmogonías que circulan en su ámbito educativo, todo ello para comprender las tensiones que movilizan al cambio en las dinámicas de la educación, partiendo del aula ya revaluada. *"...En esta era tecnocientífica, creo que soy un neófito en metodologías, sobre todo ahora; admito que el cambio tiene que ser ya; esta es una realidad innegable, las dinámicas de aula son otras y a veces siento angustia"* (Herrera, 2014, p.6)

En la voz del maestro queda develada la fatiga y la incertidumbre de todo cuanto acontece en el aula: las actitudes de los estudiantes, los artefactos que manipulan, la información que circula en sus teléfonos celulares, las habilidades que desarrollan en el manejo de la información.

El análisis de esta narración permitió revisar cómo las opiniones, argumentos, sentires, emociones e ideas del profesor convergen en el aula con el uso de otros sistemas simbólicos, es decir, los nativos digitales tienen otra forma de interacción que giran paradójicamente en torno a un celular, una computadora o este tipo de artefactos cargados de aplicaciones para tener a mano la información que requieran

desde lo personal, pasando por lo académico hasta llegar a lo laboral. Entonces el maestro hoy debe estar abierto a las dinámicas en las que se mueve la información. En esa medida se movilizan muchos aspectos que pueden desencadenar sentimientos y emociones encontradas en el maestro. Cuando se hace alusión a "otros sistemas simbólicos" es preciso puntualizar que hoy la educación debe visionarse bajo lecturas de aula diferentes. Ellos utilizan e interpretan imágenes, videos, se comunican con otros manejos del lenguaje, es decir, hacen economía del lenguaje.

Entonces la pedagogía y la didáctica entran en juego con estos primeros asomos de diálogo horizontal, maestro-estudiante, para comprender las afectaciones de época que se tienen en la condición de maestro, los problemas estructurales de la educación y resignificar el presente histórico que rodea la educación. Hoy se hace necesaria una nueva alfabetización, cuya base debe estar visionada desde los nuevos medios técnicos y, por su puesto, en nuevos lenguajes iconográficos que requieren ser conocidos por los actores de la educación en posturas críticas, en una relación de aprendizaje en didácticas mediadas no solo por lo analógico sino también por lo oral, lo escrito y el mundo iconográfico. "Esta es una vocación muy perenne, es una de las profesiones más complejas, muy humana y de permanente actualización" (Herrera, 2014, p.7).

Como lo plantea Larrosa (1995), se trata de asumir el reto, de vivir la experiencia, que para el caso particular es la actualización permanente, pues el hombre hace sus propias construcciones de identidad: construye sus imaginarios y en ese sentido naturaliza su entorno.

El lenguaje como tal es una práctica social y las prácticas son las interacciones en procesos de grupos y personas para la producción simbólica. La apropiación de los recursos determinará el dominio de un grupo sobre otro; por ello los grupos son



terrenos de lucha por la hegemonía en la producción de bienes simbólicos. Los bienes simbólicos son el producto de la manera de sentir, pensar, hacer, valorar, de las comunidades que se indican en sus vestidos, su lenguaje, sus comportamientos, utensilios, construcciones, entre otros.

Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintas. Los instrumentos simbólicos, como medios de comunicación e interacción, involucran lenguajes, prácticas, códigos que posibilitan mecanismos de los sistemas simbólicos para producir el orden cultural donde se develan también modos de vivir, proceder, modas, arquitectura, disposición urbanística, vestimentas, música, entre otros. Los bienes y las prácticas funcionan de manera diferente en cada sociedad, (Bourdieu, 2005, p.34)

El individuo es protagonista de cambios sociales, pero el imaginario de un gran número de maestros de hoy sigue siendo muy normativo, acrítico, conductista, pasivo, abnegado, no responde a la realidad de la época, sus posturas siguen siendo abstractas y dogmáticas, en la huella vital del maestro perviven las lógicas civilizatorias de subordinación; en consecuencia se le resta importancia a la educación, al individuo y, por tanto, a la vida cotidiana, que es justo desde donde se lee la cultura.

Desde Auge (1996) se diría que es otro territorio que habita simbólicamente el aula, es el territorio del ciberespacio, el autor lo plantea como lugar antropológico, puesto que es nudo de tradición encarnado en la memoria de la tierra, es relacional porque depende de los vínculos entre individuos en una red comunitaria por la cual poseen identidad, el lugar devela sus secretos y deja leer a sus habitantes.

Ha habido un proceso durativo en Occidente que se heredó de épocas antiguísimas, casi que medievales y permanece con mucha fidelidad, no hemos entrado todavía en relaciones

intersubjetivas, interdisciplinarias, interfacultades; nos da miedo perder poder, el poder de la ciencia, el poder de la disciplina, el poder de compartimentos, en este proceso formativo aún se comparten facultades, departamentos, saberes localizados y focalizados; pero de pronto con estas mediaciones pareciera que cambiara el papel (Herrera, 2014, p 8).

Siguiendo con el proceso reflexivo, del segundo encuentro emergió la categoría “temor”, mirada como el miedo a enfrentar retos formativos en el uso de otras mediaciones, de otras posibilidades de interacción formativa en el aula. Genera sentimientos encontrados en el maestro, por tanto, hay afectación y una gran tensión que cada vez tiene que volver una y otra vez al maestro, para reflexionar su quehacer como sujeto político, con un gran poder transformador desde el aula.

Hay ciertos riesgos, el maestro no puede solo llegar a orientar con páginas web, enlaces; el maestro como tal no puede perderse. Soy muy poco amigo de los sistemas, lo mínimo que uso el correo, para avisos de la facultad, para comunicarse con otros compañeros (Pantoja, 2014, p 9).

Es evidente que las Tecnologías de la Información y de la Comunicación llegaron y se instauraron en todas las esferas sociales con mucha fuerza, generando una mediatización que, particularmente en el mundo de la educación, ha dejado dos lenguajes que parecen no encontrarse: el lenguaje analógico y el digital. Dichos lenguajes cada vez generan una brecha más grande entre sus actores, pues es evidente que las representaciones de los maestros son diferentes a las de los estudiantes, lo que genera ambientes de aula que no favorecen la potenciación de las capacidades intersubjetivas. Es de admitir que las condiciones de vida en este presente histórico permiten más interactividad entre las comunidades educativas.

El estudiante de hoy está ávido de cercanía con el docente, de diálogo, de afecto.

No estoy en redes sociales, no conozco cómo es una clase virtual, no sé cómo es una plataforma, la verdad no me he interesado mucho por meterme en esos medios, me parece que es una herramienta muy valiosa, es una oportunidad interesante porque eso le ahorraría tiempo, desplazamiento, dinero y menos desgaste de energía a la gente (Pantoja, 2014, p 8).

Muchos docentes aún creen que el poder está instaurado en su conocimiento, en el manejo riguroso de su disciplina; pero esos lenguajes han cambiado, el estudiante lo que está pidiendo es otras dinámicas, ellos son hábiles en el manejo e interacción con nuevas herramientas y, por su parte, el maestro pareciera sentirse violentado con la incorporación que hace el estudiante de artefactos al aula regular. En ese orden de ideas, se hace necesario reconocer cómo se ha ido transformando la cultura en la que cohabitan los hoy nombrados “nativos digitales”, que asisten a una sociedad digitalizada, que nacieron en esta era de la alta tecnología de punta, que sus huellas de vida han estado rodeadas de otras mediaciones en los ámbitos familiares, sociales, personales. Pero, paradójicamente, cuando llega al aula, ese mundo se cierra ante sus ojos, ante su creatividad, ante sus sueños, sus actos y aparece el lenguaje analógico, ausente de sus lecturas, de sus interacciones, de sus vivencias, sus lecturas, sus lenguajes; poco de lo que vive en el entorno social se articula con el lenguaje de sus maestros. Entonces surgen preguntas como ¿la educación tiene en cuenta las expectativas y necesidades de las nuevas generaciones?, ¿el maestro tiene claridad de los desafíos que hoy le pone la sociedad del conocimiento a la educación?, ¿hay voluntad de cambio y suficiente humildad en el maestro para asumir el reto de formarse y potenciar sus

capacidades en el aula en un lenguaje más armónico con los estudiantes? Son cuestiones que hay que pensar detenidamente desde el presente histórico del maestro, que hoy enfrenta nuevos retos de formación, que sus esquemas mentales, sus construcciones sociales se ven abocadas a ser movilizadas con otras mediaciones, pues como sujetos de experiencia la realidad concreta es otra, el discurso hoy tiene otras demandas, el problema no es la información sino su manejo, su dinamización con todos los recursos puestos al servicio de la humanidad (Castells, 2011).

El lenguaje de las ciencias tiene que ser articulado con las realidades culturales, con los contextos sociales de una manera más humana y posible, con una gran sensibilidad social, y eso solo es posible desde el entorno de lo educativo, desde esta vocación perenne, donde se valore y respete el presente histórico de cada uno de los sujetos que cohabita el aula. Ser maestros hoy es un gran reto porque esta es una sociedad cambiante, con desafíos culturales, políticos, económicos, entre otros, instaurados por externos y en una lucha constante por reconocer la manera auténtica de construir cultura desde las necesidades contextuales de la educación, del ser, de la familia, de la cultura. *“Yo siento que soy tradicionalista y mis clases son en su mayoría magistrales”* (Pantoja, 2014, p.2)

El tercer encuentro centra su mirada de nuevo en la resistencia y temor al cambio. Desde este relato de vida es posible acercarse a comprender la cruda realidad social que ha vivido Colombia, pues la vulnerabilidad de los derechos humanos se logra entrever en sus palabras cuando dice:

Yo soy una mujer que ha vivido intensamente sus 54 años en el marco de una historia de país, atravesada por el amor, la alegría, la esperanza y la acción; y lo aprendí al lado de mis padres; al mismo tiempo el odio,



la violencia, el terror, el miedo, la persecución.; al lado de mi padre, hombre de ideas sociales, sindicalista y defensor de los derechos de los trabajadores y los obreros; como un homenaje a él y en agradecimiento al haberme enseñado con su ejemplo a ser rebelde (García, 2014, p. 1).

Cuando se habla de resistencia y miedo, necesariamente se tiene que recurrir al reconocimiento de este como un mecanismo de alarma y protección imprescindible del ser humano, como el dolor, el miedo es un maravilloso invento del organismo para su desarrollo en el proceso de evolución: ambos son necesarios para la supervivencia y no se puede prescindir de ellos. *“El temor es considerado como la pasión del ánimo que impide desarrollar una acción producto del riesgo o peligro que representa, es por tanto un esquema adaptativo, y constituye un mecanismo de supervivencia y de defensa, surgido para permitir al individuo responder ante situaciones adversas con rapidez y eficacia”.* (Louise, 2000, p.8).

Y es que esta es una sociedad que ha derramado mucha sangre, una sociedad que ha visto de cerca en la barbarie cuando los diferentes grupos sociales se unen para hacer diálogos concertados y reclamar sus derechos. En ese sentido, aparecen ideas fuerza desde la narración, tales como: vivíamos en una sociedad que no siente respeto por las mujeres, que para salir adelante tenemos que educarnos; preocupación por el momento histórico y la sociedad contemporánea atravesada por la violencia política de la década de los 90', ya finales de siglo; amo estar en estos procesos aprendiendo cada día y compartiendo mis conocimientos con las generaciones nacientes; creo que los jóvenes de las futuras generaciones colombianas tendrán que responder por los nuevos desafíos de la sociedad.

La emoción de miedo es la más primitiva de todas, encontrándose asociada a la principal característica

o finalidad de cualquier ser vivo, es decir, la supervivencia. Como todas las especies animales, el ser humano está programado por la naturaleza y la evolución para sentir miedo ante ciertas situaciones ya que es una señal de alarma que está destinada a avisar de los peligros. (Christophe, 2006, p. 17).

La sociedad colombiana, a lo largo de historia, ha estado rodeada por la desigualdad, la injusticia y el miedo, producto de ello y de las formas tradicionales de educación hoy se siguen cotejando métodos centrados en la homogenización del conocimiento, en principios rectores a partir de la disciplina coercitiva, la memorización, donde aún es posible predecir lo que puede suceder en un proceso formativo a través del cumplimiento de objetivos.

Estudiar Historia fue también un acto de resistencia a la imposición de lo que debía estudiar. Según aquellos que tenían la potestad de imponer, porque las familias en Colombia piensan que sus hijos deben estudiar carreras que den plata... La tarea siguiente era enfrentar al asesador. Me revelé, puse resistencia ante mi asesador (...) (García, 2014, p.3).

El estudiante sigue replicando situaciones, el estudiante se sigue limitando en su pensamiento. Aún pervive la pedagogía del miedo y de la opresión, de la descalificación y la amenaza, la escuela es excluyente, ordena selectivamente y tiene modos de pensar privilegiados, la escuela es un lugar contradictorio porque reproduce sistemas de control, no desarrolla pensamiento crítico pero, paradójicamente, está llamada a educar contra la opresión, a instaurar debates centrados en la reflexión y la acción.

En ese sentido la educación es artificial, hay una urgente necesidad de manejar formatos y no por lo esencial que es el la pedagogía. Quienes nos orientan carecen también de entusiasmo pedagógico, es

innegable que también han perdido su liderazgo, por lo agobiante que resultan las tareas burocráticas. En ese orden de ideas, en la educación se desdibuja la misión formativa.

Así pues, esta docente deja un testimonio de vida y centra la reflexión en el papel del docente en los entornos de la formación integral, donde se puede entrever cómo hoy la educación urge de directivos disidentes y maestros críticos. La idea es que se pueda recuperar la naturaleza de esta profesión, que es enseñar y aprender de y con las generaciones nacientes.

En el cuarto encuentro surge una categoría que se ha denominado “desidia”. Desde esta categoría se hace un recorrido por la actitud del maestro frente a los retos educativos que le impone la educación contemporánea.

La actitud del maestro hoy creo que es de desinterés, de temor, desidia, de falta de actitud frente a las demandas tangibles del uso de otras mediaciones en el aula, creo que también hay temor por pérdida de autoridad. Aún prevalece la educación clásica hasta en la disposición de los muebles (Zambrano, 2014, p.7).

Hay un especial temor por lo desvirtuada que puede quedar la enseñanza si no se hace un buen manejo de las herramientas infovirtuales, habla por ejemplo de la falta de actitud del maestro frente a los desafíos de la sociedad de hoy en términos de lo educativo, de la pérdida de autoridad en el aula, de lo dispendioso que es utilizar herramientas tecnológicas, ya que el tiempo es mínimo.

Un maestro que posibilita condiciones de aprendizaje centradas en lo ético intentando que fluya el aprendizaje de manera significativa. En su práctica pedagógica es posible dimensionar la capacidad para persuadir a sus alumnos, para que estos tomen la iniciativa y puedan tener éxito en su ejercicio como futuros profesionales. Desde esta perspectiva, el ensayo centrado en esta categorías permite

reflexionar que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), en los contextos educativos, requiere de competencias y actitudes proactivas por parte de los docentes hacia los beneficios pedagógicos que aportan al proceso formativo, ya que las prácticas pedagógicas intervenidas con estas mediaciones, están condicionadas por el nivel de formación y manejo de dichas herramientas, y lo que piensan los docentes respecto al potencial didáctico de las mismas.

Por tanto, la formación del profesorado, la coordinación y cooperación docente, el hecho de contar con recursos y medios materiales adecuados, y una dedicación de tiempo y esfuerzo de los docentes, son factores de gran importancia que resultan favorecedores del uso de las TIC en el ámbito educativo.

Creo que como maestros debemos bajarnos un poco como de la plataforma que teníamos, el futuro se verá más mediatizado por estas teorías. Creo que debo preocuparme un poco en meterme más en eso con las bases de datos, aunque nos capacitan no hago uso de ellas. Creo que hace falta dialogar, estar en una postura más cercana con los interlocutores, que son nuestros estudiantes, que nacieron con estas mediaciones, falta formarnos, abrirnos a estas posibilidades, dejar este temor (Zambrano, 2014, p.9).

Etimológicamente hablando, la palabra desidia viene del mismo verbo latino de deseo, *desidere*, que a su vez se forma por la raíz de sedes (asiento), *sedere* (estar sentado) y *sido* (sentarse). El verbo *desidere* significa desplomarse de un asiento o bajarse de él. En el caso de desidia, es solamente la acción de abandonar el puesto, un abandono que denota pereza. Al indagar en las opiniones, sentires, conceptos, aptitudes y usos que algunos docentes universitarios tienen respecto a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como mediaciones en los



procesos formativos, no es extraño encontrar actitudes de desidia, pereza, resistencia, temor, confort, pesimismo y disculpas, por nombrar solo algunas. Cuando es de suponer que en el rol del maestro está permitir cambios para sí y para sus estudiantes en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, pues es en los docentes donde recae la responsabilidad de aplicar estas nuevas metodologías relacionadas con las tecnologías, vinculadas igualmente con el cambio y, por supuesto, con la innovación educativa. Esta última década, ha dado cuenta de procesos formativos mediados por la incorporación de tecnologías al aula, como la posibilidad de lograr objetivos pedagógicos propuestos para estar a la par con los requerimientos de la actual sociedad, mayores niveles de interactividad y conectividad, manejo ágil y asertivo de la información, de ahí el auge de las bases de datos, búsquedas avanzadas, mayor agilidad en la navegabilidad, altos niveles de precisión en los buscadores académicos y comerciales y mejor disponibilidad de la información.

Los recursos tecnológicos solo median en la producción del conocimiento y las interacciones, como los docentes con los estudiantes generan un tipo de organización social más centradas en el aprendizaje colaborativo desde el aprender juntos. Es innegable que las nuevas investigaciones pedagógicas muestran el aprendizaje en grupo con mayor posibilidad de que sea significativo tanto para el maestro como para el estudiante. Pero, tal como lo plantea el profesor Zambrano (2014), se requiere de normas, construcción de valores, motivar para el ingreso de todos, que se circunscriban a los procesos de diferentes formas, ahondar en la actividades para la construcción de conceptos claros, buscando que el proceso sea muy horizontal, donde se involucre un colectivo para lograr que los aportes sean muy amplios.

Hoy los procesos experimentales en el aula juegan un papel importante, las TIC, por ejemplo, motivan al trabajo con

otros sistemas simbólicos, desde esta perspectiva el análisis de la narrativa de este maestro permitió que emergiera la categoría “desidia”, a partir de ella se logra comprender que a lo largo de la historia el maestro ha estado muy ligado a prácticas tradicionales que no permiten flexibilizar el currículo de manera proactiva, pues hoy las nuevas generaciones buscan que las dinámicas de aula sean muy dadas desde lo vivencial, desde la construcción del conocimiento, involucrando los sentidos. Pero, al parecer, el maestro tiene desidia por enfrentar estos retos, impuestos muchas veces por los mismos estudiantes.

Pese a la importancia de las tecnologías en los procesos formativos, es visible encontrar actitudes de resistencia y falta de interés por formarse en el manejo de herramientas infovirtuales con fines formativos. El maestro admite que hay mayor disposición por parte de los estudiantes a la utilización de estas herramientas y su manejo se da con mayor facilidad.

Creo que debemos pensar en que estas herramientas facilitan cada vez más nuestra labor docente. Sigo los modelos tradicionales de enseñanza en gran parte de mi desarrollo como docente pero también he sido un fiel seguidor de los avances de la comunicación, no utilizo estas herramientas con frecuencia ya que en aras del tiempo se vuelve dispendioso (Zambrano, 2014, p 12).

En palabras de Prenski (2001), significaría una desventaja para los docentes que han aprendido a usarlas en una etapa avanzada de su vida, pues ellos sienten que no están al mismo nivel, en cuanto a TIC, que sus estudiantes. Cataloga este como el mayor problema que enfrenta la educación pues “los instructores inmigrantes digitales, que hablan un idioma anticuado (el de la era pre-digital), están luchando para enseñar a una población que habla un lenguaje completamente nuevo” (Prenski, 2001, p.3), debido a que la brecha generacional se hace cada

vez más grande y las iniciativas que emprenden los docentes no son lo suficientemente valoradas por los alumnos. Pese a todos los aspectos reflexionados, es innegable que el proceso de cognición es construido en colectivo y hoy, gústenos o no, se necesitan artefactos, instrumentos que posibiliten la enseñanza para la comprensión; objetos de aprendizaje que lleven implícitos contenidos, métodos, procesos, lenguajes y formas de comunicación que posibiliten que el estudiante viva una fase de exploración y acercamiento al conocimiento para que logre que la construcción del aprendizaje sea realmente significativo.

No obstante, en la educación superior, el docente se refugia en el reconocimiento y trayectoria que la comunidad ha hecho de su labor educativa, y ve la incorporación de estas mediaciones como caso aislado. Hoy sigue teniendo una especial vigencia la práctica pedagógica tradicional, la que ha funcionado, con la que el maestro ha sido bien evaluado por la comunidad de educandos.

Para finalizar, en el quinto encuentro se develó la categoría emergente “Comodidad o confort del maestro en las metodologías tradicionales”, donde se hace un análisis sobre cómo la sociedad actual demanda procesos formativos constantes, lo cual implica que si no se está igualmente en un constante proceso de aprendizaje se entra en un estado de estancamiento, lo que implica perder convencimiento y confianza por no estar actualizado desde las diferentes disciplinas del conocimiento, es decir, por no estar al día. Es comprensible que no sea fácil mantenerse al día, dado que el ser humano, en su inmensa mayoría, suelen asustarle los cambios que generan un alto grado de incomodidad. Con dificultad se suelen plantear preguntas fundamentales como ¿qué aspectos significativos aportan los cambios o por qué los cambios asustan?. Estas y otras tantas preguntas nacen cuando se habla de situaciones en la vida en las que, por diversas razones, se tienen que tomar

decisiones, asumir retos o iniciar nuevas acciones.

Las personas conservan un modelo o estilo de vida que se denota como la zona reconocida en la que es fácil moverse, “zona de confort”, la zona en la que se asumen comportamientos, conocimientos, rutinas, habilidades, actitudes, reacciones, hábitos y vivencias. Todo aquello conocido y a lo que se está acostumbrado, pero es claro que para todas las personas este estado no necesariamente significa agrado; es posible pensar que este tipo de estado solo puede generar tranquilidad, pues es el espacio que se conoce, que se vivencia, donde se moviliza la persona.

Entendemos la expresión zona de confort como un espacio personal o un posicionamiento conformado por las actitudes, procedimientos y estrategias que habitualmente utilizamos y con las que nos sentimos “cómodos”. El comportamiento que se deriva de esta posición se instala en la manera de proceder y muchas veces ni nos planteamos cambiarlo o mejorarlo, simplemente porque nos sentimos seguros en esta manera de hacer. Esta seguridad o confortabilidad es a menudo vivida tanto por el alumnado como por el profesorado. Cuando esto sucede el aprendizaje se dificulta ya que no parece que estemos dispuestos a enfrentarnos con las inseguridades y las incertidumbres que nos plantea el hacer frente a lo desconocido. (Forés, 2014,p.5)

Pero la educación, como una de las actividades propias del hombre, está sujeta al devenir histórico y, en consecuencia, a los cambios continuos que se derivan de una humanidad que se va resignificando de distintas formas con el paso del tiempo. En ese orden de ideas, muchas veces hay autolimitaciones que degeneran en la permanencia en esas zonas de confort, lo que ocasiona hábitos y costumbres que no permiten alcanzar nuevos objetivos y para ello se hace necesario plantear acciones



que implican nuevas visiones, emprender de forma diferente retos formativos.

En el caso particular del docente, se hace necesario navegar fuera de la “zona de confort” y emprender retos basados en la “zona de aprendizaje” pero para que ello suceda se hace necesario atreverse, tener voluntad de cambio, saltar barreras, vencer el miedo a lo desconocido, superar las ansiedades, romper con las barreras mentales que limitan la osadía. Es entendible que hay un choque de emociones o, dicho de otra forma, sentimientos encontrados y mucha incertidumbre, pero los lenguajes de quienes aprenden en el aula regular van delimitando los caminos, las líneas de la vida pedagógica protagonizadas por el maestro, es justo cuando van apareciendo paulatinamente cambios profesionales, personales y sociales que pueden darse muchas veces de manera voluntaria o involuntaria, el hecho es que con la voluntad y la incorporación de otras dinámicas metodológicas el docente va dándose cuenta de nuevas habilidades de pensamiento que pueden estar inexploradas. Este es un tema circunscrito en la voluntad personal, aquí quien debe tomar conciencia de su papel en el proceso pedagógico es el maestro, quien debe revisar las formas como está educando y cómo fue educado es el maestro, quien se debe preguntar qué quiere cambiar y el estado que desea alcanzar es el maestro, hacerse preguntas desde su actuar metodológico para descubrir qué quiere alcanzar y qué acciones debe emprender para desarrollar otras formas de enseñanza.

Un “quiebre” significa quebrar, romper esa “zona de confort”. Lo cual supone abandonar actitudes, comportamientos, cosas y situaciones que, si permitimos que sigan formando parte de nuestra vida, nos impedirán progresar para obtener un mayor bienestar. Y podemos quebrar esa zona de confort por dos razones: 1) porque ya no soportamos el dolor que nos produce vivir en ese estancamiento, o 2) porque hemos

visualizado otro tipo de vida que nos va a permitir crecer y ser más felices. En cualquiera de los dos casos (alejarse del dolor o dirigirse al placer), supone desarrollar un liderazgo y compromiso personal para abandonar la “comodidad” de lo conocido y explorar nuevas opciones. Por ello, siempre será menos doloroso aceptar y decidir proactivamente, con calma y una adecuada planificación, el momento de un final o el cierre de un capítulo en tu vida, que esperar a que alguien o algo exterior a ti, llegue a ponerte en una situación complicada y difícil. Generalmente las personas que inician un proceso de cambio es porque ha ocurrido una situación de quiebre en su vida o bien porque han tomado la decisión por propia voluntad de hacer un quiebre en su vida y desean producir un cambio en ella para alcanzar ciertas metas y aumentar su nivel de felicidad (Forés et al., 2014, p. 8).

Así las cosas, desde el contexto formativo, la historia ha mostrado un anclaje muy fuerte de la educación tradicional a las prácticas cotidianas de aula centradas en el discurso magistral. La categoría de investigación que aquí se pretende reflexionar “Comodidad o confort del maestro en las metodologías tradicionales”, da cuenta del desconocimiento de esta llamada era digital, que ya se vive en todos los entornos donde, como sujetos, cohabitamos y que trae consigo nuevos modelos de interacción social a los que muy especialmente el maestro debe ir amoldándose.

Me reconozco en una metodología muy tradicional, conductista, clases magistrales donde yo oriento y direcciono los temas. Tengo un total desconocimiento sobre uso e implementación de las TIC, no sé nada de tecnología, no necesito incorporarlas; tengo claro que han facilitado otras formas de enseñanza, pero no tengo formación en ellas, insisto en

que no he tenido la necesidad de conocerlas y llevarlas al aula, creo que como he manejado la clase hasta el momento me ha surtido efecto y siento comodidad en el manejo que hago de ella (Cano, 2014, p. 10).

El uso de buenos recursos didácticos requiere tiempo y esfuerzo para su preparación fuera de las horas de clase, trabajo que en general no es reconocido. La tendencia a economizar esfuerzo y tiempo, hace que predominen los métodos centrados en la instrucción del docente. Sin embargo, es evidente que hay desafíos desde el mundo de la globalización, desde lo paradójico de la sociedad del conocimiento y el desconocimiento de la misma, desde las dinámicas con las cuales se educa la sociedad de hoy en un aula masificada. Son muchos los aspectos que convergen para decidir el tipo de maestro que necesita la sociedad de hoy, cuando los modelos educativos han cambiado su dinámica y el presente histórico está reclamando de nuevo la atención puesta en el ser, sus potencialidades, sus capacidades puestas al servicio de la humanidad.

La actitud de confort debe revisarse, no se puede desconocer que las dinámicas de mundo son otras, la reorganización socio-espacial es otra, las ideologías van movilizandolas dinámicas culturales y todo ello debe ser reflexionado desde el ámbito educativo, máxime desde la educación superior que entrega a la sociedad generaciones que, seguidamente, hacen relevo generacional, intervienen y transforman constantemente las políticas empresariales, ya que son los mandos medios o los altos mandos que deciden el futuro de las empresas donde se moviliza la economía, la políticas y, por ende, la sociedad contemporánea. Entonces el maestro en ese sentido tiene un papel protagónico, ya que es quien posibilita que el estudiante potencie sus capacidades, sea autónomo, creativo y asertivo en el momento de llevar a la praxis su conocimiento. Desde esta perspectiva es comprensible el desafío al cual se enfrenta

un docente en las demandas de formación integral, que debe estar viviendo a cada momento para intentar dinamizar los procesos de formación integral.

Sé que la formación en TIC es una propuesta a la que muchos maestros han entrado, pero también sé que muy pocos se quedan. Un profe de cátedra, viene, da su clase y se va, esta modalidad de contratación es así, como se dice, el profesor taxi, que recorre varias universidades para hacerse su sueldo (Cano, 2014, p. 11).

Una posición cómoda, que deja ver el temor a desmitificar el sistema tradicional de formación que se aleja un tanto del ser.

El cuerpo consciente y curioso que estamos siendo ha venido haciéndose capaz de comprender, de entender el mundo, de intervenir en él en forma técnica, ética, estética, científica y política. La conciencia y el mundo no pueden ser entendidos separadamente, en forma dicotomizada, sino en sus relaciones contradictorias. La conciencia no es la hacedora arbitraria del mundo, de la objetividad, ni es puro reflejo de él. La importancia del papel interferente de la subjetividad en la historia da especial importancia al papel de la educación. Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres "programados para aprender", no habría por qué apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación (Freire, 1996, p. 7).

Desde esta perspectiva formativa, el centro de las preocupaciones de la formación contemporánea debe volver a ser lo humano, el ser humano que actúa, que siente, que piensa.

En suma, esta experiencia formativa se logra consolidar en el trabajo investigativo con la lectura de época, de contexto, desde donde se hizo posible develar cinco



categorías de análisis que posibilitaron determinar las razones por las cuales algunos maestros no incorporan las TIC al aula regular. Categorías como “temor”, “resistencia”, “desidia”, “confort”, “incertidumbre”, nacen desde los encuentros con los maestros objetos de investigación, permitiendo el acercamiento al pasado para comprender aún más el presente y dimensionar el futuro de la educación en una era de cambios constantes y nuevos desafíos para la educación.

Entonces la tarea para la Institución habrá de ser la de resignificar el modelo pedagógico para comprender que la educación hoy debe vivir adecuaciones de época, tecnificación, formación pedagógica para maestros bajo dinámicas de mundo visionadas con aprendizajes abiertos y flexibles que trasciendan los límites de los formatos y espacios tradicionales. Así las cosas, la educación superior estará haciendo más significativo su papel en una sociedad donde la ciencia y la tecnología transversan todas la áreas del conocimiento, poniendo en juego el potencial de su recurso humano de cara a los desafíos de la sociedad globalizada.

Prospectivas

Desentrañando las voces emanadas de los relatos de vida de los maestros objeto de investigación, es imposible comprender cómo opera la abnegada tarea de permitir que otros se formen de manera integral desde un marco de valores, desafíos, resistencia al cambio, desidia, temores, estados de confort y tantos aspectos a favor y en contra de los modelos educativos a que está abocada la educación de hoy. Sin duda, el trabajo del educador es una muestra de compromiso y responsabilidad que se da día tras día, con el firme intento de garantizar el desarrollo de una nación con la gama de saberes que se necesitan para resolver todo tipo de problemas.

La educación, de cara a las demandas actuales, muestra un serio divorcio de

la realidad económica, política y social del país. Los contenidos distan de la pertinencia y corresponsabilidad con las necesidades del desarrollo local, nacional e internacional; igualmente dista de las exigencias del mundo cada vez más globalizado. Con algún deje de incertidumbre es posible afirmar que esta es una educación atada al autoritarismo, la memorística sigue siendo opresiva y circunscrita a modelos tradicionalistas anclados al pasado. En ese orden de ideas, el maestro de este tiempo requiere igualmente del conocimiento de los avances técnico-científicos propios de su área y de las ciencias sociales y humanas, para resignificar el papel del hombre en una sociedad cambiante, convulsionada y demandante.

Estar a tono con las demandas de la sociedad contemporánea implica ser ambicioso en el campo del conocimiento, ya que estos tiempos de competitividad así lo exigen. Algunas de las demandas del maestro para reunir las condiciones formativas en este momento histórico están: mayores niveles de criticidad, actitud de aprendizaje e innovación, aportes permanentes a la comunidad educativa, incentivar y servir de modelo a quienes acompañan en el proceso formativo y con quienes pretende hacer equipo de trabajo, tener espíritu de colaboración y cooperación, sensibilidad social en el ejercicio de la profesión, que esté en un constante cambio y dinamización de su práctica docente, hacer investigación en el aula y desde el contexto académico donde desarrolla su profesión, que reúna condiciones morales, científicas, de gestión, competencias, proyectivas en un mundo globalizado, cambiante y demandante, de un sujeto que se reconozca en su presente histórico, que permita que sus estudiantes potencien sus capacidades.

Sin lugar a dudas, esta experiencia formativa se consolidó en el trabajo investigativo con la lectura de época, de contexto, que solo fue posible develar desde las entrevistas, los diálogos, los encuentros que, de manera abierta y

humana, posibilitaron este grupo de maestros, dejando una huella en mi formación de maestra, sus palabras, sus reflexiones, aportes humanos, académicos, sus experiencias de vida, ponen en juego un cúmulo de saberes desde donde es visible acercarse al reconocimiento del pasado para comprender aún más el presente y dimensionar el futuro.

Desde ahí es posible afirmar que urge, en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, resignificar el modelo pedagógico para comprender que la educación hoy debe vivir adecuaciones de época, tecnificación, formación pedagógica para maestros bajo dinámicas de mundo visionadas con aprendizajes abiertos y flexibles que trasciendan los límites de los formatos y espacios tradicionales. Desde esta perspectiva, la educación superior estará dimensionando su papel en una sociedad donde la ciencia y la tecnología transversan todas las áreas del conocimiento, poniendo en juego el potencial de su recurso humano hablando de manera más horizontal, de cara a los desafíos de las sociedades que cada vez van mostrando menos fronteras, dada la globalización de las economías.

Para ello, cerrar brechas a través de la virtualización de muchos de los procesos de corte formativo se hace cada vez más urgente, pues las nuevas generaciones no tienen tantos temores, ellas están dispuestas al cambio, esperan del maestro nuevas dinámicas de aula sin importar medios, ellas esperan otras actitudes porque la formación debe ser permanente, el ser humano es inacabado. En palabras de en su libro *Política y educación*:

La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés econó-

mico. La educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de “no sólo saber que vivía sino saber que sabía”, y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se fundan en eso. (Freire, 1996, p.132).

De esta manera, el reto del maestro de hoy sigue siendo la construcción de su conocimiento, rompiendo su estado de confort con la osadía, buscando diálogos entre pares, con miradas inclusivas que permitan ir más allá del deber ser, intentando que la educación viva procesos de maduración significativos en aras de las generaciones nacientes que demandan dinámicas de aula donde el protagonista indefectiblemente sea el estudiante, con otras formas de representación del aprendizaje basadas en modelos educativos dentro y fuera de la escuela, pensando la Internet de manera más educativa, ya que forman parte de la nueva cultura digital de la educación. Porque, sin duda, esta ya es parte de esos modelos de representación, educandos que busquen su realización con un verdadero significado de la vida para, a posteriori, trabajar por un bien común, en una sociedad cambiante. Todo ello para comprender que el presente histórico, la ciencia y la tecnología, los currículos con mediación en valores, las nuevas formas discursivas, el potencial creador de cada ser humano que se forma y se moldea desde la escuela, la familia y la sociedad, son elementos que la educación debe pensar para el hombre que desea formar intentando nuevas dinámicas de mundo.



Bibliografía

- Auge, M. (1996). El sentido de los otros. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Barbero, J M. (1987). De los medios a las mediaciones, comunicación, cultura y hegemonía. Barcelona: Gustavo-Gili.
- Barbero, J M. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. (pp. 17-34). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Barbero, J M. (2002). La educación desde la comunicación. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castells, M. (2011). La era de la información: economía, sociedad y cultura. 1ed. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2001). La era de la información. Barcelona: Plaza y Janés.
- Christophe, A. (2006). Psicología del miedo: temores, angustias y fobias. Barcelona: editorial Kairós
- Day, C. (2006). Emociones, sentimientos e identidad personal y profesional. En Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. (pp.59-147). Disponible en: <http://www.slideshare.net/MIGUELZFZ/lectura-1-10913641>. (Recuperado en agosto 15 del 2014).
- Dede, C. (2000). Aprendiendo con tecnología. Buenos Aires: Paidós.
- Diccionario Etimológico Desidia:. Disponible en: <http://www.dechile.net/>. (Recuperado en Noviembre 28 del 2014).
- Duarte, J. (2014). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos, N° 29, 2003, pp. 97-113.
- Echavarría, G. (2004). La Palabra: un compromiso psicológico, ético y sociopolítico del hombre pensante y hablante. Documento. Medellín.
- Flórez Ochoa, R. (1998). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Forés, A, Sánchez, J, Sancho, J M. (2014). Salir de la zona de confort, dilemas y desafíos en el EEES. Tendencias Pedagógicas, 23, 205-214
- González González, M S. (1998). Los Amores prohibidos de Kalkan. Pereira: Editorial Papiro.
- Guarin, G. (2014). Seminario modernidad crítica. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gutiérrez, E. (2008). Comprender la comprensión, México, Ríos de Tinta.
- Guerrini, S. (2011). Las marcas de la vida. Disponible en: <http://www.sebastianguerrini.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado en Julio 10 de 2014).
- Henao Álvarez, O. (2006). Evidencias de la investigación sobre el impacto de las tecnologías de información y comunicación en la enseñanza de la lecto-escritura. Revista educación y pedagogía, 18 (44), 71-87.
- Hincapié Mejía, N. (2011). *¿cómo ven los docentes las tic? Percepciones, uso y apropiación de tic en los docentes de la facultad de comunicaciones*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Mclaren, P. (2006). Pedagogía crítica: de qué hablamos, donde estamos. Barcelona: Graó.
- Moreira, M A. (1994). Unidades didácticas de prensa en educación. Grupo Prensa y Educación.
- Freire, P. (1992). Política y educación. Estados Unidos: Universidad Vila Nova.
- Freire, P. (1996). Política y educación. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2013). Pedagogía de la Autonomía. Disponible en: http://portal.mda.gov.br/portal/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_autonomia.pdf. (Recuperado en julio 12 del 2013).
- Politécnico Colombiano Jaime Isaza cadavid (s.f.). Proyecto Educativo Institucional. Disponible en: http://www.politecnicojic.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=60&Itemid=74. (Recuperado en septiembre 28 del 2013).
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, p. 1-6. Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives.%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. (Recuperado en abril 10 del 2014).
- Ríos Patiño, A G. (2014). Huellas Vitales y Prácticas pedagógicas (Tesis inédita de Maestría en Educación Docencia). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

Rodríguez, L; Marín, C; Moreno, S; Rubano, M. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, docencia y tecnología*, 18(34), 129-171.

Sampieri Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª edición. México: Editorial Mc Graw Hill.

Sancho, J M. (2005). Implicaciones pedagógicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En *VVAA Didáctica de*

las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. (p.10). México D.F.: Ministerio de Educación.

Zemelman, H; Quintar, E. (2010). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. (J. R. Díaz, Entrevistador). Mexico. DF. (S.N.)

Zemelman, Hugo. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales*. Vicepresidencia del Estado Plurinacional. La Paz: Mexico. DF. (S.N.)



La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del Cauca, Colombia¹

ADRIANA CAMPO FLOR², DIMAS SAUCA AVIRAMA³
ISRAEL TRUJILLO AGREDO⁴, LUIS ENRIQUE MOSQUERA MORENO⁵

Resumen

El presente artículo socializa algunos resultados de la investigación sobre cuáles son las concepciones de diversidad que manejan los maestros y como se articulan con las practicas pedagógicas en las instituciones educativas Margarita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia), José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán). Se evidencia en esta, como las nociones de diversidad que manejan los docentes de estas instituciones se conciben inicialmente desde la diferenciación de los grupos étnicos que coexisten en el departamento del Cauca, partiendo desde las carencias de las niñas, niños y jóvenes, ya sean socioeconómicas, afectivas, o ambientales y sus condiciones de vulnerabilidad. Para lo cual se aplicó la metodología de investigación de la teoría fundamentada. A través del resultado del análisis de datos que arrojaron los grupos focales establecidos en las cuatro instituciones educativas enunciadas anteriormente dos de ellas ubicadas en zona rural (Institución Educativa Margarita Legarda en el municipio de Puracé e Institución educativa Sinaí en el municipio de Argelia) y las otras dos en zona urbana (Institución Educativa José Eusebio Caro e Institución Educativa Antonio García Paredes) En la capital del departamento del Cauca, Popayán se identificaron dos problemáticas centrales:

La primera se puede denominar como: **la atención a la diversidad un mito en el aula escolar**, que se asocia con la concepción de diversidad de los maestros la cual es concebida desde el reconocimiento de las etnias y territorios a partir de las cosmovisiones e ideologías que se presentan en el espacio departamental.

La segunda se denominó **las tensiones un asunto para resolver desde la diversidad**, que devela los conflictos presentes en la escuela entre las políticas gubernamentales que están atadas a las orientaciones de entes

1 Recibido: 21 de agosto de 2015. Aceptado: 19 de febrero de 2016.

2 Licenciada en educación con especialidad en matemáticas. Universidad del Cauca 2.003. Docente de matemáticas y física de la institución educativa Sinaí del municipio de Argelia (Cauca). adcampo2@hotmail.com

3 Ingeniero agrónomo. Universidad Nacional de Colombia. 2.001. Docente de educación ambiental y ciencias naturales de la institución educativa Santa Leticia. saucadimas@gmail.com

4 Licenciado en ciencias sociales Universidad del Cauca 1986. Especialista en computación para la docencia Universidad Antonio Nariño 1.997. Abogado. Universidad del Cauca 2.005. docente de ciencias sociales de la institución educativa Antonio García Paredes Popayán (Cauca). istru04@hotmail.com

5 Licenciado en Educación con especialidad en Ciencias sociales. Universidad del Cauca 1988. Entrenador deportivo Universidad Incca de Colombia 2.008 Docente de educación física de la institución educativa José Eusebio Caro. lumos64@hotmail.com

internacionales y el desarrollo de la prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores, unidas a algunas tensiones propias del entorno como las diferencias de concepción de mundo entre campesinos e indígenas, el desplazamiento producto del conflicto armado y el afán de obtener buenos puntajes en las pruebas externas a las instituciones, que terminan por influir directamente en la forma como los docentes adelantan su labor, develando el uso de prácticas pedagógicas homogenizadoras donde se dilucida que el discurso que manejan los maestros no es coherente con la implementación de estrategias educativas diferenciales que requiere la atención a la diversidad, encontrando además que son ellos de forma individual quienes desde su experiencia y su propia visión tratan de hacer la atención de lo diverso sin encontrar planes institucionales diseñados al respecto.

Palabras clave: Tensiones, grupos étnicos, prácticas pedagógicas, diversidad, educación, formación.

Abstract

Attention to diversity myth and tensions: from the teachers' vision of four educational institutions del Departamento del Cauca, Colombia

This article socialize some results of research on what are the concepts of diversity and how teachers deal with articulated pedagogical practices in educational institutions Margarita Legarda (Puracé), Sinai (Algeria), José Eusebio Caro and Antonio García Paredes (Popayan). was evidence in this, as the notions of diversity that teachers manage these institutions initially conceived from the differentiation of ethnic groups that coexist in the department of Cauca, starting from the shortcomings of the children and young , whether socioeconomic, emotional, or environmental and vulnerable conditions. To which we applied the methodology of grounded theory research. Through data analysis results which showed that focus groups established in the four schools listed above two located in rural (Legarda Margarita Educational Institution in the town of Puracé and Sinai Educational Institution in the town of Algeria) and two in urban areas (Educational Institution José Eusebio Caro and Antonio García Paredes Educational Institution) in the capital of the department of Cauca, Popayán identified two central issues: The first can be termed as: Attention to diversity a myth in the classroom, which is associated with the concept of diversity of teachers which is conceived from the recognition of ethnic groups and territories from the world-views and ideologies that displaying departmental space.

The second was called tensions to resolve a matter through diversity, which reveals the conflicts within the school between government policies that are tied to the guidelines of international bodies and the development of pedagogical practices developed by teachers, together with some tensions inherent in the environment such as differences in conception between peasants and indigenous world, displacement from armed conflict and the desire to get good test scores outside the institutions, which eventually directly influence how teachers advance their work, revealing the use of pedagogical practices which elucidates homogenizing the speech that teachers deal is



not consistent with the implementation of differential educational strategies requires attention to diversity, they are also finding them individually who from their experience and seek their own vision care do not find the diverse institutional arrangements designed accordingly.

Keywords: Tensions, ethnic groups, pedagogical practices, diversity, education, training.

Presentación⁶

El ejercicio investigativo “*Cuales son las concepciones sobre diversidad y como se articulan con las prácticas pedagógicas de los maestros en algunas instituciones educativas del departamento del Cauca*” se realizó durante el periodo de tiempo entre 2.011 y 2.013 como parte del macro-proyecto de investigación “*Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Caldas, Antioquia. Cauca y Nariño*”. Liderado por la investigadora principal Luz Elena Patiño Giraldo.

Zona uno

Se asienta en las comunas 6,7 y 9 ubicadas al sur-occidente de Popayán, limitando con su zona rural, las cuales han tenido un desordenado crecimiento debido a que se convirtieron después del terremoto de 1983 en receptoras de población desplazada y migrantes internos del departamento que se han

asentado en barrios sub-normales de invasión o vivienda legal precaria de estratos⁷, 1 y 2, generando grandes problemas sociales, como pobreza, pandillismo, violencia, micro-tráfico de estupefacientes, desempleo, empleo informal e inseguridad permanente en las calles, con una población con gran capacidad de resiliencia, solidaridad y creatividad para crear sus propias fuentes de ingresos, allí están ubicadas las instituciones educativas José Eusebio Caro y Antonio García Paredes.

Zona dos

Dentro de un territorio permeado por el fenómeno del narcotráfico y con fuerte presencia de la guerrilla se encuentra el corregimiento Sinaí, municipio de Argelia ubicado al norte de este y al sur-occidente del departamento del Cauca; comunicado por carretera a 115 Kilómetros de Popayán en zona montañosa. Donde el 30% de los padres de familia son nativos de la zona; el 70% de ellos son el resultado de las continuas inmigraciones principalmente de los departamentos de Nariño, Putumayo, Caquetá y Huila. La población campesina hace grandes esfuerzos por insertarse en el mercado nacional a través del cultivo del cacao, llevándolos a generar nuevas estrategias en el uso del suelo, protección de la biodiversidad, además de idear alternativas legales para sustituir los cultivos ilícitos.

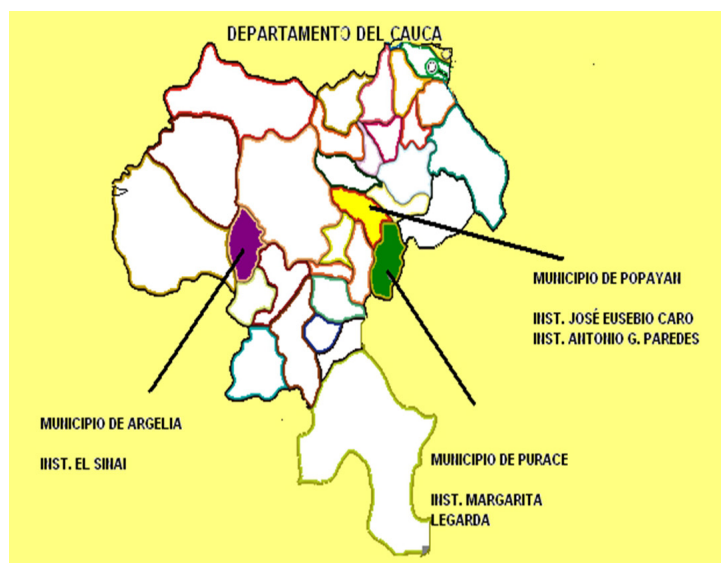
6 El presente artículo es resultado de investigación “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Caldas, Antioquia. Cauca y Nariño” cuya investigadora principal es la Doctora en ciencias sociales con énfasis en niñez y juventud Luz Elena Patiño Giraldo y se desarrolló como pre-requisito para obtener el título de maestría en educación desde la diversidad.

7 El artículo 102 de la ley 142 de 1994 dispone que los inmuebles se clasificarán en seis estratos así: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio-alto, 6) alto. Los estratos 1 y 2 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos económicos.

Zona tres

En territorio indígena-campesino La Institución Educativa Técnica Agropecuaria “Margarita Legarda” está ubicada en el Corregimiento de Santa Leticia, municipio de Puracé, al oriente caucano, a 85 Km. de la ciudad de Popayán, en la vía hacia La Plata (Huila), cuenta con 17 veredas y la cabecera del corregimiento, población del mismo nombre “Santa Leticia”. La mayoría de estudiantes⁸ son de origen campesino y en un tiempo se contó con un porcentaje aproximado del 10% de población indígena Páez, en la actualidad la mayoría de los estudiantes provienen de distintas zonas del corregimiento y del vecino municipio de La Plata (Huila).

Ubicación de las instituciones educativas



Mapa N° 1. Fuente: Elaborado por Israel Trujillo Agredo

Justificación

Comprender el concepto de diversidad y desarrollar prácticas en torno a ésta

⁸ El termino estudiante en adelante hace referencia a niños, niñas y jóvenes.

requiere establecer una interacción desde una perspectiva disciplinar en y para contextos diversos, pues la diversidad se convierte en el atributo de todos como seres humanos, ya que ésta hace referencia al encuentro de personas diferentes las cuales responden a distintos factores tales como: edad, credo religioso, género, orientación sexual, capacidades físicas e intelectuales, condición socio-económica, ritmos diversos de aprendizaje, ideología, motivaciones, cosmovisión, entre otros. Se puede decir entonces teniendo en cuenta lo anterior y ubicándolo en el campo educativo que todos los estudiantes son diferentes y que responden a intereses, motivaciones y necesidades distintas. Dentro de la escuela debe ser prioritario pensar cual es la realidad frente a la atención a la diversidad, para generar

perspectivas de avance pues la labor educativa ha sido históricamente homogenizante ya que su rol social lo ha cumplido partiendo del supuesto que todas las personas son iguales, que aprenden de la misma forma, que presentan los mismos intereses y motivaciones, que tienen las mismas concepciones de mundo y que responden de la misma forma a los contenidos impartidos en la escuela. De allí la necesidad de indagar: cuáles son las concepciones de diversidad y como se articulan con

las practicas pedagógicas de los maestros en las instituciones educativas: Margarita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia), José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán) del departamento del Cauca.

El departamento del Cauca se define como diverso en muchos sentidos: geográfico, étnico, cultural, económico,



educativo, religioso e ideológico, por eso al develar las concepciones de diversidad que pueden comprender los docentes y que ponen en juego dentro del aula escolar en algunos de sus municipios se podrán proponer alternativas para transformar los procesos pedagógicos que puedan llevar a que la diversidad dentro del aula resulte una potencia que ayude al verdadero desarrollo integral de los sujetos educandos, los educadores y al de sus entornos cercanos, pues la diversidad es una característica de la sociedad colombiana, una riqueza que debe ser celebrada y no una cuestión atemorizante que genere relaciones conflictivas.

El estado colombiano en su constitución política de 1.991 en varios de sus artículos hace referencia de la diversidad:

Artículo 7: *“El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación Colombiana”.*

Artículo 8. *“Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.”*

Artículo 13: *“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán 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.”*

Artículo 47: *“El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.”*

Todos estos artículos representan un gran avance en cuanto a políticas sociales colombianas, las cuales se ven reflejadas en la elaboración de nuevas normas y estrategias en el sistema educativo como la ley general de educación (1994) y la implementación del plan decenal de la

educación del Ministerio de Educación Nacional de Colombia 2006-2016 el cual propone que:

“El sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social, y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran”. (P.17).

El gobierno colombiano a través del Ministerio de Educación Nacional ha adelantado grandes campañas utilizando los medios de comunicación radio prensa y televisión con comerciales que presentan los planes y estrategias del decenio como “revolución educativa”, “todos a aprender”, “ni uno menos”, “educación de calidad el camino a la prosperidad,” donde se pone de manifiesto la intención de lograr una mejor calidad de la educación en todo el territorio nacional, argumentando que esta mejoría va acompañada de un trato equitativo desde las oportunidades que permite que los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollar a plenitud todas sus capacidades.

Problema

Se presenta particularmente una gran tensión entre las políticas nacionales (educación basada en competencias, calidad entendida como el desarrollo estándares básicos de competencias, evaluación y planes de mejoramiento para responder a las pruebas internas y externas) y la forma como los docentes conciben el acto pedagógico pues mientras que de un lado y de manera acertada se han adelantado políticas como la de la inclusión la cual busca atender de manera total e integral a todas las personas haciendo énfasis en aquellas que se encuentran en cualquier situación de vulnerabilidad, de otro lado se plantean políticas que buscan mejorar a toda costa los resultados académicos

en las pruebas internacionales, presionando a las comunidades educativas mediante planes de mejoramiento y bajo la amenaza de auditorías punitivas que obligan a directivos docentes y docentes a enfocar sus esfuerzos en desarrollar contenidos, estándares y competencias que les permitan alcanzar los puntajes requeridos por el Ministerio de Educación Nacional, descuidando en muchos casos la verdadera atención a la diversidad, lo que produce una gran tensión entre la forma como se debe aplicar y orientar el principio de la diversidad humana y el reto homogeneizador de atender resultados de dichas pruebas.

El análisis se extiende hasta el ámbito económico mundial, pues hay que preguntarse por qué Colombia que constitucionalmente se define como un estado que defiende y protege la diversidad étnica y cultural tiene que atender al desarrollo de políticas educativas públicas importadas, las cuales responden más a intereses del capital globalizado que requiere de condiciones específicas en cada país para poder seguir avanzado en su imparable proceso de expansión. Como se puede evidenciar el estudio de un problema que parecería netamente local se amplía hasta el estudio de algunas condiciones económicas mundiales. Además hay que hacer otras consideraciones de tipo histórico y socio- político locales, para tratar de comprender por qué en el departamento del Cauca existen tensiones entre indígenas y campesinos y también cuales son las características singulares de las zonas en estudio pues este entramado influye directamente en las percepciones que sobre los asuntos académicos, de atención a la diversidad, de desarrollo de planes y modelos pedagógicos tienen los docentes de estas zonas.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones sobre diversidad y cómo se articulan con las prácticas pedagógicas de los maestros en las instituciones educativas Marga-

rita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia), José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán) del departamento del Cauca?

Antecedentes

En los últimos años el estudio sobre las concepciones de diversidad de los maestros y las prácticas pedagógicas utilizadas para atender lo diverso ha tomado gran importancia no solo en Colombia si no en varios países que están interesados en el estudio del tema. En el ámbito regional, la ampliación de cobertura de la maestría en educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales ha producido en los dos últimos años una cantidad importante de investigaciones al respecto, dentro de las cuales se pueden destacar las siguientes:

Buesaquillo Marleni, Gómez Eliana, & Guerrero Gema (2.012). Prácticas pedagógicas y diversidad. Investigación desarrollada en el municipio de Tangua (Nariño) que busca develar como se está comprendiendo la diversidad a partir de las prácticas pedagógicas dentro de la Institución Educativa Misael Pastrana. Es una investigación descriptiva que da cuenta de las concepciones que sobre diversidad manejan los docentes de esta institución y determinan los roles que estos asumen dentro del aula.

Gómez Gómez Diana Constanza & Villada Diana Carolina (2.012). Exclusiones silenciosas. Esta investigación describe como la educación colombiana sigue ubicada en el paradigma pedagógico tradicional, donde desde la uniformidad y la homogeneidad se busca educar a todos los niños y niñas de la misma forma, y también plantean interrogantes interesantes como: los niños de hoy en la escuela de ayer ¿una forma de incluir o excluir? Además plantea como las exclusiones silenciosas son todas las actividades que buscando atender a todos los estudiantes solo potencia a los de mejor rendimiento académico y segrega a los que tienen ritmos diferentes de aprendizaje.



Guerrero Rodríguez Libia Lorena, Salazar España Ana Janeth & Zambrano Martínez Marta (2.012). *Pedagogía de las oportunidades: una alternativa para la formación de sujetos diversos*. Investigación desarrollada en el municipio de Pasto (Nariño) en las Instituciones Educativas Aurelio Arturo Martínez y Chambú. Donde se concluye que las concepciones de diversidad están ligadas a la vulnerabilidad y que persisten las prácticas pedagógicas tradicionales. La investigación trata de hacer explícito que es necesario abordar de una manera más eficaz el acto educativo para atender lo diverso partiendo de prácticas innovadoras centradas en las necesidades del sujeto educando.

Orozco Ada Milena, Valladares Adriana y López Julieta (2.013). *Diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales*. La investigación tiene como objetivos: conocer las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de básica primaria en la zona rural del municipio de Popayán (Cauca) y analizar los factores contextuales que inciden en esas nociones. Es un análisis de tipo descriptivo que logra caracterizar los imaginarios de los docentes sobre lo diverso, sobre sus prácticas pedagógicas y los resultados académicos derivados de ellas.

Hopkins, Willie. E (1997). *Ethical dimensions of diversity*. El libro plantea como la incorporación de población migrante y diversa en la fuerza de trabajo norteamericana puede representar cambios profundos en los valores éticos que fundamentan la vida de ese país, pues la anexión de nuevas costumbres y grupos poblacionales que se consideran minoritarios se ha incrementado con el paso de los años, además a las formas tradicionales de diversidad que se consideraban anteriormente (étnicos, culturales, religiosos, de género), se han unido colectivos que luchan también por su reconocimiento como los de opción sexual diferente (homosexuales, lesbianas, travestis, bisexuales, transexuales), la población en situación de discapacidad

y se toman en consideración también los grupos generacionales; todo esto plantea retos e incógnitas para el constructo social. Se plantean interrogantes de fondo como: ¿es la diversidad un valor?.

Gil, Jaurena Inés. (2.007). *Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural*. El trabajo de investigación presenta observaciones de las percepciones de diversidad y los logros escolares de algunos profesores de primaria de la comunidad educativa de Madrid (España), con el interés de proponer alternativas de formación intercultural. Se encuentra en el estudio que los educadores conciben la diversidad en función de dos criterios: el primero rendimiento y capacidad de los alumnos donde se resaltan las dificultades de aprendizaje y el segundo las diferencias culturales vinculadas al origen nacional de los niños o la pertenencia a alguna minoría vista desde las carencias. En ocasiones, afirman los autores, los dos criterios aparecen relacionados juntos, donde los educadores hablan de los inmigrantes y su bajo rendimiento, atribuyendo el éxito o fracaso escolar a su origen étnico o socio-económico. El estudio termina por proponer como primer paso a la implementación de un enfoque educativo intercultural la formación adecuada de los profesores para cerrar las brechas entre sus concepciones y los planteamientos propios del enfoque que son: El desarrollo de las capacidades de las y los alumnos como autonomía, responsabilidad individual y social, comunicación intercultural, cooperación y autorregulación del aprendizaje.

Valdivia, Yábar Silvia. (2.009). *Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la facultad de ciencias de la educación*. Este estudio entrevista a profesores al inicio y final de su primer año de práctica docente para develar sus representaciones de diversidad cultural en el Perú y comprender como son sus prácticas pedagógicas a partir de esas representaciones. Se concluye en el estudio que existe una tensión muy fuerte a la hora de la aplicación de un enfoque

intercultural en la educación Peruana, pues esto implicaría hacer un cambio drástico en el funcionamiento y las prácticas del sistema educativo, basados en el reconocimiento y el respeto por el otro, devela también que existen posiciones deterministas a la hora de abordar el tema sobre la cultura y que la discusión e implementación de estrategias y planes para atender la diversidad cultural requieren de mucho estudio, discusión y análisis antes de lanzar alguna propuesta educativa al respecto.

UNESCO (2010). El estudio de la UNESCO se ocupa de la construcción de indicadores sociales frente a los fenómenos de pobreza y exclusión. Se plantea como el logro de una mayor inclusión social en el mundo es una exigencia política por eso se ha hecho imperativa la necesidad de medir el progreso de las sociedades, la disminución de la pobreza y la exclusión social a través del uso de unos indicadores sociales adecuados; se plantea de manera prioritaria que dichos indicadores no son universales, cada gobierno u organismo debe elegir los que se adecuen a su contexto real.

Uno de los objetivos fundamentales del estudio es precisar los asuntos claves que proporcionan respuestas concretas a las acciones de seguimiento para el logro de sociedades más inclusivas. Aunque el estudio se centra en la medición ya que se considera que la cuantificación es un paso esencial en el análisis de la pobreza y exclusión social, también se enfatiza en el mismo que los datos cuantitativos deben ir acompañados de datos cualitativos que los refuercen, aclaren y respalden.

Objetivo

Develar y comprender las concepciones de diversidad que manejan los docentes y cómo se articulan con sus prácticas pedagógicas en las instituciones educativas Margarita Legarda (Puracé), Sinai (Argelia) José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Pocayán) del departamento del Cauca.

Metodología

Esta es una investigación en un enfoque cualitativo que está cimentada en la teoría fundamentada, entendida como: *“un método cualitativo de corte crítico en donde los hallazgos y los datos obtenidos a través del trabajo de la realidad permiten la construcción de teoría y la posibilidad de nuevos conocimientos.”* (Corbin, y Strauss. 1990, p. 23). Este ejercicio investigativo puede permitir reconceptualizar la teoría existente en torno a las concepciones sobre diversidad que manejan los maestros, y sus prácticas pedagógicas al interior del aula escolar.

Para obtener la información se utilizó la técnica de grupos focales; en cada institución educativa se estableció un grupo compuesto por profesores de secundaria de diferentes áreas del conocimiento todos con un mínimo de 2 años de experiencia profesional y permanencia en la institución donde se adelantaron entrevistas colectivas semiestructuradas con base en cuatro interrogantes: 1) ¿Qué entiende Uds. por diversidad? 2) ¿Qué estrategias utilizan Uds. para atender la diversidad que se presenta en las aulas? 3) ¿Cuáles son las expresiones de diversidad que encuentran Uds. En las aulas? 4) ¿Creen Uds. que la institución educativa maneja estrategias generales para atender la diversidad o esta queda en manos de los docentes? Los educadores fueron invitados a participar de este ejercicio explicándoles su objetivo; fue indispensable regresar sobre las preguntas, ampliarlas, analizarlas con el fin de comprender expresiones y/o apreciaciones hechas por los profesores, que reflejan la realidad de los participantes; para entender las concepciones de diversidad y refinar la información *“regresando así con la palabra dada por el sujeto – objeto de investigación junto con lo pensado y reflexionado por el investigado”*. (Serna, 2011).

También se recolectaron datos que surgieron de las reuniones de docentes y otros momentos en donde en las instituciones se trataron temas que podían alimentar la investigación.



El propósito central desde lo metodológico fue establecer diálogo directo con los docentes participantes para acopiar la información necesaria a través de los testimonios obtenidos de los educadores, de donde emergieron categorías preliminares (multiplicidad, heterogeneidad, factores biopsicosociales, confusión en las prácticas). Posteriormente se dio inicio a la etapa de codificación abierta propuesta por la teoría fundamentada, en la que el grupo sintetizó inicialmente algunas categorías emergentes (enunciados sobre diversidad sin acciones pedagógicas claras y tensión entre inclusión y pruebas estandarizadas, con la subcategorías: singularidades, multiculturalidad, colectivos vulnerables y biodiversidad) que se fueron refinando hasta cuando se consideró que las categorías ya estaban saturadas y se continuó con la codificación axial, *“proceso en el cual se relacionan las categorías con sus subcategorías extrayendo una categoría central para establecer relaciones entre ellas (Strauss y Corbin”, 2002. 134).* Surgieron las categorías multiplicidad y factores biopsicosociales relacionadas con las subcategorías: multiculturalidad, cosmovisión, vulnerabilidad, origen socio-económico, carencias y percepciones discriminantes, que responden a los interrogantes sobre las concepciones y expresiones de diversidad que identifican los educadores y las categorías tensiones y confusiones correspondidas con las subcategorías: esfuerzos individuales y estrategias homogenizadoras, que dan cuenta de los interrogantes sobre las estrategias que utilizan los maestros para atender la diversidad. De este proceso surgió como categoría central: **la atención a la diversidad un mito en el aula escolar** y una segunda categoría que se denominó: **las tensiones un asunto por resolver desde la diversidad**.

Unidad de análisis y unidad de trabajo.

Unidad de análisis: los 200 docentes de las cuatro instituciones educativas objeto de estudio.

Unidad de trabajo: participaron en la investigación 19 docentes de las instituciones educativas José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán), Margarita Legarda (Puracé) y Sinaí (Argelia).

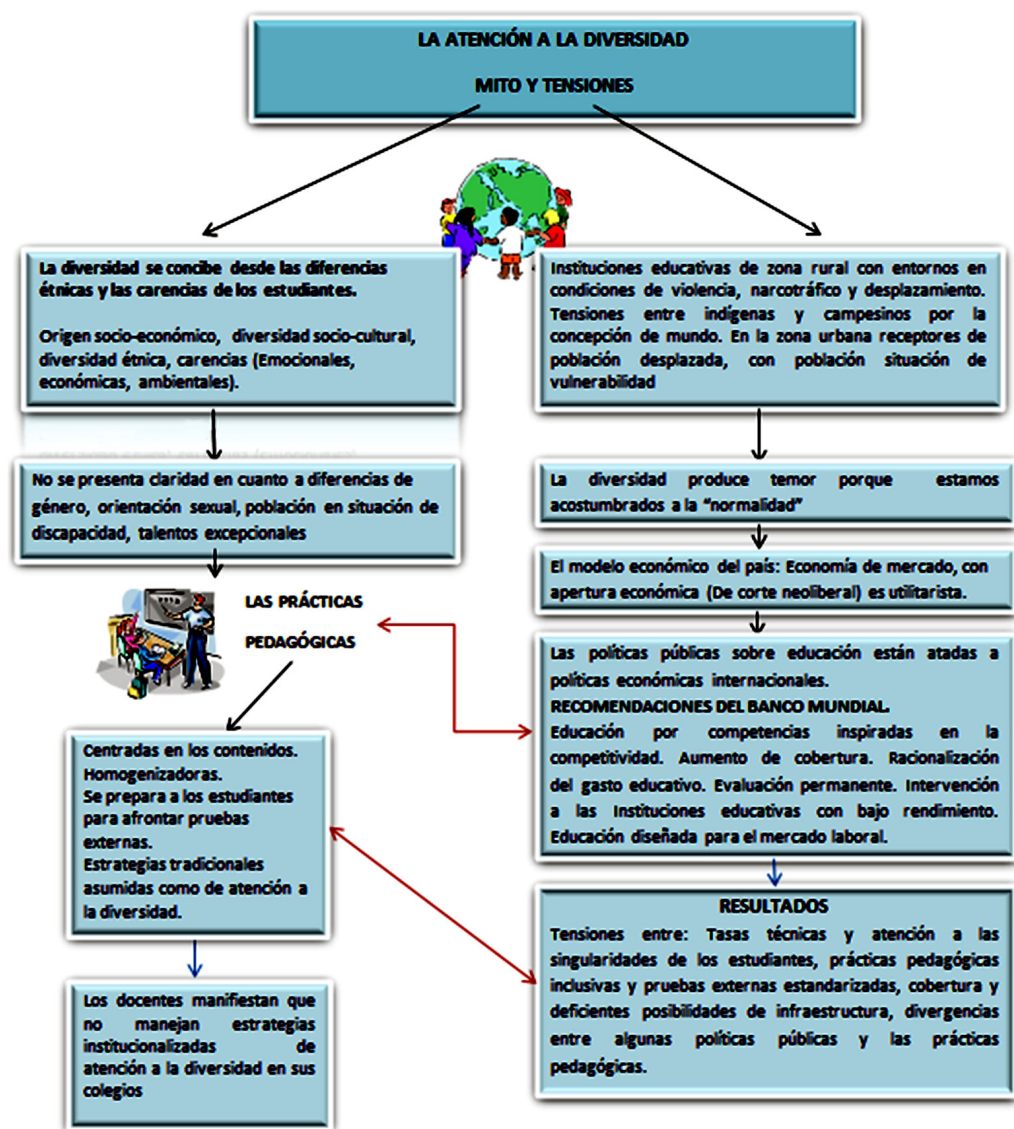
Hallazgos

De acuerdo con los datos obtenidos a través de los grupos focales se revela que los maestros conciben la diversidad principalmente desde las diferencias étnicas, partiendo de las carencias de los estudiantes y sus condiciones de vulnerabilidad ya sean socioeconómicas, afectivas o ambientales, lo cual ha permitido establecer una categoría central: **la atención a la diversidad un mito en el aula escolar**. Esto permite evidenciar que los docentes al centrar sus análisis en las características descritas anteriormente las ven como obstáculos para obtener mejores logros en el proceso educativo.

Una segunda categoría: **las tensiones un asunto por resolver desde la diversidad**. Está relacionada con la atención a diversidad en el aula; donde los maestros dejan entrever que la práctica docente en muchos casos no es consecuente con el discurso pedagógico, debido a factores diferentes: de un lado las políticas públicas del estado central en algunos casos son contradictorias y están atadas a intereses macro-económicos internacionales, de otro lado la formación de los docentes y la tradicionalidad de las metodologías educativas unidas a los factores socio-culturales de las comunidades donde se desarrolla el acto educativo generan tensiones al momento de adelantar sus prácticas pedagógicas de forma autónoma.

La atención a la diversidad un mito en el aula escolar.

Para lograr una mejor comprensión de lo que sucede en el departamento del Cauca es necesario entender algo de su historia e idiosincrasia. Popayán ha sido y sigue siendo una sociedad apegada a las tradiciones y abolengos, cultura heredada



Cuadro 2. Esquema Resumen.

de épocas coloniales en donde las familias más pudientes invertían buena parte de sus fortunas en la adquisición de títulos que demostraran sus orígenes aristocráticos, familias que desde épocas independentistas hasta la actualidad detentan el poder económico y político. De otra parte el departamento del Cauca diverso en todo sentido ha sido escenario de encuentros

y desencuentros de tipo étnico y cultural como lo advierte Gamarra (2007, 2): "Los problemas actuales del Cauca son diversos y muy complejos. Paradójicamente, muchas veces esos problemas se originan en de una de sus principales riquezas, su diversidad". Las concepciones clasistas de la élite central que históricamente ha gobernado al Cauca chocan de frente con

la fuerte tradición indígena que según el resguardo indígena Kokonuko en Popayán (2.013. sp) afirma que:

“Los procesos de formación indígena están siendo hoy amenazados por las influencias externas de la cultura occidental, la cual se facilita por la escuela oficial reproductora del poder dominante, distorsionando y debilitando las políticas de los pueblos indígenas; así, se ha perdido la autoridad de la familia, muchos jóvenes no quieren vivir como indígenas, sino adoptar los estilos de la sociedad imperialista”.

Presentándose aquí un grave antagonismo entre el pensamiento indígena de crear una micro nación dentro de la nación frente a los proyectos de las comunidades campesinas y otros proyectos sociales. De otro lado la comunidad afro-descendiente importante dentro de la historia social, cultural y económica del departamento, durante mucho tiempo estuvo excluida, discriminada y

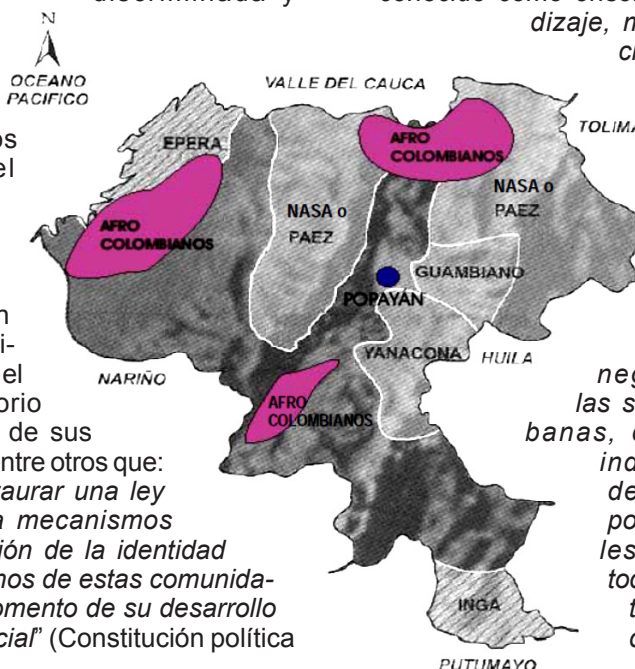
segregada en la costa pacífica Caucana, el valle del Patía y algunos municipios del norte del Departamento, comunidad que encontró en la constitución de 1.991 su reivindicación, con el artículo transitorio 55 que en uno de sus apartes señala entre otros que: *“...se debe instaurar una ley que establezca mecanismos para la protección de la identidad cultural y derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social”* (Constitución política

de Colombia artículo transitorio 55), el cual se reglamentó con la ley 70 de 1.993. Pero desafortunadamente la violencia y factores externos a la población no han permitido la consolidación de estas intenciones jurídicas. Lo anterior hace del Cauca un departamento que se puede representar como un enorme abanico étnico-cultural como se puede evidenciar en el siguiente mapa étnico del departamento

En la actualidad los procesos migratorios internos han propiciado nuevos encuentros de estos grupos étnicos, los cuales complejizan mucho más la realidad departamental. Además la misma secretaria de educación municipal de Popayán en la publicación educación, identidades y ciudadanía en Popayán (2.007, p. 3) reconoce las tensiones que el mismo sistema educativo ha producido por su concepción misma:

“Durante las décadas de 1910 a 1.990, el sistema educativo en Colombia impuso dentro del proceso conocido como enseñanza/ aprendizaje, modelos tradicionales de tipo

occidental, totalizantes, homogéneos e integracionistas; lo cual de alguna manera, causó efectos negativos para las sociedades urbanas, campesinas, indígenas, afro descendientes, por cuanto no se les consideró a todos como sujetos iguales de derecho, ne-



Mapa N° 2

FUENTE: Banco de la República. Agencia cultural Popayán. Pag. 8

gando implícitamente las diferencias étnicas y culturales.”

Con el panorama descrito anteriormente no resulta para nada llamativo encontrar que aspectos como la orientación sexual y las personas con necesidades educativas diversas no son reflejados claramente en las respuestas y los análisis que sobre diversidad hacen los docentes, población que apenas empieza a visibilizarse o no se tiene en cuenta de manera primordial dentro de las instituciones educativas. Es también interesante encontrar como se encuentran algunas percepciones discriminantes, pues se atribuyen comportamientos y maneras de actuar a un grupo étnico determinado, por ejemplo un docente imputa la alegría, los chistes y el comportamiento extrovertido de un estudiante a su origen afro-descendiente. *“En el curso es notable la presencia de un estudiante afro descendiente: este niño es irresponsable, no hace los trabajos, tiene muchos compañeros porque sobresale por sus chistes y porque es el recochero del grupo, es muy alegre y de pronto le da por bailar en clase.”* (Participante 4, grupo focal Antonio García Paredes). El docente deja ver claramente que maneja estereotipos producto de la visión general que en el departamento se concibe sobre la cuestión étnica, estos estereotipos están fuertemente arraigados dentro de la cultura regional como resultado de las relaciones de poder impuestas por unos grupos étnicos frente a los otros y sustentadas en la subvaloración de los sujetos y sus culturas por lo la cual se atribuye al origen racial las diferentes formas de comportamiento de las personas, pues la costumbre llama a mirar primero la piel, antes que las necesidades y los intereses de los sujetos diversos. Los maestros al estar inmersos dentro de esta cultura no son ajenos a este comportamiento, lo cual incide directamente en el desarrollo posterior de sus prácticas pedagógicas, tal como lo afirma en su artículo del periódico palabra maestra “Así enseñan los que incluyen” la consultora de inclusión internacional Inés Elvira B. de Escallón (2.013, p. 5):

“Hay quienes atribuyen el fracaso escolar ya sea por su bajo nivel de inteligencia, a factores familiares o socioeconómicos, a una escasa motivación o incluso a su pertenencia a determina etnia o población migrante o un desplazamiento. Son en opinión de algunos, “estudiantes defectuosos” que requieren ser “arreglados” para poder ingresar o continuar sus estudios.”

El origen socio-económico es también una cuestión a la que los educadores le dan una gran importancia, pues llegan determinar que los estudiantes con mejores condiciones económicas o que pertenecen a familias con mayor grado de educación tienen un mejor rendimiento académico, presentándose de esta manera lo que puede considerarse como otro tipo de discriminación, pues se trata de potenciar a los mejores y atender a los “otros” desde sus carencias. Es necesario detenerse en este punto para darle una mirada al entorno. En las comunas de Popayán donde se asientan estas instituciones, la generalidad es la pobreza, el asistencialismo estatal, los problemas de nutrición, los conflictos intrafamiliares, el alto consumo de sustancias psicoactivas, las pandillas de barrio y la delincuencia común, desde allí los docentes centran sus miradas en esas carencias, tratan de asumir posturas compensadoras a esta problemática y construyen los imaginarios de diversidad a partir de esta realidad. Mientras en Santa Leticia Puracé, el supuesto de diversidad se construye partiendo de las diferencias de los grupos étnicos, de la forma como asumen unos y otros el acto educativo y de la visión diferente de mundo que tienen los campesinos e indígenas, sin intentar hacer una transición de la multiculturalidad a la transculturalidad pues el entorno juega un papel fundamental en la visión de las personas al analizar un fenómeno social, como ejemplos dos de los participantes de la I.E. Santa Leticia afirman:

“La cosmovisión de nuestros estudiantes es distinta, tenemos mayoría



campesina pero no debemos olvidar a los indígenas que conviven y estudian en la institución: hay Paeces y Guám-bianos y cada uno de ellos piensan y actúan de forma distinta". (Participante 4 grupo focal I.E. Santa Leticia).

"La expresión oral es diferente entre estudiantes de origen campesino y los indígenas, a estos últimos sobre todo los Paeces, tienen alguna dificultad para decir oraciones completas." (Participante 2 grupo focal I.E. Santa Leticia)."

Se nota que los docentes tratan de ubicar la diversidad en el aula dividiendo en sus mentes a los estudiantes en grupos con características similares, ya sea por su origen étnico, por su estrato socio-económico o desde sus carencias, sin descubrir cómo se puede potenciar el aula de clase desde las singularidades para crear un ambiente enriquecedor. Al respecto también hay que decir que las políticas educativas nacionales para atender la diversidad educativa se iniciaron centradas en la atención a los grupos vulnerables desde las carencias. Es decir establecieron diferenciaciones entre los grupos por las condiciones de desventajas de los mismos como lo evidencia la publicación del Ministerio de Educación al tablero julio - agosto (2.009, p. 1)

"Los procesos de formulación de políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas se iniciaron a finales de la década del 70 con la promulgación de los decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978, con los cuales se reestructuró el Sistema Educativo y el Ministerio de Educación Nacional. Dentro de los cambios que se introdujeron, se establecieron: la participación, la cooperación, la investigación, el uso de lenguas nativas, la gratuidad, la financiación descentralizada, la elección especial para etnoeducadores y los calendarios flexibles. Para la población afrocolombiana, a partir de los años 90, se reconoció

el derecho de estas comunidades a tener una educación propia con participación en la construcción curricular".

A partir de las orientaciones del Ministerio de Educación unida a la situación histórica y social del departamento del Cauca, los imaginarios docentes sobre diversidad se reducen a mirar los sujetos educandos desde las diferencias étnicas y desde sus vulnerabilidades, basta con darle una mirada a lo que el mismo Ministerio de Educación Nacional de Colombia en su página de Colombia aprende (2.012) define como poblaciones vulnerables:

"El Ministerio de Educación Nacional ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo ROM), a los jóvenes y adultos iletrados, a los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales), a los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados), a los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección), a los habitantes de frontera y a la población rural dispersa."

La visión del estado central junto al tipo de educación recibida por los docentes en las normales superiores, las facultades de educación que han formado por décadas a los profesores colombianos, apenas están empezando a incluir en sus programas los temas referentes a la atención de la diversidad y la inclusión exceptuando a las facultades que han venido formando licenciados en educación especial y etno-educación. También hay que tener en cuenta que con el decreto ley 1278 de 2.002 el servicio educativo abrió sus puer-

tas a profesionales de diferentes áreas que mediante concurso pueden acceder a plazas docentes certificando solo un curso de actualización pedagógica, lo cual no es del todo correcto pues como afirma Blanco (2012, p. 1):

“Las instituciones de formación docente debieran ser espacios participativos, interculturales y abiertos a la diversidad, formando profesionales que sean representativos de las diferencias presentes en las escuelas y proporcionándoles herramientas para atender a la diversidad en todos los niveles educativos, como la utilización de un amplio abanico de estrategias de enseñanza, la identificación de barreras al aprendizaje y la participación o la incorporación de la cultura a los procesos educativos, entre otros aspectos.”

Examinando este panorama se pueden entender algunas posturas de los profesores frente a la atención a diversidad, pues para los nuevos educadores (Decreto 1278) y los de antigua formación vendría a ser un tema muy complejo, que rompe con sus esquemas de manejo de programaciones y disposición para atender sus clases, evidenciando que la escuela no ha logrado construir nuevos sentidos frente al manejo de lo diverso. Magendzo (2004, p. 1) en su artículo “Educar para la diversidad”, publicado en el periódico digital Al Tablero, advierte al respecto diciendo que:

“Educar en y para la relación de diversidad no es tarea simple. Encontrarse con la diversidad no es algo conquistable y accesible de manera sencilla. Es un aprendizaje que no se logra con un encuentro. En especial cuando hemos estado apegados a vivir en la homogeneidad, cuando no tenemos la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores distintos, costumbres distintas, hábitos distintos, miradas distintas, tonalidades distintas. Encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad es una

experiencia bella y multicolor, de una riqueza inconmensurable, pero a su vez de mucha perplejidad y creadora de tensiones.”

Unido a lo anterior están las situaciones propias de cada entorno donde las condiciones particulares entran a influir en las concepciones y en el desarrollo del trabajo de los educadores que tienen que ajustarse a las necesidades de su comunidad y realidad social. También es importante decir que la escuela y en general la cultura han trabajado desde la “normalidad”, por lo tanto la tendencia evidente de los maestros es a homogenizar a sus estudiantes, a cumplir con las programaciones y planes de estudio procurando que todos alcancen unos logros pre-establecidos tendientes a la promoción de los niños y jóvenes de un año a otro sin encontrar en la diversidad un valor incalculable que puede hacer que el aula de clase se convierta en un escenario de enriquecimiento para todos los sujetos involucrados en el acto educativo puesto que en las sociedades la normalidad es uno de los cimientos que rigen la vida y que es aplicado a quienes no presentan una diferencia importante respecto a su comunidad. Al respecto Gil (2008, p. 10) ilustra las diferencias entre las concepciones de personas “normales y normalización”:

“El concepto de persona “normal o normalizada” está anclado en la cultura de la no aceptación a la diversidad. No debemos confundir el concepto de persona normal o normalizada con el concepto de normalización. ...La NORMALIZACIÓN es la idea, filosofía y fin último al que deseamos llegar basándonos en conceptos como diversidad, heterogeneidad, inclusión e integración. Es pues un mundo en el que las personas, indistintamente de sus diferencias y características personales, tienen la oportunidad de vivir una vida plena, normalizada y satisfactoria.”



Se encuentra entonces que en los maestros está afincada la idea de personas “normales” y los “otros”, lo cual no ha permitido dar ese paso trascendental hacia la inclusión, que permita el pleno desarrollo de los individuos desde sus potencialidades y no desde sus carencias. Las prácticas pedagógicas que se evidencian dan cuenta de un estancamiento en el proceso pedagógico, pues se encuentran estrategias homogéneas que buscan llevar a todos los estudiantes a adquirir los mismos conocimientos o contenidos de la misma forma, al mismo tiempo, esperando resultados iguales para todos y son asumidas algunas estrategias tradicionales como metodologías de atención a la diversidad. También se descubre que en todos los casos los profesores manifiestan que los colegios no manejan estrategias institucionalizadas de atención a la diversidad y los esfuerzos recaen en iniciativas individuales que en muchos casos no están conectadas entre sí, por lo cual es importante retomar el artículo “Así enseñan los que incluyen” donde se describe el papel vital del estado, la sociedad y la familia en la atención a la diversidad, al respecto la consultora internacional Inés Elvira B. de Escallón (2.013, p. 3) quien afirma:

“...Con esos maestros que logran que todos sus estudiantes aprendan hemos comprendido que la enseñanza no solo tiene que ver con cómo aprenden los niños, sino con cómo se les enseña, para que se les enseña y cómo se mira lo que han aprendido y lo que saben. No obstante, esos docentes también tienen claro que ellos no pueden hacerlo solos, sino que forman parte de varios sistemas (la escuela y el sistema educativo del país), por ello piden apoyo a otros y brindan ayuda a quienes se lo solicitan. Son maestros en cuyas escuelas se promueve el trabajo colaborativo entre colegas, en las cuales se incluye a los padres y a la comunidad en los procesos de enseñanza.”

Desde esa visión se puede concluir que en las instituciones objeto de estudio la atención a la diversidad como una prioridad educativa debe avanzar muchos pasos, pues hasta el momento los intentos por desarrollarla son demasiado aislados.

El análisis de los datos permite evidenciar también el deseo de algunos maestros por mejorar sus prácticas pedagógicas y atender las expresiones de diversidad que ellos interiorizan utilizando estrategias como la del trabajo en grupos como un intento de desarrollar trabajo colaborativo puesto que esta es una de las estrategias metodológicas más efectivas para atender la diversidad como lo expresa Gómez (2.013, 6): “...Los estudiantes trabajan en pequeños grupos para lograr un objetivo común, en un ambiente de con una dinámica que fortalece el trabajo interdependiente e individual, en procura que todos hagan su mejor esfuerzo y cumplan con la tarea asignada, lo que maximiza el aprendizaje de cada uno de los miembros del grupo”. Por lo tanto es una estrategia válida para atender las necesidades de los colectivos que los maestros identifican y poder así escuchar sus opiniones, expectativas, formas de aprender y descubrir sus formas de sentir, se utilizan entre otras el manejo de situaciones del contexto y los estudios de caso para lograr una mejor interacción entre los estudiantes y de estos con los docentes como se puede comprobar en algunos el testimonios de los profesores:

“Independiente del área de conocimiento; creo que el trabajo grupal enriquece y retroalimenta la diversidad presente en nuestros salones de clase, igualmente la socialización de los mismos permite crear ambientes de confianza, respeto, tolerancia; lo cual enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje”. (Participante 4 Institución Educativa Sinai).

“Educar en valores para la convivencia y la vida donde todos respeten las diferencias de los demás tanto individuales como sociales,

impulsando el trabajo colectivo y colaborativo.” (Participante 4 Institución Educativa Antonio García Paredes)

Otro tipo de estrategia pedagógica que se revela es la enseñanza situada, donde algunos docentes desarrollan el acto educativo partiendo de las experiencias obtenidas en el entorno para que los estudiantes puedan a través de sus costumbres y de la interacción con sus entornos físicos y culturales apropiarse de manera significativa de los contenidos que tienen que desarrollarse en los diferentes grados.

“El desarrollo de actividades de aprendizaje como: modelar situaciones del contexto para desarrollar algunas temáticas, permite que el conocimiento resulte interesante, despertando el espíritu investigativo en los estudiantes” (participante 1 Institución Educativa Sinaí)

“Me gusta trabajar como herramienta ejemplos de vida sensibilizando a los estudiantes apropiándose de todo lo que hay a su alrededor y el significado de la vida de cada uno de ellos, de su existencia y su proyecto de vida.” (Participante 5 Institución educativa Santa Leticia).

Desafortunadamente, como se planteó anteriormente estas no son prácticas pedagógicas ampliamente utilizadas por los maestros, son más bien estrategias aisladas e individuales, pues no responden a planes transversales estructurados por las instituciones educativas para lograr potenciar la diversidad presente en las aulas.

Adicionalmente se encuentra también que algunos docentes desarrollan enunciados sobre la diversidad pero no evidencian prácticas pedagógicas concretas para afrontarla, por lo tanto no se pasa del discurso y la disertación a quehaceres puntuales que conlleven al verdadero desarrollo de los sujetos educandos desde sus particularidades.

De otro lado las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los diferentes escenarios en estudio no pueden estar

desconectadas de las políticas de mejoramiento de calidad implementadas por el Ministerio de Educación Nacional que son evaluadas a través de las pruebas saber de los diferentes grados, por lo tanto como afirman algunos profesores la preocupación del docente se centra en que el estudiante entienda, mecanice, se integre, responda a pruebas saber y saber pro (pruebas externas a la institución educativa) que son orientadas desde las políticas del banco mundial para América Latina como lo advierte Atehortua (2012, p. 6) *“Mejorar la calidad de la educación preescolar básica y media, con mecanismos ligados a estándares de evaluación y universalización, con acompañamiento de las instituciones que presentan bajos resultados, pertinencia educativa y diseño de estrategias para el uso y racionalización de los materiales educativos.”* Pasando entonces a un segundo plano la singularidad cognitiva, socio cultural e histórica del estudiante, propiciando la negación de las diferencias y las particularidades de los grupos poblacionales que confluyen en el aula escolar, llevando a la estandarización y la homogenización, lo que desemboca en la segunda categoría para el análisis.

Las tensiones un asunto para resolver desde la diversidad

Antes de adentrarse en el análisis de las tensiones es necesario tomar como referencia el concepto que sobre diversidad en el contexto del aula escolar presenta Patiño (2011, p. 1)

“La diferencia es una condición inherente a los seres humanos y una característica objetiva y propia de cualquier sociedad, especialmente la colombiana que, desde sus raíces, es multicultural y multiétnica. En el ámbito escolar, como microcosmos social, se evidencian cada día las diferencias en las habilidades cognitivas, en el género, en las creencias, en las culturas, en la raza y en las



posibilidades económicas, que se expresan en los diversos intereses, motivaciones, expectativas, formas de construir el mundo, estilos y ritmos de aprendizaje y que les dan una identidad propia a las instituciones educativas y a las aulas de clase”.

El anterior concepto se puede ampliar con la definición de Gonzales (2013, p. 1):

“Diversidad. Es el rasgo distintivo de la humanidad, es una de las características intrínsecas, porque cada persona tiene un modo distinto de pensar, de relacionarse, de sentir, de actuar y de ser, pero con cierta cercanía a su entorno cultural, desde lo evolutivo, existen unos rasgos bióticos, afectivos, cognitivos, y comportamentales con algunas semejanzas, pero que cada sujeto lleva a cabo de forma particular que lo diferencia dentro de la especie y de todas las especies”.

Se ha encontrado en el análisis de los datos una gran tensión entre las políticas nacionales (calidad entendida como el desarrollo de estándares básicos de competencias, evaluación y planes de mejoramiento para responder a las pruebas internas y externas) y la forma como los docentes conciben el acto pedagógico, pues mientras que de un lado se han adelantado políticas como la de la inclusión que se puede considerar como un asunto de derechos y valores que debe ofrecer diferentes alternativas de acceso al conocimiento donde juntos todos los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollarse plenamente y estudiar independiente de sus **características personales o culturales**, de otro lado se plantea una política que busca mejorar a toda costa los resultados académicos en las pruebas internacionales, presionando a directivos docentes y educadores a enfocar sus esfuerzos en desarrollar contenidos, estándares y competencias que les permitan alcanzar los puntajes requeridos por el Ministerio de Educación Nacional, descuidando en muchos casos la atención a la diversidad, generando resistencia en

la forma como se debe aplicar y orientar el principio de la diversidad humana, encontrándose entonces tensión entre lo que es el desarrollo del sujeto y la promoción, pues esta depende del cumplimiento de unos logros pre-establecidos y homogeneizados en estándares curriculares y no de los avances de los estudiantes de acuerdo a sus particularidades, posibilidades de desarrollo y aprendizaje, como lo manifiesta uno de los docentes: “...y para una educación de calidad deberíamos trabajar mancomunadamente profesor – alumno y de pronto se puede hacer con grupos pequeños, pero no se puede trabajar adecuadamente esta diversidad con grupos tan grandes de 40 y más estudiantes” (Participante 2 Institución educativa José Eusebio Caro). Las tasas técnicas que llevan a la masificación también condicionan el respeto a la singularidad, pues es necesario tener las aulas llenas (40 o 45 estudiantes por docente), para maximizar recursos minimizando costos, que son las estrategias neo-liberales de administración propuestas por el Banco Mundial que Colombia ha atendido juiciosamente, pero que no están encaminadas a una atención diferencial de los estudiantes, Como plantea al respecto Atehortúa (2012, p. 4):

“Bajo el pretexto de “racionalización” y “aprovechamiento máximo de los recursos”, se inició la ampliación de la relación maestro – alumno, al precio de un verdadero hacinamiento en las aulas escolares, se extendieron los convenios de desempeño con los departamentos bajo el principio del “subsidio a la demanda”, se incrementó la cobertura, se fusionaron y cerraron instituciones, se suprimieron las direcciones de escuelas y se eliminó la repetición de grados. La mayoría de las prioridades trazadas por el banco fueron atendidas”.

Como ejemplo se puede consignar lo sucedido en el departamento del Cauca al finalizar el año escolar 2012, donde el Ministerio de Educación ordenó una auditoria en cada institución educativa con

la finalidad de establecer si el número de estudiantes que aparecían en los registros de las Secretarías de Educación municipal y departamental correspondía en realidad al número de estudiantes presentes en las aulas, para lo cual se hizo un conteo minucioso de alumnos y maestros. El resultado de esta auditoría determinó que en el municipio de Popayán el número de estudiantes matriculado no correspondía con el número de docentes por lo tanto se estaba incumpliendo con las tasas técnicas, por lo cual la entidad territorial fue sancionada económicamente omitiendo el giro de los dineros para pagar los sueldos del mes de diciembre a los docentes y se le ordenó de manera perentoria a los dos entes certificados ajustar las plantas de personal, despidiendo a los profesores por contrato y trasladando a los nombrados a donde fuera necesario. Pero es sugerente que en dicha auditoría en ningún momento se preguntó por la flexibilidad de currículos, por los índices de inclusión, por los proyectos pedagógicos para la atención a la diversidad, todo se limitó al conteo y revisión estadística para ajustar los aspectos presupuestales. Se evidencia entonces una gran discrepancia entre las políticas consignadas en el plan decenal de educación 2006 – 2016 y las realidades educativas que se viven al interior de las aulas de clase. Al respecto la UNESCO en su documento directrices sobre políticas de inclusión en educación (2009, p. 20) plantea que Las actitudes negativas de los inspectores educativos y otros agentes son importantes obstáculos a la inclusión. Por lo tanto es necesario mantener la armonía entre los directivos y los docentes para que la aplicación de las políticas de inclusión no se vean truncadas por un mal ambiente en los entornos donde esta se desarrolla.

La pregunta inevitable que puede surgir es: ¿por qué el Banco Mundial una institución financiera propone e impone políticas educativas en Colombia? La respuesta tiene que ver con el modelo económico del país, el cual puede definirse como una economía de mercado que desde los años

noventa impulsó la apertura económica entrando en el patrón neoliberal que impone la llamada globalización de mercados impulsada por Estados Unidos y Europa, por lo cual se convierte en una economía dependiente que tiene que acogerse a las “recomendaciones” de esta entidad para obtener los prestamos necesarios para adelantar sus planes de desarrollo. A través de este banco se introducen los postulados del neoliberalismo como una forma de vida que debe ser acatada, y claro la educación es la clave para masificar este tipo de pensamiento. Zemelman (2012, p. 3) reflexiona al respecto diciendo:

“El gran triunfo del capitalismo no está en la inversión extranjera ni en el predominio de las empresas transnacionales, sino en lo cultural, en el cambio de las conductas todos los días”, plasmadas en “una subordinación, un conformismo que fortalece el poder hegemónico... Estamos en presencia de la religión de la mercantilización, donde cada persona se transforma en una mercancía, en un mercado simbólico que nos impide reconocernos a nosotros mismos como sujetos constructores del cambio. Cada quien se maneja en la lógica de la ganancia de mercado y todo esto es en el fondo la domesticación de la inteligencia”.

Desde esta visión se puede comprender por qué políticas que a simple vista parecerían lejanas influyen directamente en la manera como los educadores de zonas rurales y urbanas del departamento del Cauca desarrollan su labor educativa.

De otro lado en la institución educativa Sinaí (Argelia) las tensiones son producto del conflicto armado que se presenta en la región, lo que ha producido desplazamiento forzado de las veredas a los cascos urbanos, por lo cual la institución educativa se ha convertido en receptora de toda esta población que ha desbordado la infraestructura del colegio, entonces en la institución la prioridad es acoger a los estudiantes vícti-



mas del conflicto armado y administrar los escasos recursos humanos y físicos para suplir la demanda educativa que se presenta, por lo tanto la atención a las particularidades de las niñas niños y jóvenes pasa a segundo plano, los esfuerzos se centran principalmente en cumplir con las metas de cobertura y en mejorar los resultados de las pruebas saber⁹ (3, 5, 9 y 11), ya que la institución se encuentra ubicada en nivel bajo en este aspecto, convirtiéndose en otra de las preocupaciones prioritarias el establecer estrategias metodológicas que permitan preparar a los estudiantes para obtener resultados exitosos en este tipo de evaluaciones para evitar así las intervenciones que el Ministerio de Educación hace a los colegios con bajo desempeño pasando así la atención a la diversidad a tener poca importancia en el desarrollo de la vida académica institucional. A la luz de lo anterior se puede comprender el por qué los docentes enfocan sus prácticas pedagógicas al desarrollo de contenidos pre-establecidos y estándares que en muchos casos no están en concordancia con las comunidades donde se desarrolla el acto educativo.

Aquí es necesario retomar el análisis que de las políticas educativas de Colombia unidas a las metas económicas y desarrollistas que para América Latina establece el Banco Mundial, para ello es necesario remitirse nuevamente a lo que al respecto plantea Atehortúa (2012, p. 11): *"Podría responderse, con sencillez, que ese tipo de formación no es formación, es capacitación y se limita, por tanto, a las cualidades y destrezas que el individuo necesita para defenderse en el caos salvaje del capital; para ingresar con relativo éxito pero mísero reconocimiento al mercado laboral y "aumentar la productividad".*

Se advierte entonces que las políticas de corte administrativo generan tensiones, entorpecen y desvían el desarrollo de verdaderas estrategias de inclusión en el seno de las instituciones educativas

En otro escenario en la institución Santa Leticia la tensión se extiende a la cosmovisión de los actores que comparten el acto educativo (campesinos e indígenas), donde confluyen percepciones diferentes de estructura y organización de la sociedad; los indígenas expresan y movilizan las construcciones colectivas, las autoridades tradicionales, ancestrales, la medicina tradicional, fortaleciendo expresiones simbólicas y materiales en función del territorio, dinamizando interacciones del orden local, regional, nacional y mundial, en razón de la convivencia en la diferencia política, social, cultural, ambiental y económica en espacio y tiempo, mientras que los campesinos expresan sus individualidades, defienden la propiedad privada, prefieren la educación tradicional y relaciones asimétricas de poder. Según la Minga de pensamiento Kokonuko 2.013: *"Existe discriminación de los campesinos hacia los indígenas, con expresiones de que son borrachos, son perezosos, que tienen dificultades para aprender."* En general, se esquivo cualquier relación directa y/o de acuerdos entre campesinos e indígenas. La figura de resguardo indígena o parcialidad indígena, no es del gusto de los campesinos, en la medida que implica propiedad común de la tierra, donde no se es dueño de ella, sino únicamente usufructuario y a lo máximo adjudicatario, lo que no permite la venta ni la compra de la misma. Estas percepciones diferentes de estructura y organización de la sociedad, distancian a estas comunidades que comparten un mismo territorio. El proyecto educativo comunitario del resguardo indígena de Juan Tama, en concordancia con la minga de pensamiento de los kokonukos (2013) plantea que: *"El modelo de educación está siendo hoy amenazado por las influencias externas de la cultura occidental, la cual se facilita por la escuela tradicional provocando un debilitamiento*

9 El ICFES es la entidad responsable de la evaluación de la educación colombiana. El Instituto realiza la evaluación de la calidad de la educación básica (pruebas SABER, aplicadas periódicamente a estudiantes de tercero, quinto y noveno grados). Asimismo, tiene a su cargo los exámenes de Estado de la educación media (SABER 11o.)

de la identidad nativa.” La comunidad indígena de forma sistemática y estructural realiza reuniones, informando y analizando la cotidianidad del territorio, resolviendo diferencias entre los comuneros, definiendo temáticas a tratar con las autoridades de los entes territoriales gubernamentales; pensándose y repensándose en la relación con otros grupos poblacionales, gremios y diferentes actores de la sociedad en general. En el grupo poblacional campesino, se presentan profundas fisuras de tipo político electoral, lo que los dispersa y los somete a orientaciones de intereses externos de su territorio, generándose dependencia y asistencialismo, pero no resolución de problemáticas sentidas por los mismos. En general la población campesina, tiene la concepción que a los indígenas les regalan todo, las tierras, la educación, la salud y recursos económicos, mientras tanto a partir de la lucha colectiva con la participación de todos los pueblos indígenas del país se hacen procesos de recuperación de tierras los cuales no siempre son pacíficos, debido a que se enfrentan a los hacendados, a las fuerzas militares, al poder económico, político y religioso; por lo cual tanto estudiantes indígenas como campesinos llegan a la escuela con tales percepciones de realidad; sin embargo, allí no es aprovechada de manera plena toda esta riqueza contextual para potenciar el acto educativo.

Analizando lo anterior se puede inferir que la escuela no ha encontrado la forma de conciliar estas diferencias ideológicas ya que los docentes por sí solos no pueden solucionar estos problemas de fondo, pero si mediante una práctica que traspase el ámbito del aula pueden convertir su labor en un acto de tipo social que extienda puentes de diálogos entre comunidades que al establecer interacciones respetuosas pueden potenciarse y obtener inmensas ganancias socio-culturales, aquí es necesario el acompañamiento decidido de las autoridades educativas que no pueden dejar solos a sus maestros para adelantar misiones quijotesacas, pero con

la seguridad que pequeños cambios en la organización del acto educativo pueden llegar a generar grandes cambios en los sujetos y por ende en sus comunidades, con la idea que más que revoluciones educativas se necesitan evoluciones que transformen el pensamiento de los educadores y los hagan convertirse en generadores de cambio dentro de sus instituciones. Es fundamental poner de presente que la labor docente no se puede limitar a orientar clases para que los estudiantes se apropien de algunos contenidos de áreas específicas, esta debe extenderse a la convivencia, debe partir del respeto al otro para que ese otro a su vez respete a su par y crear un tejido donde todos se enriquezcan desde las diferencias y se sientan responsables de sus congéneres, solo así la convivencia en la diversidad podrá producir alegría y armonía como lo aseveran Romero y Gutiérrez (2011, p. 11) citando a Lévinas (1991) al establecer sus postulados éticos teniendo como base fundamental el encuentro con el otro.

“Sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, entonces y sólo entonces, se está en condiciones de educar. Por eso la educación no se entiende ni se da al margen de la ética, sin una relación responsable con el educando. Por ello, cuando postulamos otro modelo de educación, estamos demandando otros presupuestos éticos y antropológicos como punto de partida de la acción educativa, aquellos presupuestos que explican al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir, en la más radical heteronomía”.

La ética propuesta por Lévinas no nace espontáneamente, es necesario enseñarla, debe ser conocida, comprendida y aprehendida por los docentes, puesta en



práctica y extendida a sus comunidades inmediatas.

En contraposición a los postulados de ética Lévinas en la institución educativa José Eusebio Caro, la inclusión es esquivada, pues la meta prioritaria es avanzar en las exigencias que impone el Ministerio de Educación Nacional en cuanto a resultados de las pruebas, contrario también a lo que al respecto plantea la UNESCO (2.009, 14): *“Mirar la educación a través de un prisma inclusivo supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo. En las primeras concepciones se hacía hincapié en que la causa de las dificultades de aprendizaje reside en el propio educando y se pasaba por alto la influencia del entorno en el aprendizaje”*. El temor a la inclusión se evidencia en palabras del rector en reunión de docentes de febrero de 2.013 donde un docente delegado a asistir a la reunión citada por la Secretaría de Educación hizo la socialización al respecto diciendo: *“La inclusión es un reto para la institución. Hay que crear un programa y desarrollar un trabajo que sea un ejemplo pues por ahora en la Institución educativa. Los niños con “problemas” los remitimos a otro lugar para que se encarguen de ellos.”*(Docente I.E. José Eusebio Caro). A lo cual el rector respondió:

“Para nosotros es muy difícil porque hacemos una educación homogénea y esperamos los mismos resultados en todos los muchachos para avanzar en los contenidos y en la calidad. Habría que hacer un ajuste en los planes de área, para hacer un tipo de exigencias diferentes. Ahora va a ser muy difícil decirle al padre de familia que se lleve al niño a otra institución donde lo pueden atender de mejor manera. No va a ser fácil justificar por qué no recibimos a un niño con “dificultades”. Más ahora que los profesores me habían exigido unas mesas de trabajo para escoger los niños que iban a ingresar a la institución educativa”. (Rector

Institución educativa José Eusebio Caro).

Todo lo anterior evidencia un gran temor a asumir la inclusión de niños niñas y jóvenes con necesidades educativas diversas que son vistos como un problema puesto que debe generar cambios en la manera de hacer las cosas, la institución sería sacada de su zona de confort al tener que flexibilizar currículos, trabajar de manera diferente al asumir la inclusión como una oportunidad de crecimiento y no como un áncora difícil de sobrellevar, pasar de ser una institución excluyente a una inclusiva, tendría que cambiar la mentalidad de muchos docentes los cuales todavía creen que es necesario escoger los estudiantes más aptos para poder desarrollar de manera más eficiente la labor educativa y dejar los niños como ellos mismos los llaman “con dificultades” a otras instituciones que los puedan manejar de mejor manera. Aquí se evidencia que el discurso de inclusión y atención a la diversidad es uno, pero las prácticas pedagógicas no han evolucionado pues se sigue actuando de la manera tradicional. Al respecto Romero y Gutiérrez (2.011) afirman que el sujeto educando debe ser reconocido y desde ese reconocimiento como individuo exige una respuesta ética a la presencia del otro, el cual no debe ser objeto de colonización intelectual, ni debe ser ignorada ni dejada de lado su condición histórica como ser humano, entonces educar es acoger al otro y hacerse cargo de él desde su realidad, rompiendo todos los esquemas tradicionales de discursos y prácticas educativas.

“En toda acción educativa hay una pregunta que se hace ineludible: ¿quién es este alumno para mí? Y se puede responder a esta pregunta desde la negación e indiferencia hacia el otro, o desde el reconocimiento y la acogida. En el primer caso, no se educa. En el segundo, la respuesta se da desde la ética, desde la responsabilidad. En esta segunda respuesta el alumno es visto y tratado como alguien, es reconocido

y acogido en la singularidad de su existencia". (Ortega, 2004, 10)

Estas tensiones pueden ser resueltas en cuanto la diversidad no sea concebida como un problema, debe ser una oportunidad dorada de honrar lo que la asamblea nacional constituyente propuso en 1.991, construir una nación multiétnica y pluricultural, donde todos y todas disfruten a plenitud de los derechos y bondades que puede proveer un país rico en todos los aspectos como lo es Colombia.

Conclusiones

En las instituciones educativas objeto de estudio la diversidad es concebida primordialmente desde las diferencias étnicas y sociales.

Persiste la tendencia a homogenizar a los estudiantes para desarrollar la labor educativa. El camino para lograr una educación inclusiva es todavía muy largo, pues es necesario cambiar muchas costumbres y transformar los imaginarios que sobre diversidad manejan los docentes. Lo que significa modificar la cultura imperante por mucho tiempo en las formas de concebir los sujetos y por ende sus procesos de aprendizaje.

Las prácticas pedagógicas en su mayoría siguen ancladas en programaciones anuales con métodos tradicionales, centrados en el desarrollo de contenidos que atiendan los requerimientos del ICFES y sus evaluaciones, que desarrollen además los estándares y competencias exigidos por el Ministerio de Educación Nacional antes que en el desarrollo de los sujetos educandos.

Se han generado tensiones producto de la aplicación de las políticas neoliberales que aplica el Ministerio de Educación Nacional motivadas por las recomendaciones del Banco Mundial que buscan maximizar recursos y minimizar los costos del servicio educativo y la aplicación de las políticas de calidad e inclusión.

Las tensiones que se producen por las diferencias de concepción del mundo en-

tre comunidades indígenas, campesinos y dirigencia política en el departamento del Cauca, influyen directamente en la concepción de diversidad que manejan los maestros y en el posterior desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

La atención a la diversidad de los discentes en las instituciones educativas objeto de estudio no desarrolla siguiendo pautas o acuerdos institucionalizados, ni a través de la flexibilización de los procesos pedagógicos, son los docentes de manera individual, de acuerdo a sus conocimientos e iniciativas quienes intentan hacer posible esta atención en los colegios.

Recomendaciones

Es necesario revisar las políticas de corte administrativo, orientadas por el Ministerio de Educación Nacional, las cuales obedecen más a metas financieras, expresadas en productividad y competitividad en función de ajustes fiscales y la amortización por concepto de deuda pública; que a garantizar el derecho fundamental a la educación de los sujetos en sus singularidades, particularidades, es decir en su diversidad.

Debe provocarse y garantizarse la participación sostenida de los docentes en procesos pedagógicos, didácticos, política pública educativa y económica, dinamizando la realidad contextual, promoviendo su comprensión desde el reconocimiento del otro como posibilidad, como potencia creadora en la diferencia, para la convivencia y crecimiento mutuo.

El docente debe continuar pensando y repensando la humanidad, cuya circunstancia innegociable es la libertad, puesto que a través de la educación los estudiantes pueden adquirir unas nuevas perspectivas como sujetos autónomos capaces de movilizar procesos de pensamiento y cambio que les permitan romper con los esquemas tradicionales de poder y de relación asimétrica entre los diferentes grupos poblacionales.



Bibliografía

- Alcaldía de Popayán. (2007). Educación, identidades y ciudadanía en Popayán. Popayán: IMAGINE impresiones.
- Constitución política de Colombia. (1991). Tercera impresión actualizada en 1.999. Bogotá Colombia. Imprenta nacional de Colombia.
- Corbin, J & Strauss, A. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rojas, Tulio & Marín, Erick. (2008). El Cauca Espejo de la diversidad en Colombia: una maleta didáctica del museo del oro. Popayán: Banco de la República. Editado en la agencia cultural de Popayán
- Buesaquillo, M; Gómez, E, & Guerrero, G. (2012). Practicas pedagógicas y diversidad. Plumilla Educativa. Instituto Pedagógico. Facultad de ciencias sociales y humanas. Manizales: Universidad de Manizales.
- De Escallón, I E. (2013). Así enseñan los que incluyen. Palabra Maestra. Marzo de 2.013. Bogotá: Publicación del premio compartir al maestro
- Gómez, de Durán Beatriz. (2013). El aprendizaje cooperativo una buena opción para el aula. Palabra Maestra. Marzo de 2013. Bogotá: Publicación del premio compartir al maestro.
- González, González, M.A. (2013). Acercamiento conceptual de algunas categorías de las maestrías educación docencia y educación desde la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gómez Gómez, D & Villada, D C. (2012) Exclusiones silenciosas. Plumilla Educativa Nro.10. Instituto Pedagógico. Manizales. Facultad de ciencias sociales y humanas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guerrero, Rodríguez L; Salazar España, A & Zambrano Martínez, M. (2012). Pedagogía de las oportunidades: Una alternativa para la formación de sujetos diversos. Plumilla Educativa Nro. 10. Manizales: Instituto Pedagógico. Facultad de ciencias sociales y humanas, Universidad de Manizales.
- Patiño, L E. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. **Módulo Alternativas pedagógicas**. Manizales: Universidad de Manizales. CEDUM.
- Resguardo indígena Kokonuko en el municipio de Popayán. (2013). Minga de Pensamiento. Popayán: Documento en construcción.
- Serna, A F. (2011). Método de investigación sistémico compleja. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales. CEDUM. Universidad de Manizales.
- Atehortua, A L. (2012). El banco mundial y las políticas educativas en Colombia. Simposio internacional de pedagogía – humanidades y educación. Escuela y pedagogía transformadora. Universidad Autónoma de Occidente. Cali Colombia. Disponible en: http://www.unesco.org/ve/dmdocuments/bancomundial_politicaseducativas_colombia.pdf. (Recuperado mayo 11 de 2.013).
- Blanco, M R. (2.009). La atención a la diversidad: Escuelas inclusivas. Disponible en: <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=137&elementid=6755>. (Recuperado Abril 24 de 2.013).
- Congreso nacional de Colombia. Ley 142 de 1994. Por la cual se establece el régimen de servicios públicos domiciliarios y se establecen otras disposiciones. Disponible en: <http://www.slideshare.net/TANIAYUDY/ley-142-de-1994-regimen-de-los-servicios-publicos>. (Recuperado julio 25 de 2.013)
- Gamarra, J. (2007) La economía del departamento del Cauca: concentración de tierras y pobreza. Documentos de trabajo sobre economía regional. Nro. 95. Banco de la república, Centro de estudios económicos regionales. Popayán. Recuperado en Marzo 5 de 2013. Disponible en <http://www.banrep.gov.co/documentos/publicaciones/regional/documentos/DTSER-95.pdf>. (Recuperado mayo 02 de 2.013)
- Gil, A. (2.008). Educación en la Diversidad. Presentación pp. Disponible en <http://es.slideshare.net/AlejandroGil84/diversidad-y-educacin-presentation> (Recuperado Febrero 12 de 2013).
- Gil Jaurena, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. Universidad Autónoma de Barcelona. EMIGRA Working Papers Nro. 87. Disponible en http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gil%20Jaurena.pdf. (Recuperado abril 23 de 2.013)

- Gil, P. (sf). Teoría Ética de Lévinas. Cuaderno de materiales, filosofía y ciencias humanas. Disponible en <http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>. (Recuperado marzo 23 de 2013).
- Hopkins, W E. (1997). Ethical dimensions of diversity. Londres. Sage publications. En: [http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=90fj2W52tyYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Hopkins,+W.E.+\(1997\)](http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=90fj2W52tyYC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Hopkins,+W.E.+(1997)) (Recuperado 26 de julio de 2.013).
- Instituto colombiano para la evaluación de la educación, ICFES (2.013). "Acerca de las evaluaciones del ICFES". Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/examen/> (Recuperado julio 24 de 2.013).
- Lévinas, E. (1991) en Romero, Eduardo & Gutiérrez, Marta. (2.011). La idea de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. XII congreso internacional de teoría de la educación. Recuperado marzo 23 de 2013. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>. (Recuperado Abril 07 de 2013).
- Magendzo, A. (2004). Educar Para La Diversidad. Revista digital Al Tablero. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>. (Recuperado marzo 1 de 2013).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Plan decenal de educación. (2006–2016). La educación para el país que soñamos. Disponible en www.plandecenal.edu.co. (Recuperado marzo 07 de 2.013).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2012) población con necesidades especiales. Colombia Aprende La red del conocimiento. Disponible en <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-85441.html> (Recuperado febrero 30 de 2013).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2.009). Enseñar y aprender de la diversidad y en la diversidad. Al Tablero Nro. 51. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-208081.html>. (Recuperado febrero 20 de 2.013)
- Orozco, A; Valladares, A y López, J. (2013). Diversidad en la escuela: Una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales. Disponible en <http://prezi.com/uobc2wx-yk-da/copy-of-la-diversidad-en-la-escuela-una-mirada-desde-las-concepciones> (Recuperado mayo noviembre de 2013)
- Ortega, P. (2004) en Romero Eduardo & Gutiérrez Marta (2011). La idea de responsabilidad en Lévinas: Implicaciones educativas. XII congreso internacional de teoría de la educación. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>. (Recuperado Abril 07 de 2013).
- Romero, E & Gutiérrez, M. (2011). La Idea De Responsabilidad En Lévinas: Implicaciones Educativas. XII Congreso Internacional De Teoría De La Educación 2011. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>. (Recuperado marzo 23 de 2013).
- UNESCO. (2010). Analysing and mesuring social inclusión in a global context. New York. Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/publications/measuring-social-inclusion.pdf>. (Recuperado julio 26 de 2.013).
- UNESCO. (.009) Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura. París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>. (Recuperado mayo 10 de 2.013)
- Valdivia Y, S. (2010). Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la facultad de ciencias de la educación. Disponible en: <http://reclutamiento.webcindario.com/R8%20Informe%2002.pdf>. (Recuperado Mayo 11 de 2.013).
- Zemelman, H. (2012). Hay una religión de la mercantilización. Concultura jueves 09 de agosto de 2.012. Disponible en <http://www.contracultura.com.sv/h-zemelman-hay-una-religion-de-la-mercantilizacion>. (Recuperado mayo 24 de 2.013).



Sentidos y significados atribuidos por los estudiantes a la diversidad como experiencia positiva¹

JENNIFER LORENA BARRERA MONJE², ROSMIRA SILVA FAJARDO³
CLAUDIA CÁRDENAS ZULUAGA⁴

Resumen

Con el presente artículo se pretende dar cuenta de la experiencia investigativa titulada: Sentidos y significados de la diversidad construidos por estudiantes de básica primaria en una Institución Educativa Oficial Urbana de Neiva. En ella se describieron los sentidos y significados que los niños y niñas, han construido en torno al concepto de diversidad. Al querer hacerse un acercamiento a la subjetividad de los estudiantes y a las interacciones que establecen con los contextos y actores sociales, el equipo investigador consideró pertinente desarrollar una investigación de enfoque cualitativo de corte etnográfico, es decir, de modo comprensivo e interpretativo que no tiene intenciones de generalizar, ya que su esfuerzo e importancia es la de realizar un acercamiento al concepto de diversidad desde las voces de los estudiantes y su lugar en la educación. En este sentido, el presente artículo se direcciona a visualizar cómo en los primeros años de escuela, los actores pueden ser capaces de legitimar las diferencias y otorgarle un valor al "diferente". Así se demuestra entonces que frente a la diversidad, los escolares llegan a la escuela con potencialidades de aceptar, reconocer y hacer amigos, enriqueciéndose creativamente junto a los otros.

Palabras Clave: Diversidad, Diferencia, Sentido y Significado, Reconocimiento, Aceptación y Amistad.

Abstract

Senses meaning ascribed student diversity as a positive experience

The present article seeks to explain the research experience entitled: Senses and meanings of diversity built by elementary school students in an educational institution Official Urban Neiva. It senses and meanings that children have built around the concept of diversity is described. In wanting

1 Recibido: 11 de noviembre de 2015. Aceptado: 22 de mayo de 2016.

2 Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Pedagogía Infantil. Coordinadora de Programa de Licenciatura Infantil, Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: jenniferlorena_81@hotmail.com

3 Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Administración Educativa. Docente del Municipio de Neiva. Correo electrónico: rosmirasilva@hotmail.com

4 Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. Especialista en Promoción para la Salud. Docente-Investigadora Maestría en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: claudiacardenas@hotmail.com

to be an approach to the subjectivity of students and the interactions they have with the contexts and social actors; the research team considered it appropriate to develop a qualitative research approach ethnographic, comprehensive and interpretive mode has no intention to generalize, as his effort and importance is to make an approach to the concept of diversity and its place in the education, so that from the voice of the students can examine their importance. In this sense, this article is addressed to visualize how the early years of the actors in the school may be able to understand, despite the differences, the legitimacy that the boy or girl in their original innocence, gives the "different." So then it shows that given the diversity, school come to school with potential to accept, recognize and make friends with what may enrich creatively with others.

Keywords: Diversity, Difference, Meaning and Significance, Recognition, Acceptance and Friendship.

Presentación⁵

Con el presente artículo se pretende dar cuenta de la experiencia investigativa titulada: Sentidos y significados de la diversidad construidos por estudiantes de básica primaria en una Institución Educativa Oficial Urbana de Neiva. En ella se describieron los sentidos y significados que los niños y niñas han construido en torno al concepto de diversidad, destacando que dicha institución ofrece un ambiente educativo inclusivo, con el fin de disminuir las desigualdades culturales, que desafortunadamente, aún son parte de la realidad infantil, educativa y social.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico. Del mismo modo se otorgó prioridad a los tipos de interacciones que se dan en el aula de clases entre estudiantes, los cuales nos permitieron reflexionar sobre la capacidad que tiene el niño o la niña de reconocerse a *sí mismo* en el otro. En este sentido, el presente artículo está direccionado a visualizar cómo durante los primeros años escolares los niños otorgan a la diversidad

un valor diferenciador, establecido desde el encuentro con el otro.

Justificación

La investigación parte de la preocupación de dinamizar en las escuelas la comprensión de que todos no somos iguales, que sentimos y percibimos lo que nos rodea y lo que nos afecta de forma diferente. Este nivel de conciencia invita a valorar e incluir las diferencias en las dinámicas cotidianas. Algo que cabe destacar de la investigación es su interés por ver en los educandos de básica primaria, una posibilidad de expresión y entendimiento, permitiendo rescatar la opinión directa de quienes son en últimas, los motivadores de quienes se preocupan e interesan por aportar e enriquecer la experiencia formativa.

La escuela ha recibido el impacto de la inclusión de manera significativa y trascendental, pues entre los múltiples cambios que afectan a la educación y a la escuela, se destaca la diversidad entre los estudiantes. Diversidad concebida en un doble sentido: como diversidad de origen cultural, de clase social, de lenguaje, de etnias, de religiones; o bien como, capacidad, de ritmos de aprendizaje, de motivaciones e intereses.

Por su parte, el niño y la niña en su desarrollo humano, necesitan que sus

5 Este documento está articulado al proyecto de investigación denominado Sentidos y significados de la diversidad que han construido los estudiantes de básica primaria en la cultura de inclusión que se vivencia en la Institución Educativa José Eustasio Rivera Sede Eliseo Cabrera de Neiva.



logros sean reconocidos. Deben ser destacables los esfuerzos institucionales por fomentar su autoafirmación. Desde la diversidad como sujeto activo de cambio y por tanto, transformador de su cultura interiorizada, la comprensión del otro solo es posible a través de sus manifestaciones. Al decirlo en palabras de Merleau-Ponty (1975):

...si encontramos de nuevo el tiempo bajo el sujeto y si vinculamos a la paradoja del tiempo las del cuerpo, del mundo, de la cosa y del otro, comprenderemos que, más allá, nada hay por comprender. (p. 376)

Sin embargo, también es cierto que las políticas educativas hacen un incipiente trabajo de empoderamiento escolar, como para que la diversidad cultural sea realmente la gran opción de formación ciudadana. A expensas de que estas son las *“que convierten el hecho de la diversidad cultural en un fenómeno social cargado de valoración ética: la sociedad se construye sobre la base de políticas que tienden al pluralismo cultural o sobre la base de políticas que aumentan la discriminación cultural”*, como lo plantea la UNESCO (2002) en su Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. Por ello, seguirá siendo la construcción de una cultura de la diversidad, un compromiso ético de todos los entes educativos en cada rincón del territorio donde se haga patria.

Antecedentes

En la presentación de este artículo, tomaremos algunas muestras de la cada vez más extensa literatura acerca del concepto de diversidad y de cómo éste, toma sentido en las vidas de quienes habitan un territorio que padece todo tipo de resentimientos. La Educación desde la Diversidad, nos propone desde nuestra voz la posibilidad de reconocimiento del otro, de mejorar las relaciones entre nosotros, es por eso, que a continuación se exponen un conjunto de anteceden-

tes que nos permiten apoyar y legitimar nuestro problema como un interés de nivel global.

En el contexto regional, destacamos el proyecto del docente e investigador de la Universidad Surcolombiana de Neiva, Huila, Carlos Bolívar Bonilla Baquero, (2008). Colombia. Estudio titulado: *Moral Sexual Infantil y Convivencia Ciudadana*. Neiva-Huila. El profesor Bonilla, empleando un enfoque epistemológico cualitativo (Bonilla, 2008, 115), expresó abiertamente la consideración de una reflexión crítica, por parte del docente en valorar sus apreciaciones emocionales y afectivas, marcadas en su propia construcción subjetiva, a partir de su historia, y la influencia en el campo pedagógico, a través de la enseñanza; además, de un interés en la utilización de estrategias pedagógicas para la atención a estudiantes desde la diversidad. La técnica acogida para su estudio, fue el taller lúdico, “concebido como un encuentro conversacional ameno entre los escolares y el investigador, nucleado por una actividad específica desarrollada a manera de juego” Esta técnica trianguló formas de análisis relacional con la realización de 20 entrevistas en profundidad y el dibujo infantil (Bonilla, 2010). Entre los resultados se destacó que la escuela en el Orlando Higuera Rojas está siendo construida e interpretada a partir de significados y sentidos instrumentales y convencionales, se puede comprender que la división entre la dimensión convencional y la dimensión instrumental de la experiencia, es sólo analítica, ya que en el mundo de la vida cotidiana estas dos formas de interpretar la vida escolar que se reflejan en los dos sentidos identificados se encuentran integradas y presentes en el flujo de la acción y de las reflexiones de los agentes. Por esto, al significar la escuela prevención de riesgos para niños y jóvenes; la transformación de la vida de los estudiantes y de las realidades sociales; y la formación axiológica de los estudiantes, se observó la tensión existente entre estas dos formas de reflexionar sobre la escuela.

la, que acompañan de forma simultánea a sus agentes.

A nivel latinoamericano, Blanco Vargas & Pamela Margarita (2008) en Chile. El estudio titulado: *La diversidad en el aula "Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana"*. (Blanco Vargas, 2008). La autora, acogiendo un enfoque cualitativo, propuso su estudio con una triangulación metodológica, combinando varias técnicas para la recogida de datos como la entrevista en profundidad, la observación no participativa y los grupos focales. Los significados que le otorgan los docentes a la diversidad y algunos elementos que apoyan o interfieren en el trabajo de atención a la diversidad en el aula, son tratados en la investigación entre ellos, concepciones racistas, la discriminación encubierta y la exclusión educativa. En los resultados se destacó la presencia de mitos presentes en los docentes de más años de servicio, quienes sostienen erradamente que a algunos alumnos no se les puede exigir porque presentan limitaciones en su aprendizaje. La investigadora sostiene que muchos docentes estigmatizan a un alumno yendo así en contra de los derechos a una educación con equidad y de calidad sin prejuicio de su situación sociocultural, religión, etnia, género u otra particularidad.

Problema de investigación

Se ha dicho que la educación atraviesa no solo en Colombia, sino en toda América Latina, una crisis de la que surge la necesidad de plantear nuevas utopías, donde se puedan proyectar prácticas que se adapten mejor a las circunstancias de intolerancia y discriminación.

Parafraseando a McLaren (1993), se puede considerar que las instituciones necesitan una pedagogía crítica que vincule la capacidad de problematizar

los procesos formativos y así poder deconstruir la

identidad personal, local, nacional y cultural, de modo que sea posible la construcción de círculos sociales y políticos más activos, donde la mutualidad sean la base de la convivencia escolar.

García Canclini (1995), asegura que uno conseguiría cuestionarse si es legítimo hablar de posmodernidad, cuando aún no se ha terminado la modernidad. ¿Vivimos una transición epocal? ¿Cómo poder distinguir los recursos críticos de la época que termina, de los recursos de la que comienza? Aunque no es la pregunta que nos preocupa, ésta sirve para develar que la formación infantil está frente a un desafío oceánico, debido a que actualmente surgen grandes controversias en el tema de responsabilidades y funciones desvirtuando las acciones de los actores sociales, políticos, educativos, familiares, eclesiásticos, siendo urgente dar claridad al tema con respecto a la participación de los sujetos en pro de su bienestar y el del colectivo; sobre todo, el deber que tienen las diferentes instituciones por el fomento del reconocimiento y respeto a la diversidad y a la inclusión, iniciando este desde la primera infancia, y de esta manera, generar procesos de promoción de la paz y la sana convivencia en y desde las escuelas.

El conjunto de insuficiencias y requerimientos educativos hoy día, con los flujos y transformaciones socioculturales como consecuencia de la globalización mundial, solicitan estrategias de gestión pedagógica y de un plan de trabajo donde se propicie y respete la diversidad y se favorezca la tolerancia, sin importar las diferencias culturales, económicas, sociales, étnicas, sexuales, de salud y religiosas, de quienes hacen parte de los entornos educativos. Este desafío confronta la necesidad de cualificar las comunidades educativas desde la diversidad, capaces de ofrecer un hábitat idóneo que evite en última instancia, los excesos negativos de la discriminación y las desigualdades.



Pero ¿cómo postular las nuevas perspectivas de las políticas educacionales con las crecientes necesidades educativas de los estudiantes? ¿Cómo disminuir la brecha entre los aprendizajes de los niños de diferentes niveles socioeconómicos? ¿Cómo evitar la exclusión o discriminación que presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje escolar, sin dejar de observar prácticas contrarias a la inclusión y al respeto de la diversidad? ¿Cómo contribuir con las instituciones que a pesar de tener un proyecto de inclusión, que cuenta con los programas, recursos humanos y materiales para beneficiar la conciencia de la diversidad, puedan trabajar mancomunadamente con las políticas de competencias y se termine por discriminar a todo estudiante, que no cumpla con los objetivos del nivel o es más, con los resultados esperados?

De acuerdo a las insuficiencias detectadas, podemos afirmar que el estudio de la diversidad es una tarea que tiene diferentes aristas, lo que significa una compleja realidad donde se pueden identificar a las instituciones como ejes del proceso de integración en la comunidad educativa. Por la importancia y la capacidad generadora de cambio que tiene la escuela, en el proceso de comprensión y aceptación de la diversidad y su inclusión en la sociedad, la presente investigación orienta su estudio hacia el estudiante de básica primaria y sus relaciones con la siguiente pregunta:

¿Cómo comprenden los niños el concepto de diversidad desde los significados y sentidos que han configurado en su contexto escolar en la Institución Educativa José Eustasio Rivera Sede Eliseo Cabrera de Neiva?

Objetivo general

- **Comprender** los significados y sentidos que han construido los estudiantes acerca de la diversidad en la Institución Educativa José Eustasio Rivera Sede Eliseo Cabrera de Neiva, con el fin de posicionar el lugar de los

niños como agentes constructores de una educación inclusiva.

Para el alcance de este objetivo general se diseñaron tres objetivos específicos:

- Identificar los significados de la diversidad que emergen en las múltiples narraciones de los estudiantes.
- Describir los significados que circulan acerca de la diversidad de los estudiantes de primaria en las instituciones educativas.
- Analizar e Interpretar los significados acerca de la diversidad construidos en las prácticas escolares cotidianas y los sentidos que a partir de allí se configuran.

Descripción conceptual

Queremos dar inicio a nuestra descripción conceptual definiendo el término de **diversidad**, para esto nos hemos apoyado en Ibañez-Salgado (2004) quien dice que la diversidad es:

(...) la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino solo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura. (p. 61)

Lo que involucra que lleguemos a convertirnos en observadores de mundos diversos que igualmente legítimos están contenidos en un mundo igual de diverso. Presupuesto que es constatado por los avances de la teoría cuántica, cuando entiende el mundo como un todo compuesto por fuerzas diversas. Sin embargo, con el ánimo de precisar el término diversidad, se puede iniciar por hacer la contemplación del mundo, y reconocer que en él todo es tan diverso, para figurarse inmediatamente que todo lo que rodea al hombre, definitivamente está marcado por la diversidad. Por eso, Essomba (2006) se atrevió a conceptualizar el término, y concebir a la diversidad como esa *“característica propia de la humanidad consistente en desarro-*

lar infinitas respuestas ontogenéticas en el contexto unitario de la filogénesis” (p. 54) son precisamente esas características las que nos hacen ser únicos.

Por otra parte, coincidiendo con Bateson (1980), Maturana (1997) y Von Foerster (2005) citados por Ibañez-Salgado (2014), quienes sostienen que la “construcción de mundo está ligada a la experiencia”, a las formas de cómo nos vemos, sentimos y convivimos los unos con los otros. En la presente investigación se asume una concepción de lenguaje desde un sentido biológico del conocimiento propuesto por Maturana (1990, 1997), en la cual el lenguaje es una clase especial de acciones verbales y no verbales (coordinaciones de acciones consensuales recursivas), que hace posible que exista el observador y por tanto lo observado. En términos más generales, la operación en cualquier dominio de objetos, puede llegar a ser el fundamento para la generación de un dominio de consciencia y auto-consciencia (Maturana, 1995, p. 154). En palabras de Bateson (1980, p. 67), el lenguaje no es entendido como instrumento que permite la representación de una realidad independiente de quien la distingue, sino como una clase especial de acciones, que surge sobre la base de coordinaciones de acciones previas que constituyen.

La contribución de Jesús Ibáñez (1994) a través de Pereña (1995), ayuda a comprender la dimensión que asume la búsqueda de los sentidos y significados dentro una investigación. Para Ibáñez, asegura Pereña, el significado está íntimamente relacionado con el concepto y con el conjunto de objetos que el *signo* designa, otorgándole al concepto una relación objetiva. El sentido es el modo de concebir el objeto, lo que en lógica se llama la intensión, en oposición a la extensión. El sentido no puede ser expuesto solamente como una cosa, ni calculado o programado, el sentido no se agota en su referencia, en la significación ni en la extensión del concepto. (Pereña, 1995, p. 72).

Para efecto de claridad conceptual, Bonilla (2008) considera el significado y el sentido como inseparables y no excluyentes, para comprender una acción social; por tanto, el sentido es:

“La manera como un significado específico es experimentado por el sujeto, configurando a partir de él una forma única, particular y situada de comprensión. El sentido remite a la búsqueda del conjunto de significados con que se asume el conocimiento objetivo/consciente y subjetivo/inconsciente de algo. Los sentidos se establecen en la interacción social y dentro de contextos geográfico e históricos definidos”. (Bonilla, 2008, p. 19)

Diversidad: “Todos dentro del todo”

La diversidad positiva permite apreciar de forma natural la realidad del contexto multicultural, y garantiza que los modelos con los que crecen los escolares, se enfoquen a superar los conflictos en la escuela desde una sana perspectiva. En el marco de ver lo positivo de la diversidad, se invita a los diferentes entes participantes del entorno, a cambiar actitudes y modelos propios de quienes van dejando la inocencia de la niñez a un lado. Por lo tanto, desde esa mirada positiva, necesaria para conservar la armonía entre los humanos, sumada a “la voluntad y al trabajo cooperativo, se va permitiendo en los espacios escolares, pasar de la multiculturalidad a una verdadera convivencia intercultural” (Colectivo Amani 2004).

Cabedo y Gil (2013), quienes en el plano educativo han dado su aporte sobre diversidad positiva y mediante sus apreciaciones, permiten ver cómo desde el momento en el que se aprecia y se valora todo lo positivo que se manifiesta en el sujeto que se tiene a su alrededor, pertenezca él a la cultura propia o no lo pertenezca, se está vivenciando la diversidad en positivo. Igual, se trata de una diversidad positiva, el hecho de sostener el debido respeto y el merecido reconoci-



miento de lo concerniente a otras culturas diversas.

Por esta razón, se ha de considerar que la construcción de una sociedad que promueva las relaciones interculturales para sostener la diversidad positiva, se teje desde la educación. Es en la escuela donde se potencializa el aprendizaje de diversas formas de convivencia, con normas que atiende una positiva escala de valores, *“pero también los límites, de la cultura propia”* (Cabedo y Gil, 2013, p. 248).

En conclusión, una diversidad positiva considera según Sosa (2012) que

Las diferencias como un valor no como un defecto; la diversidad no es el sujeto diferente, sino todos los sujetos, que en tanto tales, forman parte de un grupo determinado, conformando el entramado social. (p. 58)

En estos términos, la escuela se debe esforzar por ser incluyente, por actuar de manera coherente con la diversidad positiva, construyendo día a día desde sus aulas, pero también desde sus pasillos y espacios lúdicos, relaciones basadas en el reconocimiento del otro de una forma íntegra, desde el compromiso con su diversidad como agente social, y en el sostenimiento de una convivencia que se sostenga humana, ética y respetuosa del otro.

El reconocimiento como cultura base

La investigación permite apreciar el reconocimiento de la diversidad desde un enfoque diferencial de derechos, donde se le incluye dentro de los principios rectores de la política pública, junto a la igualdad, la solidaridad, la corresponsabilidad, la descentralización, la participación social, la multiculturalidad y la equidad. (Documento Conpes Social, 2013). La escuela es, a propósito, el espacio ideal en el cual “la realidad humana se modula a través de la relación con los otros y se configura mediante el reconocimiento intersubjetivo personal” (Cabedo y Gil, 2013, p. 12). Des-

de una mirada psico-educativa y para darle sustento epistémico, el reconocimiento corresponde a la necesidad que todo humano lleva implícita y que se gestiona mejor en una sociedad diversa, donde la competencia y la diversidad que genera el “dejar ser” dan más opciones al libre desarrollo de la personalidad y construcción de identidad. Esta mirada ha tenido una extensa crítica por las implicaciones socio-económicas de las políticas liberales, pero no es una postura del todo despreciable, ni necesariamente errónea. Las prácticas basadas en el liberalismo pueden llegar a brindar más oportunidades de triunfo a un mayor número de sujetos, porque amplía los ámbitos de competencia que los sistemas cerrados o de partido único, no permiten.

Francis Fukuyama en su libro *“El fin de la historia y el último hombre”* expone que una economía capitalista no conduce necesariamente a la democracia política. La vía a la libertad no es la misma que la de la productividad. Es la lucha por el reconocimiento lo que impulsa a los hombres hacia la democracia liberal. De este modo, la motivación de la historia no tiene que ver con la economía, sino con la lucha por el reconocimiento:

El hombre busca no sólo la comodidad material, sino también el respeto o el reconocimiento y cree que es digno de respeto porque posee cierto valor o dignidad (...) El problema de la historia humana puede verse, en cierto sentido, como la búsqueda de la manera de satisfacer el deseo de reconocimiento mutuo e igual de señores y esclavos; la historia termina con la victoria de un orden social que alcanza esta meta. (Fukuyama, 1992, p. 127).

El reconocimiento desigual que impedía en el pasado entre amos y esclavos, fue sustituido por el reconocimiento universal, en el cual, cada individuo reconoce la dignidad y humanidad de todos los demás individuos poseen.

Es precisamente, a partir del reconocimiento que el sujeto posee libertades y que junto al otro se adquieren responsabilidades, con la que se alcanza la real comprensión y materialización de las diferencias, dentro de la esfera de la diversidad cultural. Arendt (1958), lleva más allá el concepto de la diferencia, al exponerlo desde la condición humana, es decir, cómo el carácter único del sujeto que a través de las acciones, muestra su ser más propio e irrepetible. Arendt afirma que la igualdad como virtud no deroga las diferencias entre los hombres, puesto que en ellas se ligan las acciones distintas y únicas de cada sujeto. Por otra parte, reflexionar en torno a la diferencia, hace referencia a la comprensión que cada persona es única, porque piensa, habla y actúa distinto y forma parte de un grupo cultural con hábitos y modas particulares. Sin embargo, esta pluralidad puede convertirse en un problema para la convivencia, cuando lo ideal es homogeneizar a las personas en su pensamiento y en sus actitudes. Reconocer a las demás personas como diferentes, significa vislumbrar su integridad, respetar la diversidad del contexto en el que se encuentra inmerso.

La Diversidad y su papel en una educación para todos y para todas

Para Derrida (1989), la diferencia es:

...discordia activa, en movimiento, de fuerzas diferentes y de diferencias de fuerzas que opone Nietzsche a todo el sistema de la gramática metafísica en todas partes donde gobierna la cultura y la ciencia". (p. 227)

Es decir, toda sociedad toma forma gracias a las diferencias. Se utiliza la diferencia para resaltar la alteridad que se resiste a la homogenización. En esta emergencia de la diferencia, hay una cierta llamada a no pensar lo "Mismo" del Otro, sino a pensar de otro modo al Otro.

Otros autores importantes como Fallas y Artavia (2012), recientemente recuerdan que la diversidad implica el reconoci-

to del sujeto, reconocimiento que debe ser visible en la cotidianidad, convirtiéndose en una acción de ideologías y culturas. La Unesco se ha pronunciado fervientemente en torno al tema, y expone que:

"La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social". (Unesco, 1999, p. 59).

Fallas y Artavia (2012) aseguran que las manifestaciones de inclusión, igualdad, reconocimiento y respeto a la diversidad se revelan en el lenguaje, en las creencias, en los afectos, entre otras formas propias de una cultura; se comprende, desde luego, también su advertencia, cuando citando a Devalle y Vega (1999) exponen que el vocablo "diversidad", está en constante riesgo: "(...) vivimos en un escenario social complejo. El imperante modelo de globalización borra cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación (...)" (p. 23)

Concizamos con Patiño (2011), al hallar importancia a la necesidad de atender a la diversidad también en el proceso escolar, cuando se han de respetar los ritmos y niveles de aprendizaje, por ejemplo; en la escuela se ha de reconocer la diversidad en la implementación de procesos flexibles a nivel curricular que según Patiño (2011, 2), pueda "adaptar los logros a los tiempos y posibilidades de los estudiantes"

Inclusión: Un reto educativo

Cuando el concepto de diversidad logra una mirada amplia, es menos difícil abarcar el término inclusión, pues al aceptar la condición humana y el derecho a ser diferente, se está reconociendo el concepto práctico de la inclusión. Recientemente ha aclarado López-Melero (2012) que:

"No se trata de enseñar la cultura de la diversidad como un valor, sino



de vivir democráticamente en las aulas desde el respeto, la participación y la convivencia. En eso consiste la cultura de la escuela inclusiva. (p. 50)

El profesor López-Melero (2012), comenta que la educación inclusiva, no tiene nada que ver con la educación especial, sino con la educación general; en estos términos, afirma que pensar en el concepto de inclusión, implica hacerlo pensando en otras palabras como justicia y equidad. Cabe recordar el pronunciamiento de la Unesco, cuando divulgó que:

“Las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...” (Unesco, 1994, p. 59).

No es descabellado asegurar lo que reitera López-Melero (2012), cuando expresa que:

“Es el sistema educativo el que debe cambiar para contemplar la diversidad en nuestras aulas y no al revés. En esto consiste, sencillamente, la educación inclusiva, lo demás es despotismo ilustrado”. (p. 6)

Más aún es innegable la inclusión escolar, si se recuerda a Rojas-Retamal (2008, 84) cuando expone que *“la exclusión social no existe ya que siempre se está en alguna parte, siempre se pertenece a alguna categoría social, a un espacio social a una temporalidad”*. No obstante, la experta en el tema precisa que esta inclusión no siempre corresponde *“con la ideología imperante, organizadora o estructurante de la época”*. (Rojas-Retamal, 2008, p. 84).

Es así, que desde la óptica de Arroyo González (2013) se afirma que únicamente desde un sistema escolar que incluye las diferencias, se podrá evitar las desigualdades. Por otro lado Porras (1998) afirma que:

“Aceptar la diferencia como un hecho natural y necesario, posibilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento de todas las personas sean cuales sean sus diferencias, aprovechar todas las energías, perspectivas del conjunto de los seres humanos desde el respeto de su realidad y su estilo de vida será la mejor garantía de progreso y desarrollo social. Ser diverso es un valor”. (p. 23).

En esos términos se concluye según Hernández y Carreño (2011, 11), que una ideal interacción social en un país como Colombia, ha de sostenerse basada “en el respeto, el reconocimiento del otro, la aceptación de la diferencia y la otredad, no como *“capitis diminutio”* sino como riqueza cultural”.

Metodología

La investigación fue de carácter cualitativo, de corte etnográfico, es así como, al querer hacerse un acercamiento a la subjetividad y a las interacciones que establecen con los contextos y actores sociales; se busca que este enfoque permita hallar los significados y los sentidos de mundo; de ahí que los investigadores hagan uso de herramientas de corte etnográfico y siguiendo las pautas brindadas por Martínez (2008), se recuerda que “los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales” (Martínez, 2008, 129).

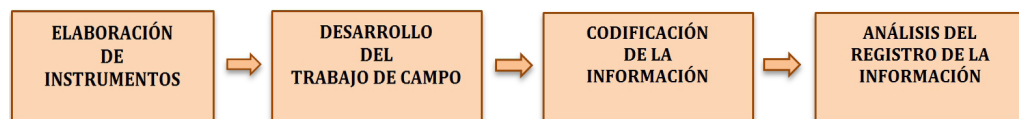


Figura No. 1. Diagrama del Proceso de la Investigación

El enfoque de la investigación pretende aproximarse a la realidad desde la expresión y entendimiento de las subjetividades con relación a la diversidad y la educación. El diagrama anterior sintetiza el proceso en el cual los investigadores se apoyaron para alcanzar sus objetivos. La investigación inició con la socialización de la propuesta en la institución educativa, con el que a través de un consentimiento informado los directivos de la institución y padres de los estudiantes aprueban la participación en el estudio. Los investigadores elaboraron y desarrollaron los instrumentos y herramientas aplicables en la recolección de información; se realizó el trabajo de campo donde se aplican los instrumentos diseñados, recolectando la información que posteriormente fue codificada, analizada e interpretada, mediante un proceso de triangulación entre los relatos obtenidos con la mirada de los investigadores que se apoyan en los diarios de campo y los soportes teóricos.

Técnicas para la recolección de la información

Durante el proceso investigativo se utilizó el diario de campo y como técnicas, las entrevistas, la observación directa y la carta asociativa (Abric, 1994). La carta asociativa se refiere a una forma de asociación libre de conceptos, usada para recolectar elementos constitutivos de una representación, permite la identificación de las significaciones que los participantes asignan a un determinado término, en este caso la palabra inductora, diversidad. La aplicación de la carta asociativa, facilitó encontrar significados asociados a la categoría diversidad, resultados que complementaron la información obtenida en las entrevistas semiestructuradas.

Por su parte, la entrevista semiestructurada, nos permitió acceder a información relevante para la investigación. Para Rodríguez, Gil y García (1996), la entrevista constituye una técnica en la que el investigador solicita información a otra persona o grupo de personas (entrevistados, infor-

mantes), para hallar datos que permitan comprender el problema de investigación. En este caso los investigadores acuden a la sede Eliseo Cabrera y durante el tiempo de descanso de los estudiantes, realizan la entrevista en los corredores o patio de recreo, en diferentes días y semanas, por el poco espacio de tiempo del que se dispone por parte de los estudiantes en la institución.

Unidad de Trabajo: La unidad de trabajo a considerar en la investigación fueron los estudiantes de quinto grado de Educación Básica Primaria de la Sede Educativa Eliseo Cabrera, Institución José Eustasio Rivera de la ciudad de Neiva. Sin embargo, se identificó la unidad de trabajo con un criterio de participación de ocho niños y niñas del último grado (5°): que se encuentran desde hace por lo menos tres años o que hubieran cursado 3°, 4° y el grado 5° en la actualidad en la institución. La prioridad se les otorgó a ellos, por tratarse de niñas y niños con una mayor permanencia en la comunidad escolar, oportunidad de relacionarse con todo tipo de estudiantes (con diferencias culturales, religiosas, étnicas, estilos de aprendizaje, capacidades y ritmos de aprendizaje).

Unidad de análisis: Esta investigación tuvo como unidad de análisis los significados y sentidos que atribuyeron a la diversidad, los estudiantes del grado del quinto de Educación Básica Primaria, de la Sede Educativa Eliseo Cabrera, Institución José Eustasio Rivera de la ciudad de Neiva.

Hallazgos

Se planteó inicialmente como categoría de análisis central la diversidad. Profundizaremos sobre las dos categorías emergentes, la primera denominada: Diversidad Cultural: La diferencia como significado de la diversidad y una segunda denominada, Diversidad Positiva: Reconocimiento de la diferencia desde una mirada "positiva". De esta manera, la investigación arroja que para los participantes, la diversidad significa la posibilidad de Ser

diferente; en el sentido de la aceptación, del reconocimiento y de la amistad, como posibilidad de ser mejores seres humanos.

Categoría Emergente No.1

Diversidad Cultural: La diferencia como significado de la diversidad.

Al interactuar con estudiantes de quinto grado de Educación Básica Primaria, se evidenció un significado construido alrededor de la diversidad desde el sentido "cultural", en tanto que su aplicación busca disminuir al máximo los conflictos, que giran en torno a las costumbres de los protagonistas de la investigación, aceptando, reconociendo y acogiendo al otro y por ende, encontrándole sentido. El grafico 1 muestra un ejemplo de la carta asociativa (Diversidad Cultural) donde resalta la diferencia como definición y toma sentido en la diversidad positiva representada por términos como: *amistad, compartir, confianza, respeto*.

Comprender que los seres humanos no somos iguales, les permite a los estudiantes abrazar y valorar los aspectos que hacen diferente a cada persona o grupo. Schaffer (2006), afirma que los niños y niñas tienen como tarea principal, en lo que a la construcción de su Identidad refiere,

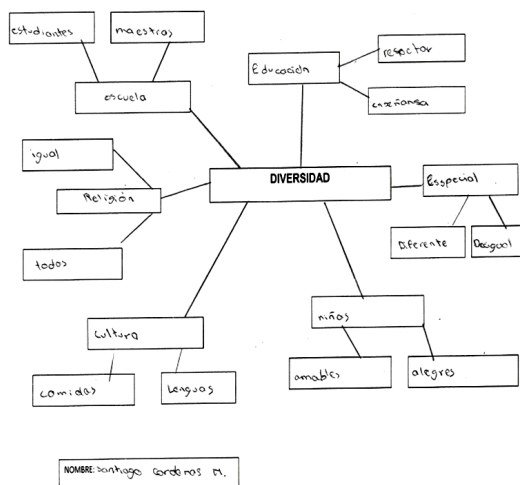
la capacidad de diferenciarse del Otro y otros; tan pronto éste desarrolla un sentido de diferenciación en cuanto a género y raza, establece una posición identificadora convirtiéndose, en una experiencia posibilitadora de nuevos y mejores formas de relacionarse.

Cuando la diversidad de la escuela no cuenta con programas mitigadores, lo individual y social se afectan negativamente en **términos de utilidad (ventaja)**, el denominado "*diferente*" se convertiría en desigual, término que permite definir de una mejor manera el carácter de desventaja que propicia por ejemplo, la exclusión y la deserción escolar, limitando las posibilidades de lograr una mejor calidad de vida como *homo laborans*.

En primer lugar, para los estudiantes el hecho de asistir a la escuela, significa poder contar con la posibilidad de interactuar socialmente y en esta interacción, encontrar diferencias con sus pares, propiciando así, la significación de la diversidad como experiencias que el contexto familiar no les puede ofrecer. Es así que la diversidad en un contexto inclusivo es vista como alternativa y oportunidad de conocimiento. Así lo expresó uno de los niños protago-



Gráfico 1: Carta Asociativa.



nista de la investigación: *"Todos somos diversos ninguno es igual, porque si nosotros fuéramos iguales nos confundiríamos uno de otros"* y otro opinó: *"La forma de hablar, la forma de ser, la forma de vestir y les gusta cantar"*. *"Su acento! Usaba palabras diferentes"*. *"Porque he visto niños de diferentes razas, con discapacidad, de diferentes religiones como la evangélica, cristianos"*. *"También niños que han venido de Bogotá, de la costa y de otras partes"*; esta manera de darle significado a lo diverso está íntimamente relacionada en las narrativas de los estudiantes.

Ser diferente es innato en el ser humano; para el caso de los niños y las niñas de la presente investigación, la interacción en un contexto cultural definido, los pone en contacto con la diferencia permeada por las necesidades de los diversos grupos poblacionales que interactúan en su entorno. Ser diferente es ser diverso (Gimeno, 1996, p. 56). Es así como en el encuentro con lo otro distinto, se construyen técnicas de aceptación y reconocimiento de los sujetos en el contexto de las relaciones interpersonales, que fortalecen las diferentes dimensiones del ser humano, en los entornos en que se desarrolla.

Peña (2007) considera que:

"la diversidad cultural constituye una realidad indiscutible que se define, proyecta y aborda diferencialmente, dependiendo de la visión que se adopte. La escuela es un ámbito en el que la diversidad cultural está presente de diversas formas. Procesos como la progresiva homogeneización educativa del estudiante en el ámbito internacional, la integración curricular de contenidos de distintas culturas, el reconocimiento de la identidad de grupos minoritarios, etc. son ya expresiones escolares cotidianas". (p. 2)

El pensar y actuar de los protagonistas dieron clara muestra de esto, por lo que pensamos, que si puede llegar a presentarse algún caso de exclusión y negación

de la propia persona, sería un evento muy esporádico.

De los estudiantes participante solo una niña manifestó malestar por la manera en que es tratada por los compañeros: Cuando se le pregunta, *"¿Cómo ha sido el trato que has recibido por parte de tus compañeros durante estos cinco (5) años?"* su respuesta fue contundente: *"regular"*. Su explicación refiere a un reconocimiento negativo pero no dice por qué la tratan mal: *"Porque hay unos compañeros que me tratan mal, las profesoras no; son los compañeros que me tratan mal"*. Es solo ante nuestra insistencia que la estudiante refiere: *"por mi color de piel, por mi forma de ser"*. Es importante anotar basados en nuestra observación y por la generalidad de las entrevistas, que podemos identificar que este tipo de conductas se presentan esporádicamente, no hacen parte de un actuar constante, incluso, en algunos casos corresponden a una manera de destacar lo que algunos reconocerían como defecto con afecto. Es en este punto donde se puede pensar en aquellas posibilidades de encontrar flexibilidad en las diferencias, en esas distinciones físicas, psicológicas, sociales y culturales que los caracterizan.

Este carácter esporádico que referimos, puede entenderse no como exclusión en el vulgar y prevenido sentido de la palabra, sino como una confrontación necesaria para luego dar lugar a la amistad, como lo refirió la misma estudiante al terminar la entrevista, al entender que la diversidad significa diferencia y por lo tanto algunos pueden llegar a ser más cercanos que otros: *"me dicen negra, Otros me dicen negrita"*. De esta manera, los estudiantes aprenden a mediar las dificultades propias de todo proceso de socialización, logrando superar la tensión, encontrando en sus maestros y escuela, otras opciones de relación que le dan sentido al ser diferente, donde la aceptación, el reconocimiento y la amistad constituyen los sentidos dominantes que acompañan la diversidad, lo que a la luz de nuestra investigación



encontramos valioso, ya que los niños de quinto de primaria son capaces de entender que la diversidad, no solo es útil para distinguir al diferente, sino que le permite ampliar su círculo de lealtades permitiendo y permitiéndose la inclusión.

Categoría Emergente No. 2

Diversidad Positiva: Reconocimiento de la diferencia desde una mirada "positiva".

"- ¿Crees que en ésta escuela si se acepta con facilidad a los estudiantes sin importar de donde vienen, que religión profesan, el color de la piel, etc?"

- Sí

- ¿Por qué?

- Porque lo que importa es que sea un estudiante".

Si analizamos la respuesta de éste estudiante, podemos notar que para él esas diferencias no tienen sentido como razón para la exclusión, reconociendo su valor por la función que cumple en su entorno de encuentro. Podríamos parafrasearlo comparativamente, diciendo que no es razón suficiente que sea negro, cristiano, su origen, su cultura, su condición de

discapacidad, para negarle la posibilidad de ser mejor, de estudiar y así hacer parte de las competencias que buscan mejorar la vida.

Existe una fuerte tendencia en nuestro entorno a reconocer que no se ha descubierto aún, la manera universal de poseer una sensación positiva respecto a una propia y una única forma de *Estar-en-el-mundo*. Nuestra perspectiva apunta más bien, a entender que la construcción de emprender el camino de *Ser mejor*, se gesta a partir de la afirmación de *sí mismo*, de modo que permita a los niños y niñas, vivir la experiencia de sentir su *Yo Individual* y a su vez, su *Yo pertinencia* con respecto a su propio mundo con el cual, desde de esa interacción, aumenta sus habilidades y posibilidades, con las que cree que puede alcanzar su bienestar emocional.

En la categoría emergente "Diversidad Cultural: La diferencia como significado de la diversidad", se logró evidenciar el significado de la diversidad, teniendo en cuenta que para comprenderlo es necesario identificar los significados que acompañan la forma en que los niños y niñas le otorgan sentido a la diversidad y como desde estos sentidos, se establece la Diversidad

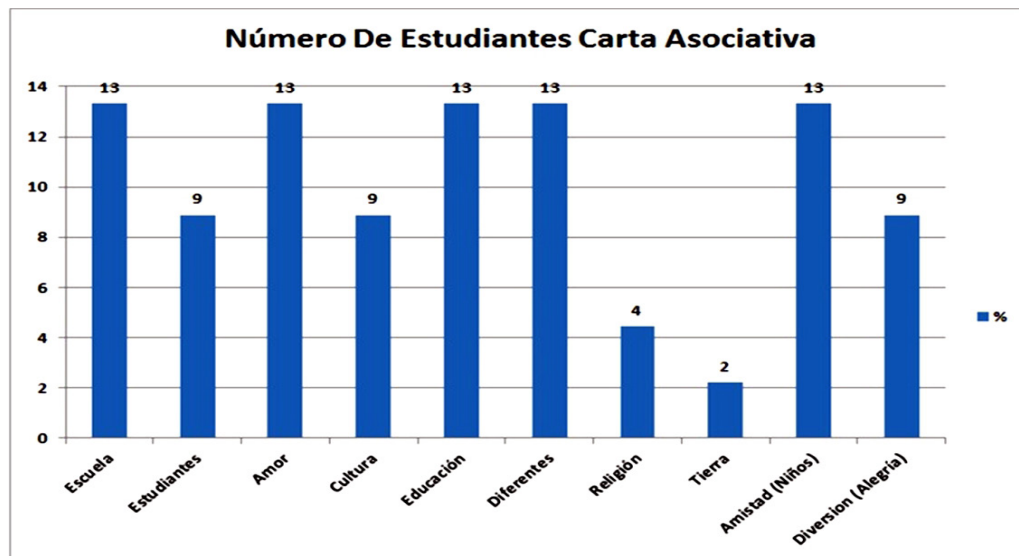


Gráfico 2: Síntesis de las Cartas Asociativas.

Positiva: reconocimiento de la diferencia desde una mirada positiva, como nuestra segunda categoría emergente.

Haciendo una lectura del Gráfico 2 que hace referencia a la síntesis del resultado de las Cartas Asociativas, se puede observar como los niños relacionaron la diversidad con conceptos alusivos a ella; se establece desde la diferencia, un conjunto de sentidos que nos invitan a entender la diversidad desde valores como el amor, la amistad y la alegría, en el contexto escolar.

Cabedo y Gil (2013), han hecho referencia a la Diversidad Positiva; sus apreciaciones permiten ver cómo desde el momento en el que se aprecia y se valora todo lo positivo que se manifiesta en los sujetos que tienen a su alrededor, pertenezcan ellas a la cultura propia o no, igual, se trata de una diversidad positiva, el hecho de fomentar el debido respeto y el merecido reconocimiento de lo concerniente a otras culturas diferentes.

Estas concepciones teóricas dadas por los autores Cabedo y Gil son importantes en la medida que es indudable que la escuela en y para la diversidad, está orientada por la valoración y la aceptación de todos los estudiantes. De esta forma, la escuela es un ámbito privilegiado por excelencia, para el aprendizaje de la heterogeneidad y la diversidad social.

Los niños mostraban habilidades de aceptación y tolerancia, valorándose entre ellos mismo sin vulnerar la diferencia. Un estudiante lo declaraba de manera sencilla al decir: *“Fue mi mejor amiga”*. De esta manera los niños, muestran capacidades de disposición para conocer las costumbres de sus compañeros y respetarlas. Según lo expresaban todos los niños, la institución no es excluyente en cuanto a la diversidad como posibilidad positiva, como lo manifiesta otro estudiante: *“Porque en los 6 años he estudiado con diferentes niños, que vienen de otras partes, que son más pobres que yo, que tienen diferente color de piel, costumbres”*.

Los niños reconocen a sus compañeros que no son de su misma región por su forma de hablar, comidas favoritas, vestido, etc. Con respecto a lo hallado a través de la observación, los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas, se destacaron las actitudes positivas y valores presentes en las palabras y nominaciones que a manera de relatos, permitieron el reconocimiento propio y del otro como iguales, como lo expresaba un estudiante: *“Todos somos diversos ninguno es igual, porque si nosotros fuéramos iguales nos confundiríamos uno de otros”*.

De igual manera, el reconocimiento de costumbres como las formas de vestir, les permite establecer diferencias pero a la vez procesos de identificación, tal como lo expresa un estudiante: *“ella era una niña muy amable, respetuosa, cariñosa y al comienzo usaba sacos”*. El vestuario puede servir de elemento distintivo, con el cual, el niño reconocen al otro, destacando su diversidad cultural, es atractivo para él, que en una ciudad cálida como Neiva, su nuevo compañero use una prenda propia del clima frío.

Siguiendo en la línea de la Diversidad positiva el reconocimiento de las actitudes del otro en el contexto escolar, permite la valoración de las diferencias. Dicen los estudiantes: *“Me gusta cuando jugamos”*, *“me la llevo bien con mis compañeros, compartimos trabajos, tareas y también juegos”*. La siguiente observación constata la coherencia que los niños poseen cuando su decir se ve reflejado en su actuar. *“Durante el descanso, los niños se integran con estudiantes de diferentes grados, jugando en el patio de recreo, sentados, charlando en los corredores o en el momento de consumir el refrigerio. Practican diferentes juegos, unos juegan “la lleva”, otros juegan con un ajedrez, algunos solo compiten por llegar hasta un punto dado en un tiempo mínimo; pero no se observan estudiantes aislados, los estudiantes luego de comprar sus alimentos caminan, por el patio de recreo charlando. Los docentes*



se ubican en el patio y los estudiantes se acercan para brindarles “una papita, un dulce, un helado y charlan con ellos” como lo expresaba uno de los estudiantes durante la entrevista.

Para los niños la amistad como valor relacionado con la diversidad, es importante porque los amigos se ayudan recíprocamente a comprender el mundo en que viven. Sabemos que la calidad de las amistades de los niños afecta el desarrollo de la percepción de su propia identidad personal y social. Los niños que cuentan con amigos (aunque se trate de uno solo) tienen mejores destrezas sociales y menos dificultades de adaptación. Los amigos brindan apoyo social y pueden ofrecer su protección contra los inconvenientes que acarrearán el empezar a ir a la escuela, el nacimiento de un hermano, los conflictos familiares y los cambios en la situación del hogar (como por ejemplo cuando se acoge a miembros de la familia extendida), los problemas de conducta, la persecución y las intimidaciones (Dunn, 2004; Dunn y otros, 2001). La diferencia en el sentido de la amistad surge como posibilidad de integración, de esta manera un estudiante lo manifestó: *“Pues lo trataría normal como nuestro igual, pero le daría un poco más de cariño y un poco más de amistad”.*

A medida que los niños participan en juegos de roles, adquieren el sentido de su propio yo como futuros adultos y futuros ciudadanos, además de enriquecer la percepción de su identidad como niños y sobre todo, de disfrutar del orgullo de contar con buenas relaciones con quienes comparten, como lo expresa uno de los estudiantes: *“La amistad que tengo con todos los profesores y mis compañeros y pues todo el amor y cariño que nos dan a todos”.*

Identificar las valoraciones positivas de la diferencia a través de la amistad, el amor y la alegría que se permea en las relaciones de los niños, evidenciadas en la observación directa, nos permitió con-

solidar la segunda categoría emergente: “Diversidad Positiva: Reconocimiento de la diferencia desde una mirada positiva”, como respuesta a la comprensión de los significados y sentidos que han construido acerca de diversidad, los niños de la presente investigación.

A modo de conclusión

La escuela como el lugar de formación de nuestros niños, el espacio donde transitan por gran parte de sus vidas y donde establecen relaciones con los otros, es el contexto propicio para comprender como ellos sienten, expresan y entienden el concepto de diversidad, desde los sentidos y significados que le atribuyen como agentes participantes de este espacio de inclusión social.

En este espacio social, la convivencia con personas de su misma edad, les permite a los niños, la posibilidad de construir fuertes lazos de amistad, que en numerosas ocasiones, se mantienen a lo largo de toda la vida, por ser relaciones que se forman en épocas muy significativas para el sujeto. De la misma manera, se establecen procesos de identificación que se derivan del establecimiento de las diferencias, estas a la vez, se establecen en esta etapa de la vida, como valoraciones positivas, donde ellos mismo se reconocen como seres diversos.

Los niños demuestran que son conscientes de la existencia e importancia de la socialización, pues ninguno de ellos dejó por fuera términos como *amistad, alegría, compartir, solidaridad*, valores que establecen los sentidos y significados que ellos le otorgan a la diversidad. La escuela tiene un rol significativo en sus vidas, ya que en este espacio social, establecen fuertes lazos de amistad, de esta forma todas sus motivaciones, comprensiones, experiencias, estarán supeditadas a ser parte constitutiva de lo que se conoce como vida escolar, en una cultura con costumbres basadas en la inclusión.

Aunque las interacciones con los miembros de la familia siguen siendo significativas, las que surgen con los amigos y con un grupo más amplio de coetáneos, ofrecen nuevas posibilidades para la autodefinición y la identificación. Los niños que han practicado interacciones libremente en la comunidad, entrando en contacto con sus hermanos y otros niños de distintas edades, del sexo opuesto o de distinta procedencia étnica, pueden acostumbrarse a seleccionar a sus compañeros de juegos entre los niños de la misma edad, sexo y cultura cuando se encuentran en centros de preescolar u otros entornos similares. Las relaciones de grupo no siempre son positivas, desde el punto de vista del impacto que ocasionan en el sentido del propio yo de los niños, pero las amistades fructíferas, pueden fortalecer la autoestima y formar la base para encuentros futuros con otras personas. La amistad es propicia cuando es concebida y construida de común acuerdo y recíprocamente correspondida (Dunn, 2004).

La interacción social que se vive en el entorno escolar permite el acceso a experiencias que fortalecen el sano crecimiento, desarrollo y desempeño de la vida cotidiana de todos los niños que viven la escolaridad. Confirmamos la relevancia que tiene la vida escolar en los seres humanos, pues teniendo acceso al conocimiento pueden encontrar constancia de la diversidad como una cualidad constitutiva de las cosas según la ontología moderna. Es así como la escuela y sus formas de convivencia - con todas sus diversas formas de expresión - adquieren el valor de relevante en la vida de los sujetos. La necesidad de contacto logra realizarse en la interacción, esa misma que se da mediante el contacto con los demás, un factor importante que juega un papel fundamental, si nos permitimos contrastarlo con los múltiples cambios bio-psico sociales; Patiño (2011), por eso insiste en la necesidad de atender a la diversidad en el proceso escolar, mostrando respeto

por los ritmos de aprendizaje propios y de los otros.

Se concluyó también que en la educación formal es posible reducir la discriminación. Así, las niñas y los niños que participan de este tipo de formación (incluyente), pueden encontrar un marco más amplio de posibilidades que faciliten el poder ocupar un lugar dentro de la esfera social y laboral, además que existen opciones de que todas y todos sobresalgan y se superen, porque crecen convencidos de que es posible el desarrollo de las capacidades y potencialidades. La escuela se convierte en un espacio ideal para un incluyente desarrollo humano.

Por otra parte, el hecho de aludir al fomento del aprendizaje de unos valores éticos compartidos, y la participación de las familias (Hinojosa y López-López, 2012), también se concluyó que en la Institución Educativa José Eustasio Rivera Sede Eliseo Cabrera de Neiva, está interesada en seguir fortaleciendo una educación intercultural. En un contexto formativo como éste, los educandos cuentan con la oportunidad de aprender a mediar sus relaciones entre compañeros, sin importar el color de piel, costumbres, prácticas, goces; la educación pública continua desarrollando una perspectiva positiva de la diversidad, es decir, como posibilidad.

Recomendaciones

Según lo planteado, se recomienda la importancia de incluir dentro del currículo, proyectos que dinamicen una cultura del reconocimiento desde la participación activa de los estudiantes de la Institución Educativa José Eustasio Rivera Sede Eliseo Cabrera de Neiva. Otorgarle un lugar al respeto y la valoración positiva de las diferencias individuales y colectivas, punto importante si se quiere lograr construir una cultura de la diversidad en los espacios escolares en el que según Cárdenas (2013), los procesos educativos deben ser orientados hacia un enfoque de derechos e inclusión.



En los espacios escolares se llevan a cabo Proyectos de Orientación Escolar (POE), por medio de los cuales, se puede potenciar y vivir la diversidad para construir y reafirmar en cada educando, la posibilidad de ser diferente, a través del reconocimiento de sus cualidades y diferencias, fundamentales en la construcción de una cultura dimensionada desde la libertad, paz, convivencia y la participación ciudadana.

Las narraciones de los estudiantes permitieron comprender, que es posible fortalecer, multiplicar o en el mejor de los casos, renovar la experiencia educativa. Así el maestro puede descubrir a través de los significados y los sentidos que los

estudiantes le otorgan a la diversidad, una forma de realizar prácticas educativas y metodológicas basadas en el reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes.

Los profesores de la Institución Educativa José Eustasio Rivera Sede Eliseo Cabrera de Neiva, pueden enfocar el aprendizaje de los estudiantes basándose en sus gustos y preferencias que se construyen desde las relaciones escolares, familiares y sociales; pues allí existe un amplio marco de posibilidades, para reconocer la vigencia de la diversidad. Igualmente fortalecer los valores de amistad, alegría y el amor como principios generadores de prácticas incluyentes.

Bibliografía

- Abric, J C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En: *Prácticas Sociales y Representación*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aguado, T; Gil, J. (2008). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado: Dilemas y Propuestas. (The Intercultural Approach to Teacher Training: Dilemmas and Proposals). *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 275-292.
- Aguado, T. (2014). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria = Diversity, equity, school culture: meaning and implications for practice at the compulsory Secondary education level. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía* 11 (20), 187-198.
- Arendt, H. (1958). (Citado por Bueno, 2009). Igualdad y diferencia en la teoría de la acción de H. Arendt. En: <http://congresos.um.es/ahha/ahha2009/paper/viewFile/6631/6331>. (Recuperado en enero 9 de 2014).
- Arroyo G, M J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Bateson, G. (1980). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanco Vargas, P M. (2008). La Diversidad en el Aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Bonilla Baquero, C B. (2010). Justificaciones morales de los niños y niñas acerca de la sexualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 2, 1013 - 1023, 2010.
- Bonilla Farfán, V y Miñana Blasco, C. (2008). Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa, Bogotá). Bogotá: Universidad nacional de Colombia.
- Cabedo Mas, A y Gil Martínez, J. (2013). La cultura para la convivencia. Valencia, España. Editorial: Nau Llibres.
- Colectivo Amani. (2004). La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Jerez de La Frontera: Juan Gómez Lara (Ed.). Los Libros de la Catarata.
- Derrida, J. (1989). (Citado por Rodríguez, 2005). Diferencia e Intersubjetividad. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Devalle de Rendo, A y Vega, V. (1999.). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Sao Pablo, Brasil: Aique.
- Documento Conpes Social. (2013). Las mujeres, equidad de género para Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Dunn, J; Davies, L.C., O'Connor, T.G. y Sturges, W. (2001) "Family lives and friendships: the perspectives of children in step-, single-parent, and nonstep families", *Journal of Family Psychology*, vol. 15, N° 2, págs. 272-87.
- Dunn, J. (2004). *Children's Friendships: The beginnings of intimacy*. Malden, Massachusetts, Blackwell.
- Echeita, S., Verdugo, M., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España Paradoxes and dilemmas in the inclusive education-process in Spain. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Essomba, M A. (2006) *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesora ante la diversidad cultural y la inmigración*. España: Graó.
- Fallas Vargas, M A y Artavia Aguilar, C. (2012). Orientación y diversidad: Por una educación valiosa para todos y todas. *Revista Electrónica Educare* 16, 47-52.
- Fukuyama, F. (1992) *El fin de la historia y el último hombre*. Buenos Aires: Planeta.
- Galeano, M E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT.
- García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México, Grijalbo.
- Gimeno Sacristán, J. (1996). *Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación!* En <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf>. (Recuperado el 14 de febrero de 2014)
- Gimeno Sacristán, J. (2001) *Educación y convivir en la Cultura*. Editorial Morata, España.
- González González, M.A. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hernández, G y Carreño, M T. (2011). *Cultura, diferencia y ciudadanía: La dimensión política*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hernández, G y Carreño, M T. (2012). *El énfasis en la diferencia: La Multiculturalidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hevia Rivas, R. (2003). *Educación y diversidad cultural*. Artículo de la UNESCO publicado en "La Educación en Chile, Hoy". Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Hinojosa P, E F y López López, M del C. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, (15). 195-218.
- Ibañez S, N. (2004). La interacción pre lingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Estudios Pedagógicos*, 30, p 61-74.
- López Melero, M. (2012). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*, n.º 21, 37-54.
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*. Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales, 123-146.
- Maslow, A. (2008). *La Personalidad Creadora*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette.
- McLaren, P. (1993). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Merleau Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Patiño, L. E. (2011). *La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pereña, F. (1995). Jesús Ibáñez: de la significación al sentido. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (23), 70-76.
- Pitman, M.A. y Maxwell, J.A. (1992). "Applications of qualitative and Ethnographic Research" en LECOMPTE, M.D., MILLROY, W. L. y PREISSLE, J. (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- PNUD. (1995). *Informe de Desarrollo Humano*. Disponible en: http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=jda--18653-&volver=1#.VUCw-ViF_Oko (Recuperado en abril 7 de 201).



- Porras Vallejo, R. (1998). Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional. Sevilla, España: Publicaciones M.C.P.E.
- Quintero, E. C. (2012). Estrategia de información frente a las leyes y políticas de inclusión social para las personas con síndrome de Down en Colombia. Bogotá: UNAD.
- Rodríguez, Gregorio. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Granada, España: Editorial Aljibe, Granada.
- Rojas Retamal, X y Cavieres Higuera, H. (2008). Exclusión Social, Escuela y Política Pública: Propuestas Conceptuales Desde un Perspectiva Psicosocial Para un Diálogo Necesario. La Revista Observatorio de Juventud, 65., 65-78.
- Ruiz Quiroga, P. M. (2010). El aprendizaje cooperativo y la importancia de los vínculos socio-afectivos creados en clase. Temas para la educación. Revista Digital para profesionales de la Enseñanza No. 8.
- Schaffer, R. (2006) Key Concepts in Developmental Psychology. Londres, Sage.
- Schutz, A. Estudios sobre teoría social. Amorrortu Editores. Buenos Aires. 1974
- Sloterdijk, P. (2001). El desprecio de las masas. Valencia: Pre-Textos, 18.
- Sosa, L. (2012). Educación corporal y diversidad. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata, Argentina: Repositorio Institucional de la UNLP.
- UNESCO. (1994). Conferencia de Salamanca. Marco de Acción. Salamanca, España: UNESCO.
- UNESCO. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro. Madrid: Santillana.
- UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre Diversidad Cultural. Documento preparado para la Cumbre, Johannesburgo. Recuperado el Julio de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Vargas Peña, J. M. (2007). La diferencia como valor: hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 11(2).
- Von Foerster, H. (2005). Construyendo una realidad. En Watzlawick (coord.) La realidad inventada, (p 38-43). Barcelona: Gedisa.

Huellas vitales e innovación¹

CARLOS JAVIER ACHIPÍZ CHÁVEZ², ANDERSON FABIÁN PERDOMO CANACUÉ³,
DOLLY ESPERANZA CHICANGANA NARVÁEZ⁴, MARÍA CONSTANZA JOJOA JIMÉNEZ⁵
ANGELA MARÍA CADAVID MARÍN⁶

Resumen

A continuación, los autores presentan los resultados de la investigación “Huellas vitales e innovación”, cuyo objetivo consistió en interpretar en los discursos de algunos maestros de los Departamentos de Cauca y Huila las huellas vitales que han incidido en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas. Su ruta metodológica se circunscribe en un enfoque cualitativo, soportado en el método hermenéutico de interés histórico práctico, que a partir de diseños narrativos permitieron el encuentro y entendimiento de los espacios y tiempos de memoria vivenciados por los sujetos innovadores. A través de entrevistas a profundidad se realizó un estudio crítico y metódico, del cual afloraron categorías emergentes tales como la motivación, el reconocimiento del otro, el uso de metodologías adecuadas al contexto y a los requerimientos de las nuevas lógicas en que se movilizan los estudiantes, además de lo experiencial y lo lúdico y la autoridad para mejorar su praxis cotidiana. El estudio permitió mostrar las experiencias de vida de los sujetos entrevistados y dar cuenta de situaciones cotidianas en una época y contexto específicos, donde se narran historias propias y sus interacciones, pasando a suscitar ambientes de reconocimiento que les permitieron potencializar sus capacidades e involucrar a otros en procesos innovadores.

Palabras claves: Experiencias, huellas vitales, innovación, motivación, prácticas pedagógicas, reconocimiento, transformación.

1 Recibido: 11 de mayo de 2016. Aceptado: 28 de junio de 2016.

2 Magíster en Educación desde la Diversidad; Especialista en Gerencia Informática de la Corporación Universitaria Remington; Matemático de la Universidad del Cauca. Docente de Básica Secundaria en la Institución Educativa Escuela Normal Superior “Enrique Vallejo” de Tierradentro, Páez, Cauca. Correo electrónico: cachipizster@gmail.com

3 Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciado en Matemáticas de la Universidad Surcolombiana de Neiva. Docente de Educación Básica y Media en la Institución Educativa Nilo de Palermo, Huila. Correo electrónico: anfapec26@gmail.com

4 Magíster en Educación desde la Diversidad; Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Antonio Nariño. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad San Juan de Pasto. Docente de Ciencias Naturales e Informática de la Institución Educativa Agropecuaria Yanacona, Resguardo Indígena de Guachícono, La Vega, Cauca. Correo electrónico: rochin7599@gmail.com

5 Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Cauca. Docente de Básica Primaria de la Institución Educativa Calibío, Popayán, Cauca. Docente tutora Programa Todos a Aprender 2.0 Institución Educativa las Huacas, Popayán. Correo electrónico: conniejojoa@gmail.com

6 Magíster en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Doctorante en Ciencias de la Educación: Pensamiento Educativo y Comunicación en la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Investigadora de la Universidad de Manizales. Asesora del proyecto de Investigación. Correo electrónico: acadavid@umanizales.edu.co



Abstract

Vital traces and innovation

The authors present the results obtained from research "Vital Traces and Innovation" whose main objective was the interpretation of discourses, of some teachers in the departments of Cauca and Huila, their vital traces which have had an impact on innovation processes supported by their teaching practices. The methodological route was based on a qualitative research and supported by the hermeneutical approach through a historical as well as practical narrative method allowing to come together and to understand the spaces and time of memories experienced by the subjects under study. Through in-depth interviews a critical and methodical study was then performed and emerging categories arose such as: motivation, recognition of the other, use of appropriated methodologies to the context and needs from new logics which students move apart from experiential and playfulness and authority as well for improving the daily practice. This paper allowed to show that the experiences of life of the interviewed teachers cover acts of everyday situations at a time and specific context, where the own world and their relationships with others are narrated, in which recognition is possible and it enables them to potentiate abilities and involve others in innovative processes.

Keywords: Experiences, vitals traces, innovation, motivation, pedagogical practices, recognition, transformation.

Mirada hacia la problemática a la que nos enfrentamos⁷

Años atrás, hablar de innovación en educación suponía llevar al aula de clase elementos nuevos, artefactos, objetos, con lo cual se ha pretendido modificar estructuras de pensamiento; se ha buscado lo inmediato sin analizar los resultados para posteriormente calificarlo como prácticas pedagógicas transformadoras, añadiendo a la escuela una experimentación sin análisis, convirtiendo dichas modificaciones en

...una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los

resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial. (Díaz, 2006, p. 12)

Sin embargo, este concepto se ha ido renovando y se ha empezado a concebir como un proceso que necesita afianzarse para reflejar cambios notorios en la escuela lo que conlleva a transformaciones dentro del aula de clases, las cuales dependen de de las instituciones educativas, los estudiantes, los directivos y del conocimiento que el maestro posea del contexto junto con sus iniciativas para adelantar movimientos que impulsen dichas transformaciones .

En este sentido y como lo establece el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013), "Innovar significa pensar críticamente, abordar los problemas desde diferentes perspectivas, crear contextos participativos, disponer espacios diversos para las relaciones docente-estudiante y

⁷ Artículo derivado del Macroproyecto "Prácticas Pedagógicas y Huellas Vitales". Investigación que se realizó durante el período comprendido entre julio de 2013 y diciembre de 2015, en el Departamento del Cauca, como requisito para optar el título de Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

mejorar las condiciones de los ambientes de aprendizaje” (p. 16).

Atendiendo a estas consideraciones, hablar de innovación en educación, implica referirnos a ella como una ruta que permite acceder al conocimiento de manera significativa y oportuna, es una transformación dentro del aula que parte de lo conocido y cuyo propósito es avanzar y mejorar las prácticas pedagógicas de los maestros.

Por tanto, la innovación ha de convertirse en un desarrollo constante en el cual intervienen muchos factores, tales como la creatividad, la investigación, el deseo de renovación, la motivación, el conocimiento del entorno, la planificación y el interés por descubrir lo desconocido; todo ello ha de estar inmerso en un proceso que evoluciona y se mantiene en el tiempo ofreciendo resultados eficientes en la solución de necesidades que se presentan en el aula de clase.

De esta manera, la innovación exige una revisión de las prácticas pedagógicas implementadas por el maestro, una revitalización de su actuar y una postura de apertura a diversas alternativas que se pueden abordar en el aula de clase, acudir a la investigación como una herramienta que permita encontrar elementos presentes en el contexto educativo para favorecer la transformación como agente que renueva e inventa en la escuela.

Sin embargo, para muchos maestros la práctica pedagógica pasó a ser una costumbre del desinterés debido a las múltiples tareas que se deben atender en la escuela; en este sentido, Ghiso (2013) se refiere al énfasis tecno burocrático en la educación que habla de productos, coberturas, parámetros y estándares que satisfacen una política administrativa y económica transnacional que corresponde a disposiciones hegemónicas del gobierno, en donde el maestro no aparece, no tiene palabra y no puede negociar.

Las prácticas educativas en el país han tenido una existencia pro-

blemática, en la que el maestro desde su estatuto de saber, su existencia como profesional y su capacidad de situarse, identificarse y pensarse ha estado limitada por controles externos, normas educativas, prescripciones religiosas, prácticas políticas y concepciones sobre la formación de maestros, que a la vez que lo subvaloran, lo juzgan y lo definen como aplicador de técnicas, metodologías y fichas. La necesidad de pensarse, observarse y recrearse en lo que es, lo que ha sido y lo que hace desde su estatuto profesional, es hoy una tarea prioritaria para la búsqueda de la construcción de una mirada autónoma de sí mismo. (Peláez & Cano, 2007, p. 119-120)

Esta multiplicidad de actividades y compromisos ha hecho que el maestro caiga en la rutina, en una monotonía donde los espacios para la reflexión de sí mismo y de su práctica pedagógica se han perdido, generado apatía y rechazo para transformar la escuela, en tanto su papel se ha convertido en el de un cumplidor de funciones y normas estipuladas, disminuyendo la participación e interacción con el aprendizaje, el estudiante y su realidad; al respecto Díaz (2006) menciona que “... el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas” (p.10).

Otra de las problemáticas que se evidencia actualmente, es que a pesar que los maestros son cumplidores de su trabajo, se limitan solamente a la obtención de resultados con análisis imperceptibles sobre su capacidad motivante o del desarrollo de los estudiantes y su conocimiento. Para estos maestros, como lo menciona Díaz (2006), no es reto la adopción de didácticas nuevas o diferentes que favorezcan al estudiante, ni de una lectura responsable del contexto en el que actúan, en tanto se encuentran anclados a una cultura del funcionamiento,



estancados en el mero cumplimiento de funciones y tareas.

Pese a lo anterior, en nuestro contexto, han surgido maestros que han logrado realizar transformaciones notables en sus lugares de trabajo, situación que les ha merecido el reconocimiento como sujetos actores de renovaciones dentro de sus comunidades, en tanto han comprendido, como aparece planteado en Ortiz, et al. (2012), que la innovación en educación genera procesos investigativos mediante rupturas en la práctica docente, la cual es una fuente de reflexión y cualificación que permite responder a las demandas sociales, culturales, políticas, instructivas y a las necesidades de los estudiantes para mejorar los aprendizajes.

Es así como se revela el innovador, un sujeto comprometido con sus capacidades individuales para obtener grandes resultados y de acuerdo con Fullan (2002): “Si el cambio pretende tener éxito, los individuos y los grupos deben encontrar el significado tanto de lo que cambiar como del modo de hacerlo” (p.6); lo cual implica la creación de espacios y estrategias alternativas para la adquisición del conocimiento, permitiendo que el aprendizaje sea mucho más motivante.

Dicho esto, la innovación en educación requiere que el maestro conozca su realidad y la del contexto donde se moviliza, para desentrañar diferentes alternativas dando apertura a que la transformación permee no sólo a sus estudiantes sino a toda una comunidad donde están inmersos, en tanto el quehacer formativo renovador del maestro, está encaminado a la reconstrucción y la transición del aula escolar a otros ambientes, donde predominan las interacciones sociales, el diálogo y los procesos de humanización, generando con ello, mejorar los escenarios de aprendizaje.

En consonancia, esta propuesta de investigación pretende indagar sobre las experiencias de vida de maestros innovadores, para identificar y analizar qué

huellas vitales han incidido en ellos para potenciar su rol y sus prácticas pedagógicas; aproximarse a aquello que ha configurado su subjetividad y los ha llevado a ser sujetos reconocidos como gestores de transformación inaugurando caminos alternos que favorecen los procesos de innovación en la escuela.

De ahí que se quiso dar respuesta a la pregunta: ¿Qué huellas vitales de algunos maestros de los Departamentos de Cauca y Huila han incidido en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas? A partir de lo cual el objetivo de investigación fue Develar en los discursos de algunos maestros de los Departamentos de Cauca y Huila, las huellas vitales que han incidido en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas, con el propósito de realizar un acercamiento al sentir, al imaginario e intereses de los docentes innovadores, quienes están involucrados directamente en las transformaciones educativas. Donde el encuentro con dichas huellas vitales se convertirá en un horizonte enriquecedor, que reconoce el trabajo realizado por los otros, generando renovaciones en las estructuras existentes y la obtención de mejores resultados.

Aproximación a la conceptualización

A cerca de las huellas vitales

Las huellas vitales son rastros heredados del pasado los cuales son un referente para el presente que vive el sujeto, son elementos que forman la personalidad y actuar de los individuos, son aspectos identitarios que dan sentido, que construyen significados, que forman el carácter de los humanos. En consonancia, son aquellos vestigios que definen la subjetividad y posterior accionar del sujeto, son recuerdos que permiten percibir la realidad que se va cimentando a partir de la experiencia. De acuerdo con Guarín (2014)

Huella vital es el nombre que identifica un sentimiento, una emo-

ción, una pasión instituyente; que si es negativa se debe constituir un plano semántico positivo y que como marcas se reflejan en el presente como sujeto y desde ella se mejoran las prácticas pedagógicas. Son los nombres puestos a los sentimientos. Ese sentimiento requiere de una semejanza para construir el plano semántico y saber si es huella personal o colectiva.

No obstante, es importante recordar que aquellas huellas se encuentran latentes dentro de un presente histórico que narra diversas situaciones vividas en la familia, la escuela y la sociedad en la cual el sujeto estuvo involucrado; estos contextos aportan en la formación de marcas perdurables en el humano, las cuales se manifiestan con el pasar de los años, por lo que influyen de manera directa en las decisiones que se toman, en las maneras en las que se llevan a cabo las labores diarias y sobre todo, en la forma en la que el sujeto interactúa. En este sentido, así como la huellas vitales moldean el accionar de las personas, también pueden ser influencia para otros; al respecto, Krauss (2010) ha expresado:

El rastro que nuestras acciones dejan en la gente que nos rodea. Estas huellas de vida, que lógicamente están más presentes en las personas cercanas, nos dan pistas de la forma mediante la que nos relacionamos con los demás. Hasta las decisiones o comentarios más insignificantes pueden tener consecuencias a largo plazo en la gente que nos rodea, ... (p. 8)

Al tenor de estas apreciaciones, podemos decir que las huellas vitales son un conjunto de emociones, sentimientos, marcas del pasado que definen el pensar, el ser y el hacer del sujeto, inciden en la toma de decisiones, en la forma de relacionarse con el otro y en la manera como se afronta la realidad.

Así las cosas, todas estas marcas que se han instaurado por el intercambio de

vivencias en diversos ambientes y épocas de la historia de los sujetos, los llevan a dar un significado y sentido a su realidad contextual, donde se le asigna un nombre a un sentimiento, donde las emociones determinan situaciones y donde se genera una construcción de pensamiento que lleva a reconocerse como un sujeto que ha vivido y es testigo de su propio acontecer.

Acerca de las prácticas pedagógicas

En el aula de clase se puede evidenciar la interacción del maestro y el estudiante, el acceso al conocimiento, el reconocimiento de las metodológicas o didácticas, la cotidianidad del mundo escolar, la transmisión de saberes, la multiplicidad de caracteres, las diferentes historias de vida y las diversas situaciones de cada sujeto; todo esto constituyen la razón de ser de las prácticas pedagógicas, desde donde se pueden abordar propuestas que benefician la adquisición de conocimiento y la comprensión del contexto.

En este sentido, Boucha (citado por Díaz, S. f.) afirma que: "En las prácticas pedagógicas el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados –lo que ya ha sido dicho-, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc." (p. 2). Las prácticas pedagógicas le otorgan al maestro un liderazgo en el aula de clase, son una ruta que le permite establecer un puente entre su saber y su hacer, permitiendo comunicar el conocimiento, generar participación e interactuar con sus estudiantes, en tanto son mediadoras entre ambos; pero además, como lo manifiestan Niño y García (2011):

Estas prácticas involucran reflexión individual y colectiva. Lo que se relaciona con pensar en voz alta, con sus colegas y consigo mismo; esto implica que deben existir espacios para la discusión académica, para compartir las reflexiones acer-



ca del desarrollo de las acciones desplegadas. De esta manera, las prácticas de enseñanza tienen un componente de construcción y reconstrucción colaborativa. También son de carácter singular, en cuanto se diferencian de la forma de enseñar de otros docentes. Se debe reconocer, además, que implican un proceso complejo de mediaciones, en cuanto tienen intencionalidad, trascendencia y significado. (p. 157)

Dentro de ese marco, las prácticas pedagógicas fortalecen espacios de reflexión para que el maestro genere conciencia acerca de su hacer en el aula; al analizar su forma de actuar, será consciente de la forma cómo sus estudiantes adquieren conocimiento, facultándolo para gestar novedad en sus interacciones, procurando que sus relaciones con los estudiantes se potencien en la búsqueda de una formación adecuada para ellos.

De este modo, ese ejercicio retrospectivo posibilita comprender las voces de los estudiantes, en tanto se afianzan lazos que tienden a un propósito en común, lograr una adquisición del conocimiento de manera significativa, permitiendo la integración y la reconstrucción de significados en la escuela.

Por otro lado, siempre que se hable de prácticas pedagógicas, se ha de reconocer la diversidad de estudiantes que confluyen al aula de clases, lo que implica que el maestro se acopie de varias alternativas para que en su actuar en esos espacios, imprima su impronta, no sólo desde su saber, sino desde su ser, para establecer relaciones conscientes y que conlleven a la transformación; de esta manera, instaura según Díaz (S.f.) "...procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela" (p. 2).

Acerca de la innovación

A pesar que son muchas las definiciones y características que la literatura ha establecido para la innovación, para la presente investigación se abordó este concepto desde el ámbito escolar, en tal sentido Huberman (citado por MEN, 2013), estableció "...la innovación como una mejora que se puede medir, es deliberada, duradera y no ocurre con frecuencia... en educación la innovación es relativa al contexto; es decir, las prácticas que son nuevas en una institución se consideran innovación así ya se hayan implementado en otras instituciones" (p. 17).

En consonancia con lo anterior, se asocia la innovación con transformación, la que trae como resultado modificaciones que propenden porque la enseñanza se vuelva eficiente de tal manera que el aprendizaje sea significativo para los estudiantes, donde la influencia del maestro en el aula permee también la realidad contextual. Zabalza (2003-2004) dice al respecto:

...innovar es introducir cambios justificados (poniendo más énfasis en lo de justificado que en lo del cambio sin más). La calidad del cambio dependerá de lo valioso que sea el cambio en sí mismo y de la justificación que tenga (por qué razón se introdujo y en base a qué criterios se espera que mejoren las cosas). (p. 120).

Esta definición invita a pensar en la innovación como un proceso planificado y no como una simple deliberación; resurge del sujeto maestro, de su preocupación e interés por sus estudiantes. Huberman (1973) agrega que "...lo que distingue una innovación del cambio en general es el elemento de planificación o de intervención deliberada" (p. 3). El maestro vislumbra situaciones de manera intencionada y planea de manera voluntaria; es decir, reflexiona su realidad y la de sus estudiantes, convierte sus imaginarios en ideas y se proyecta para lograr hacer renovaciones.

En este sentido, la innovación es un proceso que evoluciona a partir de una problemática real que busca ser solucionada a partir de metas y propósitos y requiere de la creatividad, lo que conlleva a la generación de nuevas y diferentes prácticas dentro del aula. No obstante, cabe agregar que la innovación no sólo se trata de producir nuevas estrategias o ideas, es factible la implementación de otras experiencias que han dado buenos resultados en otros lugares, depende de cómo se adecúe en el contexto deseado. Así lo expresa Huberman (1973)

En educación, no obstante, nos interesa menos la invención de nuevos métodos e instrumentos que su utilización y su diseminación por todo el sistema escolar. La mayoría de los cambios locales son adaptaciones de algo que ya se practicaba en una escuela vecina. Es por consiguiente el aspecto de adopción el que nos interesa... (p. 8)

De acuerdo con todo lo planteado, los procesos de innovación producen transformaciones, las cuales pueden ser definitivas o transitorias; en este caso, lo que se busca es una revitalización en el ámbito educativo, que trascienda el aula, que mejore procesos, que muestre resultados y que empodere a los docentes a la toma de decisiones adecuadas en la prospectiva de buscar soluciones a las problemáticas del contexto.

Es precisamente en el contexto educativo donde es importante permitir la innovación, dado que facilita avanzar en la construcción de conocimiento y el fortalecimiento del trabajo individual pero especialmente en equipo, donde a partir del reconocimiento del otro se pueda llegar a trascender y fortalecer el esfuerzo del maestro dentro del aula posibilitando procesos de formación y autorreflexión constante hacia sus prácticas pedagógicas.

Tránsito planeado y recorrido

Ir tras las huellas vitales de los maestros que se destacan en procesos de innova-

ción fue el quehacer de este estudio, que pisada tras pisada se basó en la investigación cualitativa para indagar la construcción de realidad de los sujetos, teniendo en cuenta sus sentimientos, emociones, vivencias, percepciones y significados en interacción con otros. Gurdíán (2007) manifiesta: "En la investigación cualitativa se considera que el conocimiento es producto de la actividad humana y, por lo tanto, se construye colectivamente, además al ser un producto no puede desprenderse de su dimensión histórica" (p. 67).

De esta manera, este estudio prosiguió su camino orientándose desde el método hermenéutico, en búsqueda de una interpretación del pensamiento de los sujetos objeto de estudio para traspasar los límites de la descripción y más bien descubrir su transformación. Guiso (2000) refiere que

La hermenéutica es el camino que se utiliza para tematizar, relacionar, contextualizar, comprender y problematizar esas manifestaciones vitales. En estos procesos la hermenéutica es comprender, a partir de experiencias, las partes y la totalidad de la vida desde sus manifestaciones de VIDA a lo largo de la historia de un individuo, de un grupo o de una institución social. (p. 9)

En esta perspectiva, se continúa este recorrido desde un interés histórico – práctico, donde se da sentido a lo epocal y contextual del sujeto, siendo esto el travesaño que da respuesta a su quehacer actual. Al respecto Guarín (S.f.), afirma que: "El sujeto da historicidad al paradigma, esto es, concreción, límite situacional, coyuntura, especificidad, alcance y horizonte, direccionalidad, lo hace proyecto de vida" (p. 5).

En consonancia, el diseño narrativo permitió seguir el camino iniciado, en tanto las narraciones de los sujetos objeto de estudio, contextualizadas a partir de ese espacio – tiempo, permitieron reconocer su sentir, sus imaginarios, sus intereses, sus recorridos y sus resultados.



La unidad de análisis la constituyen los relatos de vida de los entrevistados, los que proporcionaron la develación de las huellas vitales presentes en un contexto histórico, personal, familiar y social, lo que ha incidido en la reconfiguración de sus prácticas pedagógicas a partir de los procesos de innovación. Esta técnica permitió reconstruir diversos episodios relevantes de sus experiencias. Cornejo, Mendoza & Rojas (2008) expresan que

Es interesante a la hora de trabajar con relatos de vida, tener clara la idea que los relatos de vida no son ni la vida misma, ni la historia misma, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratorio. Los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratorio particular, en un momento particular de su vida. (p. 36)

Atendiendo a las consideraciones anteriores, la unidad de trabajo se conformó con cinco maestros de los Departamentos del Cauca y Huila; los criterios para su selección se tuvieron en cuenta por los aportes que han posibilitado transformación en sus aulas de clase y han contribuido en la revitalización del accionar docente en la escuela.

Además de estos criterios, se pensó en docentes que se destacan por pensar diferente, que se rigen por orientaciones distintas a las establecidas, que creen en situaciones que pueden ser posibles, que conocen y se apropian de su contexto, que sienten las necesidades de sus estudiantes, que buscan alternativas de solución, que disfrutan lo que hacen y que sean reconocidos por sus comunidades como maestros innovadores por su capacidad para generar transformaciones a partir de sus prácticas pedagógicas.

Para la recolección de información se utilizaron las entrevistas a profundidad, las cuales Taylor y Bogdan (1994) definen como encuentros cara a cara entre el

entrevistador y entrevistado, manteniendo el modelo de una conversación entre iguales, donde coexiste la confianza y la cooperación mutua. En este proceso, los investigadores se acercaron al maestro entrevistado mediante la conexión con los recuerdos, considerando el encuentro y el desencuentro con su realidad.

Teniendo en cuenta los datos reconstruidos por los investigadores, estos se desagregaron en una guía denominada matriz de análisis lo que posibilitó la búsqueda de las huellas vitales teniendo en cuenta situaciones problema, ideas fuerza, palabras clave, autores referidos y el uso crítico de las obras de estos y la época en que se evidenciaron. Desde ahí las huellas vitales del maestro innovador emergieron en categorías de pensamiento que dan cuenta acerca de la incidencia de estas en los procesos de innovación de sus prácticas pedagógicas.

Visión de lo emergente. La motivación, un acto innovador

La culpa es del maestro por no darle al estudiante cariño, afecto, realizar actividades interesantes e innovadoras.

Valencia, entrevista, septiembre 25 de 2014.

En el proceso educativo intervienen muchos componentes, como las capacidades propias, el contexto cultural, las afectaciones tanto internas como externas, la escuela, los maestros y la motivación. Esta última se entiende según García & Doménech, (2002) como: "...la palanca que mueve toda conducta, permitiendo la provocación de cambios tanto a nivel escolar como de la vida en general" (p. 1); es decir, facilita la enseñanza y la disposición de los estudiantes para potencializarse y obtener mejores resultados.

Por tanto, para mejorar la enseñanza se hace necesario considerar la motivación como un factor decisivo en la obtención de resultados y es el maestro uno de

los principales actores responsables de originarla y promoverla; en este sentido Valencia (Entrevista, septiembre 25 de 2014), expresa: “A mí me gustaba que los docentes me motivaran, por qué no hacerlo con mis estudiantes”.

De ahí que la forma como los maestros aborden la motivación será decisivo para procurar que los estudiantes lleguen a las aulas con el deseo de aprender, que en palabras de Cury (2005) el maestro debe ser fascinante, sus clases encantadoras, maravillosas y convincentes, que el estudiante desee cada vez volver a la escuela.

Asimismo, cuando Valencia en la entrevista esboza que sentía gusto porque sus maestros la estimularon, se puede entender la motivación como un factor muy importante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto permiten conectar el conocimiento con la realidad y la práctica en el aula, pero también ésta genera estructuras cognitivas que favorecen la consecución de metas, estrategias y planteamientos para mejorar la adquisición del conocimiento; Cadavid & Parra (2010) lo expresan así:

...la óptima realización de una tarea académica no depende exclusivamente de las capacidades de los alumnos; sino, además, de la motivación que las mueve... Por tanto, al intentar explicar por qué los alumnos rinden de la forma en que lo hacen, es imprescindible tener en cuenta sus motivaciones y creencias personales... (p. 138)

En los desarrollos motivacionales también se hace necesario considerar las emociones positivas, dado que estas juegan un papel importante al momento de mejorar la autoestima, permitiendo la creación de metas favorables y trabajar con ellas, por tanto es fundamental “...animar a los estudiantes con expresiones bonitas para ayudarles a crecer” (Valencia, entrevista, septiembre 25 de 2014); así, las emociones canalizan la atención para una determinada actividad.

En este sentido, las emociones desempeñan un papel fundamental en los cambios comportamentales y posterior afrontamiento de una circunstancia particular. Al respecto, López (2012) plantea que “El amor como emoción está mediada culturalmente y en educación supone abrir un espacio de interacciones permanentes, porque sin amor no hay educación” (p. 133).

También, se hace necesario trabajar en espacios y en situaciones que continuamente motiven a los estudiantes para no dar lugar al aburrimiento y al no hallarle sentido a las tareas que realizan; de hecho, el resultado de una buena motivación requiere conocer muy bien la clase de estudiantes con los cuales se labora, saber sus deseos, anhelos, metas, además de reconocer sus habilidades y potenciales, para que a partir de todo esto se puedan planificar actividades acertadas para llevar al aula. García & Doménech (2002) manifiestan que: “Hay que programar para garantizar probabilidades de éxito. El profesor debe ser provocador de éxito no de fracaso. Hay que ofrecer éxito para que el alumno no aprenda de la frustración sino del éxito” (p. 1).

De acuerdo con esto, es vital permitir el diálogo entre pares generando ambientes de confianza, los cuales facilitarán la motivación, en tanto cada sujeto tiene la posibilidad de expresar sus sentimientos y renovar sus fuerzas y entendimiento a partir del reconocimiento del otro, para entrar en diálogo con los otros y construir entre todos, buscando el beneficio común.

Es fundamental que los maestros sepan orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la motivación como un factor importante en la toma de decisiones, a lo que Tapia (1992) refiere “...lo que supone que los profesores no deberían prestar sólo atención a la adquisición de los contenidos curriculares sino al desarrollo de las estrategias de pensamiento, afrontamiento del fracaso y, en general, de autorregulación adecuadas” (p. 35).



Finalmente, la motivación es un conjunto de acciones conducentes a mejorar la atención en los estudiantes para que estos desplieguen sus habilidades, capacidades y potencialidades en los espacios educativos; en ella se encuentran involucrados los sentimientos y emociones, los que conducen a que el estudiante se sienta bien para implicarse en todos los aspectos escolares y por ende su autoestima y seguridad se vean beneficiados en la adquisición de resultados positivos.

Créame que esas palabras me hicieron crecer y querer más la profesión. Entonces cada vez que me suceden cosas de esas yo pienso en mis estudiantes, digo, si a mí me gustaba que me dijeran palabras bonitas obviamente no tengo que ser esquiva con mis estudiantes. (Valencia, entrevista, septiembre 25 de 2015)

El reconocimiento, una potenciación del otro

No podemos seguir estando ajenos a las problemáticas de los estudiantes.

Urrutia, entrevista, junio 11 de 2015.

En el proceso que llamamos educación, tenemos dos principales actores, estos son, el estudiante y el maestro; siendo el primero, la razón de ser del quehacer pedagógico. Esto, es de esta manera, ya que es de vital importancia, que los niños y jóvenes, sin que medie alguna distinción, pero con la misma necesidad de adquirir nuevos conocimientos, se reconozcan como tal, dentro del camino de intercambio de saberes; y, se permitan bajo el acompañamiento del docente, el descubrimiento de diferentes factores que posibilitan el aprendizaje, asumiendo la enseñanza no como una transmisión de conocimiento, sino como una transformación y búsqueda constante de lo desconocido, de lo tangible e intangible;

de vivirnos, gozarnos y reconocernos en el mundo en el que vivimos.

Evidentemente, el reconocimiento que hace el maestro, ha de estar encaminado a los avances positivos y negativos, propendiendo por encontrar, fortalecer y sobre todo potencializar las destrezas de sus estudiantes; y, en caso contrario, identificar las falencias, acompañarlo en la superación de aquellas y encaminarlo al encuentro consigo mismo, con sus capacidades y habilidades. En este sentido, Urrutia, (Entrevista, junio 11 de 2015), manifiesta que:

Uno puede adecuar mucho la parte de lo que enseña a la necesidad de los estudiantes y el medio donde uno se desenvuelve, pienso también que es parte como del respeto que uno debe tener por otro, el reconocimiento del otro.

Es decir, es importante determinar cuáles son los requerimientos que exige cada estudiante, en aras de brindar una educación integral, que brinde respuesta a lo que se solicita. En este orden de ideas, Freire (2010) afirma que:

De una escuela que, a la vez que continúa siendo un tiempo-espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento. (p. 20)

Por tanto, la educación no solamente se ha de encaminar hacia la transmisión de conocimientos, sino más bien, al entendimiento del entorno en el cual se está presente. Por otro lado, cuando Urrutia, en la entrevista hace referencia a la importancia que los maestros conozcan a sus estudiantes, con el fin de establecer cuáles son sus necesidades, y determinar así un modelo a seguir o un diseño particular, se puede entender que, el reconocimiento del otro, abre el camino al diálogo, permitiendo una evolución de los hechos, de los intereses e intencionalidades, de las expresiones, saberes e interacciones, percepciones, vivencias y deseos de los sujetos que intervienen en el proceso educativo; además, facilita la resolución creativa y acertada de las problemáticas sociales.

De acuerdo con lo anterior, Urrutia (Entrevista, junio 11 de 2015) manifiesta: “Es tarea del docente sentarse con sus estudiantes para determinar las razones por las cuales les va mal en sus resultados académicos, por qué no aprenden, con el fin de buscar soluciones a ello”; en otras palabras, si el maestro reconoce las necesidades y requerimientos de sus educandos, le va a ser más sencillo encontrar y/o aplicar estrategias que conlleven a fortalecer y potencializar las destrezas y habilidades de aquellos.

De tal modo, el quehacer pedagógico no es una tarea de fácil desarrollo, en tanto ésta requiere diversas aptitudes; y es allí donde surge o adquiere gran relevancia el maestro, el cual, como lo describía Urrutia (Entrevista, junio 11 de 2015), debe “Que- rer lo que se hace, leer, investigar, traba- jar, ser inquieto y creer que si se pueden hacer las cosas... aprender a investigar, a leer con propósito, educar personas con actitudes positivas hacia el aprendizaje”.

Para finalizar y de acuerdo con los su- puestos anteriores, el desafío de generar cambios, empieza desde las pequeñas acciones; dicho de otra manera, se ha de enseñar partiendo del reconocimiento del otro, lo que permite transmitir conoci- mien-

to a partir de la confianza, el respeto, el afecto; todo, teniendo en cuenta “La idea de abrir espacios donde los muchachos pudieran aprender” (Urrutia, entrevista junio 11 de 2015).

El uso de metodologías adecuadas, una oportunidad para aprender

Esas metodologías y creatividad que usaron, han aportado grandes conocimientos, experiencias y aprendizajes en la labor docente que actualmente estoy desempeñando. Palechor, entrevista, agosto 07 de 2015.

Teniendo en cuenta que una meto- dología apropiada es un conjunto de herramientas, procedimientos y técnicas que admiten una evaluación apropiada y que facilita la presentación de cierta temática con claridad, se ha de tener en cuenta también que esta debe propiciar la motivación y la participación activa de los estudiantes, tanto de forma individual como grupal. Por esa razón la efectividad de la enseñanza no depende de un mé- todo en particular sino además, de cómo los maestros llevan al aula de clases el conocimiento, lo cual implica una interac- ción constante con los estudiantes.

Así las cosas, el maestro ha de selec- cionar entre los distintos estilos el que mejor le convenga, puesto que ello deter- minará el éxito o fracaso de sus prácticas; sin embargo, no es fácil precisar cuáles son las metodologías convenientes por- que existe una gran diversidad.

De la entrevista realizada al profesor William Palechor Anacona, se retoman sus palabras, para plantear que son aque- llas que se enfocan hacia al estudiante y facilitan el desarrollo de competencias para aprender, para gobernar su ritmo de aprendizaje, para ser autónomos y apro- ximarse cada vez más al conocimiento, siendo el maestro un guía que facilita dicho proceso mediante la innovación de su quehacer educativo y de sus prácticas



pedagógicas, motivando y siendo creativo en la presentación de sus temas.

Continuando con el entrevistado, este manifiesta que una de las experiencias que marcó su vida y después lo motivó a ser un maestro innovador, es el recuerdo de uno de sus mentores de bachillerato, de quien se expresa diciendo:

... él nos daba álgebra y él era una persona que hacía que sus clases no fueran monótonas o rutinarias o que fueran unas clases aburridas; él buscaba que sus clases fueran divertidas, él era diciendo chistes, él era haciendo musarañas al frente del tablero; siempre las clases de él fueron magistrales, pero eran unas clases muy divertidas para nosotros los estudiantes; la energía que se vivía en las clases con él, era una energía de ganas, ganas de entrar allá, ganas de hacer los ejercicios, de hacer un trabajo dentro del salón, de que él le preguntara sobre algún taller que él hacía. (Palechor, entrevista, agosto 07 de 2015)

En esta apreciación, el entrevistado enfatiza en la creatividad como categoría deseable de las metodologías adecuadas e innovadoras de enseñanza, especialmente cuando se centra la acción pedagógica en motivar, en salirse de esquemas metodológicos tradicionales para fomentar la colaboración a través del planteamiento de problemas, de situaciones, los cuales se resuelven en grupo, afianzando los conocimientos.

Esas metodologías y esa energía de ellos [maestros de su etapa escolar] ha hecho que uno como docente trate de retomarlas y también de mejorar; creo que ellos lo que fueron en ese tiempo fue ser creativos, tratando de llenarnos a nosotros como docentes. (Palechor, entrevista, agosto 07 de 2015)

Lo que ha llevado al entrevistado a utilizar de forma efectiva diversas alternativas en el aula de clase, donde la creatividad

y la innovación han sido los estándares para actualizarse constantemente en procura de mejorar los procesos, en la búsqueda de resultados óptimos, donde la adquisición del conocimiento por parte de los estudiantes, lleve al proceso de enseñanza y aprendizaje a marcar huellas en ellos.

Traté como de que esas metodologías y de esa energía que ellos hicieron pues ha hecho que uno como docente trate de retomarlas y también de mejorar, creo que ellos lo que fueron en ese tiempo fue ser creativos tratando de llenarnos a nosotros como docentes. (Palechor, entrevista, agosto 07 de 2015)

En su rol como docente, ser capaz de desplegar sus potencialidades conlleva un ejercicio investigativo, donde la reflexión es permanente durante su praxis, indagando con los estudiantes sobre sus preferencias y tener en cuenta de igual manera el contexto que permea la escuela y donde estos se movilizan. Freire (2003) decía que todo esto exigía coherencia; es decir, el maestro debe tener una unidad definida entre sus pensamientos y acciones, entre la comprensión y la crítica transformadora.

Para finalizar, es importante realizar renovaciones constantes en las relaciones y acontecimientos pedagógicos debido a que los niños, niñas y jóvenes a quienes el maestro está comprometido a educar, necesitan coexistir al interior de una colectividad diversa, de una colectividad singular, que además es cambiante y transformadora, que brinde soluciones a los diferentes desafíos y posibilidades y que admitan la supervivencia en un flujo constante de transformaciones en el día a día.

El hacer del maestro, un aliado de la práctica pedagógica

Uno recuerda siempre a los docentes que dejaron alguna huella por sus consejos, por sus enseñanzas. Enríquez, entrevista, 3 de octubre de 2015.

La práctica docente cumple una función social más allá de la orientación académica. El estudiante al ingresar a la escuela ya trae consigo una historia que crece al establecer, en esta nueva etapa, vínculos que crean una visión más amplia de la realidad y dentro de ella está la acción del educador.

En este sentido, el hacer del maestro en las aulas de clase no posee normas o pasos a seguir para ser exitosos debido a que las prácticas pedagógicas consisten en espacios de continua construcción, reconstrucción y deconstrucción. Ellas generan vínculos para la convivencia y están mezcladas de estrategias para que el estudiante aprenda: consiste en elegir los materiales adecuados, los recursos, contar con los saberes, valores, necesidades, intereses, formas de ser; es decir, es un escenario que se renueva todos los días.

Esta interacción cotidiana origina un medio de trabajo en el que no solamente se convive con el conocimiento sino con circunstancias subyacentes que enriquecen el quehacer docente: los sueños se tejen, el carácter se va estructurando, los valores se refuerzan pero, también se trata del respeto y del deseo de hacer, acatar o cumplir una línea de acción por parte del maestro no como imposición forzosa o el uso de la persuasión o la manipulación sino desde la autoridad.

Factor que promueve el mejoramiento de la práctica docente y favorece la construcción del conocimiento como la evolución del sujeto actual, en un ambiente propicio. De ahí que sea responsabilidad del educador ejercer y promover la autoridad en el aula de clase. En este sentido, Diker (2008), expresa que la autoridad del maestro deriva de un reconocimiento previo del Estado, la familia, la sociedad, el saber o la cultura que dan potestad al mentor de recibirla para ofrecer ésta a sus estudiantes.

Al respecto la entrevistada Enríquez expone su experiencia al reconocer a diversos maestros, no por su investidura,

sino porque han provocado en ella el respeto, el deseo de seguir sus consejos, su sabiduría y que han permanecido con ella y aportado al progreso de habilidades personales, en específico, de un buen actuar, en el aula de clases.

Por otra parte, Temple, et al. (citado por Maraño, 2013) retoma la autoridad "... entendida como la obligación moral de dar, recibir y devolver, que genera confianza y amistad en el otro, y constituye el lazo social que crea *humanidad*" (p. 35). En virtud de esto, la práctica pedagógica que convive con la autoridad provoca la reciprocidad entre maestro y estudiante y esto facilita la enseñanza e incrementa el interés del estudiante por aprender; de ahí que sea un factor vital a considerar. Es así como Diker (2008) expresa que:

...para que la autoridad se realice tiene que tener lugar un reconocimiento mutuo. No solo tiene que registrarse un reconocimiento de aquel sobre el que se ejerce, sino que también es necesario que aquel que pronuncia las "palabras de autoridad" ponga en juego el reconocimiento de aquellos a quienes se dirige. (p. 63)

Pero también se ha de tener en cuenta que algunos maestros hacen de la práctica pedagógica una experiencia negativa para el estudiante, que no aporta al mejoramiento de ella al ejercer el autoritarismo. Al respecto, Enríquez (Entrevista, 3 de octubre de 2015) dice:

Debo cambiar esa forma de ver, de que los muchachos vean al docente como a esa persona autoritaria, regañona, que hasta maltrata; yo dije: "yo quiero ser docente, pero diferente, no como esos profesores que insultan a veces a los estudiante porque tenían el poder", porque habían docentes que abusaban de esa autoridad que tenían.

Dentro de esta perspectiva resulta importante el vínculo que establece el maestro con el niño o el joven de hoy y hace indispensable el plantear el ejercicio



docente, para evitar lo que Tassin (2002) refiere al poder: “Solo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción” (p. 158-159).

Cabe señalar que en la escuela hay maestros que propenden por el dominio. Es el maestro expositor, quien dice los pasos a seguir y con derecho a decir cómo comportarse; un vínculo jerárquico que de salirse de los parámetros cae en la desautorización, en el caos y recurren a la fuerza, el convencimiento o al autoritarismo alejándose de las buenas prácticas de aula.

El análisis del accionar en el aula que ha de dirigirse hacia un cambio en el actuar con los niños y jóvenes ha de provenir de la reflexión del maestro. Consideración que a medida que avanza el tiempo produce nuevas formas de ser, estar y hacer la práctica pedagógica; idea que valida Enríquez (Entrevista 3 de octubre de 2015), al mencionar que:

...tiene uno que pasar primero por ser un docente que falla en muchas cosas para ir cambiando, no todos empezamos siendo excelentes docentes ni tal vez lo llegaremos a ser, pero vamos cambiando en la medida en que vemos que estamos errando en algunas cosas, que estamos fallando, que hicimos mal y que nos evaluemos nosotros mismos, que seamos críticos de nosotros mismos, de nuestra profesión; no nos las sabemos todas, hay que darse cuenta que hay que cambiar cada día, que hay que evaluarse, que tenemos que mejorar; mirar estrategias que son buenas pero que pueden mejorarse y algunas que hay que, definitivamente, ir depurando.

Estas palabras y acciones que han permanecido con la docente y que direccionan el mejoramiento de la práctica pedagógica, promueven una transformación en la manera de llegar al estudiante, con el uso renovado y permanente de recursos, la escucha atenta, la motivación constante

por auto descubrirse en sus posibilidades de despliegue, lo que permite llevar a cabo procesos de innovación para que el estudiante configure un proyecto de vida, en el cual la acción del maestro contribuye significativamente.

Dicho hacer del maestro promueve dejar marcas positivas en los estudiantes, tal como lo afirma la entrevistada: “Uno recuerda siempre a los docentes que dejaron alguna huella por sus consejos, por sus enseñanzas” (Enríquez, entrevista, 3 de octubre de 2015). Merced a ese reconocimiento es que se comprende que el adoptar y retomar estrategias de enseñanza de docentes que admiraba en la época escolar sirven como modelo para cambiar la manera de ejercer la práctica pedagógica en el aula.

La lúdica, un juego por redescubrir

Yo creo que como nosotros lo vemos ahora el estudiante aprende más significativamente a través de las actividades que él desarrolla que son de su agrado.

Castaño, entrevista, junio 24 de 2015.

Para muchos la enseñanza está ligada con la escuela o con la presencia en alguna Institución que ofrezca algún tipo de educación; sin embargo, este se obtiene en cualquier lugar que ofrezca intereses, que permita ir armando el rompecabezas de lo desconocido, pero también este se relaciona con las formas de educar, apareciendo aquí la lúdica, el juego y las estrategias didácticas como herramientas de la misma; es decir, “La didáctica considera al juego como entretenimiento que propicia conocimiento, a la par que produce satisfacción y gracias a él, se puede disfrutar de un verdadero descanso...” (Torres, 2002, p. 290).

En este sentido, el juego es planteado como un conjunto de estrategias tanto

pedagógicas como didácticas que favorecen el proceso de elaboración de conocimiento (López & Delgado, 2013). Por tanto, hace parte del desarrollo humano y de las distintas formas de comprender el conocimiento; de ahí que "...el juego nos permite construir un saber" (Castaño, entrevista, junio 24 de 2015).

El juego es una estrategia que pretende "...que la enseñanza sea mucho más dinámica y lúdica" (Castaño, entrevista, junio 24 de 2015), generando apropiación del conocimiento, es entretenimiento Torres (2002). Dicho entretenimiento no es una simple forma de pasar el tiempo o un desgaste de energías o un mero cambio de actividad; es un momento para explorar, modificar las reglas, crear nuevas posibilidades y sobre todo este ha de tener un sentido, un significado para que emerjan nuevas posibilidades de asimilar o concebir el entorno social-educativo.

Es importante estar abierto al desarrollo del juego, como plataforma lúdica en tanto este facilita el conocimiento o por lo menos conlleva recordar con mayor facilidad el conocimiento recibido en la escuela. "El juego es la mejor estrategia que nosotros tenemos para divertirnos y para aprender divirtiéndonos" (Castaño, entrevista, junio 24 de 2015).

Es trascendental mencionar que el juego no se puede considerar exclusivamente como una actividad física o como un simple distractor, este ha de permitir entender la realidad, modelar las afectaciones que están sucediendo en el entorno tanto familiar, comunitario, social y académico para posterior e ello elaborar posibles soluciones.

De tal manera, que a través de este medio la escuela facilite los espacios para que la imaginación tome vida, para que el aprendizaje penetre lo más íntimo del sujeto, para construir reglas y respetarlas vinculando al estudiante con su mundo conocido de tal forma que llegado el momento, pueda afrontar lo desconocido en tanto estos crean desafíos.

Por otro lado, Barrera, Perdomo, Serato, Trujillo & González (2015) informan que "Al utilizar el juego en la enseñanza, los niños y las niñas, tienen la oportunidad de experimentar sus capacidades y habilidades tanto físicas como intelectuales y a la vez, comprenden e interiorizan conocimientos de manera divertida" (p. 375).

Ahora, para que el juego en verdad permita mejorar las capacidades y habilidades físicas e intelectuales en los estudiantes, los maestros han de conocer las distintas estrategias que pueden llevar al aula, ello implica conocer y reconocer su lugar de trabajo en tanto este les indicará las acciones a seguir; de lo contrario, el disfrute del juego termina en la rutina, perdiéndose grandes oportunidades para avanzar en el aprovechamiento del tiempo y la adquisición de nuevos conocimientos.

De lo anterior, se debe rescatar que los maestros en sus lugares de trabajo, han de facilitar los escenarios para interactuar con el conocimiento, pero también generar la confianza y la disposición para recibirlo en tanto su rol así lo amerita, es su responsabilidad ética quien lo ha de obligar a abordar su práctica desde la lúdica y el juego. Barrera et al (2015) dicen

Por tales razones, es necesario que los individuos observen, exploren, investiguen, indaguen y participen activamente en la construcción de sus saberes, para ello el juego en las actividades académicas debe ser una estrategia permanente, debido a que facilita potenciar todos sus talentos y destrezas para su propio aprendizaje significativo. (p. 375)

De todos modos el juego "...busca que el aprendizaje sea mucho más dinámico y lúdico, que sea una apropiación para nuestra vida cotidiana" (Castaño, entrevista, junio 24 de 2015). Así las cosas, es un requisito jugar tanto para distraernos como para absorber nuevos aprendizajes; al respecto Bautista y López (2002) señalan que "Las estrategias deben contribuir a motivar a los niños y niñas para que



sientan la necesidad de aprender” (p. 6), así la función del maestro ha de ser la de facilitar el acceso al conocimiento y que mejor herramienta a utilizar, que el juego.

Finalmente, es una responsabilidad, un compromiso ético y político de los maestros llevar al aula diferentes estrategias que faciliten el aprendizaje y posterior ejecución en las distintas situación que el sujeto enfrentará; las herramientas didácticas están presentes en la escuela y su contexto, se ha de indagar, investigar, cuestionar y preguntar acerca de las posibilidades que se tienen para trabajar, es allí donde los juegos serán una solución a dichas problemáticas.

Quizás se ha de aprender a jugar, a gozar en los espacios de encuentro, para que el arte de enseñar no sea una carga o una imposición; por el contrario, para que se convierta en un momento de placer que movilice todo el pensamiento en favor de la escuela; por tanto, Sierra & Guédez (2006) dicen al respecto

El anhelo de todo maestro es convertir su aula de clases en un espacio para el descubrimiento y la solidaridad, el conocimiento, el respeto a las ideas y a la diversidad, a la formación de ciudadanos críticos y útiles a la sociedad. (p. 5)

Percepciones sobre lo investigado

Así las cosas, al profundizar en esas huellas vitales, se reconocieron aspectos esenciales que han incidido en estos maestros para transformar su ejercicio, generando así diversas alternativas que posibilitan mejorar el ambiente escolar y propiciando una verdadera variación en las prácticas pedagógicas.

Es importante rescatar aquellas huellas vitales que signaron a los maestros investigados durante su niñez y etapa colegial, en tanto se convirtieron en elementos que han configurado su presente, rememorando situaciones que desean repetir porque les fueron positivas y facilitaron su aprendizaje.

Son marcas que asignan roles al trabajo realizado hoy en día, además evidencian que muchos aspectos vividos en el bachillerato se han dejado de lado; por tanto, para cada uno de ellos es vital recuperarlos y se hace notorio al querer revitalizar sus prácticas pedagógicas en innovadoras. Así mismo, muchas de estas huellas se han convertido en agentes motivantes para su labor docente, proyectando su compromiso en la escuela y en la comunidad de la cual hacen parte.

A partir de esta investigación y de los relatos de vida de los entrevistados, hemos podido evidenciar que es posible realizar prácticas pedagógicas innovadoras en la escuela; dichas experiencias muestran de manera concreta y coherente la labor que vienen realizando en cada uno de los lugares de trabajo donde se desempeñan como maestros.

En este sentido, su praxis refleja la intención de generar novedad en el aula de clase reconociendo que ésta facilita los aprendizajes haciendo de los espacios educativos lugares de encuentro, de goce, de necesidad y oportunidades para todos los sujetos inmersos en ella.

Llama la atención que, una de las marcas perdurables que incidió en la elaboración y ejecución de propuestas diferentes, fue recordar los lugares de enseñanza y relacionarlos con sus actividades escolares, en tanto estas construyeron miradas de la misma, elementos de juicio y crítica que permitieron ajustar las realidades de la escuela en situaciones transformadoras.

Pero también, el personal que laboró en dichas instituciones junto con sus diversas estrategias didácticas cimentó las estructuras cognitivas y emocionales que a la postre emergieron en los distintos trabajos innovadores llevados al aula. Es decir, los maestros son un elemento importante en la configuración de huellas vitales dado que sus actitudes y aptitudes limitaron o favorecieron el desarrollo de actividades encaminadas a modificar las concepciones ya establecidas.

Por otra parte, la época y contexto tiene una significancia puesto que de él se adhirieron problemáticas a modificar como la falta de material pedagógico, la poca accesibilidad y comunicación con los establecimientos educativos, el seguimiento de normas muy rígidas en cuanto a comportamiento y la poca participación de los educandos en la toma de decisiones; estos acontecimientos sembraron argumentos para la realización de trabajos diferentes.

Otro rasgo importante que ha incidido en los procesos innovadores, indiscutiblemente es la familia, en tanto a partir de ella se inculcaron valores, concepciones y formas de afrontar los retos venideros; las expresiones de cariño y apoyo vividas en sus hogares afianzaron la confianza en la solución de problemas, pero también los aspectos negativos son un referente para el presente en tanto reorganizan los roles que se deben enfrentar cotidianamente.

Adicional a lo anterior, es importante generar hechos tendientes al reconocimiento del sujeto presente en la escuela, situación que puede ser favorable al momento de ejercer la profesión docente, contribuyendo así a un cambio de actitud evidenciado en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Es necesario destacar que los sujetos objeto de estudio se caracterizan por no conformarse con lo realizado, siempre buscan salirse de lo establecido dejando atrás las viejas y tradicionales ideas, no son conformistas y la creatividad les permite estar en continuo movimiento.

Además, ejercen un liderazgo, movilizan la escuela con sus acciones siendo autónomos y eficientes, son confiables cuando toman alguna decisión, están en capacidad de escucha, dialogan, comunican, hacen entender sus propósitos y ante cualquier dificultad actúan sin temor a equivocarse, manteniendo la calma.

A partir de lo anterior, se hace necesario que los docentes generen espacios de reflexión acerca de sus prácticas pedagógicas y su accionar en el aula de clase, en tanto dichos momentos permiten evaluar aspectos favorables y desfavorables, de tal manera que se puedan hacer los correctivos necesarios que favorezcan la comunidad educativa y por sobre todo favorecer las transformaciones que a la postre generarán innovación.

Del mismo modo, es importante que en cada institución educativa se fomenten prácticas pedagógicas innovadoras, vincular al profesorado en la elaboración y posterior ejecución de acciones tendientes a transformar el accionar en el aula de clase, iniciar con recorridos cortos y poco a poco ir avanzando en la construcción de procesos innovadores. Es urgente que los docentes conozcan sus lugares de trabajo, aborden las distintas problemáticas presentes en el contexto escolar, puesto allí se encuentran las situaciones tendientes a cambiar o mejorar.

Adicional a ello es importante generar acciones tendientes al reconocimiento del sujeto presente en la escuela, situación que puede ser favorable al momento de ejercer la profesión docente, contribuyendo así a un cambio de actitud evidenciado en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Mediante esta investigación se deja un camino trazado para nuevos estudios que incentiven y posibiliten la transformación de las prácticas pedagógicas, con el propósito de mejorar los desempeños de los estudiantes, revitalizar la profesión docente y hacer de la escuela un lugar de goce, en tanto el conocimiento se imparte y se recibe con alegría, sin olvidar la diversidad presente en cada aula, la cual es necesaria reconocer si pretendemos ofrecer una educación de calidad.



Bibliografía

- Barrera, L., Perdomo, B., Serrato, M., Trujillo, Y. y González, M. (2015). Impacto de los juguetes en los procesos formativos de los niños y niñas. Paradojas. *Plumilla Educativa*, (15), 369-393.
- Cadavid, A. y Parra, J. (2010). La autorregulación de los errores en las evaluaciones escritas de niños y niñas en la ciudad de Manizales. *Plumilla Educativa*, (7), 129-144.
- Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- Cury, A. (2007). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Brasil: Editorial Planeta.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Díaz, M. (s.f). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf
- Diker, G. (2008). Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para repensar la educación. *Educación y humanismo*, 10 (15), 58-69. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/educacion/article/view/942/937>
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. (2ª ed.). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2003). *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Buenos Aires: Ayllu.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia 1* (0). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Ghiso, A. (2000). *Potenciando la Diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*. Recuperado de http://biotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf
- Ghiso, A. (Octubre de 2013). *Sistematización, Lecturas de opciones y apuestas de la práctica educativa popular, Un modo de construir pensamiento Crítico*. IV Encuentro Nacional e Internacional y VII Regional de Experiencias en Educación Popular y Comunitaria. [Ponencia]. Popayán, Cauca.
- González González, M, A. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homosapiens
- Guarín, G. (s.f). *La experiencia vital de sujetos en formación: existencia y sentido*. (sp).
- Guarín, G. "Modernidad Crítica". Maestría en Educación desde la Diversidad. [Seminario]. Universidad de Manizales. (20 junio 2014).
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José, Costa Rica: PrintCenter.
- Huberman, M. (1973). *Cómo se realizan los cambios en la educación: Una contribución al estudio de la Innovación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137712so.pdf>
- Krauss, S. (2010). *The Search for Fulfillment*. Massachusetts: Ballantine Books.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26 (2), 131-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>
- López, E. y Delgado, A. (2013). El juego como generador de aprendizaje en preescolar. *Criterios*, 20 (1), 203-218. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios/article/view/376/310>
- López, N. y Bautista, J. (2002). El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. *Agora Digital*, (4), 1-9. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitsstream/handle/10272/6622/Juego_didactico.pdf?sequence=2
- Marañón, B. (2013). *La economía solidaria en México*. (1ª ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://ru.iiec.unam.mx/2378/1/Economia-SolidariaTexto.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Competencias TIC para el desa-*

- rollo profesional docente*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-318264_recurso_tic.pdf
- Niño, S. y García, L. (2011). Prácticas pedagógicas e innovación en el contexto colombiano. *Perfiles Libertadores* (7). Bogotá: Institución Universitaria Los Libertadores.
- Ortiz, G., Zea, L., Ángel, N., Santamaría, J., Amaya, G., Acuña, L,... Blanco, Y. (2012). *Innovar en la Escuela: Una Apuesta Transformadora de la enseñanza y el Aprendizaje*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/idep/20160105062051/InnovarenlaEscuela.pdf>
- Peláez, L. y Cano, Á. (2007). *Pensarse a sí mismos, un horizonte para los maestros en el siglo XXI*. En Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Investigación de los saberes pedagógicos. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-208800_archivo_pdf_libro2.pdf
- Sierra, D. y Guédez, C. (2006). *Juego y aprendo a calcular*. Venezuela: Editorial Fe y alegría.
- Tapia, A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Recuperado de https://www.uam.es/gruposinv/meval/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/determinantes_motivacionales.pdf
- Tassin, E. (2002). *Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación)*. Buenos Aires: Santillana.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Recuperado de <https://www.academia.edu/5095570/Taylor-S-J-Bogdan-R-Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion>
- Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6 (19), 289-296. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>
- Zabalza, M. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria. *Contextos Educativos* (6-7), 113-136. Recuperado de <http://C:/Users/CARLOS/Downloads/Dialnet-InnovacionEnLaEnsenanzaUniversitaria-1049473.pdf>



Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales

En términos generales la revista acepta aceptan textos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Currículum; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía; Historias de vida; Educación para adultos; u otros de interés filosófico que giren en torno al sujeto educable. Los textos se clasifican en:

- **Artículo de investigación científica o tecnológica.** Texto que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.
- **Artículo de reflexión.** Texto que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- **Artículo de revisión.** Texto resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
- **Artículo corto.** Texto sucinto que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investiga-

ción científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

- **Reporte de caso.** Texto que da cuenta de los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- **Revisión de tema.** Texto que muestra el resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un asunto en particular.

Condiciones de los textos

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores. 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:
 - Título del artículo en mayúsculas y negrita en minúscula, en español,
 - Traducción del título y el abstract al inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - Nombres y apellidos del o los autores con alienación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Título

los académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.

- Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras.
- Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo. Mínimo 08

Título investigación en español
Resumen. Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras con espacio
Palabras clave. Mínimo ocho, máximo doce.
Título investigación en inglés o francés
Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract
Keywords

- Texto del artículo, con una extensión máxima de 10 mil caracteres con espacio, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- Títulos y subtítulos van en negrilla y en minúsculas.
- **Bibliografía.** Mínimo 30.
- **Normas de citación: APA. En cualquier caso, la última edición de dichas normas.**

Responsabilidades éticas-jurídicas

- 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.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas

que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.

- La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- 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.
- 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.
- El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.
- Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.
- Nota. Cinco es el máximo de participantes por artículo.
- Los participantes aceptan que al enviar un artículo a concurso, de ser aprobado, la revista podrá publicarlos tanto en medio físico como electrónico.
- 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 Umanizales

miguelg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co

En esta edición

La incidencia de la cultura y el clima en las dinámicas organizacionales de una institución de educación superior con metodología a distancia

Repensarnos todos como educadores para hacer docencia en América Latina

Imaginario, Lenguajes y Simbología que configuran la memoria territorial y cultural del Resguardo Indígena del Gran Cumbal, en el Departamento de Nariño-Colombia. Perspectivas para la educación multicultural

Toma de decisiones en el aula escolar

Representaciones mentales de los docentes frente a la modernidad y la tecnología

Normatividad de inclusión educativa y actitud docente: ¿una relación dialógica?

Pedagogía de la resistencia desde el buen vivir del pueblo Macizo y la educación intercultural en contextos educativos de La Vega y Bolívar Cauca

Desarrollo de habilidades relativas a la producción escrita.
Análisis de una intervención didáctica mediada por los relatos de vida

El perdón y la reconciliación: una mirada desde el aula de clase

La enseñanza de los números enteros un asunto sin resolver en las aulas

Exclusión juvenil: una mirada a los problemas de exclusión educativa de los estudiantes de grado once de la normal superior de Pitalito, Huila y su incidencia en la construcción de proyectos de vida colectivos

La oralidad en el hogar y su influencia en los desempeños comunicativos de un grupo de niños de grado segundo de la sede educativa Kennedy de Pereira

Huellas vitales en maestros indígenas Nasa hablantes en la configuración del aprendizaje y la enseñanza de su lengua propia

La autoevaluación institucional y su incidencia en las prácticas pedagógicas

Diversidad sexual, un mundo de colores: narrativas desde la homosexualidad

Resistencia a las TIC en docentes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del Cauca, Colombia

Sentidos y significados atribuidos por los estudiantes a la diversidad como experiencia positiva

Huellas vitales e innovación



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítenos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia