

Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Número **18**
Diciembre de 2016

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Isabel Fernández Avaria. (2014). Con el viento respondes. Acrílico sobre tela.



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° 18

Diciembre de 2016

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Pintura de la Portada.

Título: Con el viento respondes. 2014

Obra inspirada en los Rarámuris, pueblo Tarahumara

Técnica: Acrílico sobre tela

Pintor. Isabel Fernández Avaria (México)

Correo electrónico: cuquitafernandez@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.

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, nº 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.

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 Educacional. 1984 – 1986, otorgado por: Universidad Metropolitana. Título tesis: Factores que determinan el funcionamiento administrativo de unidades educativas municipalizadas. Post – grado: Magister en Educación. Mención Currículo y Comunidad Educativa. 1998 – 2000, otorgado por: Universidad de Chile. Título tesis: Problemas de la realidad escolar cotidiana que afectan la salud mental de los profesores de los colegios municipales de una comuna de la región metropolitana. **Publicaciones:** "Jugando Aprenderé". Material de Apresto para los primeros años básicos, Corporación Municipal de La Florida, Área de Educación, Santiago Chile. 1995. Romeo Cardone J; Llaña Mena M; Fernández Mateo F; San Martín Espinoza A; Corvalán Bustos M.I.; Fonseca Obando E. Manual para el Profesor. 55 páginas. Video VHS. NTSC. 4X10 MIN. Revista Enfoques Educativos. Vol 7. N° 1, 2005. (Págs. 69 – 79) La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores.

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 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, París, 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 Flaco-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, Autêntica Editora, (2014); Escribir, tan solos. Madrid, Marmara 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.

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.

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 españoles 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 Misischia, 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); "Acerca 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.

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.

Rosario Iodice (Italia – Ph. D)

Cargo: Docente e investigador Universidad Católica de Pereira. **Estudios:** PhD en Neurociencias de Salamanca. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales.

Rodrigo Matos de Souza (Brasil– Ph. D)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Salvador Bahía, Brasil. **Estudios:** PhD en Educación. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, al igual que con capítulos de libros en diferentes idiomas.

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 e Ecofeminismo: su relación con los Programas de Participación Ciudadana. Directora del Centro de Estudios sobre Género y Desarrollo (CEGYD). 2005-2009. Directora del Master en Participación y Desarrollo desde una Perspectiva de Género. 2005-20010. **Estudios:** Diplomada en Profesorado de E.G.B. (Especialidad en Ciencias Humanas), Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación). Universidad de Sevilla. Sevilla. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. **Publicaciones:** Tiene publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha sido ponente en España, Cuba, Colombia, Perú y México.

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). Arit 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).

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.



Sumario

	Página
Presentación	
Reconciliarnos	9
Otra escuela es posible: pedagogías ancestrales afropatianas como procesos de formación y vida plena	11
<i>Another school is possible: afropatiana ancestral pedagogies as education and full life processes</i>	
EHIVAR ENOC BERMÚDEZ MOSQUERA, VILIC YOVAN PAZ NARVÁEZ, CARLOS ALBERTO PERLAZA PERLAZA, KAREN YISSELLE RAMOS URBANO, SANDRA DEL CARMEN SANTACRUZ CIFUENTES	
Huellas vitales e innovación	34
<i>Vital traces and innovation</i>	
CARLOS JAVIER ACHIPÍZ CHÁVEZ, ANDERSON FABIÁN PERDOMO CANACUÉ, DOLLY ESPERANZA CHICANGANA NARVÁEZ, MARÍA CONSTANZA JOJOA JIMÉNEZ	
Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada	53
<i>Emerging Pedagogical Practices: Challenges for a Situated Teaching</i>	
ERIKA PALECHOR JIMÉNEZ, PAOLA ANDREA MERA MEDINA, CRISTINA ANDREA ZÚNIGA QUILINDO	
Diversidad y lectoescritura: práctica diaria del docente de aula.....	79
<i>Diversity and reading - writing: teacher's Daily practice in the class</i>	
APARICIO CRUZ GIRÓN	
La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes	101
<i>Family and school: Road to the processes of reading and writing in infants</i>	
YESSIKA MARÍA RENGIFO CASTILLO, HÉCTOR JOSÉ SANJUAS	
Voces de responsabilidad social en el contexto educativo del departamento del cauca	109
<i>Voices of social responsibility in the educational context at Departamento del Cauca</i>	
SANDRA MILENA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, LINYAN GABRIELA SOTELO VALENCIA, MARTHA LILIANA URBANO BURBANO, WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ CASTELLANOS	
Introducción a la colonialidad de género en mujeres jóvenes y niñas indígenas.....	134
ANA MARÍA ÁLVAREZ CHICA, ANA PATRICIA NOGUERA DE ECHEVERRI	
El mundo indígena como clave de lectura.....	146
<i>The indigenous world as a key reading</i>	
JAMES IVÁN VICTORIA GÓMEZ, VIANA ASTRY DELGADO RENGIFO, WILLIAM ANTONIO PILCUE VALBUENA, GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ	
Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano	163
<i>Threatened teachers under the armed conflict in a rural area Department Nariño</i>	
JUAN MANUEL CHAVES SALAZAR, GLORIA ORTIZ ARCOS, MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS	
La atención a la diversidad en el área de matemáticas, una cuestión metodológica	189
<i>Attention to diversity in the area of mathematics, a methodological issue</i>	
ALBEIRO ALVARADO ZÚNIGA, MARLON EDUARDO GARCÍA, LUIS FERNANDO ÍMBACHÍ MEDINA, CRISTIAN RENE ZÚNIGA ARGOTE, CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN	
Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios	206
<i>Motivational factors, achievement goals and life project in university students</i>	
KENNY LEWIS MOSQUERA AYALA, OLGA LUCÍA VALLEJO, GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ	
Estilos cognitivos y percepción de la función familiar en estudiantes de básica primaria.....	226
<i>Cognitive Styles and Perception of Family Basic Function in Elementary Students</i>	
LUZ ELENA PIEDRAHITA GÓMEZ, ELISABETH SUAZA PATIÑO	

Transformaciones desde el lenguaje en el reconocimiento del maestro.....	243
<i>Transformations given from language in the acknowledgment of the Master</i>	
STIFANY ESTHER ANGULO MUESES, DIANA PAOLA ARIAS PALACIO, JAZMÍN ZORAYDA FAJARDO AYALA, WILSON ANDRÉS SALAZAR TORRES, CARLOS ALBERTO TIMARÁN DELGADO	
Las mas-caras de la diversidad.....	268
<i>"The Masks Of Diversity"</i>	
LINA FERNANDA BENÍTEZ VIDAL, LUZ ADRIANA IBARRA, CLAUDIA ESPERANZA CARDONA LÓPEZ	
Construcción educativa en el sendero ecológico	285
<i>Incidence of Waves Project: Nature Trail in construction axiológicos and social knowledge in eleventh grade students of the I. E. Loaiza Luis Felipe Gutierrez, Caldas Salamina</i>	
DIANA MARÍA GIL CALDERÓN, NORMA CLEMENCIA CARMONA, NORMAN LEÓN CARMONA, LILIANA RUIZ ARENAS, GLORIA ISAZA DE GIL	
Sentido y significado de ser docente: Reflexiones para re-pensar la educación	303
<i>Sense and meaning of being a teacher: reflections for thinking again in the Education</i>	
ANA ROSMIRA CERQUERA FLÓREZ, FERNANDO CORREDOR MEDINA, CRISTIAN ANDRÉS CUERO MOSQUERA, VIVIANA ANDREA RIVERA SIERRA, ZULMA CAROLINA CASTRO PÉREZ	
Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa.....	318
<i>Conceptions and teaching practices on diversity as a basis for pedagogical innovation. A case study in the colegio Vasco Núñez de Balboa</i>	
OCTAVIO ALBERTO MORILLO CARLOSAMA, ÓLVER QUIJANO VALENCIA	
Huellas vitales: marcas perdurables en la memoria de los sujetos.....	337
<i>Vital Traces: enduring marks on the memory of the subjects</i>	
ÁNGELA MARÍA CADAVID MARÍN	
Fundamentos del coaching educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber	344
<i>Bases of Educational Coaching: Characterization, Applications and Benefits from the perspective of the Four Pillars of Learning</i>	
ANNE BÉCART, JUAN DANIEL RAMÍREZ GARRIDO	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales	363



Reconciliarnos

En ciertos oasis el desierto es sólo un espejismo.
Mario Benedetti.

De los espejos, de los espejismos hemos vivido tanto como de las injusticias o de los ideales de amor, paz, educación, democracia o reconciliación, tal vez, necesitemos desiertos a modo de oasis para que irrumpamos el centro desde la periferia, no para anular el desierto, el oasis o el espejismo sino para inaugurar algunas lenguajidades ocultas u olvidadas.

Nos alegra este sendero de reconciliación que inicia Colombia, este camino tantas veces soñado por las comunidades y tantas veces despreciado por los beligerantes y dirigentes amantes de la guerra. No una, son muchas las voces que exigían, que se conmovían por una reconciliación, casi en igual número las que insistían en la guerra o en acuerdos más exigentes para que nunca fuesen acuerdos sino imposiciones, para que nunca se llegara a la entrega de armas porque la guerra suele servir a los mercaderes de la muerte. La ecuación es impotable: los ricos son más ricos y los pobres van a miserables en la radicalidad de la guerra; por eso la lucha contra el capitalismo salvaje porque se mantiene la progresión no matemática sino aritmética entre pobres y ricos.

Ni los unos son tan perversos ni los otros tan inocentes para no saber que cargamos con un pedazo de esta guerra, que unos soportan estas injusticias mientras otros los imponen, pese a esto, lo que si nos corresponde es arriesgarnos por una auténtica convivencia.

La paz perfecta, el ser humano perfecto, la educación perfecta no existen, pero si conocemos de acuerdos viables para hacer más perfectible la existencia humana, nuestra condición, en este aquí y ahora es indelegable, nos corresponde arriesgarnos por aquello que soñaron otros colombianos –digo la reconciliación–, pero que no lo materializaron.

Los resplandores de las diversidades, de las inclusiones, de las educaciones los cosechamos con mejores frutos si accedemos a la reconciliación; no al olvidar sino al recordar, no con odios mas con viva atención de lo que nos causa daño para no repetir otros cien años de genocidios y venganzas descomunales.

Para el mundo de la academia es una alegría saber que tendremos lenguajes para estar en juntades, que requerimos de

paciencia para sanarnos, que precisamos de creatividad para reconocer que tenemos derecho a una segunda oportunidad sobre la tierra, trátase o no de los Buendía garciamarquianos o los Buendía del café que a la larga se conjuntan, amanecer en la reconciliación de un Buen Día.

No como espejismos sino como realidades nos encontramos en esta edición de Plumilla Educativa con artículos de diversas partes del mundo, donde se despliegan ideas de otra escuela es posible, de aquellas huellas vitales que nos acompañan por la existencia, de unas prácticas pedagógicas emergentes, de la práctica docente, de las voces sobre responsabilidad social, del lugar de la colonialidad de género, del mundo indígena y sus claves formativas, de la atención a la diversidad, de aquello que nos motiva para ser estudiantes o docentes, de los estilos cognitivos, del reconocimiento y significados de ser maestro, de las mas-caras de la diversidad o de los fundamentos del ser docente desde los cuatro pilares del saber.

Estos textos son escrituras del oasis que precisa del desierto para saberse como tal. Aquí, en todos estos trabajos de investigación no hay desierto de ideas ni dunas de la desesperanza, emerge con grandilocuencia arenales lingüísticos por inaugurar mundos viables, mundos que nos insisten en reconciliarnos con todo aquello que nos desagrada, que sumemos reconciliaciones con nuestras apetencias, que debemos reconciliarnos hasta con nosotros mismos.

Un agradecer a los yosotros, yosotras y yosotris, a los nosotros, nosotras y nosotris, a los ellas, ellos y ellis, a los otros, otras y otris, es decir, a todas, todos y todis, –así la academia aquella de la lengua diga que no hace falta la distinción de género ni se pueden integrar otros pronombres–, que participan con su esfuerzo intelectual, para quienes donan sus nuevos conocimientos o para quienes ratifican que por ancho y ajeno que sea el mundo, no podemos ni debemos ponernos al costado como espectadores.

Felicitaciones por este lindo ejercicio académico y por sus deseos de compartirlo, hecho que nos reconcilia con la humanidad, con la vida, con la existencia misma.

Miguel Alberto González González
Director Revista



Otra escuela es posible: pedagogías ancestrales afropatianas como procesos de formación y vida plena¹

**EHIVAR ENOC BERMÚDEZ MOSQUERA², VILIC YOVAN PAZ NARVÁEZ³
CARLOS ALBERTO PERLAZA PERLAZA⁴, KAREN YISSELLE RAMOS URBANO⁵
SANDRA DEL CARMEN SANTACRUZ CIFUENTES⁶
PATRICIA BOTERO GÓMEZ⁷**

Resumen

La perspectiva del “Buen Vivir” que agencian las comunidades del Valle del Patía, en el departamento del Cauca - Colombia, vinculan en sus prácticas la defensa del territorio, la formación y la salud como vida plena. Estas categorías relacionales, dejan de verse como una dimensión específica de la integralidad que pregonan las políticas oficiales, porque no reivindican las conexiones necesarias entre soberanía alimentaria, identitaria y visión propia de futuro como han defendido el enfoque con perspectiva étnica diferencial desde la Ley 70 de 1993; además, en el incremento de los macroproyectos globales de privatización y extractivismo en los territorios, las comunidades afropatianas denuncian las prácticas de despojo material y simbólico que la perspectiva del desarrollo nacional está generando en las poblaciones.

La educación de competencias para el mercado y el empleo en desconocimiento del trabajo autónomo en territorio, expulsan a las comunidades, empobrecen y aniquilan las formas de vida; mientras que las prácticas y cosmogonías ancestrales, ofrecen un campo de comprensión abonado para

1 Recibido: 04 de marzo de 2016. Aceptado: 09 de julio de 2016.

2 Ehivar Enoc Bermúdez Mosquera. Magister en Educación desde la Diversidad; Antropólogo de la Universidad del Cauca, Docente de la Institución Educativa Bachillerato Patía de El Bordo Patía, Cauca, Correo electrónico: ehivarenocbermudez@gmail.com

3 Vilic Yovan Paz Narváez. Magister en Educación desde la Diversidad; Comunicador social de la Universidad del Cauca, Correo electrónico: vilicpaz@gmail.com

4 Carlos Alberto Perlaza Perlaza. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Educación Matemáticas de la Universidad del Magdalena, Docente de Matemáticas de la Institución Educativa Escipion Jaramillo, en el Municipio de Caloto Cauca. Correo electrónico: caralbepp01@hotmail.com

5 Karen Yisselle Ramos Urbano, Magister en Educación desde la Diversidad; Comunicadora Social de la Universidad del Cauca, Docente Catedrática de la Universidad Cooperativa de Colombia, Contratista en la Universidad del Cauca, Correo electrónico: kramos1689@gmail.com

6 Sandra del Carmen Santacruz Cifuentes, Magister en Educación desde la Diversidad; Enfermera Superior de la Universidad del Cauca, Especialista en Auditoría para la Garantía de la Calidad en Salud de la Universidad del Cauca y la EAN, Especialista en Administración Hospitalaria de la Universidad del Cauca y la EAN, Auditora médica del Hospital Universitario San José de Popayán y Subdirectora de Salud en Home Health Salud en Casa, Correo electrónico: sandras@misena.edu.co

7 Patricia Botero Gómez. PhD en ciencias Sociales, integrante del Gaidepac, directora del presente artículo. Correo electrónico: jantosib@gmail.com

avanzar en transiciones civilizatorias en defensa de las políticas de vida plena como definen el “Buen Vivir” en el Municipio El Patía.

Entonces, este trabajo establece la relación existente entre los habitantes del valle del río Patía y su entorno natural, la apropiación del territorio, el conocimiento de su cultura ancestral, la formación de sus descendientes a través de la tradición oral, connotando prácticas relacionadas con el Buen Vivir, además de hacer uso de conocimientos tradicionales para la preservación y cuidado de una vida plena, de similar manera se recurre al cuido y sostenimiento de los recursos naturales que existe en todos los rincones que hacen parte de este territorio, por cuanto el valle del Patía en la cosmovisión, mentalidad e idiosincrasia de sus habitantes no se fragmenta, es un todo, para ellos en su forma de vida no tiene validez la división político administrativa que el Estado colombiano tiene sobre esta región.

Palabras clave: Territorio, formación, salud, ancestralidad, tradición oral, pedagogía, resistencia, Buen vivir, vida plena.

Another school is possible: afropatiana ancestral pedagogies as education and full life processes.

Abstract

The prospect of Good Living that conjoin the Patia Valley communities in the department of Cauca Colombia, linked in their practices territorial defense, training and health and full life. These relational categories, cease to be seen as a specific dimension of integration touting official policies, because they claim the necessary connections between food sovereignty, identity and own vision and approach have defended the differential ethnic perspective from the Law 70/ 1993; also in the increase of global macro-extractive privatization and in the territories, the communities report afropatianas practices spoil material and symbolic perspective of national development is generating in populations.

The education skills for the job market and lack of self-employment in the territory, expelled communities, impoverished and annihilate life; while practices and ancestral cosmologies offer a royal field to advance understanding civilizational transitions in defense of political life as fully define the “good life” in the municipality of El Patía.

Then, this work establishes the existing relation between the inhabitants of the Patia river valley and their natural environment, appropriation of the territory, knowledge about their ancestral culture, their descendants’ education through oral tradition, connoting practices related to the Good Living, besides, by making use of traditional knowledge for the preservation and care of a full life, in the same way, by sustaining and taking care of the existing natural resources in every corner of their territory as the Patia valley, according to its inhabitants’ world view, mindset, and idiosyncrasy, cannot be fragmented because it is a whole territory, in their way of life, the political-administrative division imposed on this region by the Colombian government has no legal validity for them.

Keywords: Territory, education, health, ancestry, oral tradition, pedagogy, resistance, good living, full life.



Presentación⁸

El presente artículo es producto del trabajo de investigación realizado durante la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales durante el periodo comprendido entre Marzo de 2014 y Diciembre de 2015, desarrollada en el Municipio de Patía Departamento del Cauca, suroccidente de Colombia con la comunidad afrodescendiente habitante del Valle Geográfico del Río Patía (líderes, lideresas, médicos tradicionales y parteras entre otros), incluye las Instituciones Educativas Dos Ríos Galindez del Corregimiento de Galindez Patía y la Institución Educativa Capitán Bermúdez del Corregimiento de Patía – Patía.

Las orientaciones de la investigación fueron aportadas por la doctora Patricia Botero Gómez profesora de la Universidad de Manizales y colaboradora de la Campaña Hacia Otro Pacífico Posible: Proceso de Comunidades Negras –PCN– y Grupo de Académicos en Defensa del Pacífico Posible –Gaidepac–.

La investigación se desarrolló a través de una metodología cualitativa de corte etnográfico, procesos de investigación

desde las acciones colectivas propias de la comunidad en la que se describe la cosmovisión e interpreta las narrativas de líderes comunitarios respecto a las categorías de análisis surgidas en el trabajo con la comunidad patiana, la cual es una población que se encuentra ubicada en el valle geográfico del río Patía, conformada en un 80% por afrodescendientes (afropatianos), que viven en su mayoría a orillas de los ríos que hacen parte de esta gran cuenca.

Para la recolección de la información se emplearon técnicas como la entrevista abierta con líderes y lideresas, sabedores y sabedoras, docentes, médicos tradicionales y parteras influyentes, que habitan en los diferentes lugares que conforman el Valle Geográfico del Río Patía, más exactamente las veredas de La Fonda, El Tunó, El Vijal, La Lomita, Patía, El Estrecho, Galindez y El Bordo.

Justificación

Los resultados de este trabajo se constituyen en un insumo que aporta al “proceso de investigación desde la acción colectiva en co-autoría con el proyecto Ubuntu: el pensamiento afroandino y afropacífico sobre el buen vivir desde el feminismo popular y generacional” de igual manera a la comunidad afro del Patía quienes salvaguardan una ontología relacional, que se constituye en elemento fundante de la tradición oral afropatiana como procesos de resistencia, para salir al encuentro de los proyectos de homogeneización pretendidos por el Estado.

Así mismo, ésta propuesta fortalece la línea de investigación en Desarrollo Humano y diversidad⁹, de la Universidad de Manizales, la cual busca superar la concepción de progresión lineal y ascensional del desarrollo, orientada por etapas o fases, y contrastarlo con las luchas de comunidades ancestrales por el Buen Vivir, la cual más que una lucha política,

8 Este artículo es parte de la investigación Narrativas del buen vivir y configuración de derecho popular en relación con las políticas públicas para el desarrollo en: vida plena, territorio y formación en el municipio de: el Patía-Cauca. Tesis de maestría. Educación desde la diversidad. Popayán: Universidad de Manizales. La cual se vincula a los procesos de IAC, con el proyecto de investigación: Ubuntu. Buen Vivir desde el pensamiento Afro-andino y Afro-Pacífico. Proyecto en co-financiación Universidad de Manizales, Proceso de Comunidades Negras PCN y Grupo de académicos en defensa del Pacífico colombiano, Gaidepac. Nuestra inmensa gratitud y respeto a los aportes realizados por los pobladores líderes de la comunidad afro del valle geográfico del río Patía a saber: Adolfo Albán, Italo Barrientos, Ana Amelia Caicedo, José Aristarco Caicedo, Edulina Caicedo Meneses, Gilbreto Chantre, María Dolores Grueso (Maestra corrida), Yesid Ibarra González, Wilmer Oliveros, María del Rosario Ramírez (Rosita hueso), Virgilio Llanos Daza, Arnubio Gómez, Lindognia Vargas, Betty y Luz Aida.

9 Línea de investigación Desarrollo Humano:

implica luchas epistémicas, ontológicas, pedagógicas relacionales.

Este presente histórico del que se habla corresponde al estadio por el que está pasando esta comunidad que vindica luchas ancestrales de resistencia con las que pretenden fortalecer categorías como formación, arraigo al territorio y sostener el BV, necesarias para la actualidad y el futuro. De este modo, las narrativas de la comunidad permiten denunciar la situación en la que la política pública afecta la relación de vida plena, formación y territorio de la comunidad de El Patía, a la vez que dilucidan conocimientos relacionales necesarios que vinculan naturaleza, espiritualidad, ciencia y medicina ancestral, procesos formativos para la defensa de la vida, la tierra y los territorios como garantía de existencia como pueblos y como equilibrio en contraposición de la acumulación tecno – científica del mundo económicamente globalizado imperante y dominador de hoy, ya que los habitantes afropatianos no ven la modernización como peligro, más bien es la forma como el Estado quiere ejecutar los megaproyectos con cuyas pretensiones sí pone en peligro el BV de esta comunidad.

Antecedentes

Retomando a Escobar (2014, p.103), el ‘Buen Vivir’ como una de las luchas étnico-territoriales de las comunidades ancestrales, interrumpe en el proyecto globalizador y reduccionista que invisibiliza otros mundos posibles, mundos de las comunidades colombianas que se han reivindicado desde sus territorios, su espiritualidad, creencias milenarias, pedagogías ancestrales y prácticas culturales. Por ello es fundamental que estas luchas y resistencias desde las comunidades sean concientizadas y evidenciadas ante las políticas públicas gubernamentales. Motivo por el cual se realizó una búsqueda sobre investigaciones llevadas a cabo en el área de estudio y así conocer el estado del arte y determinar qué se ha hecho, qué

falta y lo que se puede retomar de las investigaciones existentes, y los aportes que pueden brindar en el contexto investigativo al planteamiento del presente proyecto.

A continuación se presenta una breve reseña de investigaciones realizadas que sirvieron como guía para el proyecto denominado: **“NARRATIVAS DEL BUEN VIVIR Y CONFIGURACIÓN DEL DERECHO POPULAR INTERCULTURAL, EN RELACIÓN CON LAS POLÍTICAS PARA EL DESARROLLO EN: VIDA PLENA, TERRITORIO Y FORMACIÓN EN EL MUNICIPIO DE PATÍA EN EL DEPARTAMENTO DEL CAUCA”**.

De acuerdo con Rojas (2013, p.111), “El índice de felicidad y Buen Vivir un análisis desde el Estado colombiano”, identifica dimensiones sustantivas de los modelos de formación y su sentido en el marco social-plural e internacional, además de ver la importancia de diseñar un sistema de modalidades formativas y de métodos adecuados del B.V¹⁰. y del papel que debe jugar el Estado. Esta investigación se propuso comprender las nociones de: “crecimiento”, “desarrollo”, y “progreso” de Colombia en relación con cinco países más, Ecuador, Bolivia, Bután, Canadá y Brasil durante cinco años.

La investigación aporta al presente proyecto, información que permite dilucidar que en varios países latinos y a nivel internacional, el “B.V” es un conocimiento endógeno de las comunidades tradicionales de diversas regiones del mundo, de la cual la comunidad afropatiana es parte activa.

Así mismo la investigación “El concepto del BV” desarrollado por Maité Niel en Madrid (2011), donde realiza una descripción relacional sobre lo que ha sido el concepto en comunidades indígenas de América Latina; se interesa en destacar los principales fundamentos y visiones que cada comunidad indígena tiene sobre

¹⁰ BV sigla empleada de aquí en adelante para determinar el Buen Vivir.



el buen vivir. Del trabajo de investigación se destaca la exploración que del concepto del “B.V” tienen las comunidades andinas e indígenas, entre otros aspectos relevantes. Además, de mencionar cómo se ha materializado dicha filosofía de vida y la finalidad de garantizar nuevos derechos, lo que permite adentrarnos en la comprensión del concepto del “B.V” de la comunidad afro del Valle del Patía,

A continuación se presentan algunos estudios referidos a las dimensiones: territorio, formación (educación) y vida plena (salud). Las investigaciones que aportan al conocimiento de la medicina ancestral, la educación propia y el territorio desde la perspectiva afrodescendiente, provienen principalmente de la antropología y la pedagogía popular, las cuales permiten establecer las diferencias y contrastes entre la perspectiva de desarrollo occidental y la política del BV en el afropatiano.

Para abordar la dimensión de territorio que trata sobre lo concerniente a la manera cómo se apropia una comunidad de un contexto geográfico, se hace necesario retomar el estudio compilado por Botero (2009-2015), acerca de lo “decolonial”, en contraste con la construcción de conocimiento desde miradas estáticas, donde se reconstruye una nueva visión a partir de historias que emergen en las luchas cotidianas de personas, comunidades, colectivos y organizaciones sociales a la luz de teorías socioterritoriales en movimiento. Teniendo en cuenta lo expuesto se ve como las narrativas colectivas posibilitan recopilar procesos de tradición oral fuertes en Colombia. En este mismo sentido, el estudio mencionado, se focaliza en una perspectiva narrativa de investigación desde la acción colectiva –IAC– (Botero, 2015a y Botero, 2015b), la cual aporta a una configuración teórica epistémica y metodológica desde el BV

El Grupo de Memoria Histórica (2009) menciona:

Se describen los casos de dos comunidades étnicas que reclaman

al Estado por atropellos y violaciones históricas y recientes, a sus derechos y a sus territorios. En sus propios términos, los hechos de violencia del presente, generados por el conflicto armado, remiten a memorias no resueltas de crímenes anteriores que nunca fueron saldados y a deudas históricas encarnadas en el proceso de esclavización, en el despojo de tierras de la Colonia, y en otros eventos de violencia masiva(p.126).

Es así como se busca encontrar los procesos de resistencia desde las prácticas diarias, del cómo se vuelve a vivir y cómo se adquieren esos nuevos significados, especialmente cuando hay por qué reclamar y tanto por qué vivir, específicamente si se trata de no hacer parte nuevamente de procesos de colonización que desarraigan y someten. Por tanto, esta investigación aporta a la presente propuesta procesos de resistencia narrados desde las comunidades afrocolombianas que han pasado por situaciones de violencia que traen consigo despojo y desarraigo territorial.

Por otro lado, el trabajo de investigación denominado “Las organizaciones de la población afrodescendiente en el Perú: discursos de identidad y demandas de reconocimiento” de Valdivia (2013), pone en evidencia el surgimiento de organizaciones y movimientos sociales nacidos en los últimos años a partir de iniciativas de líderes y grupos de la población afroperuana, destacando cómo los Estados latinoamericanos reconocen gradualmente de manera normativa la multiculturalidad de sus regiones y de grupos ancestrales. Dicho reconocimiento permite visibilizar los derechos de los pueblos afros e indígenas, por lo que es posible también adentrarse en las problemáticas de esas comunidades. De este trabajo se resalta la lucha de las organizaciones afrodescendientes por institucionalizar objetivos categoriales como el de la pedagogía de la corrides desde la formación, el respeto y cuidado

por la territorialidad ancestral a partir de la Ley 70 (1993) y el establecimiento del BV a partir de las relaciones ontológicas con el territorio.

Desde este trabajo se aprende cómo las comunidades afros del Patía pese a las normativas existentes para materializar sus derechos son insuficientes, porque las comunidades viven y construyen su cotidianidad desde formas ancestrales que les permiten mantener viva tradiciones que no se comparan con las políticas públicas institucionalizadas por el Estado homogeneizador, ajeno a la diversidad e individualidad de las culturas.

Por su parte Damonte (2011), describe cómo ha sido la construcción de territorialidad en comunidades ancestrales, pese a los procesos de colonización en los estados modernos latinoamericanos que propenden por la unidad nacional desconociendo y negando su cosmovisión. Los proyectos de colonización que apuntaron a borrar fronteras e imponer modos y formas de vida, en este momento epocal, avivan los procesos de las comunidades marginadas y excluidas que tienen mucho que decir, por ello se afirma que “las narrativas se desarrollan a partir de trabajos de la memoria colectiva: del recuerdo y olvido de los espacios sociales de adscripción; así como a partir de prácticas sociales específicas que, a manera de experiencias compartidas, se integran al conocimiento territorial colectivo” (p.142).

Destaca que “las narrativas territoriales se nutren tanto de los proyectos territoriales hegemónicos como de los contrahegemónicos” (p.143). Por lo que los procesos reivindicativos de las comunidades surgen precisamente de contar aquello como disertación frente al discurso del modelo hegemónico y en contraposición legitimar y hacer reconocer la forma como finalmente habitan el territorio.

Lechini (2008), compila los avances más importantes relacionados con los pueblos afros en las comunidades latinoamericanas y del caribe, destaca que:

Aunque aún hoy persisten los procesos de invisibilización, discriminación, estigmatización, exotización y marginación social de las poblaciones afroamericanas, afectando más gravemente a las mujeres afrodescendientes, se ha logrado un aumento en la cantidad y en la diversificación temática y disciplinar de los estudios académicos, produciendo cambios cualitativos y abandonando la folclorización de los estudios clásicos y los enfoques descriptivos sobre el período de la esclavitud (p.10).

Este recorrido de estudios es un acercamiento a lo que ha sido el camino en la región interamericana y el caribe de la población afro, en la que se encuentra inserta la población afro interandina en particular los afropatianos.

Desde el aspecto formativo, el documento de Batallán y Campanini (2007), “El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”; trabajan el concepto antropológico del relativismo, como eje principal para demostrar que la educación como principio universal del ser humano, no puede emplearse como holístico y homogenizante, es decir, que al ser la educación universal todos los seres humanos deben aprender y aprehender de la misma forma y manera, por el contrario, se debe esgrimir la realidad establecida por el relativismo donde a pesar de lo universal de la educación hay que tener en cuenta la diversidad del ser humano en la adquisición del conocimiento, en el modo de hacer las cosas, de pensar y repensar; en otras palabras, sentirse sujeto activo, visible y respetable en todo su ser en medio de la diversidad.

Moreno y Patiño (2014) recogen el sentir, el pensar y el actuar del negro en la región del Guamal, a través de la tradición oral como metodología para la formación de los miembros integrantes de la comunidad afrodescendiente que la habita, cómo se mantiene por medio



del uso permanente de la “tradición oral influenciada por la modernidad y la educación estandarizada” lo que les permite “pervivir” con sus prácticas educativas como comunidad afro, sosteniendo que:

La cultura popular con sus prácticas de tradición oral, la de las cantoras, la del estribillo, la de la danza de pie en tierra, tiene igual sentido, pues es la suma de las maneras cómo piensa, actúa y se divierte una comunidad que tradicionalmente ha recogido su memoria haciendo uso de la palabra hablada y del diálogo familiar para que sus prácticas no se pierdan (pp. 159-160).

En materia de educación es destacable que los procesos educativos en las comunidades, se construyan de acuerdo a las tradiciones y al engranaje cultural que con el paso del tiempo, connotan un interés trascendental especialmente para la formación de las nuevas generaciones con la tradición oral que los sabedores y sabedoras de las comunidades negras aportan. Así pues, la tradición oral se constituye en un medio de resistencia ante el progreso de la modernidad, modernidad que no pueden rechazar pero si confrontar y establecer por iniciativa, medios propios para el disfrute de su espacio a partir de la conservación de sus prácticas tradicionales para el BV

En este mismo sentido, Oslender (2003), rescata características trascendentales en la vida de los afrocolombianos habitantes de Guapi Cauca, ya que estos pobladores establecen políticas de resistencia desde las prácticas de la oralidad presentes hoy en la mencionada comunidad que como lo dice Oslender citando a Scott “Cada grupo subordinado crea, a partir de su sufrimiento, un “discurso oculto” que representa una crítica del poder a espaldas del dominador” (p. 5). En un mundo globalizado que impone, direcciona y exige; ellos no han olvidado sus costumbres ancestrales, se ven en la necesidad de aflorar esa ancestralidad

que como negros les atañe mantener viva desde el pasado hasta el futuro estando en el presente, donde se manifiesta una condición muy distinta de la que se tiene hoy con respeto a la posición tomada por los afrodescendientes en cuanto a la relación existente entre sus costumbres y el “discurso público” común,

De igual forma, Villa y Villa (2010), resaltan la importancia de la oralidad como instrumento político que permite a la comunidades negras establecer patrones de comportamiento propios, que les instruye y forma en el conocimiento de lo histórico para avivarlo en el presente, arraigarse en él evitando el constreñimiento de conceptos y prácticas de políticas económicas modernas. Este tipo de documentos nos permiten afirmar varios temas de interés, especialmente cuando se busca legitimar el rescate de la oralidad como herramienta pedagógica usada para el fortalecimiento de los vínculos parentales y comunitarios, en el establecimiento de los movimientos de resistencia que hoy son latentes entre los mal llamados “grupos minoritarios”, entre los cuales figura la comunidad afro del valle del Patía.

Perla (2010), hace una crítica al sistema educativo en Chile, desde los escritos de Domingo Sarmiento, demostrando que la educación está mediatizada por razones netamente económicas y el estudiante deja de ser sujeto para convertirse en producto que conoce. Perla citando a Negri y Hardt, manifiesta “El conocimiento, en cuanto producto de la educación, resulta decisivo para la expansión de la producción y constituye la fuerza que ejerce más poder en el carácter cambiante del mundo moderno” (pp. 2-8). El Estado es el responsable de garantizar la formación del estudiante como producto de acuerdo con las políticas globalizantes del mundo de hoy:

En aras del incremento de la competitividad de las organizaciones, y en un marco de escasez de recursos, hoy importa menos cuántas

personas se educan que cuánto se educa... Luego, educar es socializar a las personas para que edifiquen biográficamente un derrotero que los conduce inevitablemente no a la sociedad –colectivo que mantiene unidos a los seres humanos– sino a la organización –proyecto deliberado en pos de un cometido específico” (pp. 2-8).

No sólo se busca “cantidad” en cuanto a personas, se busca también “cantidad” en conocimiento singular sacado en serie “máquinas de producción”. Lo anterior se sustenta en lo expuesto por Perla: “hoy en día la educación se orienta hacia la posesión de habilidades cognitivas superiores, expuestas a una continua devaluación y ligadas a la espontaneidad y la creatividad; es decir, a la primacía del hombre sobre las cosas” (pp. 2-8), y del hombre mismo.

Por su parte, Lozano (2016) revela cómo las mujeres negras/ afrocolombianas se han perfilado en pro del sostenimiento de la identidad étnica, a través de procesos de resistencia y reafirmación en sus tradiciones que conservan sus prácticas identitarias, generando una oportunidad para llevar al aula de clase experiencias que le sea de mayor significancia, permitiendo a las niñas y mujeres en general elevar su autoestima, reafirmarse en sus fueros ancestrales, culturales de manera autónoma y con complacencia.

En este mismo sentido, Ortega y Torres (2011), realizan un importante aporte desde la tradición oral y la narrativa popular en América Latina, desde experiencias significativas que van en contra posición con los modelos preestablecidos en el sistema educativo, haciendo énfasis en la crisis existente en las Instituciones de formación, en la construcción del saber, de lo afectivo y de posturas de ley; donde es común la ausencia de conversaciones, el descuido y la falta de preocupación por los otros. De ahí, precisamente la necesidad de recoger los relatos biográficos colecti-

vos como medio que permita reconstruir y resignificar las prácticas de formación e investigación educativas.

En cuanto a la relación entre salud, educación y diversidad López, Cataño, López y Velásquez (2012), manifiestan que:

La sanación es un fenómeno holístico o tridimensional que envuelve la recuperación del equilibrio, la armonía en el cuerpo, la mente y el espíritu, o entre la persona y el ambiente. No se enfoca en síntomas o enfermedades, trata al ser humano en su totalidad... Los sanadores tradicionales reciben enseñanzas especiales de sus ancestros y transmiten tradiciones curativas de una generación a la siguiente. Son reconocidos en la comunidad donde viven por su capacidad de sanación (p.289).

En el Patía, este “equilibrio” se estaría presentando entre los médicos tradicionales y su medio ambiente, es decir, una simbiosis o unión diádica para conformar un todo que les facilitaría el establecimiento del B.V, en una comunidad donde la tradición oral es el método eficaz de transmitir el conocimiento y establecer patrones de formación y vida plena en sus descendientes.

De igual forma, Fariñas, Cutiño, Pichín, Malberti y León (2013), al explorar la medicina tradicional y natural y la teoría de las complejidades evidencian y validan las prácticas ancestrales como actividades profesionales, con aplicación del método científico en sus procesos de sanación, en donde se demuestra eficiencia con objetividad y cientificidad. El documento aporta información pertinente en relación con el trabajo que se adelanta en el valle del Patía, donde los saberes tradicionales podrían asumirse como una práctica de medicina alterna de manera profesional.

Rojas (2012), por su parte, manifiesta las oportunidades que pueden tener las comunidades afrodescendientes que aún practican la medicina ancestral:



Existen grandes posibilidades de ampliar el ejercicio de la Medicina Alternativa y traspasar los linderos de la consulta externa de baja complejidad para hacer de la Medicina Alternativa una opción terapéutica complementaria para el manejo de pacientes tanto en el ámbito ambulatorio como intrahospitalario, complementando el manejo terapéutico de especialidades como la Ginecología, la Ortopedia, la Neurología, la Anestesiología, entre otras, y participando activamente de grupos interdisciplinarios como son las Clínicas de Dolor, las Clínicas de Rehabilitación de Adicciones, entre otros" (p. 476).

Para la investigación es pertinente considerar la aplicación de la medicina tradicional en centros hospitalarios, porque permite visibilizar cómo se configura el derecho popular intercultural en relación con las políticas públicas para el desarrollo de la vida plena en salud, como un proceso formativo orientado a la sanación como una cuestión científica que se deriva en el ejercicio profesional que ha fraccionado conocimiento y cultura, en comunidades afro del departamento del Cauca, ciencias milenarias han sido conservadas gracias a los procesos educativos propios.

En esta dirección, Urióstegui (2008), evidenció cómo los practicantes biomédicos de Taxco, Guerrero, México, evidencia una relación de conflicto entre la medicina tradicional y la facultativa:

A pesar de que varios curanderos reconocieron la racionalidad científica y los recursos tecnológicos del personal de salud, el hecho no determinó su subordinación. Paradójicamente, los médicos también recetaron remedios herbolarios pese a no tener conocimiento alguno de su eficacia científica comprobada, aunque sí habían observado efectos positivos en la salud de los pacientes... A pesar de la crítica recibida, y dentro del contexto de la medicina

tradicional, la herbolaria ha cobrado mayor significación debido a descubrimientos recientes de sus propiedades curativas (p. 229).

Para la investigación es importante este documento, ya que permite la visibilización acerca de cómo se reconoce la medicina tradicional en la racionalidad en el conocimiento desde pedagogías otras que posibilitarán la preservación de ciencias milenarias y los efectos curativos de las plantas para el desarrollo de la vida plena, en las comunidades que la las utilizan en su bienestar y en la salud particular y colectiva.

Problema de investigación

La presente investigación pretende dar a conocer las relaciones entre la organización territorial, la salud y la educación que establecen las comunidades afro en el Cauca, en particular en El Patía, en contraste con las formas fragmentadas que las políticas públicas estatales en el contexto local, nacional y global. Las comunidades del Patía cuentan con prácticas de defensa del territorio en medio y en contraposición a las políticas del desarrollo que amenazan las posibilidades de existencia como pueblo, tierra y río.

Por lo tanto la propuesta de investigación se circunscribe en narrar los procesos que configuran el derecho popular ancestral en relación con las políticas públicas en vida plena, territorio y formación en El Patía, desde las teorías del "Buen Vivir". En este sentido, las instituciones que se establecen como fuente de dirección, organización, producción, reproducción del saber/conocimiento popular y aquellos que velan por la integridad de la salud física, mental, intelectual y social, cobran importancia.

Pregunta de investigación.

¿Cómo las políticas públicas afectan la relación del buen vivir en relación con el derecho popular, en vida plena, formación

y territorio en el municipio de Patía en el Departamento del Cauca?

Objetivo general

Narrar los procesos que configuran el derecho popular en relación con las políticas públicas en vida plena, territorio, formación desde el Buen Vivir en el municipio de Patía, Departamento del Cauca.

Objetivos específicos

- Comprender las prácticas de resistencia/re-existencia que configuran las comunidades afropatianas para salir al encuentro de los proyectos de desarrollo relacionados con; minería, extracción de hidrocarburos y generación de energía, en este artículo focalizando en los procesos pedagógicos y educativos como prácticas del Buen Vivir en los territorios de vida.
- Identificar las prácticas culturales que se constituyen en elementos fundantes de la tradición oral afropatiana en relación con vida plena, territorio y formación, que van en contraposición a las políticas públicas gubernamentales.

Referente teórico

La comunidad del valle geográfico del río Patía, es sin lugar a dudas una comunidad con gran riqueza cultural y social. De ella se ha destacado su gastronomía, la tradición oral, su música y el aporte del negro patiano en la historia del país. El trabajo de investigación se basa en los preceptos teóricos del “Buen Vivir”. La razón por la cual se ha inclinado por esta perspectiva, es que, la comunidad afrocolombiana del valle del Patía, estaría pasando por una etapa de transición direccionada desde las políticas gubernamentales que colocarían en riesgo las prácticas tradicionales de subsistencia, de relacionamiento social y de alto impacto sobre el territorio. Situación que genera divisionismos al interior de los miembros de la comunidad; entre los que aceptan y están de acuerdo con tales políticas y los

que se oponen al desarrollo de proyectos extractivistas.

Aspecto crucial para realizar el trabajo investigativo, que se analizará específicamente desde las políticas en salud, territorio y educación, para entrever como se configura el derecho popular a partir de las narrativas colectivas y procesos de formación propios que soportan una ontología relacional de autocuidado comunal, específicamente ligadas a las categorías del “BV”, en el municipio de Patía, Departamento del Cauca.

El concepto “B.V”, es analizado a la luz de autores que en los últimos años han realizado aportes muy significativos al tema; entre ellos se encuentran Acosta, Gudynas y Escobar. Para Acosta (2010), se relaciona con esa mirada emergente, que hoy día defienden los pueblos y comunidades del planeta frente al nepotismo de las políticas neoliberales quien manifiesta que:

En la Asamblea Constituyente de Montecristi, uno de los puntos medulares del debate fue el cuestionamiento al régimen de desarrollo imperante. La discusión avanzó hacia propuestas que recogen elementos planteados dentro y aún fuera del país. Allí, desde la visión de los marginados por la historia de los últimos 500 años, se planteó el buen vivir o sumak kausay (en kichwa) como una oportunidad para construir otra sociedad, a partir del reconocimiento de los valores culturales existentes en el país y en el mundo. Una concepción que, además, desnuda los errores y las limitaciones de las diversas teorías del llamado desarrollo (p. 12).

El concepto del B.V, utilizado por Acosta, hace referencia a esas formas de resistencia a las que acuden algunas comunidades para establecer patrones de convivencia alternos que les permiten subsistir en espacios territoriales administrados jurídica y políticamente por un Estado; en este caso el colombiano.



Entre otros aportes a la investigación está el de Gudynas (2013) quien manifiesta que:

No es suficiente intentar “desarrollos alternativos”, ya que estos se mantienen dentro de la misma racionalidad de entender el progreso, el uso de la Naturaleza y las relaciones entre los humanos. Lo alternativo sin duda tiene su importancia, pero son necesarios cambios más profundos. En lugar de insistir con los “desarrollos alternativos” se deberían construir “alternativas al desarrollo” (siguiendo las palabras del antropólogo colombiano Arturo Escobar). El B.V, aparece como la más importante corriente de reflexión que ha brindado América Latina en los últimos años (p. 3).

Posturas interesantes acerca del B.V, del posdesarrollo, de la cultura y de las diversas ontologías relacionales del ser humano, son abordadas por Escobar (2010), al sostener:

Muchos movimientos indígenas, de afro-descendientes y de grupos rurales o urbanos con base territorial o comunal fuerte, marcan un quiebre mucho más profundo que un simple ‘giro a la izquierda’ en la medida que a través de ellos emergen mundos, conocimientos y prácticas que se diferencian de las formas liberales, estatales y capitalistas de la Euro-modernidad (p.27).

Mientras tanto, el enfoque de La CEPAL (2007), afirma que:

La titularidad de los derechos sociales encarna la efectiva pertenencia a la sociedad, pues implica que todos los ciudadanos estén incluidos en la dinámica del desarrollo y gocen del bienestar que este desarrollo promueve. Supone un freno a las desigualdades económicas mediante la acción deliberada del Estado, pues tales desigualdades,

más allá de cierto punto, privan a muchos miembros de la sociedad de una real pertenencia a esta. Supone además un reconocimiento de todos los miembros de la sociedad sin distinciones de género, raza, etnia, edad, grupo socioeconómico o localización geográfica. En este sentido, ser pobre no es solo una condición socioeconómica, sino una privación de ciudadanía, por cuanto remite a la falta de titularidad de derechos sociales y de participación en el desarrollo (p. 27).

En contraposición a la visión de pobreza que circula en la CEPAL, en desconocimiento con las prácticas de empobrecimiento producidas por el enfoque del desarrollo, Mejía (2012), Walsh (2007) y Lozano (2010-2016) en seguimiento a los procesos de pensamiento propio desde el Buen Vivir y la educación popular manifiestan:

Se comienzan a hacer visibles sistemas de sociabilidad y de educación fundados en la identidad, el investigar y transformar, los cuales explican que las comunidades de resistencia, guardianes de la continuidad del buen vivir, hayan sobrevivido el paso del tiempo; esta continuidad es capaz de redefinir el concepto de aprendizaje, mostrándonos que no hay procesos de saber y conocimiento sin procesos de crianza, los cuales deben ser incorporados (p. 14).

A las maneras de formar a sus hijos como personas de bien frente a los acontecimientos que diariamente les depara la vida, aprender a defender su cosmogonía, el territorio y la ancestralidad a través de la oralidad entre otros recursos por conservar.

Es perceptible como comunidades afro emprenden múltiples acciones en aras de reorganizarse mancomunadamente, en la construcción de nuevas epistemes propias que den sentido y realidad a la vida misma

de sus habitantes. Al respecto, otra de las teóricas que sustenta la investigación es la de Walsh (2007), quien afirma:

Esos procesos apuntan a la recuperación de los conocimientos que... han sido considerados por la sociedad mayor como no-conocimientos, conocimientos presentes en la memoria de los sabios y ancianos, y en la filosofía y cosmología cuyas raíces se encuentran en la ancestralidad, pero también en la naturaleza y en la cotidianidad". (p.32).

Teniendo en cuenta lo anterior, es relevante para este estudio recurrir a trabajos investigativos realizados por Freire, a cerca de la educación como elemento fundamental en la formación de sujetos capaces de formar a sujetos pensantes que prioricen la defensa del territorio y su bienestar a través del conocimiento, de lo propio y de lo orientado por el Estado por medio del sistema educativo. Por ello es menester acceder al libro "Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido" (1992), donde se hace referencia a conceptos puntuales de la educación y de la educabilidad en la que hoy están insertos los infantes y adolescentes en edad escolar; maneja el concepto de la "democratización" de la escuela en donde se busca la participación de los actores que asisten a los niños y niñas de la escuela; es decir, la "comunidad educativa".

Freire (2004), también resalta en su documento "Cartas a quien pretende enseñar", la importancia que tienen los formadores (docentes), en la vida comunitaria. Son personajes fundamentales para el fortalecimiento y permanencia del conocimiento ancestral, al ser el puente que permite la conexión entre la escuela y la comunidad. Además, en el, aborda temas importantes que permiten caracterizar al docente de hoy. Lo cierto es que el rol del maestro está en un proceso de cambio, está pasando de ver como "la escuela es un espacio exclusivo del puro enseñar y

del puro aprender" (p. 18), de ser quien enseña al que no sabe, a orientar al estudiante en la profundización del conocimiento, a través del reconocimiento de sus capacidades y posibilidades para defender sus derechos y los de la comunidad a la que pertenece, se dice que: "Enseñar es una profesión que implica cierta tarea, cierta militancia, cierta especificidad en su cumplimiento... Ser maestra implica asumir una profesión...docentes que forjen mentes críticas, audaces y creativas" (pp. 10-16).

Para saber hasta dónde estos habitantes logran lo manifestado, es necesario recurrir a los conceptos teóricos que sobre el tema manejan Cifuentes y Leyva (1993), la Organización Mundial de la salud (2013) y el grupo de Gestión Pública Intercultural de Bolivia (2008), en cuanto a los conceptos de medicina tradicional referida a salud, magia, partería, sobanderos, y yerbateros, entre otras denominaciones. Conocimientos que estarían siendo preservados y transmitidos a sus generaciones por medio de la oralidad.

Al respecto Cifuentes et. al, (1993) en estudios del Pacífico colombiano respecto a las prácticas de salud y culturas médicas tradicionales, manifiestan que: "Es raro encontrar una definición operativa y apropiada de salud. Ello obedece principalmente a la dificultad para medir la salud. La ausencia de salud o el estado de bienestar no pueden ser definidos y medidos directamente de manera absoluta" (p.23), para lo cual, se apoya en la definición conceptual aportada por la Organización Mundial de la Salud (de aquí en adelante OMS sigla internacional) "La salud es un estado pleno de bienestar físico, mental y social". Frente a esta posición surgen cuestionamientos en las que se ponen en entredicho la integralidad en la comprensión de la salud, pero mantienen la fragmentación del mundo en dimensiones mentales, físicas y sociales.

El grupo de GPI (2008) la comprensión guaraní de la Vida Buena", hace alusión al



concepto de “oralidad”, cuyo uso estaría siendo de vital importancia al interior de las comunidades no solo indígenas sino afrodescendientes, en particular las que habitan en el Patía, pues es de suponer que por medio de los conversatorios realizados en familia, los hijos e hijas recibirán la información pertinente acerca de los saberes médicos que sus padres y madres o mayores les aportarían para su conocimiento, y de esta manera establecer la permanencia de estos saberes dentro de la comunidad, así lo dice la GPI:

Los individuos aprenden de la práctica, la experiencia, la observación de la naturaleza y la tradición oral. La conciencia mide el tiempo, a base de la observación de la naturaleza; las cosas se hacen una vez llegado el tiempo oportuno. Se valora el compartir y el dar (p.95).

Los sabedores son entonces los encargados de transmitir, diseñar y poner en contexto a sus posibles “herederos”, el conocimiento ancestral en medicina tradicional, la formación y el arraigo por el territorio: El Patía, aspectos cruciales en el establecimiento de la vida plena como parte de su acontecer diario.

Metodología

La investigación se desarrolló a través de una metodología cualitativa de corte etnográfico, en la que se describe la cosmovisión e interpreta las narrativas colectivas de líderes comunitarios respecto a las categorías de análisis surgidas en el trabajo con la comunidad patiana, población que se encuentra ubicada en el valle geográfico del río Patía, conformada en un 80% por afrodescendientes (afropatianos), que viven en su mayoría a orillas de los ríos que hacen parte de esta gran cuenca.

Para la recolección de la información se emplearon técnicas como la investigación acción participación, observación no participante y la entrevista abierta con líderes y lideresas, sabedores y sabedoras,

docentes, médicos tradicionales y parteras influyentes, que habitan en los diferentes lugares que conforman el Valle, entre ellas las veredas de La Fonda, El Tuno, El Vijal, La Lomita, Patía, El Estrecho, Galindez y El Bordo.

Comunidad participante:

Históricamente el nombre del Municipio del Patía, se debe a que esta región estuvo habitada por los indios Patías que se situaron en la parte plana del Municipio, los cuales fueron exterminados totalmente en la época colonial. La primera capital fue el pueblo de “San Miguel de Patía, primer asentamiento urbano fundado en 1749” (Zuluaga, 1987, pp. 85-87), localizado en el corazón del Valle del Patía.

La zona plana de El Patía ocupa una región interandina con un clima cálido húmedo, cuya temperatura promedio anual es de 23° C, alcanzando temperaturas máximas de 38°C, en los meses de Julio y agosto, época de intensa sequía y fuertes vientos.

Sobre las tierras del valle geográfico del río Patía tienen poder político administrativo los municipios de Balboa, El Tambo, Mercaderes, Sucre y Bolívar, sin embargo, esta delimitación política- administrativa del territorio, no ha sido obstáculo para que los habitantes negros del Valle del Patía vivan en sociedad unidos por el común de ser originalmente descendientes de pueblos africanos y pertenecer a la raza negra, “orgullosos de ser patianos”. Por esta razón, fortalecen formas culturales que los identifican como patianos independientemente de pertenecer a uno u otro municipio de la región cualquiera que sea.

Entre los habitantes de esta región participantes de la investigación encontramos a líderes y lideresas, sabedores y sabedoras, docentes, médicos tradicionales y parteras influyentes, que habitan en los diferentes lugares que conforman el Valle Geográfico del Río Patía, como las veredas de La Fonda, El Tuno, El Vijal,

La Lomita, Patía, El Estrecho, Galindez y El Bordo.

En la región del valle del Patía se identifican dos tipos de familia estructuradas, que son las familias extensas y la familia nuclear, quien últimamente ha ido sustituyendo a la primera, debido a la situación económica que está viviendo el campesino negro patiano. El sentido de pertenencia a una sociedad campesina promueve entre los patianos relaciones de parentesco consanguíneas y por afinidad como el compadrazgo, relación social que amplía los vínculos y la organización al interior de la comunidad. Existen seis tipos de compadrazgo¹¹ que son:

- Compadrazgo por medio de los hijos; es aquel que se obtiene cuando una persona adulta, carga durante la ceremonia religiosa católica de bautizo al hijo de otra.
- Compadrazgo por familiaridad; es similar al anterior caso, pero con la diferencia de que esta unión se hace entre miembros de una misma familia. Ejemplo de ello es cuando dos hermanos unen más su relación familiar dándose la responsabilidad entre sí de ser el padrino o madrina de sus hijos.
- Compadrazgo por costumbre; cuando una persona es bastante conocida, allegada y consejera de un grupo, se le llama por costumbre compadre o comadre según sea hombre o mujer.
- Compadrazgo por respeto; cuando una persona es distinguida en la región, la manera de reconocer su posición es saludándola con la frase de compadre o comadre, según sea el caso.
- Compadrazgo por lazos de amistad; cuando dos personas son muy amigas y confidentes, se saludan expresando la frase “adiós compadre”, “adiós comadre como está”.
- Compadrazgo por vecindad; cuando

en una vereda cualquiera que ella sea, dos familias llevan buenas relaciones de vecindad, los miembros de ambas familias se saludan con la mencionada frase.

Hallazgos

Formación, río y reexistencia

Hablar de la formación de los habitantes del valle geográfico del río Patía desde la educación¹² específicamente es interesante, si se tiene en cuenta que las poblaciones asentadas en este contexto se determinan en primera instancia, como patianos afrodescendientes, unidos por la ancestralidad representada por el río. Este valle les permite implementar estrategias de adaptación junto a grupos indígenas de la época con quienes establecieron relaciones sociales libertarias desde el río, como lo demuestra Bermúdez (1996) citando a Zuluaga:

Hay otro inconveniente muy grande de estar estos indios en la otra banda del dicho río y es que confinan con indios de guerra, unos que llaman sindaguas que caen hacia el paraje de los caguazaras y otros que llaman paquinangos y chinwachos, que están poblados en dicho río Patía abajo y en estos están tres negros que se huyeron habrá ocho o diez años alzados. (p.22)¹³.

La necesidad del pueblo negro esclavo para subsistir en un medio desconocido hizo que creara patrones de resistencias que hasta hoy están vivas en la experiencia y conocimiento que se transmite a través de la oralidad a sus descendientes.

El valle y su río ha permitido establecer patrones de identidad como pueblo negro,

11 Aparte tomado textualmente de Bermúdez M, Edivar Enoc. Tesis de Antropología (1996), Universidad del Cauca.

12 La educación referida a la que se imparte en la casa, comunidad y la recibida oficialmente por el gobierno.

13 Friede. Citado por Zuluaga. 1987. p. 82, éste a su vez citado por Bermúdez. Tesis de grado de Antropología 1996.



pues a lo largo de su rivera se encuentra asentada la mayor parte de la población afro del Patía; quienes al manejar su entorno natural, aprendieron a conocer las plantas y los animales, recursos que fueron y son aún utilizados como medios de subsistencia.

Las comunidades negras no sólo resistieron con sus prácticas cimarronas; sino, también, reexistieron proponiendo otros sistemas de vida diferentes al discurso de modernidad y progreso de la modernidad/colonial. En este sentido, las prácticas y epistemes emergen de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas que permitan dignificar la vida y reinventarla cotidianamente. Albán (2006).

Este trabajo aporta a los estudios de la pedagogía decolonial, pedagogías de la resistencia, la interculturalidad y del B. V, permite afirmar los conocimientos que desjerarquizan las relaciones de poder subordinante a partir de pensamientos y ciencias milenarias que perviven no sólo como resistencia política, sino también como resistencia epistémica y ontológica en los territorios de vida de las comunidades ancestrales.

Consecuentemente, en este documento se aborda el concepto de formación más allá de los procesos de educación institucionalizados, no obstante que logran transfiguran la realidad de la escuela y la disciplina pedagógica, ampliando su campo semántico desde prácticas, saberes y conocimientos contruidos desde la diversidad y los “múltiples abajos” (Zibechi, 2015) y formas en que la gente resiste compartiendo sus “aprendizajes colectivos y alternativos a la educación” (Esteve, 2014). Lo pedagógico debe ser visto de forma más amplia pues todas las comunidades enseñan y aprenden con:

Procesos de enseñanza-aprendizaje [...] que permiten la transmisión de valores culturales pero también de prácticas de producción y sobrevi-

vencia [...] Son saberes ancestrales aprendidos en el largo camino de la diáspora, acumulados y guardados por las mayores y los mayores y transmitidos de generación en generación que son la expresión de un largo y permanente proceso de resistencia cultural muy activo frente a lo que es impuesto desde la sociedad dominante y donde el saber de los secretos entendidos como el poder de la fe, ligado al conocimiento del poder sanador de las plantas medicinales, jugaron un papel fundamental en las prácticas curativas que nuestros mayores usan para sanar el cuerpo y el alma¹⁴ (Lozano, 2016, en proceso de publicación, p. 4).

La pedagogía de la corrides¹⁵ es una práctica que se viene desarrollando en la institución educativa Dos Ríos Galindez, desde 1981, cuando “Lola” crea una banda de tarros con elementos del entorno como una innovación para suplir necesidades de aprendizaje, posteriormente se configura dentro del contexto educativo local, regional, nacional e internacional, como práctica pedagógica que denota resistencia al sistema educativo homogenizante y al mismo tiempo configura, en términos de Escobar 2014, una “ontología relacional” entre sus habitantes, sus saberes y la naturaleza:

Me dijeron: ¡Lola, enséñenos! y ahí, pues, empieza lo complicado y lo difícil porque pues, ¿con qué les enseñaría? decía yo, sobre los pupitres. Pero ya para formar una banda

14 Parteras afroecuatorianas del área de Borbón, en Las parteras afroecuatorianas del norte de Esmeraldas toman la palabra: tradiciones, memoria, visiones y propuestas para un “buen nacer”. Compilado y sistematizado por CECOMET, Esmeraldas, sin fecha.

15 Lola manifiesta: “entonces, en esa tarea, la banda de tarros es la gestora de la **pedagogía de la Corridos** es por la banda que es uno de los recurso pues didácticos-pedagógicos que implementa la pedagogía de la Corridos, que me llaman la **maestra loca, la maestra corrida**”

era complicadísimo porque una banda de esas convencionales vale, pues, como decimos popularmente, el ojo de la cara, entonces de todas maneras me pusieron esos niños la cabeza... mejor dicho, desenfocada, se me desordenó pensando ¿yo, con qué podía enseñarles y tratar de armar una banda? entonces en esos momentos subí a mi casa. Aquí cuando falla el acueducto hay que ir a traer el agua al río, ya en unos galones, y empecé a revisar mis instrumentos de trabajo y encontré que en mi casa pues, estaba todo lo que necesitaba prácticamente para hacer una banda, entonces me fui a los galones de traer agua y lo toqué y sonaron como un tambor, no tan nítido el sonido, pero me servían, entonces, allí tendría cinco instrumentos porque serían bombos, tamboreras, granaderas y los más pequeños cajas y redoblantes, fui a la cocina y allí encontré lo más parecido a los platillos, que eran las tapas de las hoyas, entonces las agrupe en un ladito y seguí andando en la casa, entonces me fui a las sillas de montar, porque los patianos y patianas, venimos de montadores, montadoras buenos jinetes y ... entonces, había una montura con un estribo de esos antiquísimos, pues, de esos plateados entonces lo toque con el hierro de atrancar la puerta y lo toque y dije este triángulo por su forma me puede reemplazar lo que son los triángulos, seguí pues andando en la casa y me fui a las herramientas de trabajo, encontré que unas tenían un sonido demasiado grave y eran muy pesadas, pero de pronto, había un azadón que estaba sobre el suelo, entonces tenía un orejete o huequito, entonces sonó grave pero entonces se me ocurrió levantarlo de la oreja que tenía y lo deje descolgar y lo toque con un hierro y sonó como una campana, entonces dije: éste es pues, el reemplazo de la lira. Ya las

vaquetas y las claves eran muy fáciles porque aquí hay mucho palo fino, entonces por el grosor y por el tamaño y por la madera se podía conseguir. Aquí en la región la pandereta que tenía que reemplazar pues ya tenía la idea de un sonajero que de niño a uno le hacen los papás, le ayudan a tacar tapas de gaseosa y de cerveza y a introducirlos en un alambre dulce, pero entonces le puse el vejugo cajeto y mangaguasca y alambre dulce y cincho y entonces me inventé la pandereta patiana y entonces quedo bien bonito el sonido. Los sonajeros pensé en la posibilidad de los tarros de galletas ya desocupados, los tacos de guadua con semillas por dentro, el puro con semillas también y otros tarros que habían en la casa, por ejemplo: los de leche klim, y detrás de mi casa hay un árbol de acacia, y entonces ese árbol cuando seca el fruto, la semilla queda como suelta y da un sonido como de un instrumento que llama lluvia o palo de lluvia que tiene un sonido bonito, entonces allí ya tenía los sonajeros. Ya la preocupación ahora era ¿y las cornetas con que las reemplazo? eso si me hizo pensar muchísimo y finalmente 'pues al otro día dije: pues si esta es una región ganadera lógicamente que los cuernos de ganado deben servir como cornetas; entonces me fui a las haciendas a buscar cuernos de ganado y cuando los conseguí, me fui a la cárcel, les hice cortar la puntica y los hice ahuecar con un villabarquín y entonces ya los dejaron huecos y esas pues fueron las cornetas de la banda y entonces ya me di a la tarea de salir a un lugar, a otro y las primeras salidas fueron aquí en el municipio, sobre todo en el plan de Patía" (Lola, entrevista realizada en Galindez el 7 de julio de 2015).

Es así como los líderes y lideresas del valle geográfico del río Patía han emprendido múltiples acciones desde la escuela



y procesos organizativos comunitarios en aras de mantener y fortalecer las prácticas pedagógicas sin tener que acudir al factor dinero para alcanzar los objetivos propuestos. Lola en uno de sus relatos muestra cómo a pesar de la precariedad de la escuela en cuanto a recursos económicos y a un olvido gubernamental, logró estructurar la banda rítmica escolar, con el objetivo de cumplirle a los niños el deseo de tener una banda con la que pudiese amenizar las fiestas institucionales.

La institución se encuentra en la dicotomía de la legalidad en la que por un lado se le permite el fomento de nuevas prácticas pedagógicas en reconocimiento a la pluriculturalidad y por otro, la misma jurisprudencia es limitante de estos procesos autónomos por cuestión de inversión, requerimientos, formalismos de los entes administrativos y especialmente por la desvalorización que mantiene el modelo de escuela que prioriza un tipo de conocimiento euro-emblanquecido del desarrollo de competencias universales en detrimento sutil de conocimientos y escuelas propias de culturas y civilizaciones milenarias. Tales propuestas pedagógicas de resistencia, logran alcanzar resonancia en otros contextos de orden nacional e internacional como experiencias significativas expuestas en diferentes círculos de la academia, catalogados como maestras y maestros del artilugio o el ingenio que ven en la educación popular como nuevas alternativas a la educación que conllevan al buen vivir como otras formas de pedagogías que afectan al pueblo Afro y al sistema educativo del país, como lo cuenta la maestra Lola (2015):

Estuve por México y me atendieron mejor que a una reina, un trato extraordinario, me dieron unos diplomas de Maestría Honoris Causa que ahí los tengo, y esa gente se portó conmigo que yo quede hasta asombrada, me puse de rodillas ante esa gente de la Maestría y ante los Licenciados y me recibieron con que honores, entonces Yo

considero que pude representar a mi país como se merece con toda la altura posible y me han invitado para volver nuevamente a México como conferencista a trabajar con ellos en cosas exclusivas de esa formación, como nos formamos porque la gente ha identificado que no es importante que cuanto conocimiento tengo yo en la cabeza sino como soy como persona y que capacidad tengo de respetar al otro y de transmitir ese conocimiento de manera elegante y asertiva que le llegue al otro de manera que me haga entender de los que conviven conmigo y eso es importante (Entrevista realizada en Galindez el 7 de julio).

La interrelación establecida por Lola, con estos procesos de intercambio de saberes constituye conexiones dialógicas que posibilitan la interacción con otras personas, con otros conocimientos que dan cuenta de las riquezas epistémicas que tienen origen en contextos o lugares tradicionalmente acallados.

Al respecto Mejía (2012) afirma:

En este sentido, desde la visión de la educación popular, tener que asumir el buen vivir en nuestras prácticas, significa también la profundización de su acumulado, enraizándolo cada vez más en las realidades nuestras y, en este caso, de nuestros pueblos originarios, adquiriendo un soporte mucho más profundo, en diálogo-negociación-confrontación con las hasta ahora formas dominantes de lo eurocéntrico; ello va a exigir darle forma e institucionalidades y procesos organizativos que deben construirse en el horizonte de sus apuestas construidas en este devenir histórico (p.17).

Las políticas públicas segregacionista con términos como los de inclusión, integración, calidad de vida y multiculturalismo entre otros, niegan y recolonizan, exóticamente y folklorizan los conocimientos que

perviven y se actualizan en las prácticas pedagógicas actuales (Botero, 2015b), por su parte, las escuelas insurrectas construyen procesos de formación situada, revinculando las formas más afectivas y primeras en el aprendizaje (p.256).

Pese a esto, la I. E. Capitán Bermúdez ha generado procesos de resistencia en la escuela para mantener las tradiciones ancestrales, en términos de los estudios de Albán (2009) en el Patía, el canto y la danza más allá de cultivar el folclor de la cultura patiana se constituyen en prácticas de re-existencia. Las Cantaoras del Patía y el grupo de danzas Palenque Patía han formado semilleros culturales con niños y jóvenes del colegio, llamados respectivamente Cantaoritas y Palenquito Patía estas prácticas han cuidado y cultivado las formas de conocer como pueblo Afro enriqueciendo la escuela como lo expone Walsh (2005):

Para tener un verdadero impacto en los Alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intergrupales, los desequilibrios sociales y culturales que ellos afrontan. También tienen que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia... capacidades de relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva, a partir de la cultura de su contorno y respetando sus diversas Identidades (p. 23).

Vemos como los esfuerzos que realizan los maestros y maestras en insertar en sus prácticas educativas formales las particularidades conceptuales, actitudinales y procedimentales aprendidas en los contextos, y compartidas por todos sus habitantes, surten especial efecto al reafirmar la identidad étnica y cultural de la región. Es importante resaltar que los cantos tienen un énfasis en la formación al

impulsar el amor y cuidado por el entorno natural como parte esencial de la vida de sus habitantes. Estas prácticas inculcan y fortalecen las buenas relaciones y hábitos de comportamiento basados en el respeto por ellos mismos, por el otro y la naturaleza; el amor por su territorio, sus gentes; buscan ser felices con lo que tienen y con lo que podrían tener a través del “B. V.” en comunidad, preservando el respeto a la diversidad, al pensar y al sentir del otro con el que conviven en un espacio, en un territorio que requiere ser compartido y defendido por todos sus habitantes.

La diversidad y la crisis en la que se encuentra hoy la comunidad educativa de la institución educativa Capitán Bermúdez, es el espacio requerido para tomar posición, independientemente de las políticas administrativas de los directivos. “La escuela construye una crítica desde procesos autonómicos”(Escobar, 2016), permite tomar conciencia para determinar cuáles son las verdaderas necesidades que como seres humanos habitantes de una nación pluriétnica se tienen en prácticas, pensamientos, ontologías y epistemologías de un B. V. Máxime cuando la educación de sus hijos debe propender por este reconocimiento, puesto que la formación que reciben los niños y niñas hoy en todo el territorio nacional, debería ser acorde con la siguiente matriz:

Hay que transformar nuestra propia matriz, sin desconocer lo otro. Esta sería la ecuación: saber y conocimiento ancestral milenar + saber y conocimiento centenario = conocimiento profundo renovado. A esto queremos llegar, que no sea solo lo occidental lo que vale, pues eso es lo que nos lleva a la crisis civilizatoria”. (Yampara, entrevista 2010).

Siendo así, las vivencias ejemplarizantes de los procesos de cambio presentes en la educación y propuestos por Yampara, en los que se insertan la práctica pedagógica de la corrides aún vigente y la



cátedra de la medicina tradicional coartada en la I.E. Capitán Bermúdez, en las que han participado de manera fáctica sus estudiantes, demuestran la existencia de esa cultura formada a través de la oralidad, que aprueban en la escuela la convergencia de distintos saberes que permiten al sujeto encontrar un conocimiento holístico y no segmentado como ocurre con el estudiante ciudadano; pues esta comunidad y sus estudiantes se resisten a ser homogenizados, mediante esfuerzos emprendidos por ellos en pro de mantener el conocimiento ancestral con la tradición oral.

Escuela y procesos de formación inter-generacionales entre parientes

En Colombia al igual que en muchas otras naciones son innegables las relaciones parentales entre docentes y estudiantes, lo que en muchas ocasiones ha traído para las partes algunas ventajas y desventajas desde el punto de vista del proceso enseñanza aprendizaje. Ventajas en cuanto se supone que el hijo del docente tiene la oportunidad de adquirir más y mayor conocimiento que el estudiante no familiar, ya que en calidad de hijo permanece mayor tiempo en contacto con el formador recibiendo explicaciones sobre lo que no comprendió o no entendió en el aula de clase o el facilismo a los elementos necesarios, además, de tener el ejemplo del sentido de la responsabilidad y el hábito del trabajo en su hogar. Las desventajas se presentan en el momento en que este estudiante es estigmatizado por los pares académicos de su padre o madre y afloran señalamientos cuando este como cualquier ser humano falla, entonces hay expresiones como “y es hijo de profesor”, “¿qué principios está recibiendo?”, “de ejemplo que para eso tiene padre docente”; de sus pares estudiantes se escucha decir “eso es rosca”, “ese gana porque el papá es profesor”, “hace lo que le da la gana y no le dicen nada porque

su mamá es la profesora del curso”, entre otras frases.

Estos hechos no son ajenos al estudio de caso objeto de análisis. Como lo dice el maestro Wilmer Oliveros:

...aquí nada es regalado, aquí las cosas se las gana cada quien a punta de esfuerzo, nada que fue que fue que, antes al que es hijo o sobrino o primo hay que exigirle más, para que los demás vean la transparencia, pero todo dentro de lo normal, tampoco hay que excederse los niños y niñas necesitan saber que ellos son importantes y que sus compañeritos también y por eso todos merecen ser reconocidos, respetados y respetar tanto al otro como al profesor, al adulto y a la naturaleza, (Oliveros, entrevista realizada en Galindez, 7 de julio 2015).

Se evidencia como el sentido de la educación entre los miembros de esta comunidad trasciende al individuo joven, adulto, estudiante, padre de familia o profesor y a la naturaleza. Es importante resaltar la continuidad de los procesos formativos propios del pueblo entre familia, escuela y naturaleza. Un tío o la tía es una persona mayor reconocida y legitimada en la comunidad como autoridad por sus conocimientos ancestrales en sintonía con el pueblo. Los vínculos más que unidos por la herencia biológica, se establecen entre generaciones como proceso formativo que mantiene la pervivencia del ethos de la cultura negra, caracterizados por el valor de la palabra y los vínculos solidarios, en la que más allá de la existencia o no del parentesco, lo que interesa es el reconocimiento de la autoridad no solo del docente, sino, de los mayores o “bibliotecas vivas”, orientado por el respeto y el afecto. Al respecto Freire (1994) escribe:

Lo que me parece necesario en el intento de comprensión crítica del enunciado maestra, sí; tía, no, es no contraponer la maestra a la tía, ni tampoco identificarlas o reducir a

la maestra a la condición de tía. La maestra puede tener sobrinos y por eso ser tía, del mismo modo que cualquier tía puede enseñar, puede ser maestra, y por lo tanto trabajar con alumnos. No obstante, esto no significa que la tarea de enseñar transforme a la maestra en tía de sus alumnos, como tampoco una tía cualquiera se convierte en maestra de sus sobrinos solo por ser su tía (p. 22).

La maestra tía, que hoy existen en las escuelas de la población Afrodescendiente en el Patía, acepta la condición de pariente cuando efectivamente existe, pero mantiene su ética y su convicción de formador de hombres críticos y realistas sin perder en ningún momento su status.

Conclusiones

Del documento “Otra escuela es posible: pedagogías ancestrales afropatianas como procesos de formación y vida plena”, se puede concluir que:

La tradición oral que mantiene el conocimiento ancestral heredado de generación en generación como método formativo, es crucial para la comunidad afropatiana si se tiene en cuenta que por medio de ésta se establecen patrones de comportamiento que permiten el amor, el arraigo por la naturaleza y su territorio conocido como “ontología relacional”.

La formación de niños, niñas y jóvenes en edad escolar en el Patía, parte de principios establecidos como patrones de comportamiento adquiridos de sus ancestros (el respeto a la naturaleza como interacción principal, a sus semejantes y a las normas), lo cual pretenden mantener hoy a través del Ubuntu los docentes afrocolombianos que prestan sus servicios en las instituciones educativas Capitán Bermúdez y Dos Ríos Galindez, pese a los tropiezos que se han presentado y seguramente se presentarán.

Los métodos particulares de formación son manifestaciones de resistencia a las

políticas públicas en educación determinadas por el gobierno colombiano mediante el Ministerio de Educación Nacional y sus leyes vigentes, no se apartan de éstas ni las desconocen, pero las asimilan y las adecuan a sus pretensiones sin salirse del marco legal actual.

Es con el conocimiento y aplicabilidad de la ley como estos pobladores hoy rechazan los megaproyectos que el Estado ha implementado para ser ejecutados en el valle geográfico del río Patía, con los cuales se vulnerara fuertemente el derecho a la educación pública.

Recomendaciones

Los concejos comunitarios, los sabedores y sabedoras son guardianes del legado cultural ancestral patiano, por tanto es importante que se retroalimenten los resultados obtenidos en las investigaciones para que ellos sean coautores en la construcción de su propia riqueza como método de resistencia.

El Valle del Patía es un sitio potencial para continuar con futuras investigaciones, es importante que tanto sabedores y sabedoras, colectivos y organizaciones afro, futuros investigadores, que deseen continuar ampliando las categorías emergentes relacionadas con la buena vida en la comunidad del Patía, se les sugiere aportar a temas relacionados con la construcción de “comunalidad”, donde debe tenerse en cuenta que la riqueza afro no solo son “creencias y folclor”, sino que va más allá como constructo mental, que debe trascender la forma como se concibe la política pública para; la vida plena, la formación y el territorio.

Es aconsejable que directivos y docentes de la institución educativa Dos Ríos Galindez mantengan y fortalezcan la práctica pedagógica de la Corridez como opción de vida plena para fortalecer los conocimientos ancestrales a través de la oralidad.

Se debe propender porque las políticas públicas sobre educación miren más



a los docentes como sujetos pensantes y creativos, y no como instrumentos reproductores de conocimientos a estudiantes que egresen de la escuela listos a satisfacer las necesidades del mercado laboral como mano de obra barata, sino que formen estudiantes con capacidades innovadoras, humanas, sociales y ante todo justas y objetivas a la hora de tomar decisiones.

Se recomienda que se mantengan y difundan los movimientos comunitarios de resistencia, fortalecidos específicamente, con la tradición oral “bibliotecas vivas”, que rescatan la simbiosis fraternal entre los pa-

tianos y el resto de comunidades del área en la escuela y de la educandicia que circula en la escuela, no meramente como prío.

Finalmente se recomienda que se continúe con el pensamiento y la actitud de aceptación y respeto por el otro con la que hoy viven los habitantes del Patía; pues, con ello se establece una relación intercultural desde la educación con procesos formativos primarios desde la familia y escuela, que conlleven al buen vivir y asegure que se mantenga vivo entre las comunidades que habitan el Valle del río Patía.

Bibliografía

- Acosta, A. (2010). El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. *Policy Paper*, 9, p. 1-36. Recuperado de https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Buen_vivir_posdesarrollo_A._Acosta.
- Alban Achinte, A. (2006). Epistemes “otras”: ¿epistemes disruptivas? En Seminario Rupturas epistémicas: narrativas-otras para pensar las identidades negras y de género afro. Grupo Afrocolombiano de la Universidad del Valle-GAUV. Cali.
- Albán Achinte, A. (2009). Pedagogías de la re-existencia. “Artistas indígenas y afrocolombianas: Entre las memorias y cosmovisiones estéticas de la resistencia”, en *Arte y estética en la encrucijada descolonial* en: Mignolo, W. & Palermo, Z. Buenos Aires. Ediciones del Signo.
- Batallán, G. & Campanini, S. (2007). El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral en *Revista de Antropología Social*, Buenos Aires- Argentina, p.159 – 174.
- Bermúdez Mosquera, E. E. (1996). “Relaciones de Intercambio en la Comunidad Afro- Colombiana del Valle de El Patía”, Tesis de grado en Antropología, Universidad del Cauca, Popayán.
- Botero Gómez, P. (2015a). Pedagogía de los movimientos sociales. *Revista de Ciencias Sociales, niñez y Juventud*. Cinde- Universidad de Manizales. volumen 13 N° 2 de julio-diciembre de 2015. p: 1191-1206 <http://revistaumanizales.cinde.org.co/files/vol13n2.pdf>.
- Botero Gómez, P. (2015b). Narrativas de escuelas insurrectas y subalternas como otras prácticas de socialización en: René Unda, Liliana Mayer, René Unda. Compiladores. *Socialización Escolar: Experiencias, Procesos y Trayectos*. Ecuador: AbyaYala; Universidad Politécnica Salesiana de Quito y CINDE. pp: 245-268.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América latina y el caribe y financiamiento del Programa EUROSocial de la Comisión Europea*, de la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Impreso en Santiago de Chile.
- Cifuentes, A. & Leiva, P. (1993) *Colombia Pacífico*, tomo ii, salud y culturas médicas tradicionales, Bogotá.
- Colombia. (ago. 27 de 1993) Congreso de Colombia. Ley 70 de 1993 por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. *Diario Oficial*. Año CXXIX. N. 41013. 31, Agosto, 1993.
- CNRR, Grupo de Memoria Histórica. *Memorias en tiempos de guerra*. (2009). Repertorio de iniciativas. Disponible en: [Universidad de Manizales • 31](http://www.centro-</p></div><div data-bbox=)

- dememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2009/memoria_tiempos_guerra_baja.pdf. Recuperado el 2 de noviembre de 2014.
- Damonte, G. (2011) Construyendo territorios: narrativas territoriales aymaras contemporáneas. Lima CLACSO GRADE.
- Escobar, A. (2016) Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra. Conferencia presentada en la conferencia Clacso - Medellín. <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2016/01/desde-abajo-por-la-izquierda-y-con-la-tierra.html>. Recuperado el 8 de febrero de 2016.
- Escobar, A. (2014). Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, Territorio y diferencia. / Arturo Escobar. Medellín. Ediciones UNAULA, 2014.
- Escobar, A. (2010). Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones globales. Programa Democracia y Transformación Global. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Ciencias Sociales. Lima febrero de 2010.
- Esteve, G. (2014) De la educación alternativa a las alternativas a la educación. "Las Otr@s Educaciones: rumbos, andares y desandares de la Educación en México", 19 y 21 de noviembre del 2014 en la Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Fariñas Salas, A. O., Cutiño - Clavel, I., Pichín - Quesada, M., Malberti - Giro, J. & León - Betancourt, E. (2013) Medicina tradicional y natural y la teoría de las complejidades. Disponible en: http://bvs.sld.cu/revistas/san/vol18_1_14/san15114.htm . Recuperado el día 17 de noviembre de 2015.
- Freire, P. (2004). Cartas a quien pretende enseñar.- 1a ed. 2a reimpresión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1992). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores Argentina.
- Gestión Gestión Pública Intercultural (GPI). n. 7. (2002). Serie: Gestión Pública Intercultural. Ñande Reko. La comprensión guaraní de la Vida Buena. Ed. Cuatro Hnos. La Paz, Bolivia.
- Gudynas, E. (2013). El malestar moderno con el buen vivir: reacciones y resistencias frente a una alternativa al desarrollo (Análisis). En: Ecuador Debate. Identidades y diferencias, Quito: CAAP, (no. 88, abril 2013): pp. 183-205. ISSN: 1012-1498.
- Lechini, G. (2008) Los estudios sobre África y Afroamérica en América Latina. El estado del arte, en Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Centro de Estudios Avanzados, Programa de Estudios Africanos.
- López, L., Cataño, N., López, H. & Velásquez, V. (2012) Diversidad cultural de sanadores tradicionales afrocolombianos: preservación y conciliación de saberes. Año 11 - vol. 11 n° 3 - Chía, Colombia - diciembre 2011, 287-304. Disponible en: <http://www.colombia.co/asi-es-colombia/colombia-un-pais-plurietnico-y-multicultural.html> Diversidad cultural de sanadores tradicionales afrocolombianos: preservación y conciliación de saberes. Recuperado el 13 de Agosto de 2015.
- Lozano, B. R. (2016 en proceso de publicación). Pedagogías para la vida, la alegría y la re-existencia. Pedagogías de mujeres negras que curan y vinculan. Texto escrito en el marco de investigación con mujeres en el territorio región del Pacífico-ecuatoriano. Quito: Universidad Simón Bolívar.
- Mejía, M. R. (2012). La búsqueda del pensamiento propio desde el Buen Vivir y la Educación Popular. Urgencia de la Educación Latinoamericana a propósito de las relaciones entre saber y conocimiento. Publicación académica - Comunicación, divulgación y socialización. (Revista Educación y Ciudad), Volumen 23, 9-26, 159.
- Moreno, J. A. & Patiño - Villada, M. (2014). Tradición oral afro y prácticas educativas en la Vereda El Guamal, Supía (Caldas), ISSN 2215-8812, Disponible en file:///C:/Users/11-%20E001%20HEWLET%20PACK/Downloads/1486-1405-1-PB%20(1).pdf. Recuperado el 5 de Agosto de 2015.
- Niel, M. (2011). El concepto del buen vivir. Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos "Francisco de Vitoria", universidad Carlos III de Madrid. Trabajo de Investigación. Getafe, Madrid, 28 de junio 2011.
- Organización Mundial de la Salud OMS. (2013). Estrategia de la OMS sobre medicina tradicional: 2014-2023. Ginebra (Suiza): Organización Mundial de la Salud;



- Disponible en: <http://apps.who.int/medicine-docs/documents/s21201es/s21201es.pdf>
Recuperado el día 13 de agosto de 2015.
- Ortega, Piedad. & Torres, A. (2011) Lola Cendales Gonzáles, entre trayectos y proyectos en la Educación Popular. Revista Colombiana de Educación, N° 61. Segundo semestre de 2011, Bogotá, Colombia.
- Oslender, U. (2003). Discursos ocultos de resistencia: tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana. Revista Colombiana de Antropología.
- Perla, Paulina. (2010). De la Educación Popular a la Educación Biográfica. Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales, Dossier Bicentenario, Año XII N° 12, Disponible en: <file:///C:/Users/11-%20E001%20HEWLET%20PACK/Downloads/Dialnet-DeLaEducacionPopularALaEducacionBiografica-3258915.pdf>. Recuperado el 5 de agosto de 2015.
- Rojas – Quiceno, G. (2013) Índice de felicidad y buen vivir. Instituto internacional del saber. Colección Léeme. (1ª edición) España – Colombia.
- Rojas - Rojas. Alejandra (2012). Servicios de medicina alternativa en Colombia. Disponible en: <http://www.scielo.org/pdf/rsap/v14n3/v14n3a10.pdf> (Recuperado el 17 de noviembre de 2015).
- Urióstegui - Flores, A. (2008). Conflictos en el empleo de medicina tradicional. *Región y sociedad*, 20(43), 213-234. Recuperado el 19 de junio de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252008000300008&lng=es&tIng=es.
- Valdivia - Vargas, Néstor (2013). Las organizaciones de la población afrodescendiente en el Perú: discursos de identidad y demandas de reconocimiento. Lima: GRADE. Grupo de Análisis para el Desarrollo. Impreso en el Perú. Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.
- Villa, W. & Villa, E. (2010). La pedagogización de la oralidad en contexto de afirmación cultural de las comunidades negras del Caribe seco colombiano. Revista Cuadernos de literatura del Caribe e Hispanoamérica.
- Walsh, C. (2005). La Interculturalidad en la Educación. M.E.N Perú, Impreso con apoyo de UNICEF, Lima Perú.
- Walsh, C. (2007), "Interculturalidad, Colonialidad y educación", Revista educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), pp.25-35.
- Yampara, S. Disponible en: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=103616> Entrevista con Simón Yampara, dirigente aymara Debate del Buen Vivir, una solución a la crisis de civilización moderna 07-04-2010. Recuperado el 25 de Octubre de 2015.
- Zibechi, R. (2015). Descolonizar e pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Bogotá: Desde abajo.
- Zuluaga, F. (1987). "El Patía un caso de producción de una cultura" en la Participación del Negro en la formación de las sociedades Latinoamericanas. Seminario Internacional, Bogotá: Canal Ramírez Antares Ltda.

Huellas vitales e innovación¹

**CARLOS JAVIER ACHIPÍZ CHÁVEZ², ANDERSON FABIÁN PERDOMO CANACUÉ³,
DOLLY ESPERANZA CHICANGANA NARVÁEZ⁴, MARÍA CONSTANZA JOJOA JIMÉNEZ⁵,
NOTA⁶**

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.

1 Recibido: 12 de mayo de 2016. Aceptado: 04 de julio de 2016.

2 Carlos Javier Achipiz Chávez. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. 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 Anderson Fabián Perdomo Canacué. 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: anfapeca26@gmail.com

4 Dolly Esperanza Chicangana Narváez. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. 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 Yanacóna, Resguardo Indígena de Guachicono, La Vega, Cauca. Correo electrónico: rochin7599@gmail.com

5 María Constanza Jojoa Jiménez. Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. 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 Asesora del artículo, Angela María Cadavid Marín. 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. Correo electrónico: aca-david@umanizales.edu.co



Palabras claves: Experiencias, huellas vitales, innovación, motivación, prácticas pedagógicas, reconocimiento, transformación.

Vital traces and innovation

Abstract

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.

Key words: 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 experimen-

tación 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 las instituciones educativas, los estudiantes, los directivos y del conocimiento que el maestro posea del contexto

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.

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 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 problemática, 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 emoción, 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 semblanza 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 acerca 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 disseminación 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 innovación 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. Gurdian (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 su-



jeto 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 vivimos, 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 “Querer lo que se hace, leer, investigar, trabajar, 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 supuestos 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 conocimiento 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 metodología 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 método en particular sino además, de cómo los maestros llevan al aula de clases el conocimiento, lo cual implica una interacción constante con los estudiantes.

Así las cosas, el maestro ha de seleccionar entre los distintos estilos el que



mejor le convenga, puesto que ello determinará el éxito o fracaso de sus prácticas; sin embargo, no es fácil precisar cuáles son las metodologías convenientes porque existe una gran diversidad.

De la entrevista realizada al profesor William Palechor Anacona, se retoman sus palabras, para plantear que son aquellas que se enfocan hacia al estudiante y facilitan el desarrollo de competencias para aprender, para gobernar su ritmo de aprendizaje, para ser autónomos y aproximarse 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 aconteceres 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 Marañón, 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 reconoci-
miento mutuo. No solo tiene que re-
gistrarse 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 estudiantes 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, Serrato, 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, explo-



ren, 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

Fuentes

- 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. *Curriculum 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://bibliotecadigital.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.
- 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/bits-tream/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 desarrollo 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/articulos-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/meva/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>



Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada¹

ERIKA PALECHOR JIMÉNEZ², PAOLA ANDREA MERA MEDINA³,
CRISTINA ANDREA ZÚÑIGA QUILINDO⁴

Resumen

Responder al sentido y función de la escuela en cuanto a valorar y reconocer procesos que se articulen en la formación de los niños, niñas y jóvenes vulnerables con miras a educar sujetos íntegros, que puedan superar sus carencias y potencien sus habilidades cognitivas y sociales es un reto. En este sentido, este artículo producto de una investigación cualitativa con corte hermenéutico, enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo, busca identificar la importancia de las prácticas pedagógicas emergentes a través de las huellas vitales de educadores pares, las cuales pueden validar, operar, problematizar y transformar las realidades de las instituciones educativas mostrando que existen otras formas para la construcción y recreación del saber adquirido a través de la vivencia del sujeto como actor social, lo cual imprime nuevos significados a la escuela y responden a las necesidades que demandan las nuevas generaciones en una sociedad heterogénea y cambiante como la actual.

Es así como emergieron tres categorías 1) La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los estudiantes. 2) La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad colectiva y de reconocimiento de los estudiantes. 3). La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: la real-realidad del sujeto maestro.

Los resultados revelan la idea de concebir una nueva visión del maestro con relación al pensar y hacer educativo, esto es, hacia la resignificación de prácticas que aborden las emociones; en donde la experiencia actúe en sus pensamientos, intereses, sentimientos, para que puedan encaminar a los estudiantes en sus comportamientos y elegir conscientemente su proyecto de vida.

Palabras claves: huellas vitales, educadores pares, prácticas pedagógicas, vulnerabilidad social, diversidad.

1 Recibido: 16 de abril de 2016. Aceptado: 30 de julio de 2016.

2 Erika Palechor Jiménez. Magíster en Educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Universidad del Cauca. Docente de la Institución Educativa agropecuaria Valencia- San Sebastián. Correo electrónico: erikapjimenez@hotmail.com

3 Paola Andrea Mera Medina. Magíster en Educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Universidad del Cauca. Docente de la Fundación FUNDASER, Popayán. Correo electrónico: paolamera06@gmail.com

4 Cristina Andrea Zúñiga Quilindo. Magíster en Educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Universidad del Cauca. Docente de la Institución Educativa Holanda, Padilla. Correo electrónico: andreazuniga09@gmail.com

Emerging Pedagogical Practices: Challenges for a Situated Teaching

Abstract

Responding to the sense and function of school with regard to appreciate and recognize processes that bring together vulnerable children and teenagers' education looking to educate them comprehensively, who are able to get over their scarcities and strengthen their cognitive and social abilities is a challenge.

In this sense, this article, product of a hermeneutical qualitative research whose framework is the comprehensive interpretative paradigm, looks for identify the importance of the emerging pedagogical practices through *Vital Traces* of peer educators. Such practices can validate, operate, problematize and transform the realities at educational institutions by showing that there are other ways to develop and recreate the acquired knowledge through the experience of subject as a social actor. This fact gives a new sense to school and meet the needs that demand the new generations in a heterogeneous and changing society as the present-day.

This is how three categories emerged: 1. Experiential, thoughtful and situated teaching: education according to the vital students' needs. 2. Teaching as a meeting practice: recovering the collective identity and students' recognition. 3. Citizenship building from life displaying: the real-reality of teacher subject. The results reveal the idea of conceiving a new vision of the teacher regarding their educational thinking and work, that is, toward a new meaning of practices that tackle emotions, in which experience acts in their thoughts, interests and feelings. In this way, they can direct their students' behavior and life project's choice.

Key words: Vital Traces, Peer Educators, Pedagogical Practices, Social Vulnerability, Diversity.

Justificación⁵

La sociedad en su dinamismo, exige retos educativos, con miras no solo a la permanencia de los estudiantes en el contexto escolar, sino a responder a los requerimientos que le impone una época de profundas trasformaciones, por lo cual se hace necesario romper esquemas tradicionales históricamente establecidos para los procesos de enseñanza – aprendizaje, en donde las relaciones establecidas son

de tipo vertical: el maestro enseña, el estudiante aprende. Resulta imprescindible que los maestros asuman el compromiso de reflexionar su práctica educativa, para que en lugar de privilegiar la memoria y la mecanización se priorice la integralidad y la complejidad de sus estudiantes. Es decir, vincular su práctica pedagógica a procesos que se acerquen a lo cotidiano para lograr una interrelación con los otros, con sus condiciones y contextos particulares (Cerde, 2000, p. 29).

Ahora bien, si se centra la atención en la efectividad de dichas prácticas en cuanto a la interacción socioafectiva y la restitución de derechos a los estudiantes en situación de vulnerabilidad social, se

5 La investigación fue asesorada por María Carmenza Grisales Grisales. Docente investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad.



observa aún mayores falencias, pese a las políticas de inclusión promulgadas por el Ministerio de educación que al menos en palabras pretenden la instalación de procesos educativos pertinentes, en estos contextos.

Así las cosas, las oportunidades sociales de las niñas, niños y jóvenes que han sido víctimas de vulnerabilidad social son escasas o nulas. En la escuela, las condiciones en las que ocurre el proceso educativo son inequitativas debido a las percepciones de maestros y pares sobre este tipo de población que muchas veces es rechazada, provocando su invisibilización como sujetos de aprendizaje, porque se da por sentado que no son capaces de lograr un proceso escolar satisfactorio. No obstante, este panorama tiende a cambiar, instituciones educativas como FUNDASER, buscan responder al sentido y función de la escuela en cuanto a valorar y reconocer procesos que se articulen en la formación de los niños, niñas y jóvenes que han sido abandonados o sufren condiciones de violencia intrafamiliar, abuso sexual, consumo de sustancias psicoactivas, desplazamiento o conflicto armado.

Una de las modalidades reeducativas que se desarrollan en esta fundación es el trabajo con los educadores pares, o sea docentes que han tenido experiencias similares a las de los estudiantes y, quienes desde sus huellas vitales configuran sus prácticas pedagógicas emergentes denominadas de esta manera en primer lugar, porque se activan desde sus experiencias de vida y segundo porque se desarrollan en medio de situaciones conflictivas que demandan dejar de lado las prácticas ortodoxas y proponer otras menos convencionales que puedan generar soluciones efectivas.

Antecedentes

Se presentan varias investigaciones que abordan las prácticas pedagógicas desde dos enfoques diferentes: unas relacionadas con experiencias educativas con

población vulnerable, otras que muestran la labor pedagógica desarrollada desde las huellas vitales de los maestros

En cuanto a las investigaciones relacionadas con prácticas pedagógicas con poblaciones vulnerables, se encuentra a Villalta y Saavedra (2010), con su investigación de tipo cualitativo denominada: *“Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables”*, a Mosquera, Rengifo y Vidal (2012), con el estudio: *“Análisis de factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad”*, a Quiñonez, Solarte y Ospina (2013), con la investigación: *“La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad”* y a Riascos, Azain y López (2012), titulada: *“Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social de niños, niñas y jóvenes”*. Estos estudios buscaron analizar las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden población vulnerable y la capacidad de los estudiantes de enfrentar estas situaciones.

Entre los hallazgos encontraron que los ambientes escolares para este tipo de población deben responder a sus necesidades específicas por lo tanto desde la labor docente se deben iniciar procesos de sensibilización para cambiar percepciones y esquemas establecidos. Para ello se requiere valorar la diversidad como un componente social que permite a los estudiantes encontrar soluciones a las realidades que debe enfrentar en su diario vivir.

En cuanto a investigaciones relacionadas con las prácticas pedagógicas de los maestros desde sus huellas vitales se muestra como las experiencias, sucesos o eventos han marcado significativamente sus vidas. Se analizaron las investigaciones de Enríquez y Díaz (2013); con un estudio sobre: *“La formación religiosa,*

como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes”, Gómez, Agudelo y Ruiz (2014), con su investigación: “*Huellas vitales que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes del área pecuaria del politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid*” y Burbano y Cortez (2013), con su estudio titulado: “*Prácticas pedagógicas y huellas vitales*” quienes se plantearon como propósito general comprender como las huellas vitales de los docentes influyen en sus prácticas pedagógicas.

Entre los hallazgos de estas investigaciones se encontró que sin lugar a dudas existe una estrecha relación entre las huellas vitales de los maestros y sus prácticas pedagógicas ya que trabajar desde sus vivencias y realidades al igual que la de sus estudiantes provoca cambios que se irradian en el contexto social.

Problema de investigación

La sociedad ha delegado a la escuela una de las tareas más valiosas de la humanidad como es la educación de las generaciones, rol que se ha asumido independiente de sus fortalezas y debilidades. Antiguamente, las prácticas pedagógicas se centraban en la enseñanza y el aprendizaje a nivel elemental, formando alumnos pasivos, receptores desinformación, quienes debían soportar un proceso rutinario, inflexible, estático, descontextualizado, fragmentario, repetitivo. En pocas palabras homogenizante, que sin lugar a dudas formo estudiantes alejados de la realidad social. Lamentablemente, la historia sigue perpetuándose y los procesos educativos continúan siendo de corte tradicional y relaciones verticales que en poco o nada contribuyen a la transformación social. Al respecto, Burbano y Cortez (2013, p. 15) citando a Romero, afirman: “*El estado actual de nuestra educación dista mucho de responder a las necesidades de la época y del acelerado proceso de cambio sociales, políticos y económicos que vivimos*”.

Desde este antecedente, se evidencia la necesidad de pensar una forma de educación, en la que se implementen prácticas pedagógicas innovadoras donde el maestro deje a un lado el estatismo y por el contrario convierta su ejercicio profesional en una construcción continua que propicie la crítica, la reflexión, la lectura de contextos. Dicho de otra manera: que responda a los retos y desafíos que demandan las nuevas generaciones, para buscar su participación activa en una sociedad heterogénea y cambiante.

Sin embargo, la realidad educativa es otra, los estudiantes y sus procesos siguen encerrados dentro de cuatro paredes y, aún más, para estar dentro de estas, deben cumplir con ciertas características, aquellos que se salgan de la “norma” son excluidos, pese a los famosos criterios de inclusión. Así las cosas, las aulas de clase como espacios dialecticos donde convergen las manifestaciones del sujeto como ser humano, son aún una pretensión, un sueño de algunos maestros que quieren salir de la inercia y la estandarización en la que se ha enmarcado a la escuela.

Pregunta de Investigación: ¿Qué prácticas pedagógicas emergen de las huellas vitales de educadores pares de la Fundación para el Bienestar y Desarrollo Integral del ser FUNDASER de Popayán?

Objetivo

Identificar las prácticas pedagógicas emergentes y su relación con las huellas vitales de educadores pares de la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser, FUNDASER de Popayán.

Descripción teórica

La calidad educativa y su relación con las prácticas pedagógicas.

A nivel mundial, el tema de debate en el ámbito educativo, es la calidad, puesto que los actuales escenarios exigen nuevos retos para atender las demandas sociales, las cuales obligan necesariamente a transformar los procesos de formación.



Es por ello que las instituciones educativas deben reorganizarse y enfocarse en el mejoramiento de la calidad educativa. Esto es, enriquecer los procesos pedagógicos y de gestión con el fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes tanto en el aspecto académico como en el psicosocial que es esencial para su desarrollo humano.

Por consiguiente, no se puede pensar en la calidad educativa como los logros académicos de los estudiantes, la infraestructura de las instituciones o las condiciones de orden tecnológico que aseguren el confort de sus estudiantes, sino concebir la calidad como un espacio de flexibilidad y diversidad que ofrece oportunidades para el desarrollo y crecimiento personal y como un vehículo para la construcción de una sociedad inclusiva, justa y equitativa (UNESCO, 2005). Sin embargo, no es fácil dar respuesta a esas necesidades, porque existen un conjunto de variables diversas y complejas que obstaculizan el logro de este objetivo, entre las que se pueden citar las decisiones políticas, administrativas y los paradigmas educativos anclados en las prácticas pedagógicas de los docentes que se puede decir son un híbrido donde confluye de una u otra forma el empirismo del quehacer del maestro, la sociedad, la cultura y las políticas gubernamentales.

Las prácticas pedagógicas.

Las prácticas pedagógicas son multidimensionales (Ortega, 2008), porque en ellas confluyen un sinnúmero de aspectos, entre ellos: factores económicos y sociales, políticas educativas, dinámicas de aprendizaje y de inserción en el sistema educativo al igual que el contexto en el que se mueven los actores escolares. Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p.21), las definen como:

“Una praxis social objetiva e intencionada en la cual intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso: maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de

familia, así como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto educativo de cada país delimitan la acción de los maestros”

Esto implica, que la labor docente está vinculada a los criterios curriculares y fines establecidos por los sistemas educativos de cada país, establecidos de acuerdo con la normatividad vigente, el horizonte institucional, el conocimiento y por supuesto la contextualización, con el propósito de posibilitar la participación activa de los sujetos teniendo en cuenta las demandas sociales.

En los países latinoamericanos, estas prácticas pedagógicas se han caracterizado por ser autoritarias, verbalistas, librescas, diferenciadoras de etnias y de clases sociales. Sumado a esto, la acción educativa de la escuela por años ha buscado perpetuar el status quo⁶ en la sociedad a través de la reproducción del orden social, el establecimiento de relaciones dominantes y la homogenización, como una forma de reforzar los patrones de inequidad social en los que se establecen relaciones de saber y de poder.

Es más, las prácticas pedagógicas se han inclinado hacia la institucionalización, por lo cual son ejercicios mecánicos, repetitivos, descontextualizados que poco o nada contribuyen a la transformación social puesto que se ha dejado de lado la dimensión cultural que permite hacer una lectura de la realidad desde la multiplicidad de sentidos y desde la recreación del conocimiento. Sin embargo, en las últimas décadas, se viene gestando en América Latina un movimiento de cambio que da cuenta de la necesidad de transformar los paradigmas educativos y se enmarca dentro de un pensamiento pedagógico emancipador en el cual se busca cons-

6 Según el diccionario de la real academia de la lengua significa ‘en el estado en que’ y se usa especialmente en la diplomacia, para designar el estado de cosas en un determinado momento.

truir un mundo más humano, más justo y equitativo.

En este orden de ideas, los maestros desde su práctica pedagógica empiezan a romper esquemas y a asumir retos ante los crecientes cambios por los que pasa la humanidad, puesto que comprenden la necesidad de abordar procesos que den respuesta a las necesidades y proyectos de cada uno de sus estudiantes. Por esto, su praxis esta llamada a transformarse con el fin de alcanzar mejores condiciones de desarrollo social, cultural, político y económico. Freire (1992), al respecto refiere la necesidad de una pedagogía emancipadora en donde se empodere a los estudiantes para que ellos mismos descubran su potencial transformador, en pocas palabras establezcan una interacción entre “el querer, el saber y el poder”.

Dicho de otra manera, el maestro tiene la labor como mediador en la formación de las nuevas generaciones, tarea que necesita de la responsabilidad social por lo tanto no es suficiente con ser profesional, se requiere adquirir y promover competencias para solucionar las diversas problemáticas que se suscitan en el aula de clase y fuera de ella. Las competencias se convierten en el saber y saber hacer por lo tanto contribuyen en la formación del tejido social porque su fin es propender por un bien común, dicho de otra manera, es formar un sujeto que le aporte significativamente al desarrollo social. En este sentido, Cerda (2000, p.36), alude que: *“las practicas tienen efectos en lo social; porque los hombres al llevarlas a cabo buscan fines sociales; porque al realizarla, humanizan al mundo”*. Es por esto que el espacio escolar es propicio para el encuentro social y cultural.

Por consiguiente, el docente en su práctica educativa, requiere conocer el contexto en el que va a formar, plantear estrategias adecuadas de acuerdo a los intereses y necesidades de los estudiantes. Pero eso no es todo, es primordial crear un ambiente apropiado, en donde se

dé importancia a los saberes previos del estudiante y la libertad de expresión prime. Para ello es necesario, generar espacios de preguntas y respuestas, con el fin de adquirir un aprendizaje reciproco, teniendo la plena convicción de que, el docente no es quien tiene la última palabra, que los estudiantes también tienen mucho que decir y aportar en su proceso educativo porque como lo afirma Freire (1997, p.25) *“quien enseña aprende a enseñar y quien aprende enseña al aprender”*

En cuanto al objetivo de la práctica pedagógica, Trillo (2008, p.16), señala: *“si se enseña es para que se produzca el aprendizaje. Del mismo modo el aprendizaje no se produce en ausencia de estímulos, siempre arranca de una acción, de una experiencia o de un contexto que enseña”*. Así, cada sujeto tiene habilidades, destrezas que adquiere en espacios diferentes que se deben constituir en el punto de partida de la práctica pedagógica. Al respecto Freire señala:

“la práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores” (Freire 1990, p. 42)

Es decir, a través de la acción pedagógica, el sujeto logra servirse de su capacidad de aprendizaje y consigue, por último, prescindir de la asistencia externa, que en un primer momento constituyó su fuente de motivación hacia el crecimiento y desenvolvimiento de sus facultades potenciales, las que lo identifican como un ser humano capaz de comprender y reconocer los aciertos y desaciertos existentes en su desarrollo, pero aún más, al identificarlos, transformarlos, utilizando principios valorativos que lo humanizan. Lo anterior se concibe dentro de la filosofía presentada por Paulo Freire como pedagogía crítica, como *“educación liberadora”*, en



donde el hombre pierde sus miedos y se va constituyendo en “*conciencia de sí y del mundo*”, en manos humanas que trabajan y transforman al mundo.

En síntesis, las prácticas pedagógicas al enmarcarse en una educación reflexiva y crítica permiten el crecimiento de los estudiantes como seres humanos. *Esto es, “respetar a los otros desarrollando la capacidad de vivir y de aprender con el diferente”* (Freire, 2004, p. 6), para que puedan compartir, convivir y transformar su entorno para su propio beneficio pero también para el beneficio de los demás.

Las huellas vitales

Las huellas vitales son consideradas como los impactos profundos de vida que marcan la existencia y la historia de los seres humanos. Estas subyacen con un significado propio, que va más allá de la particularidad del individuo, pues trasciende a la sociedad y enmarcan la esencia del sujeto que pertenece a ella. Hablar de huellas vitales es retomar la vida misma, recordarlas y recrearlas en el amplio escenario de vida. El sujeto maestro es el actor principal de su historia, de sus relatos, de sus vivencias, algunas veces positivas otras veces negativas, pero que han impactado ese pasado. Esos acontecimientos han influido en el quehacer docente, donde nacen los temores, el desarrollo de los potenciales, y el accionar para la toma de decisiones en un ambiente educativo. Con base en esto, Freire (2004, p. 79) plantea que:

“La capacidad de decisión del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador, ya que una de las deficiencias de un maestro es la incapacidad de decidir, esto puede ser interpretado como debilidad moral o deficiencia profesional, la indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quién se tenga la responsabilidad de gobierno, no importa si es de una clase, de una familia, de una empresa o del estado”.

Así, las huellas vitales retoman una realidad, que de alguna manera es la real- realidad del maestro, como sujeto que enseña, aprende e interactúa con sus estudiantes. Vale la pena recordar el mito de la caverna, que presenta en su contenido la racionalidad humana y el conocimiento de sí mismo. Molina (2010) cita a Pozo cuando plantea que Platón en su idealismo, considera que no se puede estar seguro de que la realidad es conocida en su totalidad, lo relata de la siguiente manera:

“Supongamos ahora que se les libre de sus cadenas y se les cure de su error; mira lo que resultaría naturalmente de la nueva situación en que vamos a colocarlos. Liberamos a uno de estos prisioneros. Le obligamos a levantarse, a volver la cabeza, a andar y a mirar hacia el lado de la luz: no podrá hacer nada de esto sin sufrir, y el deslumbramiento le impedirá distinguir los objetos cuyas sombras antes veía. Te pregunto qué podrá responder si alguien le dice que hasta entonces sólo había contemplado sombras vanas, pero que ahora, más cerca de la realidad y vuelto hacia objetos más reales, ve con más perfección; y si por último, mostrándole cada objeto a medida que pasa, se le obligase a fuerza de preguntas a decir qué es, ¿no crees que se encontrará en un apuro, y que le parecerá más verdadero lo que veía antes que lo que ahora le muestran?” (Pozo, citado en Molina 2010, p.1).

Esas sombras vanas son la realidad de la vida del sujeto, en este caso la validez y certeza de sus huellas vitales que persisten y son fundamentales en la existencia. Dar respuesta a la propia existencia es una tarea ardua. Relatar una historia de vida, una autobiografía, un relato puede enmarcar las huellas que han impactado y que de alguna manera definen la historia, la cultura, la política, la economía y diferentes aspectos de la sociedad. Todo

en relación a saber la propia esencia de existir. Esto va muy ligado con el sentido de identidad, de saber quién somos y de dónde venimos de tal manera que se explora desde la subjetividad el “yo”, definiéndose como “el proceso en que una persona trata de integrar sus diversos estatus y funciones, así como sus diversas experiencias, en una imagen coherente del yo” (Peshkin, citado por Christopher, 2006, p.8). Por su parte, Bión citado por Grimalt (2013, p. 4) plantea que:

“Ser uno mismo” es vivir la propia experiencia a partir de poder pensar en la ausencia del otro, en una continua paradoja, ya que este “ser subjetivo” solo puede revelarse a sí mismo en presencia de un objeto del cual se experimenta y reconoce la alteridad, al mismo tiempo que depende del hecho de ser reconocido y contenido por este “otro” siempre en un proceso bidireccional.”

Esto resalta las marcas que dan sentido a la vida y a la forma de vivir, teniendo en cuenta un contexto y unos sujetos que rodean. La realidad también es un aspecto importante, pues siempre es cambiante, expresada y transmitida de forma oral o escrita. Es así como Zambrano (2006), considera que “hay cosas de las que preferimos no hablar porque no queremos dejar ver nuestra debilidad, pero al menos deberíamos reflexionar seriamente sobre ellas y, desde luego, escribirlas” (Zambrano, citado por Fuentes, 2001, p. 287). Huellas como estas son aquellas que reviven y recrean los recuerdos de situaciones y acontecimientos del pasado de los educadores pares y que son activados en el desempeño actual como persona y como profesional, ejerciendo la labor en la que se desenvuelva. Como lo manifiesta Guerrini (2011, p. 1) son:

“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”.

Las huellas vitales también son consideradas como esos signos que enmarcan un origen, atributos, historias y sentidos. Marcas que traen consigo comprensiones de realidad, interpretaciones y definiciones del sentido de ser de las cosas, que nos dicen que somos, de dónde venimos, donde estamos y que queremos de nuestras vidas y para las vidas de nuestros educandos. Esas huellas llevan la identidad marcada en cada sujeto en función a la realidad. Ríos (2012), comprende las huellas vitales, como: “una marca o señal que deja el pie del hombre en la tierra por donde pasa, o el camino hecho de manera involuntaria por el paso de las personas”. (Ríos, 2012, p. 9).

El sujeto en su existencia, se acerca a una aproximación desde la reflexión de su propio ser, por eso piensa en las situaciones pasadas y las recrea para convertirlas en marcas vitales. Xirau, 1985, p. 19), lo ilustra así: “Las cosas pasadas las pensamos, las reavivamos, las somos, pero en realidad, no son ‘cosas’ lo que la memoria recupera; recupera las ‘palabras’ engendradas por la ‘imagen’ de las cosas que, ‘pasando por los sentidos’, imprimieron en el alma huellas”. Esta forma de recordar hace que las huellas vitales sean esa experiencia de vida que atribuye a la afectación de la realidad presente.

El maestro del nuevo milenio, un actor social, que marca huellas vitales

El maestro como agente social de cambios no es ajeno a las situaciones que ocurren en el contexto escolar y social. Es decir, es un ser de sensibilidad y de asombro. Por lo tanto, ahondar en las problemáticas del entorno le permite



aseverar cambios profundos desde su actitud como formador de la humanidad. Reflexionar sobre el papel del maestro como constructor de espacios, es permitirle que emerja como agente esencial desde su práctica pedagógica; preocuparse sobre las relaciones entre pares no solo como agentes profesionales sino desde la reflexión intrínseca de la praxis de ser maestro. En palabras de Ricoeur:

“Las prácticas sociales remite el lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual” desde este sentido el maestro se encuentra insertado en dos estados, el primero el espacio social como un agente social activo o pasivo y el otro como un agente educativo para el que trabaja desarrollando conocimiento, capturando el interés de cada uno de sus estudiantes promoviendo posturas críticas es decir que el maestro se ve evocado para plantear nuevas posturas educativas, curriculares que permitan la interacción e interpretación de la realidad del contexto individual y colectivo” (Ricoeur, 2006, p.176)

Lo anterior requiere inevitablemente pensar apasionadamente la praxis de ser maestro como un acto de educar para la vida; necesariamente esto no puede caer en el abismo del olvido o un estado de confort; dejando la práctica pedagógica como una acción aislada del contexto social; una verdadera educación no trata solo las capacidades individuales, sino aportar a una formación centrada en lo colectivo, como lo postula Zemelman y Gómez (2006, p. 24) citando a Panza, es *“convertir el proceso de formación en una actividad que permita a sus protagonistas pensar, transformarse y transformar la realidad en un acto de creación permanente y no solo de transmitir, repetir y acumular conocimiento”*.

Así las cosas, visibilizar al maestro como un transformador social es permitir

que aflore una serie de reflexiones en torno a la praxis como docente, agente social desde una postura crítica y reflexiva que permita comprender al otro y apostar a la construcción y consolidación y construcción del tejido social. Por ello, las huellas vitales son una esencia subjetiva personal que emerge de la conciencia y la existencia, es decir que devela la vida como ser humano a través de su quehacer pedagógico; dejando no solo recuerdos sino un aprendizaje a seguir dicho de otra manera el maestro es el agente a seguir de sus estudiantes, es el referente que guía la vida de otros que son sus estudiantes.

La vulnerabilidad social: un factor de riesgo que afecta los procesos educativos

En el ámbito escolar existen factores sociales y culturales que hacen la tarea educativa más ardua y compleja, uno de ellos es la vulnerabilidad en la que se encuentran inmersos algunos de los y las estudiantes quienes por una u otra razón son discriminados y muchas veces excluidos del sistema, negándoles la posibilidad de acceder a una educación de calidad que les permita mejorar sus condiciones de vida. Según Bronfenbrenner (1987), los contextos vulnerables ya sean de tipo socio económico o cultural influyen en la forma como se relacionan los estudiantes, por lo tanto afectan sus procesos educativos.

En la mayoría de países Latinoamericanos, la vulnerabilidad social es un factor incidente que afecta a la población, especialmente a los infantes, adolescentes y jóvenes que día tras día deben vivir situaciones de inequidad y exclusión. En Colombia, la situación es dramática, la vulneración de los derechos humanos es una constante, los niños, niñas y jóvenes deben enfrentar situaciones de violencia, conflicto armado, condiciones socioeconómicas precarias, descomposición familiar

y muchas veces abandono, pese a que el Estado promulgue que “*Los derechos de los niños, prevalecen sobre los derechos de los demás*” (Constitución Política de Colombia 1991, art. 44).

Pero, ¿Qué es la vulnerabilidad social? Es el riesgo de que una persona o una comunidad sufra daño producto de cambios en las condiciones del contexto. Es decir, se relaciona con la pobreza, la precariedad, la desprotección del Estado y pone en detrimento en la calidad de vida, esta definición si se toma en términos literales, pero si se traduce a un concepto relacionado con el desarrollo humano, se precisa como la capacidad de salir de la crisis. Filgueira (2001), define la vulnerabilidad social como:

“Una configuración particular, negativa, resultante de la intersección de dos conjuntos; uno, definido a nivel “macro” relativo a la estructura de oportunidades y otro definido a nivel “micro”, referido a los activos de los actores. Simplificando los términos, es posible afirmar que la diferencia entre estos dos conjuntos radica en el hecho de que los individuos directamente no controlan o no pueden incidir en los patrones más generales de la estructura de oportunidades mientras el segundo conjunto, relativo a los activos, depende de los individuos”.

Kaztman (2013, p. 87), por su parte menciona que la vulnerabilidad social es la “*incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades, disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro*”. En este sentido, y tomando la vulnerabilidad desde el ámbito educativo, se puede relacionar a nivel macro con la problemática social existente a la que se deben enfrentar los estudiantes y a nivel micro con la capacidad de resiliencia que pueden desarrollar para afrontar las situaciones adversas y salir adelante.

Aprender y enseñar en contextos vulnerables

Teniendo en cuenta el punto de vista desde donde se enfoque el concepto de vulnerabilidad, se plantean diversas maneras de contribuir a su reducción y por consiguiente al mejoramiento de las condiciones de vida. Por ejemplo, Max Neef (1986, p. 4), plantea el enfoque de desarrollo a escala humana, donde las necesidades serán vistas como carencias y como potencias. Para ello es preciso renunciar a los modelos uniformizadores y pensar en los valores de uso y apreciar la diversidad. En consecuencia, los cimientos en los que se basa esta teoría son: las necesidades humanas, la autodependencia y las articulaciones orgánicas. El propósito que se persigue es empoderar a las personas para que sean protagonistas de sus proyectos de vida porque según sus propias palabras:

“Lograr la transformación de la persona-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escalar porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo. El Desarrollo a Escala Humana apunta hacia una necesaria profundización democrática. Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas”.

De aquí la necesidad de desarrollar proyectos educativos que permitan a los estudiantes hacer una lectura de la realidad, que comprendan el rol que tienen en la sociedad como participantes activos de los procesos de transformación social, contribuyendo con el bienestar del otro, con la calidad de vida y la convivencia pa-



cífica. Es a partir de aquí desde donde se construye un proyecto común dentro de un marco de pluralidad, ya que como afirma Devalle y Vega, (1998, p. 38), no se trata de tolerar la diferencia, sino de valorar la diferencia como factor que incide sobre los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, la respuesta a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, es posiblemente el principal desafío que enfrentan las escuelas y los docentes en la actualidad porque exige cambios profundos en las concepciones, actitudes, el currículo, las prácticas pedagógicas, los sistemas de evaluación y la organización y cultura escolar.

Metodología

La investigación fue realizada bajo los parámetros de la investigación cualitativa que según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 10), se fundamenta en:

“Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista porque estudia a los objetos y seres en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad e interpretativo, pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan”.

Por consiguiente, se procedió a realizar un estudio hermenéutico enmarcado en el paradigma interpretativo comprensivo, ya que es labor del investigador comprender y reinterpretar un fenómeno o una realidad histórica y social en un contexto determinado, utilizando la dialéctica más que la experimentación. Al respecto, Ruedas, Ríos y Nieves (2008, p. 193-194), citan a Gadamer y Ricoeur, quienes sostienen que:

“El lenguaje es el medio mediante el cual se lleva a cabo la experiencia hermenéutica de la comprensión del

otro, lo cual constituye a su vez la interpretación (Gadamer, 1993). Por su parte, Ricoeur (2003) plantea en el arte hermenéutico una dialéctica que conduzca de la reflexión abstracta a la reflexión concreta y que permita que las partes adversarias se remitan mutuamente, evitando volverse extrínsecas”.

En este sentido, la metodología se basó en un ejercicio de comprensión reflexiva, desde la interpretación de las narrativas de las experiencias de vida de los educadores pares de la Fundación FUNDASER, para identificar cuáles son sus prácticas pedagógicas emergentes y la relación con sus huellas vitales. Para ello se realizaron: observaciones, entrevistas e historias de vida a los educadores pares, luego se analizaron y se obtuvieron categorías que a su vez permitieron hacer la construcción de sentido y la discusión de resultados a la luz de la teoría relacionada con el tema en cuestión. Finalmente se elaboraron las conclusiones y recomendaciones.

La unidad de trabajo se conformó por 6 educadores que desarrollan su práctica pedagógica atendiendo niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad en la Fundación FUNDASER. Se les denomina Educadores pares ya que estuvieron internos en esta institución por haber tenido experiencias traumáticas muy similares a las que tienen los estudiantes que ahora atienden, pero que lograron superarse y salir adelante. Algunos apartes de sus narrativas biográficas muestran como su vida desde pequeños fue muy traumática:

“Nací en medio de la pobreza (...), mi madre es drogadicta, nunca conocí a mi padre (...) con mis hermanos fuimos entregados a un hogar sustituto (...) como asumí conductas muy negativas, de rebeldía, mal genio, agresión, peleaba mucho y por eso fui llevada a un internado, de allí me evadía, y llegué a vivir en condiciones de calle (...) para entonces

había probado infinidad de drogas” (HVEPJV)⁷.

“Mi padrastro a mi mamá la cogía y la amarraba. (...), dormíamos en el suelo, a veces no comíamos. Mi padrastro nos mandaba a pedir limosna y teníamos que llevar seis mil pesos por la mañana, y seis pesos por la tarde (...), nos decía: si no le dan, tiene que robar, pero aquí no me llega sin plata (...). Mi mamá no decía nada porque le tenía miedo (...). Cuando nos llevaron a hogares sustitutos nos volamos porque nos habíamos acostumbrado a la calle (...). Dormíamos en los andenes, sobre cartones, y mi hermano aprendió a robar, yo le ayudaba. (...). No sé de mis padres desde cuando tenía 5 años (...), a mi hermano lo mataron por robarle la plata (...), a mí me crió una madre sustituta. Yo quería vengarme por la muerte de mi hermano y por eso ingresé a la guerrilla (...), apenas contaba con doce años (...), la situación en la guerrilla era muy difícil, me intentaron violar y nos maltrataban, no nos daban de comer, solo lo que había” (HVEPCA)

“Éramos víctimas del maltrato que nos proporcionaban los diferentes maridos que mi madre conseguía (...) Mis hermanas, se metieron a la prostitución desde los trece años. (...). En medio de esa pobreza, del consumo de drogas, había mucha violencia (...). Era tan grave el problema de consumo de drogas, que hasta mi abuela consumía (...). Conocí a mi padre cuando mi madre murió debido a una sobredosis (...). Igual yo tenía problemas de sometimiento a la autoridad, me fugaba del lugar donde me dejaban, y también me metí en el consumo de drogas”. (HVDECS)

No obstante, el apoyo educativo que recibieron en los momentos más críticos, cambio completamente su proyecto de vida, vislumbrando nuevos horizontes.

“Fui llevada a FUNDASER en el momento más complicado de mi joven existencia, en el momento en que prácticamente hacía vida de calle. Inicialmente mi adaptación ocurrió entre vivencias llenas de traumatismos. Por mis antecedentes, el mayor conflicto era aceptar la autoridad de formadores y del personal administrativo. Pero ante cada caída ante cada tropiezo contaba con la motivación y el acompañamiento para superarlas” (HVDECS).

“El primer impacto tuvo lugar cuando ocurrió mi recibimiento en FUNDASER. Aquí encontré un trato digno, no había barreras que me impidieran ser libre, como tampoco condicionamientos, sino al contrario, recibí el afecto por el que había clamado desde niño. Ellos me ayudaron a construir mi proyecto de vida”. (HVDEOB)

“Desde que estoy en FUNDASER le he encontrado sentido a la vida, a construir un sistema que me permita enfrentarme con autonomía a una sociedad que discrimina por muchas circunstancias, no solo por el color de la piel, sino porque la gente no se vincula a sus dinámicas, me toco salir del hueco desesperante del rechazo y la marginalidad” (HVDEJV).

“He pasado siete años interna, como usuaria de FUNDASER, y hasta este momento llevo cuatro años como formadora. (HVDECS) Fui afortunada al encontrarme con FUNDASER para que me ayudaran (...). “Me falta realizar la práctica y la tesis para graduarme como psicóloga, yo pienso que lo he logrado, ahora trabajo como Educadora Par” (HVDPJV)

⁷ En adelante se encontrarán los siguientes códigos: HV: historia de vida. EP: Educador par. JV, CC, CA, CS, OB, GM. Inicial del nombre y apellido de cada educador



La institución educativa objeto de investigación FUNDASER, es una fundación creada desde la iniciativa de Uriel Alfonso Medina y un grupo de profesionales que advirtieron la necesidad de una Institución destinada a desarrollar un proyecto socioeducativo con modalidad internado, se direcciona hacia la promoción del desarrollo armónico del SER (niño, niña, joven y familia) cuyos derechos han sido vulnerados o amenazados, generando espacios de sensibilización y reflexión por medio de estrategias espirituales, pedagógicas y psicoterapéuticas acordes a la realidad personal y social, involucrando la utilización de las Políticas Públicas en la prevención, la protección integral y la rehabilitación con miras a educar sujetos íntegros, que puedan superar sus carencias y potencien sus habilidades cognitivas y sociales.

Construcción de sentido



Las prácticas pedagógicas de los maestros necesitan ser innovadas, necesitan ser pensadas desde la realidad cotidiana, desde las experiencias de vida que puedan dinamizar procesos de inclusión social. En otras palabras, ser portadoras del crecimiento de los estudiantes como seres humanos capaces de participar en sus contextos de manera activa, despertando su conciencia individual pero tam-

bién colectiva para que pueda construir sus proyectos de vida y puedan ejercer una ciudadanía responsable.

La enseñanza experiencial, reflexiva y situada: formación sintonizada con las necesidades vitales de los alumnos

La realidad educativa actual, muestra que existen muchas barreras para promover una cultura incluyente, en primer lugar porque los docentes aún no son conscientes -o no se quieren percatar- de la importancia de reconocer la diversidad como una necesidad social y educativa que debe permear el quehacer pedagógico; en segundo lugar, porque son renuentes al cambio y sus prácticas aún muy tradicionales hacen que piensen que todos los estudiantes "deben encajar" en el mismo modelo educativo o acomodarse a los estándares establecidos y los que no lo hacen son excluidos del sistema.

Sumado a esto, existe una situación más específica, cual es que son muy pocos los maestros que ejercen su labor pedagógica desde sus experiencias de vida como un insumo para llegar a sus estudiantes, más aún si trabajan con población vulnerable que requiere reconocer ese contexto y apropiarse de él, para generar estrategias que les permitan establecer una relación menos académica pero si más humana. En una de las historias de vida de los educadores pares se muestra la importancia de lo expuesto:

"La experiencia de vida que tengo es única, porque yo al igual que muchos jóvenes a los que la sociedad les llama "desechables", salí de esa marginalidad, crecí como persona, adquirí habilidades y nuevas herramientas que las trabajo

con los adolescentes, les brindo conocimientos, acompañamiento, mi trabajo se sustenta en mi vida. Claro de los estudiantes también se aprende mucho, ellos también viven experiencias que los van formando como personas” (HVEPCC)

Cabe señalar desde este relato que al trabajar desde la experiencia se da un reconocimiento tanto del maestro como del estudiante. Es decir, como sujetos que en su interacción aprenden y se complementan mediados no solo por un saber epistémico sino por un saber desde sus vivencias. En este reconocimiento se descarta la idea de que el maestro como el estudiante son sujetos vacíos, sino todo lo contrario, ellos traen un acervo como resultado de su experiencia personal y social que no se puede desconocer y que se debe trasladar al aula para recrear el aprendizaje significativamente. Dewey (1995), habla de la experiencia como una condición vital que *“obliga a usar el juicio: a perseguir las conexiones de las cosas que se manejan”*. Para este autor:

“Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque solo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría, pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aún como teoría. Tiende a convertirse en una mera fórmula verbal, en una serie de tópicos empleados para hacer innecesario e imposible el pensamiento o el teorizar auténticos” (Dewey, 1995, p. 128)

En este sentido, se destaca la importancia de recrear las experiencias de vida tanto de los maestros como de los estudiantes, puesto que el proceso educativo es un constante caminar en el que se aprende, se desaprende, se construye y reconstruye el conocimiento a través de la reflexión y la interacción colectiva y

no simplemente se enfoca en una acción instrumental basada en el conocimiento científico. En el caso de los educadores pares se valida su eficacia en los procesos formativos como contribución a la transformación del tejido social. *En palabras de un entrevistado:*

“Considero que contribuyo a una sociedad que no ha tenido oportunidades, puedo fácilmente enseñar a partir de mi experiencia a muchos adolescentes, darles muchas pautas para que comprendan que tienen muchas posibilidades para salir adelante, considero que la educación debería centrarse más en desarrollar estrategias para poder vivir en una sociedad más incluyente” (HVEPGM)

Urge entonces, repensar la función de la escuela para adaptar los procesos educativos a las necesidades de la sociedad; el acto de educar es precisamente el encuentro del maestro y el sujeto que aprende mediados por un proceso de enseñanza - aprendizaje y es precisamente en este momento donde la acción pedagógica del maestro tiene una intencionalidad social en la que entran en juego los sentidos, los significados, las percepciones y las acciones de los involucrados. Al respecto, Pozner (2000, p. 15), argumenta que el cambio educativo que se requiere en la escuela es la formación de la personalidad porque:

“El desempeño productivo y el desempeño ciudadano, requieren el desarrollo de una serie de capacidades (pensamiento sistémico, solidaridad, creatividad, capacidad de resolver problemas, capacidad de trabajo en equipo, etc.) que no se forman ni espontáneamente, ni a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos”.

En este sentido, el proceso educativo cuando se desarrolla desde el ser, desde las vivencias y no solo desde el hacer, cobra valor, se enriquece y promueve la formación de sujetos más humanos, que



son capaces de enfocarse en sus experiencias de vida pasadas para adaptarse al presente y construir el futuro. En una de las historias de vida se evidencia esta premisa:

“Principalmente, la experiencia de vida en FUNDASER, ha sido el cambio total o la base para mi transformación...todo me lo ha dado la experiencia que tengo de vida, todo lo que pasa por mi vida, todas experiencias traumáticas las afronte de manera positiva y de alguna u otra forma de eso saque cosas que me han ayudado a fortalecerme como persona íntegra, que puede convivir en sociedad, es decir aprendí para la vida” (HVEPCS)

Según Posner (2004), el enfoque experiencial promulgado por Dewey se fundamenta en que las vivencias de los estudiantes influyen significativamente en sus vidas, por lo tanto, convendría que la gestión escolar ser pensada desde esta visión, por consiguiente:

“el currículo debería plantearse en términos amplios, no sólo en lo que puede planearse en la escuela e incluso fuera de ésta, sino en términos de todas las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrentan los individuos. Así, las consecuencias de cualquier situación no sólo implican lo que se aprende de manera formal, puntual o momentánea, sino los pensamientos, sentimientos y tendencias a actuar que dicha situación genera en los individuos que la viven y que dejan una huella perdurable”. (Citado en Díaz, 2002, p.3)

Este pedagogo manifiesta que esta sería la forma como la propuesta educativa sea más consecuente, puesto que la experiencia escolar resultaría menos simulada y más cercana a las vivencias cotidianas como experiencias significativas que llevaría a los estudiantes a ser mejores ciudadanos. Pero no solo es la gestión

escolar la que interviene en la transformación de los estudiantes, es también su coraje para salir adelante y enfrentar situaciones que le son adversas las que coadyuvan a sus procesos de crecimiento personal. El siguiente relato deja entrever esta condición:

“A todos nos toca duro. La más dura batalla es con nosotros mismos, con nuestras propias limitaciones, yo lo he logrado gracias a la capacidad de superación desde que llegue a FUNDASER, ya que tome a la fundación como mi único hogar, pero también gracias a mi tenacidad que le he puesto para conseguir mi realización por eso les digo a los muchachos que si ellos no lo hacen, nadie los va a sacar de ese atolladero. Son ellos mismos que tienen que construir su futuro (HVDPJV)

Continuando con la exploración de la enseñanza experiencial, se puede observar en el anterior dato, otro elemento constitutivo de la misma es la resiliencia, que según Masten (2001), se refiere a la capacidad de las personas para hacer frente a las adversidades de la vida. Por consiguiente la resiliencia fue para los educadores pares, la condición sine qua non para superarse, lograr la transformación y enriquecerse como personas, condición que buscan transferir a sus estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas. En el siguiente testimonio se puede evidenciar:

“trabajar con esta población es compartir las experiencias de todos, sin juzgar, sino enseñando a que todos pasamos por diferentes situaciones difíciles pero que no son el camino para perdersos, al contrario venimos de un mismo mundo, el del abandono, el del olvido pero enseñar pautas para no quedarnos ahí, sino que así como muchos o como yo poder salir adelante,” (HVEPJV)

Con base en lo anterior, es imprescindible recalcar que el proceso de ense-

ñanza -aprendizaje debe situarse en propuestas que se ajusten a las necesidades, expectativas e interés de cada uno de los estudiantes. Así las cosas, la educación asume un rol protagónico en la vida individual como social y el maestro enriquece su quehacer pedagógico insertado en la realidad. Dicho de otra manera es reconocerse y reconoce al sujeto estudiante como protagonista a la hora de afrontar problemas y situaciones en el contexto social o profesional, puesto que:

“Crecer y aprender no son consecuencias automáticas de la participación en una experiencia de servicio, sino que resultan de los esfuerzos deliberados de los jóvenes para dar sentido a dicha experiencia, para aprender de ella, para actuar en congruencia con lo aprendido. Una de las funciones más desafiantes pero a la vez gratificantes del adulto facilitador es ayudar a los jóvenes a aprender a reflexionar sobre sus experiencias a lo largo de todo el proceso. Analizar las situaciones de manera crítica, articular sentimientos y reacciones, ubicar sucesos en contexto, trascender la experiencia específica e identificar los asuntos más amplios involucrados, son todas habilidades en extremo valiosas para la formación de los adolescentes. La reflexión les ayuda a pensar acerca de su mundo y de sí mismos, y estas habilidades son transferibles a otras situaciones de aprendizaje” (Halsted, 1999, p. 104)

Desde esta perspectiva, es necesario desarrollar en los estudiantes la capacidad de valorar sus conocimientos, habilidades y aptitudes, para saber qué y cómo hacer para afrontar diferentes circunstancias. Este tipo de formación hace que el estudiante no se acostumbre a las circunstancias que ocurren en el contexto social, sino todo lo contrario, que busque alternativas creativas para actuar de manera activa y responsable. Es decir, visibilizarse como sujetos deliberados capaces de mirar las

realidades, comprenderlas y tomar decisiones que no solo lo benefician a él sino también a su comunidad.

La enseñanza como práctica de encuentro: el rescate de la identidad colectiva y de reconocimiento de los estudiantes

Las condiciones de vulnerabilidad social hacen que los valores y las formas de relacionarse de las personas se vean afectadas transformándose en maneras particulares de vida que muchas veces perjudican su bienestar emocional y social y por ende sus historias de vida. Estas interacciones se evidencian en el modo de actuar e inciden en la concepción que manejan sobre sí mismas y sobre el mundo. Según Gómez (2002, p.17):

“La construcción y la visión que uno tiene de sí mismo es lo que constituye la identidad individual, la cual se produce en la interacción con los otros, familia, vecinos, escuela y las personas de nuestra comunidad. En esta interacción social también construimos nuestra identidad colectiva, que se basa en la pertenencia a un Grupo, sector o nación. Así, nuestra identidad individual da cuenta de quién soy yo, qué pienso; nuestra identidad colectiva da cuenta de quiénes somos nosotros”.

En este orden de ideas, la escuela como un escenario privilegiado para la construcción de identidad y configuración de elementos pedagógicos, metodológicos, didácticos y estructurales adecuados para el proceso de enseñanza- aprendizaje, tiene la tarea ardua y comprometida de la formación de sujetos íntegros, que aprenden no solo de los libros, sino desde sí mismos, de sus experiencias pero también de la de los demás, desde su contexto social y escolar.

Por lo tanto, es un reto para la escuela, entregarle a la sociedad hombres y mujeres que puedan vivir humanamente,



que compartan con otros, que instauren relaciones igualitarias respetando la diferencia, que establezcan vínculos de solidaridad, confianza para reconstruir el tejido social tan fragmentado por la injusticia e inequidad. Consecuentemente, se requiere que la labor pedagógica se centre en las necesidades de cada estudiante, es decir en el reconocimiento de su identidad, de su Ser como autor y protagonista. En el siguiente relato lo menciona uno de los educadores pares:

“Es muy valioso conocer la historia de vida, las expectativas, intereses de cada uno los jóvenes, eso le permite saber formular estrategias a implementar en el proceso de formación, porque cada caso que llega a FUNDASER, pues cada uno es diferente, uno nunca puede decir este muchacho es igual a otro, si todos son diferentes, con cada uno hay que manejar diferentes estrategias y diferentes planes de actividades para que ellos se ajusten a ellos y poder trabajarles mejor sus problemáticas; claro también se trabajan estrategias grupales pues las experiencias de un joven retroalimentan el proceso de otros (HVEPJV)”

Esta forma de ver y entender a los estudiantes evidencia la importancia de prácticas pedagógicas inclusivas que adviertan en el reconocimiento del otro, un camino para la consecución de una acción socializadora y democrática en aras de atender a las realidades diversas que se presentan en el contexto escolar. Esto con el fin de lograr que la convivencia cotidiana sea un instrumento que permita además del aprendizaje, el enriquecimiento mutuo. En el contexto investigado, este reconocimiento se fortalece a diario con las prácticas pedagógicas implementadas, así lo da a conocer uno de los educadores pares:

“Para mí es importante saber quiénes son mis alumnos, que les gusta y que no les gusta para partir de una realidad y para tener una buena rela-

ción con ellos. Entonces yo siempre trato de meter una idea positiva de la vida, y no ponerme a pensar que nos hace falta. Lo que interesa es que tenemos y que vamos a hacer, que eso es lo que interesa en última instancia Por eso siempre tengo buena actitud” (HVEPGM)

De esta manera se observa que el ambiente escolar de FUNDASER, es inclusivo, los estudiantes construyen identidad en la medida en que configuran su manera particular de vivir, sentir, habitar y relacionarse con el mundo. Ellos legitiman su existencia a partir del establecimiento de relaciones igualitarias que permiten su reconocimiento dentro de unos marcos éticos, morales, políticos enunciados en términos de derechos universales. En los siguientes relatos de los estudiantes se evidencia como se potencian estas relaciones:

“Los educadores pares que han tenido un proceso con FUNDASER ya saben cómo se desenvuelven las cosas acá, entienden más las prácticas de los jóvenes que estamos aquí, porque ellos han hecho un proceso académico formativo. Entonces pasan a ser más interactivo con los jóvenes que ahora pasamos por aquí”. (EEMM). “Ellos intentan entendernos pero lo que marca la diferencia es que ellos ha tenido experiencias parecidas a las de nosotros y puede ponerse en nuestros zapatos, nos cuentan lo duro que fue su vida y como en momentos no querían salir del hueco donde se habían metido pero con ayuda de don Alfonso lo superaron y salieron adelante, eso nos llena de esperanza y de fuerza para luchar, ser mejores personas y cambiar para después nosotros también ayudar a otros y tener un proyecto de vida bueno”. (EEGM)

Así las cosas, se observa que la enseñanza como práctica de encuentro, es una constante en FUNDASER y es un

compromiso para los educadores quienes han extendido su práctica pedagógica hacia la comprensión del sujeto estudiante como una unidad compleja (Morín, 1999) y un micro sistema (Taeli, 2010), y a partir de esta premisa han desarrollado en ellos competencias para que puedan construir sus proyectos de vida y enfrenten el mundo como sujetos íntegros.

Los relatos de uno de los educadores pares, demuestra que la práctica pedagógica desde esta visión, en FUNDASER se convierte en un elemento indispensable para sacar adelante a los estudiantes, más aún cuando por sus condiciones de vulnerabilidad requieren de esa educación más humana, más cercana a la unión del conocimiento con su realidad:

“Considero que apoyar los procesos de formación y reivindicación de este grupo de muchachos es importante, me nace ayudarlos como me ayudaron a mí, ya que desde que estoy en FUNDASER le he encontrado sentido a la vida, a construir un sistema que me permita enfrentarme con autonomía a una sociedad que discrimina por muchas circunstancias, no solo por el color de la piel, sino porque la gente no se vincula a sus dinámicas”

Como se puede percibir, es innegable la influencia del maestro en la vida personal y social de cada uno de sus estudiantes. El maestro comparte con los estudiantes gran parte del tiempo y establece vínculos afectivos los cuales dejan huellas. Este tipo de maestros asumen su labor con amor porque reconocen en ella la esencia de su vida, por eso inculcan valores, tienen claros sus ideales, luchan por alcanzar grandes metas. Lamentablemente son muy pocos los que ejercen su misión desde esta óptica, porque marcar huellas de vida es una tarea de titanes, para ello se requiere sujetos decididos, con voluntad y más que todo con deseos de transformar la realidad del entorno en que se encuentra. Es decir, que asuman el reto

de “*formar sujetos que no solo entiendan el mundo en que viven, sino que, además lo transformen*” (Taeli, 2010, p. 196).

La construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida: La real – realidad del sujeto maestro

En Colombia, el concepto de ciudadanía aparece como una exigencia para la construcción de una cultura democrática, fundamentada en la formación de valores y principios éticos, que se han dejado a un lado debido a que las instituciones sociales encargadas de transmitirlos se han desestabilizado, viéndose abocadas a una crisis, que ha hecho eco en la cruenta problemática social del país. Así las cosas, la formación ciudadana es una tarea que se propone desde una perspectiva de la corresponsabilidad en los distintos ámbitos: familiar, escolar, corporativo y estatal.

Desde el aula de clase, la formación ciudadana muchas veces se aborda como una materia más del pensum académico (desde la teoría: valores, derechos humanos, ciudadanía, subjetividad, globalización, entre otros temas.), perdiendo el verdadero sentido de formación del ser humano, cuando lo más importante es “*incorporar a la práctica cotidiana valores relacionados con estos saberes, que guíen sus acciones, decisiones, actitudes y participación en todos los ámbitos de interacción de su vida*” (López, 2011, p. 11).

En FUNDASER, la alternativa pedagógica se basa precisamente en trabajar la ciudadanía más allá de lo escrito y estipulado en el currículo escolar como concepto, se avanza en la práctica en donde se requiere del otro o de los otros para construirla, se basa en esa interacción de los sujetos quienes tienen deberes pero también derechos que exigen en un sentido amplio de humanidad para reclamar la integración social como un valor universal. Así se manifiesta en el siguiente relato:

“Porque a mí me toca salir de del hueco desesperante del rechazo y



la marginalidad (...) es por eso que con los muchachos trato de que se piensen en una sociedad diferente, en un mundo distinto al que hasta ahora viven" (HVEPVJ)

Es desde este tipo de pensamiento, que los educadores pueden iniciar procesos de transformación social, puesto que parten de principios democráticos, inclusivos y de participación en donde el diálogo, la concertación, el respeto por el otro, la tolerancia y la resolución de conflictos son elementos esenciales para la construcción de ciudadanía, que en definitiva lo que busca es el reconocimiento como seres humanos autónomos que si bien son diferentes, asimismo son capaces de convivir pacíficamente. Al respecto, Nussbaum (2001, p. 30), manifiesta que: *"Los ciudadanos necesitan verse no sólo como miembros de algún grupo social, región o país, sino también, y especialmente, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación"*.

En este sentido, los sujetos claman por espacios de inclusión y participación en el campo social por ser un escenario en que se construye los valores que integran la vida, un buen vivir y una práctica ciudadana. No obstante, la inequidad, la injusticia, la intolerancia, el irrespeto hacer parte de la vida cotidiana, porque la sociedad sigue siendo discriminadora en un sentido amplio; quien no está acorde a los parámetros de un determinado grupo social queda excluido; esto ha conllevado a ensanchar los cinturones de miseria en nuestro país. Un caso relatado en una de las historias de vida lo corrobora:

"como no me sometía a ninguna autoridad, era un problema para los profesores porque era muy indisciplinado por eso me expulsaban de todas las instituciones educativas a donde me matriculaban, entonces me dedicaba a los juegos electrónicos, a jugar fútbol y matar el tiempo haciendo nada" (HVEPOB).

Se advierte claramente en este relato como la escuela no ha transformado su paradigma sigue siendo rutinaria, centrada en el conocimiento, en la norma y la disciplina, alejada de la realidad social de los estudiantes de este siglo, que siguen siendo formados con pedagogías de épocas pasadas; esto es una visible muestra del estatismo y la estandarización de los procesos educativos, los cuales no corresponden a las dinámicas que el mundo actual exige, permeado por cambios a ritmos acelerados en todos los campos: social, cultural, político, económico, que pide a gritos la ejecución de procesos flexibles, creativos, transformadores para poder corresponder a los retos de una nueva era.

En consecuencia, el compromiso y responsabilidad del maestro en la formación de las nuevas generaciones va más allá de lo cognitivo, la perspectiva es el desarrollo humano desde la tolerancia, respeto a la individualidad, la diferencia y la diversidad. Es decir, formar sujetos únicos pero que puedan actuar ante la multiplicidad de oportunidades que le ofrece la vida. Al respecto, León (2013, p. 21) argumenta que el impacto de la práctica pedagógica y el papel político del docente como sujeto *"no se limita únicamente a presentar contenidos, sino a interactuar con sus estudiantes, convirtiéndose en gestor de la construcción de un escenario social mediado por el intercambio de saberes, la construcción colectiva y la participación"*.

Es ineludible entonces, que la formación de los maestros esté contrastada por la valoración que el mismo hace del contexto social para luego imprimirle a su praxis, una dinámica creativa para transformar las realidades, porque desde su actuar, desde sus vivencias y experiencias es como encamina a las nuevas generaciones para que aprendan a vivir y convivir en el escenario social. Uno de los educadores comenta su experiencia de ser maestro transformador de la realidad:

"Ser maestro es una experiencia muy bonita si porque se permite ha-

cer un trabajo real. Un trabajo real en donde Ud. todo eso que aprende en la universidad lo va articulando con lo aprendido en su vida, con lo que ha ido poco a poco construyendo conocimiento, para poderlo impartir a otros. Permite hacer un trabajo real, desde la necesidad desde la experiencia, desde la práctica, menos desde el tablero menos desde los libros y poder llegar mucho más allá” (HVEPGM).

Por consiguiente, la responsabilidad del maestro es compleja no solo porque tiene que responder a la valiosa labor de formar sino porque requiere apropiarse de herramientas que le permitan intercambiar conocimiento con realidades para responder asertivamente a los retos que demanda la realidad social, no solo estando inmersos en ella sino transformándola para su bien y el de los demás. Con relación a esta responsabilidad, Trujillo (2008, p. 38) afirma que:

“Educar, hoy exige un posicionamiento de sus actores en tiempo presente, es decir tan compleja y delicada tarea conlleva asumir primeramente que se está frente a la real – realidad, intentamos decir que la realidad a la que se alude es esta en la que somos sujetos, esta que nos invade, nos asombra, se nos muestra infinita, inacabada es el aquí y ahora donde existimos lo que se construye desde nuestra más pequeña acción cotidiana”

Es a partir de aquí que la ciudadanía se vislumbra como un proyecto de edificación sostenible en la sociedad, lo que implica necesariamente que la escuela tiene el compromiso de construir ciudadanía. Por esto, el sujeto maestro precisa desarrollar una reflexión interior de su responsabilidad social, ejercicio que se realiza desde las coordenadas de su parte subjetiva desde la ética moral para aportar claves para su incorporación en los procesos educativos en relación con la sociedad.

En una de las historias de vida se señala este aspecto:

“Mi preocupación es que los jóvenes que se encuentran en proceso de rehabilitación sean unas grandes personas, que sean unos profesionales, que superen todas las adversidades que los han llevado a ser unas personas no gratas en el marco que la sociedad ha establecido” (HVEPOB).

Es decir, que hay una predisposición por encarnar la ciudadanía a través de los valores morales en una época generacional que los asuma como la columna de vida en sociedad, lo cual implica no un simple cambio sino un progreso inicialmente individual que luego se convierte en colectivo que entrelaza al sujeto con la sociedad de una manera asertiva como lo propone Cherobim (2004) refiriéndose a lo planteado por Morín (1996, p. 114.): *“Los seres humanos se interrelacionan con otros individuos, comparten enseñanzas y formación de lo que es cada uno, para conformar sociedad, vivir en ella y retroalimentar su propia existencia y alimentar la de los demás seres sociales.”*

Ahora bien, la real realidad del sujeto maestro exige de él, convertirse en agente social de cambio, para lo cual necesita desarrollar capacidades para comprender las situaciones que ocurren en el contexto escolar y social. Es decir, dar paso a un ser sensible, que se asombra ante la injusticia y ahonda en las problemáticas para buscar soluciones constructivas. Reflexionar sobre el papel del maestro como constructor, es permitirle que emerja como agente esencial desde su práctica pedagógica; preocuparse sobre las relaciones entre pares no solo como agentes profesionales sino desde la reflexión intrínseca de la praxis de ser maestro. En palabras de Ricoeur (2006, p.176): *“Las prácticas sociales remite el lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual”.* Uno de los relatos muestra esta tendencia:



“De los niños aprendemos muchísimas cosas y aún más cuando tú has vivido en esa situación tan problemáticas y con las mismas necesidades en particular a habido una necesidad entonces muy significativa muy hermosa podría decir yo de ese compartir, experimentar de ese presenciar, vivenciar día a día esas necesidades es lo que me ha permitido a mi formarme integralmente como una docente no desde el punto de vista de las reglas, ni del tablero sino más de la necesidad, de las vivencias y de las cosas reales que en la docencia se ve, se ven en la vida y a partir de ellas hacer cambios que permitan a esos niños construir o mejor dicho reconstruir sus proyectos de vida para que puedan salir a la sociedad a ser también agentes de cambio”. (HVEPCC).

Desde esta perspectiva, el maestro se encuentra insertado en dos estados, el primero el espacio social como un agente activo o pasivo y el otro como un agente educativo para el que trabaja desarrollando conocimiento, capturando el interés de cada uno de sus estudiantes promoviendo actitudes críticas. Es decir, que el maestro se ve abocado a plantear nuevas posturas educativas, curriculares que permitan la interacción e interpretación de la realidad del contexto individual y colectivo, como lo postula Zemelman y Gómez (2006, p.24) citando a Panza: *“Convertir el proceso de formación en una actividad que permita a sus protagonistas pensar, transformarse y transformar la realidad en un acto de creación permanente y no solo de transmitir, repetir y acumular conocimiento”*

Lo anterior invita a pensar apasionadamente la praxis de ser maestro, a concebirla como un acto de educar para la vida; una verdadera educación no trata solo las capacidades individuales, sino aporta a una formación centrada en lo colectivo, en la construcción y reconstrucción social; de lo contrario se cae en el abismo, en el olvido o en un estado de confort; dejando

la práctica pedagógica como una acción aislada del contexto social.

En este sentido, uno de los mayores retos que enfrenta la escuela, es repensar la educación no como “adiestramiento” sino como construcción del ser, en donde la equidad, sea el eje central. Esto implica pensar en la diferencia y la diversidad de los estudiantes, en sus características particulares y sus necesidades, en lo que quieren y pueden hacer, en su visión del mundo y en la forma como quieren intervenir en él.

Discusión de resultados

Analizando los resultados de la investigación para determinar las prácticas pedagógicas emergentes de las huellas vitales de los educadores pares de la Fundación para el Bienestar y Desarrollo Integral del ser FUNDASER de Popayán, se observa que estos maestros dejan huella en sus estudiantes, porque los reconocen como sujetos con una identidad propia, que los aceptan con sus diferencias y con sus problemáticas y los apoyan en la construcción de sus proyectos de vida. Según Zemelman (2008, p. 84), esto es:

“Encontrar el sentido de la diversidad del sujeto, su autoconstrucción de identidad y pensamiento, en donde juegan un papel importante el “yo”, el “tu” y el “nosotros”, para que pueda sentirse parte integrante de una sociedad donde no haya cabida a la exclusión o al rechazo del individuo”.

También se advierte que la enseñanza experiencial, reflexiva y situada que estos educadores pares implementan, contribuye a la formación de los estudiantes porque se lleva a cabo desde sus necesidades vitales, desde el desarrollo de procesos que les permiten saber qué y cómo actuar para hacerle frente a las problemáticas que la vida les trae y buscar alternativas creativas para tomar decisiones asertivas.

En cuanto a la enseñanza como práctica de encuentro se demuestra que los educadores pares reconocen en cada uno de sus estudiantes su propia identidad y aceptan que todos son diferentes, es decir los reconocen como sujetos, lo cual permita su pleno despliegue personal. Según Gimeno Sacristán (1995, p. 63), este tipo de reconocimiento implica:

“El desarrollo y respeto de la libertad. El primero requiere buscar, por lógica, la universalidad que implica pluralidad, el conocimiento compartido, y proveer de los medios e instrumentos de comunicación para alcanzarlo (...). El otro, el aprendizaje de la libertad, que pasa por el cultivo del espíritu crítico, de la originalidad, de la singularidad y por la conciencia de esa singularidad desde el reconocimiento de los demás”.

En este sentido, se corrobora que en esta propuesta educativa se trabaja desde la autorreflexión, puesto que para los educadores pares, es valioso saber cómo piensan, que sienten, como se visualizan, desde donde se identifican y proyectan su vida los estudiantes, porque reconocen que como actores sociales que marcan huellas vitales, desde su quehacer pedagógico pueden influir positivamente en la vida personal de sus estudiantes y en el contexto social de su comunidad, lo que se traduce en el rescate de la identidad colectiva, el reconocimiento de cada uno de ellos y la transformación de su realidad.

Con respecto a la construcción de ciudadanía se evidencia que en las prácticas pedagógicas de estos educadores, además de poner en juego sus trayectorias vitales para construir los proyectos de vida de sus estudiantes, asumen un compromiso que va más allá de lo pedagógico, se expande hacia la esfera de lo social para lograr que los sujetos estudiantes desarrollen la capacidad de comunicarse y actuar asertivamente en situaciones reales desde su experiencia.

En pocas palabras, como lo afirmaría Montessori o Dewey *“puedan acceder a una formación sintonizada con sus necesidades vitales”* (Díaz, 2002, p.9)

Desde esta perspectiva, las huellas vitales de los educadores pares de FUN-DASER, retoman una realidad que de alguna manera es la real – realidad del sujeto maestro como sujeto que enseña, aprende e interactúa con sus estudiantes, impactando sus vidas, convirtiendo la escuela en un escenario de construcción de identidad colectiva y al mismo tiempo de construcción de ciudadanía desde el despliegue de la vida, lo cual es compatible con los antecedentes investigativos que se plantearon en el estado del arte en donde se manifiesta que las prácticas pedagógicas que se gestan a partir de sus huellas vitales generan procesos educativos innovadores que se recrean en sus acciones formativas, como contribución al mejoramiento de los proyectos de vida de los estudiantes que a su vez vivencian experiencias enriquecedoras y significativas, convirtiéndose en marcas vitales esenciales que les permitirán su construcción como sujetos sociales de derecho provocando cambios que se irradian en el contexto social.

Ahora bien y tal como se señaló en la descripción teórica, reflexionar sobre el papel del maestro como constructor de espacios, permite que emerja como agente esencial desde su práctica pedagógica; preocuparse sobre las relaciones entre pares no solo como agente profesional sino desde la reflexión intrínseca de la praxis de ser maestro puesto que:

“Las prácticas sociales remite el lugar de honor al agente del cambio, el protagonista social, tanto en el plano colectivo como en el individual” (...), es decir que el maestro se ve evocado para plantear nuevas posturas educativas, curriculares que permitan la interacción e interpretación de la realidad del contexto individual y colectivo” (Ricoeur, 2006, p.176)



Conclusiones y recomendaciones

Hablar de Educación es pensar en los procesos que se llevan a cabo para lograr la articulación entre los desarrollos cognitivos, afectivos, sociales y las demandas de aprendizaje que van más allá de transmitir conocimientos, es reflexionar desde la formación en valores para la vida y la convivencia, la capacidad de respetar las diferencias individuales y sociales independientemente de edad, raza, sexo, creencias, nivel económico y/o posición social.

A través del tiempo estos procesos se han ido transformando y reacomodando, lo cual ha obligado a que los actores educativos desarrollen habilidades necesarias para afrontar con éxito los retos de la vida moderna; esto quiere decir, manejar competencias, destrezas, aptitudes, actitudes y valores que posibiliten un actuar responsable y crítico en su contexto. Esto a su vez, ha implicado que los docentes sean capaces de comprender la necesidad de poner sus conocimientos al servicio de la sociedad, advertir la importancia de estar preparados para desempeñarse proactivamente, trabajar desde la experiencia, desde la colectividad para alcanzar el desarrollo integral de los estudiantes para que se conviertan en sujetos activos de derecho. A los estudiantes como agentes principales de la educación les ha correspondido inscribirse en procesos de reflexión-acción que les permitan apropiarse del conocimiento, no como un simple contenido sino como una "herramienta fundamental para construir sus proyectos de vida.

Por su parte, las instituciones educativas, han precisado resignificar su quehacer, y han tenido que apostarle al diseño de una propuesta de formación integral dotada de cualidades de alto significado humano, que haga parte de una construcción colectiva que se plantee desde una concepción de equidad, de autonomía,

de aprender a convivir en paz, de aprender a respetar al otro; es decir: hablar de comprensión, convivencia, tolerancia, responsabilidad social, valoración de sí y del otro. Sin embargo, en Colombia aunque se proclama la educación de calidad con justicia y equidad, la realidad es otra.

En las instituciones educativas todavía se continúa con los esquemas tradicionales, la estandarización, la homogenización, en donde no se reconoce al otro como sujeto, por lo tanto se desconoce su realidad personal, familiar y social. Afortunadamente, tras este panorama desolador, emergen dinámicas transformadoras en las que la heterogeneidad es un antecedente imprescindible para gestar cambios en los paradigmas educativos. Es decir, se deja a un lado los viejos esquemas rígidos que impone el sistema y se centra la atención en el recurso humano estableciendo nexos con el contexto social que es donde afloran las subjetividades y, precisamente esa multiplicidad de aspectos es la que el docente requiere para la construcción humana, enmarcada desde las realidades que vive cada uno de los involucrados en el proceso educativo.

En otras palabras, se requieren acciones contundentes a nivel educativo en donde se propicie la formación de sujetos autónomos, ciudadanos con capacidad de intervenir en la esfera pública, para actuar ante la indiferencia y la apatía, para dar solución a las problemáticas desde otra óptica y así contribuir a la reconstrucción del tejido social.

Por esto, conviene que las instituciones educativas al igual que lo hace la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser, FUNDASER, tomen en consideración la experiencia vital de los estudiantes como una forma de aprendizaje, porque estas permiten acercarse de frente a la realidad y se constituyen en una oportunidad de desarrollar actitudes éticas que conlleven al uso de valores para lograr una convivencia pacífica y una ciudadanía democrática. Sumado a esto deben buscar

mecanismos que fomenten la capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad so-

cial y la igualdad de derechos entre los miembros de su comunidad, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Bibliografía

- Burbano Cadena, Y, y Cortez Lagos, I. (2013). Prácticas pedagógicas y emociones. *Revista Plumilla*. Universidad de Manizales.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano* (Vol. 1979). Barcelona: Paidós.
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). Los elementos de la Investigación como reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Editorial El Búho, 3ra edición, Bogotá D, C, Colombia.
- Cherobim, M. (2004). Escuela, un espacio para aprender a ser feliz, La. La ecología de las relaciones en la construcción del clima escolar. Universitat de Barcelona. En: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41471>. (Recuperado el 26 de abril de 2015).
- Christopher, D. (2006). Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores. En: <http://slideshare.net/MI-GUELFZ/lectura-1-10913641>. (Recuperado el 10 de enero de 2015)
- De Colombia, Constitución Política. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Leyer.
- Dewey, J (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Devalle, A y Vega, V. (1999). La huella de la escuela abierta a la diversidad. En A. Devalle y V. Vega (Auts.). *Una escuela en y para la diversidad*. El entramado de la diversidad. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Díaz Barriga, F. (2002). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. En: <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=CENIDA.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=025547>. (Recuperado el 20 de mayo de 2016).
- Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 1(2), 15-43. En: www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200006&script=sci_arttext&lng=es. (Recuperado el 19 de Julio de 2016)
- Enríquez Meza, R; Díaz Eraso, J (2013). La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes. *Revista Plumilla*. Universidad de Manizales
- Fierro, C; Fortoul, B; Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México DF: Paidós.
- Filgueira, C (2001). Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social: aproximaciones conceptuales recientes. Presentado en el Seminario Internacional Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona.
- Freire P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fuentes, T. (2001). La vocación docente: una experiencia vital. *Ars Brevis*, (7), 285-303. En: <http://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/viewArticle/90309/0>. (Recuperado el 17 de octubre de 2015)
- Gadamer, H. (1993). *Verdad y Método I, Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Trad. Ana A. Aparicio y Rafael de Agapito. 5ª ed. Salamanca: Sígueme.
- Gómez Marín, J. Agudelo Morales, León Argiro. Ruiz Ospina, Jairo de Jesús. (2014). *Huellas vitales que subyacen en las prácticas peda-*



- gógicas de los docentes del área pecuaria del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Revista Plumilla. Universidad de Manizales.
- Gómez, O. (2002). Memoria, identidad y cultura para el fortalecimiento organizativo. Corporación AVRE. Bogotá – Colombia.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación. Rev. Kikiriki, (38), 18-25.
- Grimalt, A. (2013). ¿Mentalización O Transformación? Experiencia sensorial- experiencia emocional. En: <http://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2013/01/PDF-GRIMALT-FINAL12.pdf>. (Recuperado en septiembre 12 de 2015).
- Guerrini, S. (2011). Las marcas de la vida. En: <http://www.sebastian.guerrini.com/esp/las-marcas-de-la-vida/> (Recuperado el 12 de julio de 2015).
- Hernández Sampieri R; Fernández Collado, C; Baptista L (2010) Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill, México 2010
- Kaztman, R. (2000). Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA, 5, 275-301
- López de Cordero, M (2011). La educación para la ciudadanía y derechos humanos. Tesis doctoral. Facultad de pedagogía. Universidad de Barcelona. En: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/39301/01.MLdC_TESIS.pdf?sequence=1. (Recuperado el 28 de mayo de 2016)
- León Rodríguez, A. (2013). El maestro como sujeto político: dilemas entre los imaginarios y su formación. En: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/view/4923/7119>. (Recuperado el 5 de junio de 2016)
- Max-Neef, M. Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a escala humana. Development dialogue, 9-93. En: http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Desarrollo_a_escal_a_humana.pdf. (Recuperado el 30 de junio de 2015)
- Masten, A. (2001). Resiliencia en el Desarrollo: La Importancia de la Primera Infancia. En: <http://www.enciclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2349/resiliencia-en-el-desarrollo-la-importancia-de-la-primera-infancia.pdf>. (Recuperado el 12 de septiembre de 2015)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. En: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F>. (Recuperado el 2 de agosto de 2015)
- Molina Roldan, S. (2010). Aprender en contextos desfavorables. Tras las Huellas del aprendizaje. En: <http://arielenlinea.wordpress.com/2010/07/03/aprender-en-contextosdesfavorables-tras-las-huellas-del-aprendizaje-por-analia-molina-sorochiello>. (Recuperado el 10 de mayo de 2015)
- Mosquera Paz, N, Rengifo Castillo, N y otros. Análisis de factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad. (2012). En: <http://issuu.com/umzl/docs/plumillaeducativan12pag36>. (Recuperado el 14 de agosto de 2015)
- Morín, E. (1996). El pensamiento ecologizado. Gazeta de antropología, (12), 1.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París, Francia.
- Nussbaum, M. (2001). Women and human development: The capabilities approach (Vol. 3). Cambridge University Press. En: [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9R69I-rpzUC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Nussbaum+\(2001,+&ots=DjjbQF38Zc&sig=EmvosmVA4zPeQYNBBN yJjpqa0XY#v=onepage&q=Nussbaum%20\(2001%2C&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=9R69I-rpzUC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Nussbaum+(2001,+&ots=DjjbQF38Zc&sig=EmvosmVA4zPeQYNBBN yJjpqa0XY#v=onepage&q=Nussbaum%20(2001%2C&f=false) (Recuperado el 20 de agosto de 2015)
- Ortega Valencia, P. (2008). Prácticas pedagógicas. Documento borrador. Universidad Pedagógica Nacional. En: studylib.es/doc/621954/practicas-pedagogicas--mi-practica-cecarenses2010. (Recuperado el 7 de julio de 2015)
- Posner, G. (2004). Analyzing the curriculum. 3ª. Edición. New York. McGraw-Hill.
- Pozner, P. (2000). Desafíos de la educación: Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.
- Quiñonez Sandoval, D, Solarte Fajardo, E y Ospina Londoño, M. (2013). La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas

- pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad. *Revista Plumilla. Universidad de Manizales*
- Riascos Azaín, G, Riascos Azaín, L y López Calvache, C. (2013). Prácticas pedagógicas inclusivas como alternativa para excluir los estereotipos acerca de la vulnerabilidad social de niños, niñas y jóvenes en una institución educativa de la comuna cinco en el municipio de Pasto. *Revista Plumilla. Universidad de Manizales*.
- Ríos Muñoz, D. (2012). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* Nro. 2. México: Centro de Estudios Educativos. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034205> (Recuperado en enero 12 de 2014).
- Ricoeur, P. (2003). El conflicto de las interpretaciones. *Hermenéutica y estructuralismo*. Buenos Aires. Fondo de cultura económica.
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. En: <http://201.147.150.252:8080/jspui/handle/123456789/1066>. (Recuperado el 15 de abril de 2015).
- Ruedas Marrero, M; Ríos Cabrera, M; Nieves Sequera, F. (2009). *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo*. Investigación y postgrado, vol. 24, no 2, p. 181-201.
- Taeli Gómez, F. (2010). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Vol. 9, N° 25, 183- 198. Chile. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100010. (Recuperado el 20 de julio de 2016)
- Trillo, A. (2008). Qué debe saber de Didáctica un profesor para mejor comprender y fundamentar su práctica. F. Trillo, & L. Sanjurjo, *Didáctica para profesores de a pie, propuestas para comprender y mejorar la práctica*, 9-89.
- Trujillo, L. (2008). El docente frente a su práctica: exigencia y urgencia de autonomía. Tesis doctoral. En <http://file:///d:/fundaser/luz%20divina%20trujillo%20%20tesis%20doctoral.pdf>. (Recuperado el 3 de junio de 2016)
- UNESCO. (2005). Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de la EPT en el mundo 2005. En: http://www.unesco.org/education/gmr/download/es_summary.pdf. (Recuperado el 13 de noviembre de 2015)
- Vallalta Paucar, M y Saavedra Guajardo A. (2010). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/801> (Recuperado el 10 de agosto de 2015)
- Xirau, R. (1985). El Tiempo Vivido Acerca de "Estar". En: <http://philpapers.org/rec/XIRETV>. (Recuperado el 22 de abril de 2015)
- Zambrano M. (2000). *La vocación del maestro*. Málaga. Ágora.
- Zemelman, H; Gómez, M. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México.



Diversidad y lectoescritura: práctica diaria del docente de aula¹

APARICIO CRUZ GIRÓN²

Resumen

El presente artículo es producto de un estudio cualitativo de corte etnográfico, que tuvo como objetivo analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por algunos docentes de básica primaria de la Institución Educativa Santa Rosa de la ciudad de Popayán departamento del Cauca, proyecto desarrollado durante los años 2014 y 2015 relacionadas con la lectura y la escritura, para comprender si son coherentes con la diversidad, que de manera natural caracteriza a cada uno de los educandos.

Se utilizaron técnicas como la didactobiografía, la entrevista y la observación participante, que posibilitaron identificar cómo las prácticas pedagógicas de los y las docentes relacionadas con los procesos para enseñar a leer y a escribir carecen de un sentido práctico y dinámico que despierten en los infantes el amor por el conocimiento. Los resultados muestran que aún predominan ejercicios mecánicos de aproximación a la lengua materna, sustentados en la memorización de letras y en la decodificación de grafías. A pesar de ello, se observa recursividad en los maestros para orientar dichos procesos, su constante voluntad por aceptar los cambios y la posición que construyen frente a la diversidad.

Palabras clave: diversidad, lectura, escritura, prácticas pedagógicas, contextos rurales, sujetos.

Diversity and reading - writing: teacher's Daily practice in the class.

Abstract

The present article is product of a qualitative study of ethnographic court, that had as objective analyze the pedagogical practices developed by some teaching of basic primary of Institución Educativa Santa Rosa (Popayán-Cauca), related to reading and writing, in order to understand if they are consistent with the diversity, that characterized each one of them learners in a natural way.

We used techniques such as the didactobiography, the interview, and participant observation, that allowed us to identify how the pedagogical practices of the teachers related to processes to teach reading and writing are a practical and dynamic meaningless awaken in infants love for knowledge. The results show that mechanical approach to the mother tongue exercises, supported in the memorization of lyrics and in the decoding of spellings predominate

1 Recibido: 29 de mayo de 2016. Aceptado: 22 de agosto de 2016.

2 Aparicio Cruz Girón. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Educación preescolar de la Universidad Autónoma del Cauca. Correo electrónico: aparicio123450@gmail.com

even. In spite of this, we observe that teachers are very recursive to guide these processes, constant enthusiasm to accept changes and the position they assume totake into account the diversity.

Key words: diversity, reading, writing, pedagogical practices, rural contexts subject.

Presentación³

Las prácticas pedagógicas empleadas para la enseñanza de los procesos de lectura y escritura inciden en el aprendizaje de los estudiantes determinando así, su comprensión, análisis y conexión de sentido sobre lo que se lee y se escribe. Por ello, para el presente estudio, se hizo un rastreo de las investigaciones que analizan los procesos de lectura y escritura desde diversos puntos de vista.

A través de la investigación se realizó el análisis de las prácticas pedagógicas que asume la institución y su relación frente a la diversidad, aproximándose a las estrategias pedagógicas de los y las docentes que orientan dichos procesos, con el fin de comprender si dan respuesta a la diversidad y posicionar sus voces en el proceso de construcción de una educación inclusiva.

La investigación fue realizada con la asesoría de la docente-investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Mg. María Carmenza Grisales. Este estudio se inscribe en el macro proyecto nacional denominado: "Didácticas alternativas: una posibilidad para atender la diversidad en el aula, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales".

Planteamiento del problema

Las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional

conllevan a la estandarización de los procesos de enseñanza, que no responden a la realidad del contexto social en que están inmersos los actores educativos, puesto que su fin es la formalización de niveles, áreas del conocimiento, tiempo para su desarrollo, determinación de contenidos, metodología y evaluación, como actos de homogeneización para formar individuos "socialmente útiles", desconociendo su identidad y autonomía.

Los modelos tradicionalistas persisten, donde el docente es el dueño del conocimiento y el estudiante es quien recibe la información, un sujeto sin voz como lo afirma Freire (1970) al referirse a la educación bancaria.

Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus 'depósitos', tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen 'llenar' dócilmente, tanto mejor educandos serán", los educandos entonces se convierten en seres pasivos que "el único margen de acción que se ofrece" a ellos "es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos" y el educador como el dueño exclusivo de la información que será "depositada", siempre va a ser "él que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben (Freire, 1970, p. 72 -73).

Las prácticas pedagógicas se han relegado a la mecanización y a actividades de repetición, sin tener en cuenta las diferencias individuales; La Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán (Cauca), no es ajena a esta situación, ya que en su horizonte institucional no manifiesta de manera explícita el desarrollo de estrategias que propicien el reconocimiento por la diversidad de sus educandos.

3 El presente artículo se deriva de la investigación *Prácticas Pedagógicas en Lectura y la Escritura: procesos que configuran diversidad desde la mirada de los maestros de la institución educativa santa rosa, municipio de Popayán, cauca (Colombia)*. Asesora de investigación: María Carmenza Grisales Grisales.



A través del proceso investigativo, se pretende analizar cómo la diversidad es asumida desde el quehacer docente, teniendo en cuenta que desde la heterogeneidad y la diferencia se puede desarrollar un trabajo enriquecedor, pero se develó que la mayoría de los maestros centran su praxis en lo teórico, ya que no tienen mucho conocimiento sobre el cómo asumir la diversidad y el establecer una estrecha relación con los procesos de lectoescritura.

Es así como la pregunta planteada es ¿Cómo los docentes en sus prácticas pedagógicas, desde los procesos de lectura y escritura, dan respuesta a la diversidad de los estudiantes del grado primero de básica primaria, de la Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán – Cauca?

Objetivo

Comprender, como las prácticas pedagógicas desde los procesos de lectura y escritura, dan respuesta a la diversidad de los estudiantes del grado primero de básica primaria, de la Institución Educativa Santa Rosa, del municipio de Popayán – Cauca

Antecedentes

La diversidad y las prácticas pedagógicas por lo general se han asumido como procesos independientes, como consecuencia de la poca ilustración al respecto, como lo evidencia la siguiente muestra, resultado de una revisión bibliográfica que permitió visualizar los siguientes resultados.

En primer lugar, se encontró un numeroso campo de investigaciones que tienen como objetivo analizar las prácticas pedagógicas de los docentes dirigidas a los procesos de lectura y escritura. Así por ejemplo Medina (2006), Mena (2011), Rodríguez (2012), Flórez, Arias y Guzmán (2006), Hurtado (2008), Caldera, Escalante y Terán (2010) orientan sus investigaciones hacia la concepción de la lecto-escritura en el aula de clase

y su formación con respecto a ésta y la forma cómo la orientan. Se determinó que la mayoría de los maestros asumen los procesos de lectura y escritura a través de métodos tradicionales, lo cual se refleja en los bajos niveles de rendimiento académico.

El papel del estudiante en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura es fundamental, ya que su participación, sus saberes previos enriquecen su comprensión y la praxis del docente, aspecto trabajado por autores como Botello (2013), Barragán, Medina y Reyes (2008), Freire (1970).

De la misma manera, se encuentra que la lectura ha sido concebida como procesos de mecanización y repetición, lo cual ha llevado a que las actividades que el docente desarrolla se tornen aburridas y de poco interés por los estudiantes, como lo evidencian estos autores en sus investigaciones Colomer y Campos (1996), Bermúdez, Osorio y Trujillo (2009)

Por lo tanto, la diversidad debe ser un componente básico en la relaciones como sujetos integrales debe estar presente y concebirse diariamente dentro de la dialogicidad existente entre los profesores y los estudiantes en forma significativa. Es así como se debe analizar la importancia de crear un ámbito escolar propicio y pertinente donde los aprendizajes se orienten partiendo de la heterogeneidad presente en el aula, lo cual exige docentes dispuestos a asumir una posición favorable ante lo diverso y con voluntad para generar los cambios que sean necesarios en su práctica, entendiendo que la rigidez y la imposición impiden un oportuno aprendizaje.

Finalmente, las investigaciones consultadas resaltan la importancia de que los procesos educativos tengan como eje central los conocimientos previos de los estudiantes, las configuraciones subjetivas que ellos construyen de acuerdo a los contextos en los que conviven, pues la idea es “aportar a la construcción de sentido del conocimiento en el contexto

escolar” Castillo (2003) y eso solo es posible en la medida en que las prácticas pedagógicas vinculen el contexto de los estudiantes con sus procesos de aprendizaje.

Descripción teórica

La base teórica de la investigación está relacionada con las prácticas pedagógicas, y la didáctica de la lectura y la escritura, que contribuirán a la comprensión de los procesos educativos desarrollados por los docentes en los contextos escolares, para vislumbrar si responden a la diversidad.

En un sentido amplio, leer es sinónimo de interpretar, por eso se habla de leer pensamientos o de leer entre líneas, puesto que:

Leer es un modo específico de adquirir información. El objetivo de la actividad lectora es obtener significado de un texto. El proceso de lectura es el conjunto de pasos por medio del cual obtenemos significados por medio del texto impreso (o digital). Es el proceso por medio del cual convertimos letras en fonemas. (Condemarín – Chadwick, citado por Batista, 2010, p. 21).

Este concepto permite dilucidar que leer es recuperar y tomar algún tipo de conocimiento, descifrando la información y utilizando códigos para lo cual se deben desarrollar algunas habilidades que faciliten el proceso. En este sentido, se afirma que leer “es mucho más que un conjunto de habilidades de descodificación” (Arévalo, Casas y Novoa, 2009, p. 62), por lo que implica la presencia de mecanismos que permitan al que aprende acceder a la habilidad lectora de manera lógica y comprensiva. Ahora bien, si se toma el concepto de escritura se pueden mencionar definiciones como:

Una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identifica-

bles. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conversable y vehicular. La escritura es un modo de expresión verbal tardío, tanto en la historia de la humanidad, como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido. (Condemarín Chadwick, citado por Batista 2010, p. 22).

En este orden de ideas, el proceso de la escritura toma la connotación de construcción de aprendizaje ya que se hace necesario que el estudiante interprete y reconfigure información adquirida o nueva para poderla transformar en conocimiento. Ferreiro (2002), hace alusión a esto cuando afirma que está comprobado que los niños para comprender el carácter del sistema alfabético tienen que acercarse a él a través de diferentes etapas o esquemas conceptuales que no pueden ser estáticos, producto de la mera de reproducción, sino todo lo contrario, deben ser procesos dinámicos y constructivos en los cuales los niños toman lo que necesitan de la información dada pero le dan un estilo original, propio, que tiene sentido para ellos.

Las prácticas pedagógicas que favorezcan la construcción de conocimiento

Si concebimos las prácticas pedagógicas como “un proceso consciente, deliberado y participativo (...)” (Huberman 1996) y esta concepción se lleva a la práctica, posibilitaría el establecimiento de vínculos beneficiosos dentro del aula entre estudiantes y docentes que se materialicen en las prácticas pedagógicas. De ahí la importancia de que en el Proyecto Edu-



cativo Institucional --PEI-- sea necesario contemplar esa participación no solo de docentes y estudiantes, sino de toda la comunidad educativa.

El visualizar las prácticas pedagógicas como una acción, posibilita observarlas también como prácticas sociales diferentes, en donde los estudiantes y los docentes son co-participes del proceso educativo. En este sentido las prácticas pedagógicas no se pueden limitar al simple hecho de "dictar la clase" sino que deben trascender a lograr una convivencia democrática en el aula desde el conocimiento del contexto de los estudiantes.

Entonces, las prácticas pedagógicas deben apuntar a desarrollar en el docente la capacidad de respuesta a las necesidades de sus estudiantes, a los requerimientos de su institución y a la comunidad educativa; por eso de ir más allá del simple hecho de responder a sus acciones educativas, es cuestión de responder también por las acciones de los otros como agentes interrelacionados con él.

Levinas (1991, citado por Romero y Gutiérrez), lo explica cuando habla sobre la acción educativa como constituyente de una relación de alteridad, como un vínculo con el rostro, las palabras y discursos que vienen de afuera y demandan una responsabilidad más allá de todo pacto y contrato:

[...] Desde el momento en que el otro me mira yo soy responsable de él sin siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que hago... yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. (Levinas 1991, citado por Romero y Gutiérrez, 2011. p. 7)

Esto se evidencia cuando en el proceso educativo se da un encuentro, no de manera vertical en donde uno sabe y el otro recibe, sino de manera horizontal donde el docente se hace responsable del otro

y está obligado a darle una respuesta, se preocupa por él desde la responsabilidad, esto es establecer una relación ética, de alteridad entre docente y estudiante (Romero y Gutiérrez, 2011. p.1):

La enseñanza de la lectura y la escritura: prácticas que potencian las habilidades de los educandos

En la época actual, caracterizada por la sociedad del conocimiento, la lectura y la escritura se convierten en herramientas indispensables para el desenvolvimiento no sólo social, si no también personal y profesional, ya que el desarrollo de las competencias lecto-escritoras permiten conocer, expresar, crear y adentrarse en tiempos y espacios nuevos y diferentes.

Al igual que la evolución humana, los procesos de lectura y escritura han sufrido transformaciones, han tenido diferentes visiones y métodos para su enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva y para establecer una relación directa entre las prácticas pedagógicas y la enseñanza de la lectura y la escritura es necesario detenerse un poco en los conceptos de estos procesos que a través del tiempo se han transformado.

Pero, entonces ¿Qué es leer y escribir?, es una pregunta que solo se puede contestar a la luz de la teoría de los estudiosos del tema a través del tiempo, de las situaciones de cada época y de la evolución: por ejemplo, Emilia Ferreiro, afirma que *"Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a estos verbos."* (Ferreiro, 2002. p. 65).

Si se revisa la historia antigua, el significado de la lectura y la escritura era completamente diferente al de hoy en día; así lo analiza Viñao (2002, p. 7), quien afirma que sus primeros usos tenían un sentido utilitario, estaban ligados a temas económicos o comerciales, se usaban para hacer listas de nombres o productos. El paso de lectura y la escritura desde este estadio hacia el uso como herramienta

con un significado mucho más personal y profundo demoró cientos de años.

En el ámbito educativo, en la antigüedad eran habilidades privilegiadas destinadas a unos pocos; en la cultura Griega se creó el alfabeto vocálico, el cual a modo de reflejo llevaba al reconocimiento de las letras y sus combinaciones, así como la relación con los sonidos determinados. (Viñao, 2002).

En la edad media la lectura y escritura aunque seguían siendo elitistas y exclusivas para ciertas clases sociales, la iglesia católica las promulgaba como una manera de acercarse a Dios, como lo afirma Medina (2006, p. 24).

La lectura constituyó una actividad colectiva, en la cual lo que se esperaba no era que se comprendiera, sino que se leyera en voz alta textos escritos en latín, con el fin de decir oraciones, cantar en la iglesia, memorizar las fórmulas litúrgicas para participar en ellas. Con este propósito, se enseñaba a leer comenzando por el alfabeto, luego las sílabas, palabras y frases en latín.

En el Renacimiento, la lectura pasó de ser una habilidad exclusiva para leer la palabra de Dios, pues según (Medina, 2006, p. 4), pasó a ser “[...] a una forma de acceder a la actualidad, a puntos de vista diferentes, a universos de ficción, a la adquisición de conocimientos”. A pesar de estos cambios radicales, aún pasada la primera mitad del siglo XX, la enseñanza de la lectura y la escritura, en los primeros años de escolaridad, buscan únicamente la decodificación, dejando para los niveles superiores la comprensión y expresión en el desarrollo de estas habilidades.

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura ya no es privilegio de unos pocos sino que las naciones, en sus políticas públicas, lo consideran como un derecho universal. En este orden de ideas, es indispensable hacer un recorrido por algunas definiciones puntuales de lectura y escritura, para

lograr una mayor fundamentación teórica de las mismas y una comprensión de su injerencia en los procesos educativos.

Mucho se ha dicho y escrito sobre la lectura; algunos autores la definen como el acto de descifrar elementos de un lenguaje. Otros sostienen que una persona al leer, decodifica grafía por grafía; mientras otros investigadores, sugieren que los lectores adultos son capaces de leer palabra por palabra y hasta unidades frásticas como totalidades. Incluso, se postula que un lector eficiente puede llegar a predecir ciertas palabras, en especial, cuando el tema es conocido.

En un sentido amplio, leer es sinónimo de interpretar, por eso se habla de leer pensamientos o de leer entre líneas, puesto que:

Leer es un modo específico de adquirir información. El objetivo de la actividad lectora es obtener significado de un texto. El proceso de lectura es el conjunto de pasos por medio del cual obtenemos significados por medio del texto impreso (o digital). Es el proceso por medio del cual convertimos letras en fonemas. (Condemarín – Chadwick, citado por Batista, 2010, p. 21).

Este concepto permite dilucidar que leer es recuperar y tomar algún tipo de conocimiento, descifrando la información y utilizando códigos para lo cual se deben desarrollar algunas habilidades que faciliten el proceso. En este sentido, se afirma que leer “es mucho más que un conjunto de habilidades de descodificación” (Arévalo, Casas y Novoa, 2009, p. 62), por lo que implica la presencia de mecanismos que permitan al que aprende acceder a la habilidad lectora de manera lógica y comprensiva. Ahora bien, si se toma el concepto de escritura se pueden mencionar definiciones como:

Una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual



y permanente del lenguaje que le otorga un carácter transmisible, conversable y vehicular. La escritura es un modo de expresión verbal tardío, tanto en la historia de la humanidad, como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido. (Condemarin Chadwick, citado por Batista 2010, p. 22).

En este orden de ideas, el proceso de la escritura toma la connotación de construcción de aprendizaje ya que se hace necesario que el estudiante interprete y reconfigure información adquirida o nueva para poderla transformar en conocimiento. Ferreiro (2002), hace alusión a esto cuando afirma que está comprobado que los niños para comprender el carácter del sistema alfabético tienen que acercarse a él a través de diferentes etapas o esquemas conceptuales que no pueden ser estáticos, producto de la mera reproducción, sino todo lo contrario, deben ser procesos dinámicos y constructivos en los cuales los niños toman lo que necesitan de la información dada pero le dan un estilo original, propio, que tiene sentido para ellos.

En consecuencia, es importante el acompañamiento a los educandos en los procesos de lectura y escritura, puesto que, cuando el estudiante tiene disposición e interés por aprender y existen estrategias didácticas utilizadas por el maestro, los procesos lecto-escritores se vuelven Innovadores, creativos y cautivan la atención del estudiantado.

Se trata de construir un andamiaje en el que la experiencia de lectura y escritura sea enriquecedora y significativa. Y que de esta forma, *“se pueda responder a un doble propósito: aprender acerca de la práctica social de la lengua escrita y*

cumplir con objetivos que tengan sentido desde la perspectiva del alumno” (Lerner, 1996, citado por Serrano, 2000, p. 10).

Reconocimiento de la diversidad como característica humana natural

Para pensadores como Squella (2000), la diversidad se manifiesta en distintos ámbitos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político y está relacionada con la pluralidad del hombre, definiéndola como:

Un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder (...) (Squella, 2000, p. 447)

Para hablar de diversidad es indispensable reconocer que todos somos diferentes, pero en la realidad, es difícil aceptarla y asumirla debido a los prejuicios y al desconocimiento que se tiene de lo que este concepto realmente significa y su visión desde distintos aspectos, tales *“como en la forma de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia”* (Del valle y Vega, 1995, p. 55).

Por lo tanto, la sociedad debe estar dispuesta a acoger estas individualidades, de la misma manera la escuela, reproductora de la sociedad, pues es en su interior en donde los futuros ciudadanos tienen la oportunidad de experimentar relaciones más allá del entorno familiar y comunitario. El mundo es heterogéneo, de hecho lo que menos se encuentra en la vida cotidiana es homogeneidad, por tanto:

El tipo de relación que se establece entre el educador y los educan-

dos, (...) está mediada por el diálogo constante, el respeto por las diferencias y por las realidades que se presentan en el aula, pues, cada una de ellas es una posibilidad para entender el mundo y hacer más práctico y relacionado con la cotidianidad el conocimiento. El docente no es quien anula al alumno, “el educador orienta el proceso cognitivo y educativo de los niños”, los estudiantes relacionan el conocimiento y la realidad. (Moreno, s.f, p. 24).

Por ello es importante conocer de qué manera se pone en práctica a nivel del aula la atención a la diversidad y de qué forma se “aprovechan” las habilidades cognitivas en cada estudiante para que este desarrolle aprendizajes y se constituyan en verdaderas oportunidades para el intercambio de experiencias, es decir asumirla como un elemento inherente al quehacer pedagógico para de alguna manera garantizar condiciones equitativas para todos y cada uno de los estudiantes, lo que implica respetar las diferencias y transformarlas en gestoras de aprendizaje y de enriquecimiento entre pares, entonces es asumir la diversidad en el aula como una fortaleza y una oportunidad de crecimiento y no como una debilidad que lo único que acarrea es inequidad social y cultural.

Dussel (2004), hace una disertación sobre cómo en los últimos años, “atender a la diversidad” en educación se ha convertido casi que en una obligación, enseñar atendiendo a los contextos diversos y haciendo lugar a la pluralidad de culturas que portan los niños debe ser un tema cotidiano en el aula, se plantean así interrogantes tales como si se puede llegar a la posibilidad de una escuela que iguale en la diferencia, y que habilite una relación con la diversidad que no perpetúe las injusticias.

El autor afirma que la “atención a la diversidad” asume un lugar privilegiado en las políticas educativas, que desde mediados de los noventa se ejecutan con la premisa de atender a la pluralidad, com-

binando la focalización de las prestaciones con ecos del discurso multicultural que proclama la celebración de las diferencias; sin embargo, sigue siendo un tema poco comprendido por los docentes quienes en una gran mayoría lo toman como un indicador de pobreza, discapacidad o desigualdad sin analizar que realmente se trata de la individualidad de cada ser, la cual se hace evidente en su forma de pensar, actuar y reconocer el mundo.

En esta misma línea, Sacristán y Gómez (1992), argumentan que la educación desde la diversidad, permite acercarse al concepto de la heterogeneidad, donde cada estudiante es un mundo diferente, y que desde ese enfoque se deben implementar las estrategias didácticas. Cada persona tiene una carga cultural, una forma de ser y una forma de comprender; cada individuo tiene una identidad social, que se acomoda a la variedad de relaciones con las que están en su entorno, pero su razón de ser es individualizada, aunque deba adaptarse a modelos homogéneos.

La diversidad requiere para su implementación entonces tolerancia y flexibilidad educativa, esto es no alinear a los estudiantes para lograr resultados cuantitativamente sobresalientes, en donde lo importante son las cifras, las estadísticas y no las personas y la cultura a la cual pertenecen.

En este sentido, la diversidad requiere un cambio de paradigma, para que todos los sujetos tengan las mismas oportunidades y no buscar una acción homogeneizadora, uniformadora, para obtener resultados que se alejan de las personas y aciertan en las cantidades de logros estudiantiles por contenidos aprendidos, mas no comprendidos y aplicados. Lo anterior se constituye en un gran reto para los docentes frente a su “quehacer con los sujetos”; el comprender que la educación bancaria, hegemónica no permite el reconocimiento del otro y el reconocer que la diversidad es la gran oportunidad para dinamizar la educación, de tal manera que todos los individuos sean participativos y tengan las mismas



oportunidades es un gran paso para lograr una sociedad más justa y equitativa.

Las instituciones educativas y la diversidad

La diversidad en las Instituciones educativas debe tener en cuenta a todos los sujetos, con sus particularidades para de esta manera hacer una verdadera construcción de una realidad cercana y pertinente.

La institución educativa debe ser un espacio donde la diversidad sea una constante, en donde la inclusión, integración y la permanencia sean un hecho; en donde se responda adecuadamente a las diversas necesidades y capacidades de los estudiantes. Reconocer la diversidad escolar supone valorar y acoger a cada estudiante por ser quien es, sin ningún tipo de discriminación por razón de sexo, procedencia, raza, nivel social, discapacidad o superdotación, en el marco de respeto a los derechos humanos fundamentales.

Una escuela, una educación de calidad, es aquella que ayuda al progreso, en aprendizajes y actitudes, de cada individuo y ello requiere la adaptación de currículos, metodologías didácticas, materiales y recursos a las necesidades y capacidades diversas de los estudiantes. Este es el camino hacia una escuela, una educación, equitativa y de calidad, pues solo desde el reconocimiento de la diversidad se puede hablar de inclusión.

López (2012), parte de la premisa de en la escuela se debe *“enseñar a pensar y enseñar a convivir”*. El hecho de que haya diferencias entre los estudiantes no es un obstáculo para lograr una educación de calidad, simplemente se hace necesario un cambio de mentalidad de los actores educativos respecto a las competencias cognitivas y culturales de cada uno de sus pares.

Por lo tanto, en una escuela inclusiva, justa y democrática el papel del docente no puede ser el de mero transmisor de conocimientos, sino que debe enseñar a

construir el conocimiento que aún no existe. Es decir, debe saber trabajar en aulas muy heterogéneas, tiene que aprender otros sistemas de enseñanza para darle respuesta a la complejidad del contexto del aula.

López (2012), propone convertir las aulas en comunidades de aprendizaje dialógico, en el cual el mundo de significados depende de la calidad de las interacciones que se produzcan en el aula. En estas clases el aprendizaje se construye a partir del análisis de situaciones reales vividas por los estudiantes, donde los conceptos e ideas fundamentales a aprender son para lograr estrategias que les permita resolver esas situaciones problemáticas.

Lo más importante en este modo de aprender es que los estudiantes se van responsabilizando de su modo de aprender y son capaces de autorregular el mismo (*“aprender a aprender”* y *“aprender cómo aprender”*- meta-cognición), en donde el conversar y el intercambiar puntos de vista, y la actividad compartida son los pilares del proceso de enseñanza y aprendizaje. (López, 2012, p. 154).

Metodología

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa de corte etnográfico. Se desarrolló desde ese enfoque, al identificarlo como el más apropiado para comprender un fenómeno social, como son las prácticas pedagógicas que desarrollan los y las docentes que orientan el proceso de lectura y escritura y que están mediadas por la diversidad de los niños y las niñas.

Para llevar a cabo la investigación, se tuvo en cuenta los planteamientos teóricos de Guber (2001, p.27), quien define la etnografía como:

El conjunto de actividades que se suele designar como “trabajo de campo”, y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o “apertura” radican, precisamente, en que son

los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir.

Desde esa perspectiva, el estudio etnográfico requirió una serie de aproximaciones a las prácticas pedagógicas de los y las docentes, para comprender cómo las están desarrollando desde la diversidad y de esa forma identificar si le dan respuesta a las necesidades de los educandos teniendo en cuenta las diferencias que los caracterizan.

Técnicas de recolección de información

Para obtener información que contribuyera al Objeto investigativo, se utilizaron técnicas etnográficas como la entrevista, la cual permitió aproximarnos a los discursos y apreciaciones de los y las docentes frente a las prácticas pedagógicas que desarrollan para comprender si dan respuesta a la diversidad de los educandos.

Así mismo, se utilizaron la didactobiografías que es considerada como:

Una propuesta que (...) consiste en que los profesores y profesoras relaten sus experiencias didácticas para que, a partir de allí, reconozcan sus afectaciones y luego las identifiquen en la sociedad. Es un proceso de adentro hacia fuera, es decir, se identifican las afectaciones y luego se encuentran en el afuera como una suerte de espejo en el grupo cultural donde se desempeña o donde se tuvo mayor vínculo en relación con la afectación, la cual se comprende dentro del orden de las emociones. (Quintar, 2006, p.44).

Esta propuesta posibilitó realizar un proceso de reflexión sobre la experiencia vivida por los y las docentes en contextos rurales y los procesos pedagógicos que han puesto en práctica a través de sus carreras, para socializar los aspectos significativos de ellos y contribuir a carac-

terizar las particularidades de las formas actuales de enseñanza.

Finalmente, se utilizó otra técnica de registro denominada observación participante que consiste en:

Observar un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis, un elemento fundamental de todo proceso de investigación en el aula, pues en ella se apoya el investigador para obtener la mayor cantidad posible de datos. (Gutiérrez, 2013, p. 338.).

Dichas observaciones se realizaron en varias sesiones de clase de lectura y escritura de los docentes, quienes estuvieron dispuestos a permitirme analizar sus prácticas pedagógicas para comprender cómo daban respuesta a la diversidad; es importante resaltar que con todas las técnicas aplicadas los profesores se sintieron cómodos puesto que se generó un ambiente de confianza que permitieran recolectar información veraz.

Procedimiento

La investigación se realizó analizando las prácticas pedagógicas de los y las docentes que orientan lectura y escritura, y escuchando sus voces para acercarme a la forma en que han asumido la diversidad en sus procesos educativos.

De esa manera, se realizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas que apliqué en varias sesiones, puesto que, según Guber (2005) "la información no se recoge en un par de jornadas ni de una sola fuente, sino que se obtiene a lo largo de prolongados periodos y recurriendo a diversos informantes [...]" (p. 59).

Por ello, se mantuvo un constante diálogo con los y las docentes para que expresaran con sus experiencias pedagógicas y poder así vislumbrar cómo las habían desarrollado para comprender si eran coherentes con la diversidad de los sujetos y el entorno que los rodea.

También se aplicaron entrevistas estructuradas utilizando un formato guía



para la elaboración de los interrogantes. En estas, los y las docentes respondían con preguntas referentes a la configuración humana de los educandos, la didáctica de la enseñanza de la lectura y la escritura y a la forma en que ellos consideraban que los procesos educativos debían desarrollarse para que garantizaran la formación integral de los niños y las niñas y fueran coherentes y pertinentes.

Paralelamente, se aplicaron las didactobiografías en las cuales se formularon preguntas a los y las docentes sobre el sentido de su profesión y las vivencias adquiridas a lo largo de su trayectoria. Ellos narraron aspectos vivenciales en los que resaltaban aciertos, dificultades, experiencias significativas, fracasos, y la forma en la que desearían desarrollar sus prácticas pedagógicas.

Finalmente, se realizaron la observación participante en la que analizaba las clases de lectoescritura y registraba los patrones conductuales de los y las docentes y de los educandos, para describir e

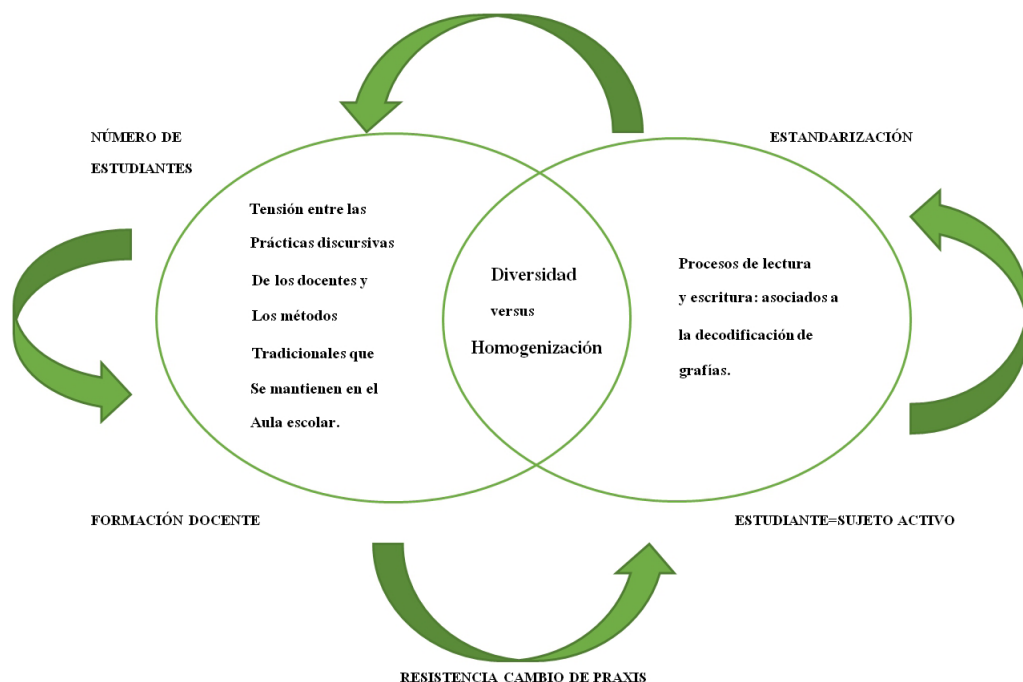
interpretar lo observado y formular hipótesis o conclusiones que nos ayudaran a recolectar información pertinente para mi propósito investigativo.

Unidad de trabajo

La unidad de análisis son las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes de la Institución Educativa Santa Rosa de la ciudad de Popayán departamento del Cauca, respecto a los procesos de lectura y escritura desde la diversidad de los educandos de grado primero de primaria.

Entramado de significación

Una vez realizada la investigación, se identificaron tres categorías emergentes relacionadas con las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes que orientan la lectoescritura que den respuesta a la diversidad: 1) Tensión entre las prácticas discursivas de los docentes y los métodos tradicionales que se mantienen en el aula escolar. 2) Procesos de lectura y escritura: asociados a la decodificación



de grafías. 3) Diversidad versus homogenización.

Tensión entre las Prácticas discursivas de los docentes y los métodos tradicionales que se mantienen en el aula escolar

Las prácticas pedagógicas, muchas veces no son coherentes con las actividades que desarrollan los educandos, lo que genera cierta tensión entre los discursos expresados y el trabajo ejecutado en el aula escolar.

La falta de atención por parte de los docentes hacia la diversidad se justifica por muchos de ellos, al asegurar que atender a grupos numerosos era una tarea difícil que complica la debida atención a las individualidades de cada niño y niña y a la comprensión del significado de sus contextos, este pensamiento y forma de actuar va en contravía de los objetivos de la educación los cuales se orientan a que se mantenga una íntima relación con los entornos de los niños, en donde la interacción de la familia, la institución y los diferentes actores sociales que los rodean.

Al indagar a los profesores respecto a la forma en que orientan sus actividades, parecían muy seguros de su quehacer, mostrando un alto grado de convicción frente a la importancia que tiene el innovar las praxis educativas para el bienestar de los educandos y sobre todo, del cambio que debe existir en la escuela para favorecer la construcción del conocimiento.

P⁴: Debo cambiar y dejar de ser a veces imprudente y profesionalmente debo evaluar mi proceso. He sido el resultado de una educación dominante, bancaria, memorística, descontextualizada y castigadora, deshumanizante.

Sin embargo, es evidente que se mantienen métodos tradicionales de ense-

ñanza que coartan la participación de los educandos en las actividades escolares. Se observaron docentes que limitaban la participación de los alumnos imponiendo sus discursos.

Fue explícito que algunos docentes no interactuaban con los estudiantes, sino que se inquietaban porque ellos memorizaran un texto específico, lo cual los llevó a desestimar el interrogante formulado por los estudiantes respecto al tema, lo que hubiera resultado muy oportuno para despertar en los infantes la capacidad de pensar, de asombrarse y de enunciar preguntas.

De igual modo, los docentes también señalaron que es necesario desarrollar prácticas pedagógicas innovadoras, que posibiliten la participación de los estudiantes y que los orienten a ser protagonistas de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, se observó que limitan la innovación y la participación de los niños y las niñas en los procesos de aprendizaje:

P: Mejorar y transformar mis prácticas pedagógicas teniendo en cuenta que la educación que recibí es completamente diferente a la que debo impartir ahora y por tanto, debo buscar nuevas estrategias de enseñanza, aunque eso sea difícil...

Dichas prácticas van en contravía de los principios de la escuela actual que intentan que los procesos pedagógicos estén sustentados en ejercicios dialógicos en los cuales se reconozcan los educandos como sujetos pensantes.

En este sentido, para que el maestro desempeñe el rol de facilitador es necesario que sea consciente de que puede contribuir a la formación integral de sus alumnos y al uso apropiado del lenguaje oral y escrito, ya que esto es fundamental para que los niños y niñas se puedan insertar como sujetos activos en la sociedad que les exige herramientas comunicativas que les permita interpretar sus contextos mediatos e inmediatos y esto se logra si

4 En adelante se encontrarán los siguientes códigos: P, profesor. O: observación. E: entrevista



son orientados por docentes conscientes de que:

El aprendizaje en el aula no es nunca meramente individual, limitado a las relaciones cara a cara de un profesor/a y un alumno/a. Es claramente un aprendizaje dentro de un grupo social con vida propia, con intereses, necesidades y exigencias que van configurando una cultura peculiar. (Sacristán y Pérez, 1992, p. 15).

Se pudo demostrar que aún se mantienen métodos de enseñanza tradicionales que limitan la participación estudiantil; no obstante, en la teoría, los docentes reiteran la importancia de transformar sus praxis educativas, de autoevaluarse y de facilitar a los educandos la aprehensión de conocimientos.

O: La profesora entra, saluda realiza la oración matutina. Indica a los niños que aprenderán la letra Ll. Luego, les entra una fotocopia con la letra mencionada, para que ellos la decoren, les habla del animal denominado "llama" y concluye la clase.

En este sentido, en las prácticas pedagógicas observadas no fue evidente que se atendieran los conocimientos previos de los educandos; sino que por el contrario, el docente se posicionaba como protagonista del escenario escolar y soslayaba la participación de los educandos, quienes se limitaban de manera mecánica y pasiva a cumplir las orientaciones impuestas. De tal manera, que las estrategias innovadoras expuestas por los docentes en los discursos no trascienden a la práctica, sino que se relegan a un plano teórico, en el cual los estudiantes no intervienen:

Por ello, si se buscan propiciar prácticas pedagógicas innovadoras, se requiere la participación de docentes comprometidos con los intereses reales de los alumnos, puesto que no es posible "construir conocimiento sin incluir la realidad de la vida cotidiana" (Quintar, 2011, p. 3); ello implica aproximarse al contexto de los estudiantes

y resignificar las prácticas pedagógicas para adecuarlas a sus intereses y necesidades.

Algunos educadores asumen que la educación favorece la configuración de mejores ciudadanos que aporten al progreso social; para ello se requiere de docentes que, como lo menciona Delors (1996), actúen como sujetos intelectuales que orientan a los educandos hacia el descubrimiento de nuevos conocimientos, dispuestos a "ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha" (Delors, 1996, p. 66).

P: De mi actitud como maestra, de mi cualificación y de la calidad de educadora que sea, dependerá que se forjen muchos sueños en los estudiantes que llegan a mí, dependerá que sean felices, que no se les corten las alas, que inicien su proceso de formación como sujetos políticos, que sean críticos, libres y coherentes para pensar y actuar

Educación es entonces una actividad que propicia espacios para que los sujetos se formen como ciudadanos que aportan al mejoramiento social; por ello, según Freire (1970), el aprendizaje debe tener sentido, por lo cual no es admisible llenar a los estudiantes de contenidos como si fueran recipientes vacíos, sino que hay que asumirlos como sujetos pensantes, críticos y reflexivos, dispuestos a construir su propio conocimiento y a actuar con libertad y autonomía para tomar decisiones que lo favorezcan a nivel individual y grupal.

En esta dirección, los docentes también manifestaron sus puntos de vista respecto a la importancia de la educación para el desarrollo personal y social, señalando que el aprendizaje "es un proceso en el cual intervienen muchos factores sociales, contextuales, económicos, cul-

turales, religiosos en fin, en los cuales el ser humano aprende ciertos saberes, ciertos conocimientos para aplicarlos en su vida.

Lo referido permite precisar que aunque los docentes en sus discursos son conscientes de la importancia de desarrollar prácticas pedagógicas que posibiliten la formación para la ciudadanía y el desarrollo holístico de los sujetos, en las prácticas no propician los espacios ni las actividades que ayuden a cumplir con aquellos objetivos.

Procesos de lectura y escritura: asociados a la decodificación de grafías

En la orientación de los procesos de lectura y escritura, los docentes empleaban técnicas de repetición monótona, en las cuales, actividades como la escritura son asumidas como una decodificación de letras o un proceso mecánico y repetitivo que no se relaciona con el contexto de los estudiantes, así por ejemplo:

O: La profesora enseña a los niños y a las niñas la letra "rr", inicia escribiéndola en el tablero los niños la copian y siguen la instrucción de la docente de repetir esa letra muchas veces hasta aprenderla. Luego los estudiantes entonan una canción que la maestra les enseña, que es relacionada con un ferrocarril. Ahí termina la clase.

Es notable que la docente no tuvo en cuenta los conocimientos previos de los pequeños, ni relacionó las letras con palabras que se asociaran a su cotidianidad, lo cual evita que se reconozcan los contenidos con el contexto real de los sujetos y se ignora que el niño cuando accede a la escuela, "trae una cultura incorporada por su propia experiencia biográfica. No puede entenderse lo que sucede en la escuela sino se pone en relación la acción pedagógica escolar, con el capital cultural obtenido en el ambiente extraescolar". (Ferreiro y Gómez 2001, p. 29).

Al respecto, especialistas en procesos de lectura y escritura como Ferreiro (2000), Cassany (1999) y Teberosky (1992), manifiestan que los niños y las niñas ingresan a la escuela con una cantidad de conocimientos que deben ser incluidos en sus nuevos procesos de aprendizaje, especialmente en lectura y escritura, entendiendo que "la didáctica de la lengua no puede prescindir de los contextos reales o verosímiles en los que se utiliza la lengua, que debe incluirse en las actividades prácticas como elemento esencial del proceso comunicativo". (Ferreiro, 2000, p. 24).

Por lo tanto, la lectura y la escritura no deben asumirse como la simple codificación de letras o grafías, sino que han de establecerse como ejercicios de construcción de conocimiento que le permiten al niño fortalecer los procesos de alfabetización iniciados desde el nacimiento. Desde esta perspectiva, Ferreiro (2002, p. 4), sugiere que los procesos de lectura y escritura resultan más favorables si los educandos tienen la posibilidad de:

- a) Interpretar y producir diversas tipologías textuales.
- b) Distintas situaciones de interacción con la lengua escrita.
- c) Analizar los diferentes propósitos comunicativos y las situaciones funcionales vinculadas con la escritura.
- d) Reconocer la diversidad de problemas que deben ser enfrentados al producir un mensaje escrito (problemas de graficación, de organización espacial, de ortografía de palabras, de puntuación, de selección y organización lexical, de organización textual).
- e) Se crean espacios para asumir diversas posiciones enunciativas delante del texto (autor, corrector, comentarista, evaluador, actor.), y cuando, finalmente, se asume que la diversidad de experiencias de los alumnos permite enriquecer la interpretación de un texto.

Aquella visión de la escritura como un ejercicio mecánico de repetición de



grafías, fue muy reiterativa en las prácticas pedagógicas observadas, puesto que todas las letras del alfabeto que se enseñaban a los estudiantes, tuvieron el mismo método de aprendizaje: se escribía la letra en el tablero, se repetía una cantidad de veces y se exigía a los niños que la memorizaran. Así mismo, al escuchar los discursos de los docentes de grado primero, respecto a los procesos de lectura y escritura se evidenciaron posturas respecto a ello, como las siguientes:

E: ¿Profesor, para usted qué es la lectura y la escritura?

P: Para mí, la lectura es que por ejemplo, mis niños cuando yo les ponga un texto, ellos sepan qué es lo que dice ahí; y para mí la escritura, es cuando ellos ya pueden plasmar las palabras que uno les dicta, que uno puede apreciar los resultados en el cuaderno.

P: Para mí leer y escribir es que los niños reconozcan todas las letras y que puedan leerlas de manera rápida. Que aprendan ortografía y que no unan las palabras. Eso es básico en primer grado.

En las observaciones realizadas tampoco fueron notables las actividades lúdicas que motivarán en los estudiantes las prácticas de lectura y escritura, sino que prevalecían los ejercicios monótonos que posicionaban a los educandos como sujetos pasivos que no intervienen en la construcción del conocimiento. Los docentes consideraron que la lectura y la escritura tienen que ver con descifrar grafías, pero al interrogarles por la comprensión de textos, manifestaron lo siguiente:

E: Profesor, ¿cómo cree usted que los niños de primer grado pueden comprender un texto?

P: Pues la verdad es que en primer grado es muy complicado que los niños comprendan, por lo menos los primeros meses, o el primer semestre del año no, porque ellos no

saben leer, ya después empiezan a comprender algo.

P: Para mí la comprensión es que los niños entiendan las palabras, que ellos escriban lo que uno les enseña, las combinaciones y las letras que resultan nuevas para ellos.

Para los docentes es fundamental cumplir con los contenidos programados, sin tener en cuenta que la lectura y la escritura son ejercicios que deben estar mediados por una serie de estrategias que fascinen a los niños y niñas y los motiven a leer y a escribir, comprendiendo que:

Hay niños que ingresan a la lengua escrita a través de la magia (una magia cognitivamente desafiante) y niños que entran a la lengua escrita a través de un entrenamiento consistente en "habilidades básicas". En general, los primeros se convierten en lectores; los otros, en iletrados o en analfabetos funcionales. (Ferreiro, 2000, p. 6).

Diversidad versus homogenización

El aula como el espacio diverso se convierte en un reto para el maestro, pues como se mencionó, no se trata solo de focalizar la atención en los contenidos estipulados para orientar a los estudiantes, sino también de reconocer las particularidades de cada uno, a través de una educación en la diversidad, que es planteada como:

Un proceso de construcción de conocimiento que surge de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción, consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias (...) para dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora de relaciones sociales y culturales" (Méndez y Vilá, 1999, p.3).

Los educadores de la IE Santa Rosa, también precisaron que la educación es una oportunidad para fortalecer en los sujetos el reconocimiento por la diversidad; no obstante, manifestaron que lograrlo es difícil debido a factores como la cantidad de estudiantes que atienden por aula, argumentando que:

P: "se trata de respetar la idea de que todos los estudiantes son distintos, pero a veces es difícil, porque imagínese usted uno con 40 estudiantes de primero, a veces quisiera atender a cada uno, pero sinceramente eso le queda muy difícil"

En ese sentido, los docentes orientan las clases de manera homogénea, asumiendo que la cantidad de niños por curso, no posibilita hacer un seguimiento individual, esto plantearía el equívoco concepto de que como en un alto porcentaje de las escuelas del país donde los cursos son numerosos, la posibilidad de valorar y reconocer las potencialidades individuales de los sujetos no se podría tener en cuenta, y los procesos se llevarían considerando que todos los estudiantes aprenden de la misma manera, sin tener en cuenta que la diversidad:

No sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades. (Gimeno, 1999, p. 2).

Si se tiene por objeto apostar a una educación llena de posibilidades, es oportuno comprender que las aulas escolares están conformadas por sujetos diversos que proceden de múltiples contextos y culturas y que por ello, tienen distintas

formas de ver el mundo y de actuar en él; por lo tanto, aquella diversidad debe asumirse como una condición natural del ser humano, que requiere que requieres ser atendida para aproximarlo al conocimiento de la manera más eficaz.

En esta dirección, en las prácticas pedagógicas desarrolladas por algunos docentes de grado primero, se pudo observar que no desarrollan estrategias pedagógicas que tengan por objetivo reconocer la diversidad del estudiantado pues al preguntarles respecto al tema, respondieron, que no tienen el tiempo suficiente para abordar aquellos asuntos relacionados con la diversidad:

E: Profesora, ¿cómo aborda usted la diversidad en el aula de clase?

P: Claro, uno como docente no sabe que cada niño es distinto porque hay unos que aprenden rapidito a leer y a escribir por ejemplo, en cambio otros, llega el mes de junio y no han aprendido; ahí es que uno nota que son muy diferentes.

E: ¿y cómo se asume entonces esa diversidad?

P: Pues la verdad es que como usted ha notado aquí son demasiados estudiantes, entonces eso no le permite a uno así mucho estar pendiente de cada estudiante, uno lo que sí hace es pedir mucha colaboración de los padres de familia, porque si no es muy difícil.

Dado que la diversidad es una característica natural en los sujetos, es concebible que se atienda en las aulas escolares desde la orientación de las asignaturas, en este caso del inglés. No obstante, en las observaciones realizadas a las prácticas pedagógicas desarrolladas por los y las docentes, evidenciamos que ellos, muchas veces no atienden las características diversas de los y las estudiantes a la hora de enseñarles a leer y escribir, sino que se focalizan en la orientación de los contenidos correspondientes.



E: Profe, ¿cómo hace usted para enseñar a los estudiantes de acuerdo a las distintas capacidades que poseen?

P: Pues claro, uno lo que hace es que los que se van quedando, se les pide a la familia que ayude y si no hay ese apoyo a veces es bueno que los estudiantes repitan el primer grado, así se aseguran de llegar bien a segundo grado.

Lo manifestado por la docente es incoherente con los planteamientos de Gardner (1983), quien señala que todos los individuos son distintos porque el cerebro de cada sujeto es único y por lo tanto, la capacidad de aprendizaje difiere de un ser humano a otro. Por ello Gardner (1983, p. 111), manifiesta que es necesario reconocer distintas formas de aprendizaje en los sujetos y no esperar que construyan el conocimiento de manera homogénea, puesto que:

La validez de determinar la inteligencia de un individuo por medio de la práctica de sacar a una persona de su ambiente de aprendizaje natural y pedirle ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes y probablemente, nunca elegiría volver a hacer.

Como nos podemos dar cuenta, los datos arrojados por las entrevistas, reflejan que, aunque los docentes poseen información respecto a la necesidad de transformar sus prácticas pedagógicas, existen esquemas mentales que aún los supeditan y les impiden avanzar, puesto que la formación tradicional de la cual es difícil desprenderse y la disculpa constante de que son los estudiantes quienes no aprenden y por lo tanto deben repetir, imposibilita asumir la responsabilidad que tenemos como docentes de generar procesos pedagógicos encaminados a innovar nuestras formas de enseñar desde la participación y reconocimiento de las individualidades y no acallando a los estudiantes y padres de familia imponiendo nuestras razones.

Así mismo los maestros ofrecían mayor atención a los niños o niñas que aprendían más rápido y a los que no avanzaban no tenían estrategias alternativas para que mejoraran; actividades que se contraponen a lo señalado por Baquero (2006), quien afirma que todos los seres humanos tienen capacidades para aprender, que tal vez no se adecúen a la forma en la que el docente lo exige, sino que pueden manifestarse de múltiples formas que demandan de profesores capaces de identificarlas en cada uno de sus educandos para potenciarlas y ayudarles en la aprehensión del conocimiento.

Se concluye que no se evidenciaron estrategias empleadas por los docentes para impulsar o motivar a los educandos que realizaban el proceso con mayor lentitud, solo se observaron procesos homogeneizantes que ignoraban la diversidad del estudiantado. Los métodos de enseñanza no propiciaban el trabajo en equipo para motivar la interacción entre los niños y permitirles relacionarse con los otros en medio de la diversidad, para asumirla como una característica natural en los sujetos y por tanto, un valor agregado.

Discusión

Es necesario un profundo y generalizado cambio en las formas de orientar la lectura y la escritura con el fin de dinamizar estos procesos y asumirlas como posibilidades que permiten al ser humano interpretar el mundo y posicionarse dentro de él como un sujeto crítico y reflexivo capaz de tomar decisiones con autonomía y responder por su propio bienestar aportando al de la sociedad en general.

Las actividades de mejoramiento deben realizarse en todos los niveles educativos puesto que al afirmar que la lectura y la escritura permean todos los campos del conocimiento, se indica que leer y escribir son procesos necesarios en todas las disciplinas, pues como lo afirman Morales y Cassany (2008), un ingeniero, arquitecto, odontólogo, o cualquier otro

profesional, siempre necesitarán de la lectura y la escritura para mantenerse actualizados en su campo disciplinar; por lo tanto, es conveniente que desde la educación preescolar hasta la superior se desarrollen estrategias que fortalezcan la lectura y la escritura en todas las áreas del saber.

La lectura y la escritura son procesos que inician desde edades tempranas en el individuo y que se refuerzan a medida que se afianzan los conocimientos académicos apoyados por factores familiares y sociales que contribuyen al desarrollo de dichas habilidades. Para Braslavsky (2004), la alfabetización consiste en la adquisición de la lengua materna, por ello no se puede limitar el aprendizaje de la lectura y escritura a una edad limitada, sino que se desarrolla desde antes de que los infantes ingresen a la escuela.

Según investigaciones realizadas con respecto a la lectura y a la escritura, los niños y las niñas aprenden a leer a temprana edad (de dos a tres años) con la ayuda de su familia, si se ha hecho un trabajo constante de enseñar con juegos, lecturas infantiles u otras estrategias didácticas que estimulen este hábito. No obstante, existen muchos factores que limitan el aprendizaje eficaz de la lectura y de la escritura, tales como los siguientes, mencionados por la Unesco (2009. p. 14):

La dificultad y la facilidad de los aprendizajes se deben a muchos factores: el currículo puede no ser enteramente acorde a las capacidades cognitivas de los niños, tal vez debería invertirse el orden de enseñanza de ciertos contenidos, quizá los textos que se tratan no tienen un propósito o una forma genuinos, o el modo en que se agrupa a los alumnos en el aula o se acompaña a los hijos en las tareas escolares no favorece el aprendizaje, o sucede que la cultura impone modelos o estereotipos y, sin conciencia, estos se reproducen en la escuela.

Tener en cuenta los mencionados factores minimiza los desaciertos que puedan cometerse en las prácticas pedagógicas, tal como los observados en esta investigación, en la cual en muchas ocasiones no se emplearon las estrategias adecuadas para enseñar a leer y a escribir a los niños y a las niñas, puesto que los procedimientos se orientaban de forma homogénea sin tener en cuenta la diversidad de los educandos. Este aspecto permite afirmar que:

La lectura se sigue reduciendo a la mera asociación de letras y sonidos, mientras que la escritura se asume como la escritura al dictado y copia de textos [...] la escritura es un lenguaje dirigido a una persona ausente o a nadie en particular, por lo tanto, hay poca motivación para aprender a escribir a la edad que se suele enseñar, pues el niño no tiene la necesidad de saberlo, lo cual es muy distinto con el habla (Cáceres 2001, p. 9).

De tal manera que la lengua escrita se convierte en un objeto de reflexión, más no de repetición, lo cual estima de docentes capacitados para orientar estos procesos, pues tal como lo afirma Delors (1996), los profesores deben ser intelectuales capaces de garantizar una adecuada apertura al mundo a través del desarrollo de competencias que le permitan responder a los retos a los que cada día se enfrentan.

Es oportuno que en las prácticas pedagógicas que se diseñan para enseñar a leer y escribir a los niños y a las niñas, el docente se despoje de ejercicios que limiten estos procesos a una repetición o memorización sin sentido o a la orientación estricta de los saberes del profesor, ya que estas situaciones obstaculizan e impiden reconocer que:

Leer y escribir son construcciones sociales y cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos, pareciera que estos procesos se hubieran quedado impasibles e inalterables, concibiendo la enseñanza como algo



mecánico, rígido y descontextualizado. (Ferreiro 2002, p. 13)

Desde esta perspectiva es importante determinar que la lectura y la escritura están mediadas por las distintas manifestaciones sociales que configuran al estudiante y que por ello es oportuno que la escuela sea coherente no solo con el contexto estudiantil, sino con la concepción de que cada uno de los niños y niñas son distintos y que hay que partir de aquella diversidad para enseñarles a leer y a escribir.

De tal modo, que las competencias lecto-escritoras deben ser coherentes con las distintas capacidades que los estudiantes poseen, teniendo en cuenta lo señalado por pensadores como Baquero (2006) y Levine, (2003) cuando afirma que debido a la naturaleza particular de cada ser humano, es normal que todos aprendan de distinta manera, pues ningún cerebro es igual a otro.

Es ineludible entender que no todos los niños y las niñas tienen las mismas capacidades para aprender y que por tal razón, la lectura y la escritura no se pueden orientar de forma homogénea sino que deben partir desde el reconocimiento por la diversidad de cada alumno. Debido a ello los docentes y la familia de los menores deben estar atentos para identificar las potencialidades y contribuir a fortalecer las posibles debilidades que existan en el aprendizaje de los menores.

Esta atención demanda una formación más humana de la escuela para que libere procesos que atiendan las particularidades de los sujetos y los incluya en todas las actividades que se realizan en la institución, para evitar cualquier tipo de segregación escolar, puesto que:

En este proceso de transformación de la visión de la razón de ser de la escuela, seguimos permitiéndonos olvidarnos de los sujetos, de sus particularidades, de sus formas únicas de habitar y construir sus proyectos vitales, y tendemos a

homogeneizar nuestra comprensión del ser estudiante en promedios que necesariamente excluyen, relegan y marginan. Esta tendencia nos remite a pensar mucho más en la igualdad, la homogeneidad, la generalidad, y nos hace olvidar la unicidad, la heterogeneidad, la singularidad propia de lo vivo y específicamente de lo humano. (Restrepo 2015, p. 101)

Conclusiones

La investigación realizada permitió comprender cómo las prácticas pedagógicas de las y los docentes que orientan los procesos lecto-escriturales, en contextos escolares están mediadas por múltiples factores que les exigen una permanente transformación, coherente con las características particulares de los educandos.

El proceso investigativo develó que en la IE Santa Rosa que los procesos educativos empleados para enseñar a leer y a escribir carecen de un sentido práctico y dinámico que despierte en los infantes el amor por el conocimiento; de tal manera, que en la institución mencionada predominaron ejercicios mecánicos de aproximación a la lengua materna, sustentados en la memorización de letras y en la decodificación de grafías.

Se evidenció que los docentes, a pesar de considerar que la lectura y escritura son procesos dinámicos que aportan a la formación integral de los sujetos, no asumen el compromiso para implementar nuevos métodos de enseñanza y desarrollar competencias comunicativas que mejoren los aprendizajes de los educandos.

A través de este estudio se determinó que la lectura y la escritura no se asumen como construcciones sociales en las cuales intervienen todos los integrantes de la sociedad, sino que se orientan de un modo aislado a la realidad cotidiana de cada niño y niña, lo cual soslaya el papel de la lecto-escritura como procedimientos mediados por todos los miembros de la sociedad.

Recomendaciones

Es importante hacer conciencia en los docentes respecto a convertir los espacios escolares en escenarios propicios para acercar a los niños al desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, mediante la práctica de actividades que estimule la lectura y la escritura, generando la producción de diferentes tipos de texto; visitas permanentes a bibliotecas; lecturas y escrituras acompañadas de los padres de familia; entre otras actividades, (recitales de poesía, coplas, refranes, trabalenguas, etc.), que generen un ambiente agradable en el cual todos los estudiantes potencien sus capacidades intelectuales, su imaginación y sus habilidades comunicativas por medio de la lectura y la escritura.

Es esencial entender que para orientar los procesos de lectura y escritura es necesario atender a la diversidad del estudiantado, puesto que cada uno de los alumnos posee diferentes capacidades y estilos de aprendizaje que no pueden ser ignorados por el docente.

Para entender aquellas diferencias en los aprendizajes lecto-escritores, será necesario desarrollar una serie de estrategias que optimicen la forma en que los niños y las niñas se acerquen a los diferen-

tes tipos de textos ya que la diversidad de capacidades y formas de aprender genera que algunos estudiantes aprenden a leer y a escribir rápidamente, mientras que otros ralenticen este proceso;

Desde esta perspectiva, es obligatorio que todos los entes sociales, y en especial, la escuela comprendan que leer y escribir son procesos que trascienden de la monótona repetición de grafías para consolidarse como expresiones de libertad y manifestaciones de lo humano. Es oportuno entonces que la lectura y la escritura no se consoliden como procesos aislados de contextos inmediatos de los educandos, sino que por el contrario, se asuman como ejercicios dinámicos que ofrecen la oportunidad de formar sujetos reflexivos capaces de interpretar, no solo cualquier tipo de texto, sino de descifrar y analizar cualquier situación de la vida cotidiana, gracias a las cualidades asumidas como seres pensantes.

La tarea como docentes será entonces, es iniciar prácticas que contribuyan a posicionar la diversidad de los niños y de las niñas, para que a partir de ese reconocimiento se desarrollen los procesos pedagógicos que se adelantan en la escuela.

Bibliografía

- Arévalo, G. A; Casas, G & Novoa, M. (2009). *Caracterización del uso de la lectura y la escritura en la práctica pedagógica de dos docentes del área de ciencias naturales de los grados 7 y 8 del Colegio José Francisco Socarras IED*. En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis60.pdf>. (Recuperado el 25 de marzo de 2016).
- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Batista, E. I. (2010). "Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán Viejo". En: http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/batista_i/doc/batista_i.pdf. (Recuperado el 12 de marzo de 2016).
- Barragán, V. Reyes C, Medina M, del M. (2008) *Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil*. Universidad de Almeida. *Revista de Educación*. Vol. 10. En: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2148/b15480306>
- Batista, E., I. (2010). "Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán Viejo". En: http://cybertesis.ubiobio.cl/tesis/2010/batista_i/



- doc/batista_i.pdf*. (Recuperado el 12 de marzo de 2016).
- Bermúdez, O; Orozco, J y Trujillo, D. (2009). *Leer Y escribir comprensivamente en la escuela III: La Descripción y la Narración en el Aula*. En: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/1435> (Recuperado el 18 de abril de 2016).
- Botello, S. M. (2013). *La Escritura como Proceso y Objeto de Enseñanza*. Universidad del Tolima. Ibagué en: <http://repositorio.ut.edu.co/bitstream/001/1039/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20%20como%20proceso%20y%20objeto%20de%20ense%C3%B1anza.pdf> (Recuperado el 28 de abril de 2016).
- Braslavsky, B. (2004) *¿Primeras letras o primeras lecturas? Una introducción a la alfabetización temprana*. Fondo de cultura económica.
- Cáceres, A. (2001). *Andares y desandares de la lectura y escritura*. Pontificia Universidad Javeriana, Centro Universidad Abierta. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Colombia: Edición Centro Universidad Abierta Javeriana.
- Caldera, R.; Escalante, D. y Terán, M. (2010). *Práctica pedagógica de la lectura y formación docente*. Caracas Venezuela: Revista de Pedagogía, Vol. 31, N° 88, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela. En: <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v31n88/art02.pdf> (Recuperado el 24 de abril de 2016).
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona. Editorial Graó.
- Castillo, M; otros (2003). *Estrategias y enseñanza- aprendizaje de la lectura*. Universidad pedagógica nacional. 2007. Bogotá.
- Colomer, T y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Editorial Celeste. Madrid. España.
- Del Valle, A y Vega, V. (1995). *La capacitación Docente Una práctica sin evaluación*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Delors, H. (1996). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Dussel, I. (2004), *La escuela y la diversidad: un debate necesario*. Revista Todavía. Número 8. En http://www.revistatodavia.com.ar/todavia21/8_dusselnota.html. (Recuperado en octubre 27 de 2013).
- Fernández B, J M. (2005) *¿Educación Inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo?* Revista Contextos Educativos 8-9, 135-145. Base de datos Dial net.
- Ferreiro, E. (2000). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. En: http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf (Recuperado en marzo 19 de 2016).
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir: México: Fondo de Cultura Económica*.
- Ferreiro, E. y Gómez, M. (2001). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Publicado por siglo XXI.
- Flórez, R.; Arias, N. y Guzmán, R. (2006). *El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura*. Universidad de la sabana. Educación y Educadores, vol. 9, núm., 1. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83490109> . (Recuperado el 18 febrero del 2016).
- Freire, P. (1970), *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva. Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books. New York: Paidós.
- Gimeno, S, J. (1999) *La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus prácticas*. Aula de Innovación Educativa, 82, 73-78. Recuperado de http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf, marzo 20 de 2016.
- Guber, R. (2001) *La etnografía Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Hurtado, V. R. D. (2008). *“Palabrario: Las palabras te abren el mundo”*. Universidad de Antioquia. Colombia
- Levine, M. (2003). *Mentes Diferentes, Aprendizajes Diferentes. Un modelo educativo para desarrollar el potencial individual de cada niño*. España: Paidós.
- López M, M. (2012). *La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 25. Número 2. EN: <http://www.redalyc.org/pdf/274/27426890007.pdf>. (Recupero el 25 de febrero del 2016)
- Medina M, A. (2006). *“Leer y escribir desde la sala cuna: entrar en el mundo del lenguaje*

- escrito- Primer Encuentro de educación inicial." Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- Mena, S. (2011). *Escuelas Lectoras, programa de capacitación para educación básica: lectura y escritura, Memorias del V Congreso Internacional de Lectura y Escritura, Quito, UASB.*
- Mena, S. (2011). Escuelas Lectoras, programa de capacitación para educación básica: lectura y escritura, Memorias del V Congreso Internacional de Lectura y Escritura, Quito, UASB.
- Mendez y Vila. (1999). *Educación en y para la diversidad y estilos de aprendizaje. UNED.* www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_4.pdf (Recuperado 20 febrero de 2016)
- Moreno, E. (s.f). *Concepciones de Práctica Pedagógica.* Universidad Pedagógica.
- Moreno, P. (2002). Documento inédito Práctica Pedagógica Innovación y Cambio. Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintar, E. (2011). *Una postura epistémica desde la didáctica no parametral.* En: <http://usic13.ugto.mx/revista/foro/conferencia1.asp>. (Recuperado el 17 de septiembre de 2012).
- Restrepo, P. A. (2015). *Pensando pedagogías de las diferencias: una posibilidad de reconocer en la educación la esencia de lo humano.* En Corporación Universitaria Lasallista (Ed.) Retos y realidades de la psicología educativa. Memorias del Congreso Nacional de Psicología Educativa (ASCOFAPSI) (pp.99-112). Caldas: Editorial Lasallista.
- Rodríguez, R. L. L. (2012), Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: Un estudio de caso. Universidad pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa. Honduras. En <http://www.upnfm.edu.hn/bibliod/images/stories/tesnov/Formaciondeformadores/Lesbia%20Leticia%20Rodriguez%20Rodriguez.pdf>. Recuperado en octubre 14 de 2013.
- Romero, E. y Gutiérrez, M. (2011). La Idea de Responsabilidad en Levinas: Implicaciones Educativas. Universidad Murcia. En: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/139.pdf>. (Recuperado 25 de febrero de 2016).
- Sacristán, G. y Pérez, Á. (1996). *Comprender y Transformar la Enseñanza.* Ediciones Morata.
- Sacristán, Gy Pérez, Á. (1996). *Comprender y Transformar la Enseñanza.* Ediciones Morata.
- Serrano de M., S. (2000). Conferencia en el Simposio internacional de educación en la diversidad "Porque todos somos diferentes". Panamá.
- Squella, A. (2000), Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad. Colección Fundación Felipe Herrera, Santiago de Chile.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir.* Barcelona. Editorial Horsori.
- Unesco (2009). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Aportes para la enseñanza de la Lectura. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>,. (Recuperado el 3 de febrero de 2016).
- Valencia, W. (2008). La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primeros y segundo. En: <file:///C:/Users/usuario/Desktop/Investigaci%C3%B3n/Textos/174-practica.pdf>. (Recuperado 18 de febrero de 20016).



La familia y la escuela: camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes¹

YESSIKA MARÍA RENGIFO CASTILLO²
HÉCTOR JOSÉ SANJUAS³

Resumen

El presente artículo se establece desde el papel de la familia y la escuela frente a los procesos de lectoescritura en los infantes. En ese sentido, este trabajo presenta dos objetivos. Por una parte, la familia y la escuela son agentes socializadores que fomentan y fortalecen los procesos de lectoescritura. Con el propósito de instaurar sujetos críticos y propositivos, en los campos políticos, sociales, económicos y culturales, de una nación. El segundo objetivo avanza en los procesos de la lectura y la escritura que son herramientas esenciales que permiten crear y adentrarse en mundos posibles. Mundos en los que los niños descubren que es posible un hada despertando sus sueños, viajar al planeta en un día, el sol y la luna al mismo tiempo, las melodías del universo sonando en la radio, los hombres acariciando águilas y leones, y las mariposas negras jugando en los trigales, etc. Es decir, que la lectura y la escritura son un abanico donde los infantes adquieren conocimientos y desarrollan su imaginación.

De ese modo, uno de los hallazgos más importantes de este artículo es las estrategias a la hora de abordar la lectura y la escritura con los niños, dentro y fuera del aula. Lo que incluiría un mejor hábito y comprensión de lectura, uso adecuado de categorías gramaticales, ampliación del vocabulario, buena ortografía, etc. En definitiva, escribir y leer sucesos que ocurren a su alrededor.

Palabras clave: Familia, escuela, infancia, lectura, escritura, niñez.

Family and school: Road to the processes of reading and writing in infants

Abstract

This article is established from the role of the family and the school against the processes of literacy in infants. In that sense, this work has two objectives. On the one hand, family and school are socializing agents that promote and strengthen literacy processes. In order to establish critical and

1 Recibido: 17 de abril de 2016. Aceptado: 02 de septiembre de 2016.

2 Yessika María Rengifo Castillo. Especialista en Infancia, Cultura, y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Docente, licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Investigadora académica del Centro Comunitario Pensémonos. Correo electrónico: yessikarengifocastillo@hotmail.com

3 Héctor José Sanjuas. Contador Público de la Universidad Nacional de Buenos Aires, ex docente universitario, gerente en empresas de plaza, y asesor de empresas. Escritor, ensayista y poeta. En la actualidad, asesor y exjurado Internacional de literatura del Centro Vasco Francés de Buenos Aires. Correo electrónico: hectorjosesanjuas@hotmail.com

proactive in political, social, economic and cultural fields, of a nation subject. The second objective advances in the processes of reading and writing are essential tools to create and into possible worlds. Worlds in which children discover that it is possible a fairy waking dreams, travel the planet in one day, the sun and the moon at the same time, the melodies of the universe playing on the radio, men stroking eagles and lions, and black butterflies playing in the wheat fields, etc. That is, reading and writing are a fan where infants acquire knowledge and develop their imagination.

Thus, one of the most important findings of this article is the strategies addressing reading and writing with children inside and outside the classroom. This would include a better habit and reading comprehension, proper use of grammatical categories, expansion of vocabulary, good spelling, etc. In short, write and read events occurring around them.

Keywords: Family, school, childhood, reading, writing, reading and writing, childhood.

Hablemos de la relación entre la familia y la escuela

*El lugar donde nacen los niños
y mueren los hombres, donde la
libertad y el amor florecen, no
es una oficina ni un comercio
ni una fábrica. Ahí veo yo la
importancia de la familia.*

Gilbert Keith Chesterton.

Diferentes sucesos históricos enmarcaron la función de la familia y la escuela en el mundo. La familia era la encargada de la educación de los niños, y la escuela se establecía como el territorio que los formaba en contenidos y conocimientos específicos. El sesgo entre la familia y la escuela, instauraba a los individuos de forma adecuada para la sociedad de esa época. Con el paso del tiempo la escuela y la familia, se consolidan como dos instituciones que deben trabajar a favor de la infancia. Trabajo que se realiza con unas diferenciaciones entre las que se cuentan: Los maestros son agentes de saberes que provienen de la casa, los saberes previos son clasificados en diferentes ramas del conocimiento, y los docentes no serán padres pero si defensores de los derechos y deberes de los educandos. Defensa que compartirán

con la familia, quien es el agente esencial para que los sectores socioculturales estén permeados por sujetos críticos y propositivos, de la casa, la escuela, el barrio y el país. Según Bolívar (2006), la escuela no es el único contexto educativo, la familia y los medios de comunicación también desempeñan una labor educativa. Es decir, que la familia y la escuela son instituciones educativas que se encargan de fomentar y fortalecer sujetos críticos y propositivos, frente a herramientas educativas como los medios de comunicación que ofrecen una mirada holística de los diferentes eventos socioculturales.

Además, Bolívar (2006), dice que es necesario involucrar a la familia en los centros educativos, pero no porque la escuela se sienta incapacitada en los procesos de aprendizaje que demanda la sociedad. Sino porque no se debe olvidar las responsabilidades que tiene la familia con sus hijos, obviándolas y llevando procesos de aprendizaje aislados. La idea es que la escuela cree espacios o actividades, en las que pueda intervenir la familia. Teniendo en cuenta que ambas garantizan los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños. Si alguna de estas entidades se quebranta, se verá reflejado en los comportamientos y aprendizajes de los infantes.



Dentro de este marco ha de considerarse que la familia y la escuela son los espacios fundamentales donde los niños construyen vínculos afectivos y académicos, lo que les ayudará a establecer diferentes competencias para los sectores sociales y culturales. En palabras de Bronfenbrenner (1987), el desarrollo de los pequeños está influenciado por contextos que están en conexos unos con otros, en forma de red. Lo que indica que la familia y la escuela serán las instituciones entrelazadas que determinen el accionar de los infantes en los campos socioculturales.

Y no es mera coincidencia que Francisco Montañés citado por (Garreta, 2007, pág. 61) afirme: “Los padres y madres somos los máximos responsables de la educación de nuestros hijos y tenemos el deber de velar por su formación integral. A partir de una determinada edad, delegamos en los maestros una parte de esta labor educativa: en la escuela se instruye y se educa, se aprenden conocimientos y se transmiten valores.” Lo que quiere decir que la familia es el eje fundamental para proporcionar espacios educativos. Espacios que se desarrollarán a profundidad en la escuela, lo que permitirá sujetos integrales.

El llamado siempre ha sido el mismo, la escuela no puede estar desvinculada de la visión familiar. Las dos son agentes que garantizan el desarrollo integral de grandes y chicos, quienes en ocasiones se sienten perdidos ante los diferentes eventos que transcurren en el mundo. El afecto, el diálogo continuo, y el acceso a diversos saberes que ofrecen la escuela y la familia. Ayudarán a que los infantes tengan posturas críticas y propositivas de los diferentes hechos que ocurren. O en palabras de Montañés citado por (Garreta, 2007, p. 61) “Una escuela de calidad es aquella que sabe dar respuesta a las necesidades específicas de todos y cada uno de los alumnos, que es capaz de potenciar sus capacidades de manera individualizada y coordinada con las familias, que decide sus objetivos y que es gestionada con el máximo consenso de

toda la comunidad educativa, que establece canales regulares de comunicación con las familias, que es capaz de enseñar a ser y de formar ciudadanos a todos sus alumnos sin exclusión, que es capaz de mejorar en función de esta evaluación. Éstas son también algunas de las características esenciales de la escuela basada en la participación”. Lo cierto es que la escuela y la familia deberán trabajar en conjunto en pro de los niños.

En ese sentido Alonso (2005), establece que si se quiere apostar por un trabajo en conjunto de padres y profesores, se requiere de una actitud abierta, cercana, colaborativa, cooperativa y de respeto mutuo. Al respecto conviene decir que ambos sectores deben estar dispuestos a aprender y reaprender procesos educativos, los cuales ayudarán a un desarrollo armónico de los niños que son hijos y estudiantes.

Ahora bien, parecería que este recorrido sería incompleto si no se ingresara al mundo de la infancia. Finalmente, es este mundo el que permite una relación entre la familia y la escuela como agentes indispensables en la consolidación de sujetos armónicos.

El mundo de la infancia: soy niño

Casi todo lo humano está en la infancia. Cuando esta etapa ha sido feliz, llena de afecto y bien enfocada, uno sale fuerte para todo.

Enrique Rojas.

El mundo de la infancia es un periodo que va desde el nacimiento hasta la pubertad. Se caracteriza por las formas de ver, sentir y oír de los niños. Formas que se determinan desde los procesos de interacción con la familia y la escuela, lo que influencia el accionar que tienen los pequeños en los campos socioculturales. De acuerdo con Gaitán (2006), los niños son y deben ser sujetos involucrados en

la construcción y determinación de sus propias vidas sociales. Desde ese foco, los niños son sujetos que cuestionan y proponen en los diferentes sectores sociales. Su voz deberá ser tenida en cuenta, a la hora de tomar decisiones que permitan conservar su desarrollo integral.

En esa dimensión la infancia debería ser vista como una construcción de experiencias. Experiencias que se desarrollan de acuerdo con los factores políticos, sociales, culturales y económicos, los cuales habitan los infantes. Lo que conlleva a decir que la familia y la escuela tienen una variedad de herramientas que les permitirá crear espacios dentro y fuera del aula, donde los niños tengan un reconocimiento de sus deberes, derechos, y capacidades que los hacen seres únicos. En la construcción de su entorno. Según Acosta (1998), afirma: "Pensar en los niños como ciudadanos es reconocer igualmente los derechos y obligaciones de todos los actores sociales" (P. 87). En ese sentido los niños deben ser tratados como sujetos de derecho, lo que implica una protección, una educación y un afecto. Instrumentos esenciales que les permitirá desarrollarse en los diferentes ámbitos sociales.

Es interesante examinar el problema también desde la reflexión de Diker (2008), quien afirma: "¿Qué es un niño? ¿Sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Frente a estas cuestiones podríamos decir "Todos son niños" Pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia; ¿Entonces vale la pena preguntarse, que es lo que hace la diferencia?" (P.42). Los planteamientos que se han expuesto anteriormente requieren un abanico de respuestas desde los campos sociales, culturales, políticos y económicos. En

donde la familia, la escuela y las demás instituciones encargadas del trabajo en pro de la infancia, comprendan que los niños son un universo de historias. Historias que necesitan ser analizadas y leídas, desde los contextos en los que cada niño se desarrolla, de esa forma se podrá determinar su concepción de vivir la infancia.

Este argumento corresponde muy bien a lo que Posada, Gómez y Ramírez (2005), afirman: "Los niños son seres humanos con derechos y responsabilidades, que desarrollan capacidades para establecer relaciones sociales, que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que los rodea, que se encuentran en un momento determinante de su desarrollo; que participa, que captan y generan ideas, sentimientos y propuestas que enriquecen la vida familiar y social. Seres humanos en rápido y complejo proceso de crecimiento y desarrollo, que aprenden sus referentes culturales y que, como ciudadanos, ganan autonomía y reclaman espacios de participación en sus asuntos y en los de la comunidad. Son constructores de conocimiento, identidad y cultura" (P.12). En efecto, los niños son seres humanos que se desarrollan desde las dimensiones cognoscitivas, comunicativas, afectivas, éticas, espirituales, estéticas, corporales y sociopolíticas. Lo que les ayuda a consolidarse como sujetos críticos y participativos de un determinado contexto.

Se observa minuciosamente que los interrogantes que se presentan en la infancia, adquieren más fuerza con las emociones. Determinante de las posturas de los niños en un contexto. Según Vallés (2008), las emociones juegan un papel esencial desde los primeros meses de vida, desarrollándose progresivamente y paralelamente las capacidades cognitivas y emocionales. En ese sentido, las habilidades emocionales se pueden observar a través de los comportamientos de los niños, y las manifestaciones de sus sentimientos y conductas serán parte del desarrollo de su competencia emocional.



No es una fantasía afirmar que la infancia determinará el tipo de hombres que tiene la sociedad. En definitiva, si se construye una infancia llena de afecto, comunicación y aprendizajes, cuando llegue la etapa de la adolescencia por más cambios biológicos y psicológicos que presenten los adolescentes, podrán superarlos. Porque tienen herramientas solidas que les permite continuar. Esto no quiere decir que en la adolescencia no se les reforzará el afecto, la comunicación y aprendizajes a los jóvenes. Todo lo contrario, es una etapa que decidirá su adultez. Por ende, necesita un acompañamiento permanente de la escuela y la familia pero sin olvidar que es la infancia la que determina estos sucesos. Sucesos que se verán reflejados en las posturas que adquieren los adolescentes en un contexto determinado.

Es así como Gallardo (2007), dice que los niños aprenden del entorno en que se desarrollan, elaborando la definición de sus experiencias emocionales a partir de las interacciones con las personas que los cuidan. De ese modo las personas secundarias (familia, maestros y pares) juegan un papel importante en la educación de los niños. Lo que lleva a decir que la interacción con los otros es esencial para la construcción de la personalidad de los niños. Una interacción que debe construirse sobre el respeto que permite tolerar gustos e intereses, ayudando a reconocer características peculiares que tienen los infantes.

De acuerdo con Reteau y Monaco (2013), es en la infancia donde se incorpora y se aprende una serie de pautas y valores sobre las cosas, y sobre cómo transitar en el mundo. Es por ello que la infancia se convierte en el camino primordial donde los niños establecen sus formas de actuar en el mundo, gracias a las intervenciones de la familia y la escuela.

Ya hemos hablado de la importancia de la relación entre la familia y la escuela, y los niños actores esenciales que consolidan esa unión. Una unión que deberá

caracterizarse por sujetos críticos y propositivos de los sectores políticos, económicos, sociales y culturales. Es necesario recalcar que los procesos de lectoescritura se convierten en herramienta fundamental para que las relaciones citadas anteriormente se desarrollen a cabalidad.

La lectura y la escritura

***Uno no es lo que escribe,
sino lo que ha leído.***

Jorge Luis Borges.

Los procesos de lectoescritura son crear y adentrarse en mundos posibles. Caracterizados por un universo de posibilidades que adquieren los seres humanos para asumir la vida. Y en ese entrar y crear mundos posibles, las experiencias significativas del lector juegan un papel esencial. Teniendo en cuenta que esas experiencias están marcadas por el contexto y el texto que demanda sujetos críticos y propositivos, de los diferentes acontecimientos que ocurren en el proceso de lectoescritura. (Lerner 1997; Solé, 1999). En efecto, la lectura y la escritura son dos procesos que generan múltiples miradas de un suceso, desde las experiencias significativas de los lectores.

Según Nemirovsky (1999), la lectura y la escritura no son sólo requisitos para acceder al conocimiento, también incluyen la esfera de lo humano. Lo que implica las dimensiones afectivas, sociales y expresivas, herramientas que les permite a los individuos ser capaces de desarrollar criterios auténticos que los impulsa a la transformación y la participación. Es decir, que los procesos de la lectura y la escritura, van más allá de la adquisición de un conocimiento. La parte humana es fundamental en estos procesos, teniendo en cuenta que no sólo entran las dimensiones afectivas, sociales y expresivas. Sino que las experiencias significativas que han construido los niños desde la familia y la escuela determinarán las posturas que asuman en los diferentes contextos socioculturales.

Claro que esto no lo explica todo la lectura y la escritura son procesos complejos de comunicación. Instrumentos esenciales para significar el mundo, y construir conocimientos. Lo que les permite a grandes y chicos una transformación individual y social. O en palabras de Anderson y Teale (1998), "Las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura y no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y por lo tanto, comprender la lecto-escritura y su desarrollo" (P. 275) Lo que quiere decir que en ese modo de analizar los eventos que ocurren en los procesos de la lectura y la escritura, se pierden características esenciales como las motivaciones y los objetivos. Trabajo que deberán fomentar y fortalecer la escuela y la familia, haciéndole comprender a niños que sus gustos, necesidades e intereses, deben estar por encima de esos análisis. Análisis que si bien son pertinentes en la construcción de los conocimientos, no pueden opacar el gusto que tengan por los procesos lectoescritores que los ayudarán a consolidarse como sujetos críticos y propositivos de determinados contextos.

La familia y la escuela exigen niños que desarrollen los procesos de lectoescritura. Pero en ocasiones esos valiosos instrumentos, no se practican en casa y en la escuela no se tienen en cuenta los gustos, necesidades e intereses, de los infantes. Según Villegas Robles (1997), el proceso de lectoescritura si bien se puede abordar en ejercicios que promuevan la lectura, algunas veces está establecido desde una descontextualización del entorno y la historia previa que el niño trae. Se ignora que el niño continuamente construye y reconstruye sus teorías relacionadas con la lectura y la escritura, y son esas mismas las que lo que convierten en lector. Es decir, que la lectura y la escritura, no sólo pueden ser procesos para la adquisición de aprendizajes. La historia de vida de los niños juega un papel determinante a la hora

de la significación y posición que tienen de los diferentes sucesos que ocurren.

Para los fines de este argumento la familia y la escuela son agentes sociales que deben garantizar que los procesos de la lectura y la escritura, se cumplan en armonía. Lo que indica que los niños no pueden acudir a estos procesos solamente para adquirir un conocimiento. Sus gustos, intereses y necesidades, deben primar también. Todo esto les permitirá tener diferentes visiones de los hechos que permean los campos políticos, sociales, culturales y económicos. Es decir, que los procesos de lectoescritura son universos de historias que permiten disfrutar y comprender lo que acontece alrededor de grandes y chicos. Anteriormente Borges refería que uno no es lo que escribe sino lo que lee. En otras palabras, la lectura es una mirada abierta de los hombres y el mundo. Caracterizada por la fantasía, el terror, el amor, la tragedia, etc. Historias que les ayudan a los hombres a continuar su caminar.

Ha llegado el momento de presentar algunas estrategias a la hora de abordar la lectura y la escritura, con los niños. Estas son:

- El primer sitio para fomentar y fortalecer los procesos de lectoescritura es la casa. Si los niños ven leyendo y escribiendo a sus padres, imitarán su ejemplo. Una práctica que se realiza constantemente, debe ser muy divertida. Como el fútbol, ver televisión, el cine y el montar bicicleta, así deben ser los procesos de lectoescritura.
- Comprar libros para los infantes de acuerdo a sus necesidades, gustos e intereses, les permitirá acceder a nuevos conocimientos y al desarrollo de la imaginación.
- La escuela y la familia deberán crear espacios que desarrollen a cabalidad los procesos de la lectura y la escritura, valiéndose de herramientas como el teatro, la pintura, la música y el cine que les permitirán a los infantes tener miradas holísticas de un mismo



acontecimiento.

- La familia y la escuela deben generar visitas permanentes a las bibliotecas. Con el fin de que los niños se interesen por las historias que se tejen en esos santuarios del conocimiento. Visitas que se verán reflejadas en sus posturas críticas y propositivas de los sectores políticos, sociales, culturales y económicos.
- El desarrollar actividades que permitan ver al libro como un amigo dispuesto a generar múltiples opciones de los eventos que ocurren en la casa, el barrio, la escuela, el país y el mundo. Hará que los niños, empiecen a ver los procesos de lectoescritura como mecanismos esenciales a la hora de ver, sentir y oír los sucesos que ocurren.
- Es significativa la importancia que tiene animar a los niños a preguntar y participar sobre los procesos de lectoescritura dentro y fuera del aula, con la finalidad de escuchar y aclarar las concepciones que se han hecho de las diferentes temáticas que se abordan.
- Participar en los procesos de la lectura y la escritura mejora las relaciones humanas. De ahí, la importancia del trabajo continuo entre la familia y la escuela que son los principales agentes de socialización.
- Los procesos de lectoescritura generan seguridad en los niños a la hora de arriesgarse a buscar y crear nuevas herramientas para solucionar una problemática.
- La lectura y la escritura transforman a los niños haciéndolos llorar, reír, pensar y soñar. La tarea de la escuela y la familia, ha de centrarse en que los niños comprendan que pueden ser iguales o mejores que los protagonistas de sus historias. Sujetos críticos y propositivos en su entorno.
- Los padres y maestros deben apropiarse de la lectura y la escritura. Los niños agradecen oír las voces de sus

maestros y padres, dándole vida a sus protagonistas favoritos. Escuchando las posibles soluciones que le darían a los problemas que presentan los héroes y villanos de sus historias.

- Practicar juegos instaure la lectura y la escritura en los niños, creándoles la posibilidad de acceder a diferentes aprendizajes. El sudoku es uno.
- Algunas cosas que pueden estimular los procesos de lectoescritura en los infantes son obsequios a suscripciones a revistas, libros y museos.

Recomendaciones

A continuación se presentan algunas recomendaciones para los padres y los educadores en los procesos de lectoescritura, estas son:

- Recurrir a los intereses y experiencias de los niños a la hora de abordar los procesos de lectoescritura.
- Buscar lecturas significativas que les ayude a los niños construir historias con sus personajes favoritos.
- Darle la palabra a los niños para que puedan manifestarse.
- Reforzar sus fortalezas y debilidades en la lectura y la escritura.
- Generar preguntas y respuestas abiertas.
- Utilizar gestos faciales y corporales que harían los diferentes personajes de los relatos.
- El juego como instrumento esencial para asumir los procesos de lectoescritura.
- Creación de espacios dentro y fuera del aula que les permitan a los niños instaurar la lectura y la escritura como instrumentos indispensables para comprender los acontecimientos que ocurren a su alrededor.

Conclusiones

El desarrollo de este artículo permitió identificar, por una parte, planteamientos teóricos que han hecho diversos autores,

sobre los procesos de la lectura y la escritura en los infantes. Procesos que deberán ser acompañados por la familia y la escuela, quienes son los agentes socializadores en la enseñanza y el aprendizaje de los niños. Lo que permitió develar algunas estrategias a la hora de fomentar y fortalecer los procesos de lectoescritura en los pequeños. En ese sentido, la tarea de los profesores y los padres deberá encaminarse a crear espacios que les permitan a los niños comprender que no están solos a la hora de asumir las diferentes problemáticas

que se les presentan. Personajes como el principito sufren, Alicia viaja a un país de las maravillas, Caperucita habla con un lobo, el gato tiene botas, hay un nido más bello del mundo, existe un gigante egoísta, Esmeralda no ama al jorobado, hay un príncipe feliz, Cortázar juega con los Cíclopes de la Rayuela y Borges bifurca los caminos. Innumerables historias los esperan en las bibliotecas, las librerías, el cine, los museos, las pinturas, etc. El llamado sigue siendo el mismo padres y maestros el camino hacia la lectura y la escritura de los niños, está en sus manos.

Bibliografía

- Acosta Ayarse, A. (1998). *Planeación y derechos de la niñez*. En Alvarado, S. y Ospina, H. Ética ciudadana y derechos humanos de los niños. Santafé de Bogotá: Cooperativa Magisterio.
- Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Anderson, A. y Teale, W. (1998). "La lecto-escritura como práctica cultural." En Ferreiro, E. y Gómez P., M. (Comp) Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura. 14 ed. (Pp. 271-295) México: Siglo XXI editores.
- Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común*. Revista de Educación, núm. 339, pp. 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del Desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las infancias? Buenos Aires: Instituto del Desarrollo Humano-Coedición Universidad Nacional General Sarmiento- Biblioteca Nacional.
- Frases y pensamientos. (2016). En: www.frasesypensamientos.com.ar/
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia nuevas perspectivas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Gallardo, (2007). *El desarrollo emocional en la Educación Primaria (6-12 años)*. Cuestiones pedagógicas, núm. 18, pp. 143-159
- Garreta, J. (2007). *LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA*. Ediciones de la Universitat de Lleida. Fundación Santa María de los textos: los autores.
- Lerner, D. (1999). *Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Nemirovsky, M. (2004). "La enseñanza de la lectura y la escritura y el uso de soportes informáticos". En la Revista Iberoamericana de Educación, núm.36, pp. 105-112
- Posada, A., Gómez, J. y Ramírez, H. (2005). *El niño sano (3 ed.)* Bogotá D.C: Editorial Médica Internacional.
- Rateau, P. y Monaco, G. (2013). *La teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos y aplicaciones de métodos*. Revista CES psicología, 6 (1), pp. 22-42
- Solé, I. (1999). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Valles, A. (2008). *Inteligencia emocional de los padres y de los hijos* Madrid: Ediciones Pirámide.
- Villegas Robles, O.d.C (1997). *Escuela y lengua escrita: Competencias que se actualizan en el aula de clase*. Bogotá D. C., Colombia: Mesa redonda Magisterio.



Voces de responsabilidad social en el contexto educativo del departamento del cauca¹

**SANDRA MILENA GUTIÉRREZ SÁNCHEZ², LINYAN GABRIELA SOTELO VALENCIA³,
MARTHA LILIANA URBANO BURBANO⁴, WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ CASTELLANOS⁵**

Resumen

Este artículo es el resultado de la investigación Concepciones de responsabilidad social en el contexto escolar de algunas docentes del departamento del Cauca, en los municipios de Popayán, Caloto, Santander de Quilichao y Timbío, enmarcada en la línea de Desarrollo Humano. Visibiliza la voz de un grupo de mujeres docentes caucanas a través de la experiencia como educadoras y madres, quienes deliberan sobre la responsabilidad social como un adeudo del ser humano, paralelo a las políticas del Estado y las dinámicas educativas que se suscitan en el aula de clase. Se realizó desde una metodología cualitativa de enfoque hermenéutico, sustentada desde la perspectiva autobiográfica. Como técnica se utilizó la entrevista semiestructurada, hecha a seis docentes que facilitaron la información, previo consentimiento informado. El análisis se desenvuelve a partir de tres categorías: la primera, La inclusión necesidad social, a partir de las Políticas Educativas; una segunda categoría, diversidad como el andamiaje que evoca a la aceptación, valoración, respeto de una sociedad plural; y, por último, el sujeto docente como agente social de profundas transformaciones. Lo mencionado se circunscribió en los escenarios educativos por ser los espacios socializadores por excelencia que aportan a la construcción de una sociedad justa, equitativa e incluyente. Las conclusiones evocan a concebir la responsabilidad social como un desafío para el contexto escolar porque demanda a reevaluar y readecuar los lineamientos curriculares desde la formación de sujetos íntegros socialmente, a través de la valoración de las divergencias tanto individuales como colectivas, y la inclusión como el andamiaje del tejido social justo, equitativo e incluyente.

1 Recibido: 11 de junio de 2016. Aceptado: 30 de septiembre de 2016.

2 Sandra Milena Gutiérrez Sánchez. Magister en Educación desde la Diversidad; Abogada. U. del Cauca - Colombia. Especialista en Derecho Constitucional. U. Nacional de Colombia en convenio con U. del Cauca. Colombia. Especialista en Educación en Derechos Humanos. U. Católica Lumen Gentium. Oficial Mayor Juzgado Penal del Circuito de Patía - El Bordo (Cauca), Docente Universidad del Cauca, Programa Regionalización - Colombia. Correo electrónico: samygusa@gmail.com

3 Linyan Gabriela Sotelo Valencia. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Pedagogía Reeducativa - Fundación Universitaria Luis Amigó - Popayán - Colombia. Pedagoga en La Caja de Compensación Familiar del Cauca Comfacaucá. Correo electrónico: ligaso75@gmail.com.

4 Martha Liliana Urbano Burbano. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Español y Literatura. Universidad del Cauca - Colombia. Coordinadora General del Proyecto de Educación Inclusiva del Departamento del Cauca - Colombia. Correo electrónico: marthikurbano@gmail.com

5 Wilman Antonio Rodríguez Castellanos. Magíster en Educación y Desarrollo Humano; Psicólogo; Filósofo. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Grupo de investigación Desarrollo Humano y Organizacional en el Mundo del Trabajo. Correo electrónico: wrodriguez@umanizales.edu.co

Palabras clave: responsabilidad social, contexto escolar, políticas educativas inclusivas, diversidad, sujeto docente.

Voices of social responsibility in the educational context at Departamento del Cauca.

Abstract

This article is the outcome of the research Conceptions of Social Responsibility in the School Context of some teachers of the Cauca department, in the municipalities of Popayán, Caloto, Santander de Quilichao and Timbío. It was based on the perspective of Human Development. This study shows the experience of a group of female teachers from the Cauca department as educators and mothers deliberating on social responsibility as a duty of the human being against State policies and the educational situations that occur in the classroom every day. It was performed with a qualitative methodology of hermeneutical approach, supported on an autobiographical perspective, that is, stories of life that were told in interviews to six teachers who provided the information with prior consent. The analysis is based on three categories: the first one, Inclusive Educational Policy from the approach of the Ministry of National Education (MEN). The second category, Diversity as the scaffolding that evokes acceptance, appreciation, and respect for a pluralistic society, and finally, the Teacher as a subject or social agent of profound transformations. All this took place in educational scenarios used as socializing settings that contribute to building a fair, equitable, and more inclusive society. The conclusions intend to reflect on social responsibility as a challenge to the school context that allows to reevaluate and readjust the curriculum guidelines for the formation of subjects committed to the society through the assessment of both individual and collective differences as well as inclusion, and in the same way, the construction of a fair, equitable, and inclusive social context.

Keywords: social responsibility, school context, inclusive educational policies, diversity, teacher.

Justificación

La responsabilidad social, como soporte de la dignidad humana, es inherente al sujeto; en consecuencia, es valioso para el ámbito educativo formar estudiantes comprometidos con la transformación social desde la aceptación, el reconocimiento e interacción de las diversas formas de pensar, vivir y actuar. De allí que la responsabilidad social instituida en contextos educativos, permite fundar sujetos reflexivos, comprometidos con la diversidad e inclusión, con proyección del desarrollo humano.

A partir de lo planteado, organizaciones internacionales promueven el compromiso social desde la perspectiva de igualdad, oportunidad y sostenibilidad. Un ejemplo lo presenta la UNESCO (2002) al mencionar que la diversidad cultural y su interacción coexisten en el mundo, como patrimonio común de la humanidad, en el cual las bases centrales de interrelacionar los sujetos en los contextos escolares son de gran importancia, dado que permite la aceptación, reconocimiento e interacción de las formas de pensar, vivir y actuar; en esta medida favorece un encuentro de



experiencias que conjuran en acuerdos para el bien de todos.

Esta iniciativa investigativa aporta en posesionar en contextos escolares, desde las prácticas de los maestros, la responsabilidad social, las políticas de inclusión y diversidad, como compromisos de un ciudadano en pro de un mejor mañana. Desde esa mirada, la labor del educador es de especial preeminencia porque se convierte en un ejemplo para aquellos con quienes comparte su vida diaria, domina una disciplina y brinda las herramientas necesarias para el conocimiento. Así, la praxis de un maestro se centra en aportar al contexto social en el que desarrolla su actividad formadora, como lo plantean Mussen et al. (1982)

Reconocer y apoyar el papel primordial que tiene el contexto escolar en la formación de sujetos, desde la responsabilidad social fundamentada en los derechos humanos, es poder transformar la realidad de injusticia y exclusión. Ésta es una tarea no sólo de la escuela, se requiere de agentes comprometidos como los padres de familia que se constituyan en partícipes de los procesos educativos. La responsabilidad social es un compromiso de toda la comunidad educativa y, de esa manera, se construye el tejido social que trasciende en mejorar las condiciones de vulnerabilidad en la que viven la mayor parte de los ciudadanos en Colombia. (p. 103).

Cabe destacar que la intencionalidad del maestro es aportar a las estructuras sociales y conocimientos existentes, estableciendo un constante proceso de creación para acompañar el dinamismo de la sociedad en campos como lo social, político y cultural, concibiendo la responsabilidad social como una estrategia legítima para ser desarrollada dentro del modelo de edificación sostenible que requiere la sociedad colombiana.

Problema de investigación

Los procesos de educación en los núcleos familiares, en los contextos escolares recaen en la construcción y el adeudo del tejido social justo, equitativo e incluyente, precisando que las acciones que realiza el sujeto son multiplicadas en el espacio donde interactúe, así pues, el compromiso social conexas a un trasfondo de reconocimiento, socialización del individuo lo cual implica ser un ciudadano competente a las demandas personales, colectivas, culturales que el medio social le exige, mediante la coherencia entre el juicio y la acción; atendiendo a criterios que aquejan e iniciando la reconstrucción de una colectividad humanizada, legitimando la responsabilidad social como el andamiaje del tejido social.

En consecuencia, la escuela facultada para cumplir con una de las tareas más arduas como es la formación integral de cada época generacional, demanda del compromiso de todos los agentes sociales; al referir en el contexto escolar responsabilidad social, recae en un área optativa del currículo institucional, dejando al libre albedrío la obligación de asumirla como unidad promotora de derechos y deberes.

Desde esta perspectiva, y con base en los antecedentes consultados, se instauran como categorías iniciales: La inclusión necesidad social, desde la Política educativa como soporte inherente al desarrollo humano; la diversidad, como elemento de relación que fomenta el reconocimiento y la atención a todos, a partir de las particularidades propias del ser humano; por último, el sujeto como agente social y elemento que contribuye a las dos anteriores categorías.

Pregunta

¿Cuáles son las voces de la responsabilidad Social en el contexto escolar en el Departamento del Cauca?

Objetivo general

Describir e interpretar las concepciones que tienen algunas docentes sobre Res-

ponsabilidad Social, en contextos escolares de las instituciones educativas de los municipios: Popayán, Caloto, Santander de Quilichao y Timbío, del Departamento del Cauca.

Objetivos específicos

- Identificar los conceptos sobre políticas educativas inclusivas en contextos escolares.
- Analizar e interpretar los significados acerca de la diversidad social construidos en las prácticas escolares cotidianas.
- Identificar los referentes de responsabilidad social en los contextos escolares y el significado que el maestro le concede.

Antecedentes

La tesis doctoral titulada “Responsabilidad Social” (2008) de Martí Rivera, de la Universidad de Valencia (España), hace un análisis sobre la formación en responsabilidad social, desde estudios de casos y encuestas en una plataforma virtual con participaron de estudiantes universitarios de Colombia, España, Perú y Chile. En su momento, el análisis se enfoca desde el campo psicológico en los valores básicos como la empatía multidimensional y auto-atribución de comportamientos socialmente responsables, y se muestra un alto porcentaje de comportamientos encaminados a la auto-atribución y no a la intención prosocial, dejando entrever que son influidos por benevolencia, tradición, conformidad, pero sin considerarlo como un compromiso con la sociedad.

La tesis de León, Barragán y Revelo (2009) “Las representaciones sociales del concepto de responsabilidad social en los estudiantes de Contaduría Pública”, de la Universidad Militar Nueva Granada y la Universidad Católica de Colombia, extrae que las representaciones sociales de los estudiantes, egresados de contaduría, son disposiciones cognitivas que se modifican o refuerzan en la medida que el profesional

se inserta en el campo tanto laboral como social. Las técnicas utilizadas, talleres y encuestas de diversos tipos, las cuales arrojaron resultados desde las dimensiones cuantitativa y cualitativa, evidencian que su ideología de responsabilidad social responde a estructuras de sentido común y es relativa frente a la influencia hegemónica del discurso. En este sentido, los autores realizan un análisis frente a cómo la responsabilidad social es un discurso estratégico formulado por ciertas instancias de poder, destacando que el profesional construye relaciones con los otros en la medida que se relaciona en el campo laboral.

También se encontró la tesis “La educación para la responsabilidad social. Una mirada desde el docente universitario”, de González y Gonzales (2012) de la Universidad de Zulia, enmarcada en una metodología cualitativa, soportada en técnicas e instrumentos basados en entrevistas, observación, triangulación y notas de campo. Al respecto se deduce que la responsabilidad social requiere compromiso desde la realidad social, en tanto que se forma para entender la incertidumbre y la diferencia como la comprensión de que sus vidas están íntimamente relacionadas con el bienestar de los otros.

El artículo titulado “Imaginarios de responsabilidad en jóvenes de la ciudad de Neiva”, por Hernández, Castro y Quintero (2012) devela los imaginarios de responsabilidad social en los jóvenes de la ciudad de Neiva; de tipo cualitativo, técnica empleadas la observación y la entrevista en profundidad, la unidad de trabajo conformada por diez jóvenes pertenecientes a instituciones educativas de la ciudad de Neiva y diez jóvenes del voluntariado de la Cruz Roja Colombiana. Recogiendo lo más importante, señala que los jóvenes se deben preparar para la participación en la vida de la comunidad y, por consiguiente, implementar programas sociales para desarrollar habilidades, crear vínculos afectivos y de solidaridad con la comunidad. De esa manera se despierta el sentido de la responsabilidad social.



Concluye que, desde las instituciones educativas y las mismas pequeñas comunidades, se debe promover el voluntariado para reforzar valores morales positivos y acercar a los jóvenes a diversas realidades sociales. También razonan que la religión, brindada desde el hogar y el colegio, ejerce una fuerte influencia en la constitución del imaginario de responsabilidad social.

En definitiva, la revisión detallista de las tesis mencionadas en lo pertinente a responsabilidad social en el contexto universitario, donde a la fecha se han hecho las investigaciones, se entrevistó que la responsabilidad social es un compromiso de la sociedad desde la coyuntura de los derechos y deberes que se fortalecen con el paso de los años.

Este artículo hace una aproximación de la responsabilidad social desde el contexto escolar posesionándola como un fundamento representativo de los saberes, desde esa mirada transforma las estructuras rígidas en función propia y de los otros, en otras palabras, es la coyuntura entre el ser y el saber hacer frente a una determinada situación para el beneficio de la comunidad.

Referentes y supuestos teóricos

En Latinoamérica se gestan transformaciones significativas en el campo de la educación, orientadas a mejorar la calidad educativa con equidad; esto se debe, por una parte, a la adecuación del sistema educativo para responder a las demandas del mercado de trabajo y, por otra, para ampliar la cobertura de estudiantes al sistema, dado el alto índice de fracaso escolar expresado en los crecientes índices de bajo rendimiento y deserción escolar.

En Colombia, las políticas encaminadas a la educación inclusiva se contemplan en la Constitución Política de 1991, la cual señala que el Estado está en la obligación de promover el derecho a la igualdad, ofreciendo las condiciones y adoptando medidas a favor de la marginalidad, así

mismo protegiendo a las personas que se encuentren en condición de vulnerabilidad.

Políticas educativas entrelazadas con inclusión

La UNESCO considera que los 115 millones de niños y niñas que no van a la escuela presentan algún tipo de discapacidad; aproximadamente el 2% concluye sus estudios. Por otra parte, según datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la tasa mundial de alfabetización es del 3% de las personas adultas con discapacidad. En América Latina y el Caribe, según los datos del Banco Mundial, entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad asisten a la escuela, y por lo general son excluidos de los sistemas educativos. En Colombia el 0,32% de los niños y niñas con discapacidad asiste a la escuela, promedio muy por debajo del porcentaje con discapacidad en el país a pesar de encontrarse en vigencia normas jurídicas, como las que se presentan a continuación:

La Ley 324 de 1996 reglamenta la atención a la población con déficit de audición. El Decreto 2369 de 1997 establece recomendaciones para las personas con limitación auditiva. El Decreto 2082 de 1996 reglamenta el acceso al sector educativo en instituciones estatales o privadas a las personas que presentan algún tipo de limitación, de igual manera a aquellas con capacidades o talentos excepcionales. La Ley 361 de 1997 establece los mecanismos de integración social de las personas con cualquier tipo de limitación. En el 2002 se reglamenta la Ley 762, en Guatemala, por medio de la cual se aprueba y suscribe la "Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad".

La Ley 115 de la Educación de 1994 señala que la educación es un servicio público y por lo tanto las personas con limitaciones o con capacidades excep-

cionales son parte integrante del sistema educativo. También garantiza la igualdad de oportunidades en todos los estamentos del Estado, no sólo por ser ciudadanos sino por la condición humana.

Los fines y los objetivos de esta Ley consideran el pleno desarrollo de la personalidad dentro del proceso de formación integral, el respeto a la vida y el cumplimiento de los derechos humanos, además de los principios democráticos de convivencia, equidad, solidaridad, justicia, pluralismo, libertad y tolerancia. El fin es ofrecer una educación que fomente la autonomía y participación social de toda la población en edad escolar. Para darle cumplimiento, la Ley establece las acciones que se deben brindar a la población con NEE; parte de reconocer la diversidad existente en los seres humanos como la raza, el género, la cultura, la religión, las posibilidades y limitaciones de aprendizaje, entre otras.

Por lo anterior se establecen entre otras acciones las siguientes: ofrecer información sobre la oferta educativa de calidad en todos los niveles y modalidades, impulsar a nivel interno de cada institución educativa proyectos que promuevan los principios de respeto a la diferencia, la igualdad, no discriminación, gestionar ayudas técnicas, pedagógicas, didácticas de enseñanza-aprendizaje que permitan la participación en las actividades curriculares, diseñar lineamientos para la formación de docentes, en el marco de la diversidad, transversalizar proyectos de democracia y valores desde los derechos de las personas con NEE.

Por consiguiente, las instituciones educativas tienen una tarea primordial en la construcción social; esto necesariamente debe llevar a los procesos educativos a plantear y replantear permanentemente su quehacer pedagógico e institucional para que responda a las diversas necesidades en el campo social, político y cultural, para lo cual es necesaria una actitud humanística caracterizada por el reconocimiento

a las diferencias, fundamentada desde el respeto, la convivencia, la solidaridad y la responsabilidad.

En consecuencia, para transformar la escuela se requiere de docentes con conocimientos en diferentes disciplinas académicas, que les permitan comprender, planificar, justificar y reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. En palabras de Pérez Gómez (2010).

Los procesos educativos deben proyectarse más allá de los muros de las instituciones educativas. Se busca un alcance al contexto social y, en particular, en el familiar e inclusive también frente a aquellos que diseñan los recursos didácticos, para que no se continúe con patrones rígidos. Se requiere que la comunidad educativa se comprometa en todos los procesos de enseñanza aprendizaje, más allá de las fronteras sociales para combatir la exclusión. (p.41)

Contextualizando, se busca que la escuela sea inclusiva; es el impulso que se necesita para el cambio, pretendiendo que las escuelas identifiquen los cambios fundamentales que deberían llevar a cabo para dirigir todos los esfuerzos en la dirección correcta. Complementando con palabras de Arniz (2011)

No solo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se puede llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante. (p. 21)

Recapitulando, se requiere que la escuela deje de ser el instrumento que perpetúa la homogenización, para convertirse en un espacio inclusivo y eficaz en el marco de una escuela para todos, articulada a los procesos organizativos e institucionales. Para lograrlo es necesario que las escuelas capaciten a los docen-



tes en propuestas novedosas y uso de materiales didácticos, entre otros. Las escuelas requieren transformar la estructura funcional y los patrones generales; es decir, trabajar por un constante cambio de funcionamiento, revisar el currículo y favorecer las dinámicas de trabajo colaborativo entre todos los miembros de su comunidad educativa (Gonzales, 2008).

Diversidad, complemento de responsabilidad social

Cuando se habla de diversidad, se asume la realidad social incuestionable; la sociedad es cada vez más plural, formada por individuos con una gran diversidad social, ideológica, cultural, lingüística, religiosa, entre otras. En ese sentido le corresponde a la escuela aportar al desarrollo educacional de los sujetos estudiantes; no se puede ir al margen del contexto sociocultural.

En concordancia, la diversidad tiene su génesis en distintos campos: social, cultural, filosófico, religioso. Para complementar con el pensamiento de Sque-lla, (2000, p. 447) “Es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana”.

Si la diversidad se concibe como las diversas manifestaciones innatas del ser humano, traspasar los espacios culturales es entender el sentido amplio de lo que significa, como lo plantea Gimeno Sacristán (2000)

[...] Queremos señalar que la diversidad (y también la desigualdad) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas [...] La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. (p. 13)

Así mismo, lo sugieren Del Valle y Vega (1999, p. 23) “El término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de las realidades”. Estos planteamientos dejan ver claramente la plenitud de la diversidad, se necesita comprender la dimensión para despojarla de los prejuicios que la asocian con la diferencia desde aspectos físicos. Citando nuevamente a Gimeno Sacristán (1995, p. 12) “La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales”.

Asumir la diversidad como un respeto, es un compromiso de un Estado democrático que acepta el pluralismo no visto como un aspecto de moda sino como un enriquecimiento; supone considerar un encadenamiento de indicadores diversos entre los que se pueden citar el sexo, la cultura, el origen social, la lengua, el pensamiento, la familia, las necesidades educativas, lo físico, psicológico y otros, que son singularidades que hacen a cada sujeto como un ser único e irrepetible.

Así pues, para Gimeno (1996, citado por Hernández de la Torre, 2003), “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” (p. 20). En consecuencia, educar en y para la diversidad admite no legitimar la diferencia sino aprovecharla en aprendizajes significativos, construyendo nuevas estrategias e innovaciones didácticas, generando la convivencia, la aceptación, el respeto y la valoración mutua entre los pares, con proyección a la sociedad.

En palabras de Cárdenas (2013) nos encontramos en el tránsito hacia una nueva sociedad; conforme pasa el tiempo

la atención al desarrollo individual toma diferentes rumbos, se reconocen las características personales, perspectiva necesaria para una concepción de mundo, que transversalice el sentido de lo diverso en una concepción humanista de los derechos humanos.

De la misma forma, como lo plantea Manosalva (2011, p. 87) “la diversidad es una opción que necesariamente transforma el desafío de mirar a los otros por el desafío de mirarnos en relación con los otros”

En otras palabras, es poder borrar las barreras de lo físico, psicológico, e incluso las materiales para asumir el rol del otro. Esto implica promover espacios de reflexión crítica para comprendernos, y en ese sentido ver y comprender al otro. Complementando con el pensamiento de Skliar (2002)

Descubrir una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obliga a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad. (p. 118)

En efecto, la diversidad en el aula implica aceptar la realidad social, reconocer lo complejo de la sociedad, convertir las desigualdades en oportunidades educativas. Cada estudiante tiene capacidades o talentos que benefician la experiencia de la escuela; por tanto se requiere de un espacio escolar que ayude a desarrollarlos; en otras palabras, de una escuela eficaz que eduque tanto en conocimientos como para la vida.

Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido la discriminación, construida sobre obcecaciones y/o estereotipos irracionales cimentados en la cultura, en las actitudes y comportamientos, de manera muy profunda. Estos intentos de

exterminio de la diversidad han estado escoltados de quebrantamientos severos a la dignidad humana y a los derechos humanos.

A manera de conclusión, la diversidad no es un problema a resolver, sino una riqueza que apoya procesos sociales; las diferencias individuales son reconocidas como la base de la diversidad. Educar desde la diversidad implica reconocer al otro desde sus diferencias y particularidades; ver al otro como alguien que se reconoce en mí, y como tal, una persona que cuenta con las mismas posibilidades. Como lo afirmara Kim Peek (2011, citado por Tammet, 2006): “No hay que ser discapacitado para ser diferente porque todo el mundo es diferente” (p. 219).

Responsabilidad social del sujeto

La ausencia del sentido de responsabilidad social en el mundo coetáneo se nota palpablemente por fenómenos traumáticos como: holocaustos, homicidios, genocidios, torturas, desapariciones forzadas, secuestros, violaciones a derechos humanos y al derecho internacional humanitario, por razones políticas, económicas, sociales, entre otras, lo que implica que existe la ausencia sensible de responsabilidad social.

La responsabilidad social es dimensionada como el resultado de un conglomerado de valores encaminados a comprender al sujeto desde sí mismo. En este sentido, reconoce el compromiso de las entidades y organizaciones que benefician a los sujetos inmersos en la sociedad. En palabras de Levinas (2000, citado por Bárcena y Melich, 2000):

La ética no comienza como una pregunta sino como una respuesta a la demanda de otro hombre. Esto es lo que significa heteronomía: responsabilidad para con el otro. Responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo, sino que es fuente de todo pacto y de todo contrato. (p. 136)



Desde el pensamiento de Berman (1997), éste enfoca la responsabilidad social desde tres dimensiones básicas: la primera se refiere a que las personas comprendan que están vinculadas por una extensa red que las relaciona con una comunidad local y global, con una influencia decisiva en la formación de la identidad. La segunda señala que las relaciones con otros y con la sociedad están formadas por consideraciones éticas de justicia y preocupación. Y la tercera, se refiere a que las personas actúen con integridad, es decir, en coherencia con sus valores.

En otras palabras, para Berman (1997) la responsabilidad social involucra un proceso que vincula al desarrollo de la personalidad donde intervienen como modelos a seguir los padres, los profesores y la sociedad. Al respecto, Erikson (1980) señala que los jóvenes son capaces de comprenderse dentro de la estructura social, fortaleciendo su personalidad a través de acciones que implican procesos de responsabilidad.

Recapitulando, la responsabilidad social es un escenario para construir autonomía moral; lo particular y universal se define en el ámbito de las virtudes cívicas, que integran una idea de buen vivir; y una práctica ciudadana pública implica constituir sociedades que reconozcan la libertad de estructurar alternativas, discursos diversos y comunidades que se construyen desde identidades diferentes.

Metodología

Enmarcada en el campo de los diseños cualitativos, apoyada en la etnografía, a través de la autobiografía, admite profundizar y comprender las dinámicas sociales de los sujetos de estudio, correspondientes a la unidad de trabajo.

De lo expuesto, se plantea la importancia de la etnografía desde Guber (2001) como perspectiva que vislumbra los agentes sociales en un nivel primario o reporte que informa que ha ocurrido (el

“qué”), seguidamente desde las causas (el “por qué”) y finalmente desde la descripción que se ocupa de lo que ocurrió, en este caso para las maestras (el “cómo es para ellas”). En esta medida, sólo las maestras son participantes privilegiadas que dan cuenta de sus pensamientos, sentimientos y acciones con respecto a responsabilidad social, en los contextos escolares del Departamento del Cauca.

En esta misma idea, la autobiografía propuesta por Feixa (2011) permite la construcción de una escritura desde la vida abierta y sugestiva, capaz de comprenderse como un instrumento fundamental en la investigación social, dado que concibe salidas originales expuestas por individuos reales, que permite entender cómo funcionan las estructuras y las reacciones de las personas en la historia; de allí la importancia de leer una historia social a través de una historia de vida.

En conjunto, la autobiografía se define como un relato que una persona hace de su propia vida. Su objetivo es partir de la realidad interna del sujeto; la investigación comienza y se lee desde “uno mismo”, convirtiéndose en un ejercicio de reconstrucción del sentido de la vida, lo que implica varias sesiones para el desarrollo de entrevistas. Así, la técnica de autobiografía insta al sujeto a explorar sobre las diversas representaciones en las que se sitúa, para dar respuesta adecuada a las situaciones concretas que ocurrieron durante el proceso investigativo.

En relación con el método cualitativo, acompaña la idiosincrasia propia del sujeto que, como lo señala Bisquerra, (2004) “...se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada” (p. 28).

Unidad de Análisis

Se desarrolla a partir de las categorías esenciales y las relaciones que emergen

conceptualmente; revelan la construcción y prácticas en un campo determinado a partir de intervenciones a través de entrevistas semiestructuradas y narrativas autobiográficas.

Unidad de Trabajo

Se desarrolló con seis mujeres caucanas que se desempeñan en ámbitos escolares: tres (3) como docentes de escuelas públicas: una, como reeducadora especial, instructora en la Caja de Compensación del Cauca - Comfacaucá, una Licenciada en Español y Literatura, asesorando proyectos en Inclusión Educativa, y una Abogada, docente de la Universidad del Cauca.

Técnicas utilizadas

Entre las técnicas utilizadas dentro de esta investigación se destacan:

Entrevista semiestructurada

Es un proceso que establece una relación social de las partes, y la dinámica se estipula a partir de diversas determinaciones que operan en el encuentro entre el investigador y el informante. Desde esta perspectiva se obtienen, con más profundidad, los datos representativos de los participantes y cobra sentido en el intercambio discursivo que emerge en la vida diaria, a través de comentarios y anécdotas, entre otros.

Finalmente se comprenden los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, y se ahonda en fases como la descripción e interpretación, para hacer la articulación entre la historia vivida, la realidad social y textual de los sujetos. A través de las técnicas de construcción del conocimiento y la residencia prolongada, es posible fundamentar argumentos teórico-sociales frente a la investigación.

Plan de análisis de la información

Para recoger la información se utilizaron las entrevistas semiestructuradas porque permiten la expresión de las personas frente a lo que dicen y hacen, como

resultado de la concepción del mundo. En este sentido, el método desnuda el sujeto a intervenir y lo despoja de sus propios miedos, percepciones y sensaciones, presentándose ante el mundo como un insumo necesario para realizar el proceso de interpretación (Taylor y Bogdan, 1998).

Desarrollo de la Investigación

La investigación aborda el concepto de responsabilidad social, enmarcado en el contexto escolar, como esencia fundamental en la formación de los cimientos para el compromiso del tejido social que tanto se anhela en los actuales momentos de crisis en todos los campos.

Se analiza las voces de responsabilidad social en el campo educativo desde las concepciones narrativas que emergen de los procesos de formación configurados desde el quehacer docente.

Análisis de la información y resultados investigativos

En esta etapa de la investigación se presentan los resultados expuestos en las autobiografías, desde la entrevista semiestructurada, recogidas en el trabajo de campo. El análisis se estableció en tres momentos: la primera fase corresponde a la descriptiva, la segunda a la interpretativa y la tercera a la construcción de sentido.

En la primera fase descriptiva se identificaron los hallazgos encontrados durante el trabajo de campo, los cuales corresponden a las voces de las participantes, acordes con los elementos que respaldan la investigación y soportan el sentido de la propuesta investigativa.

En la siguiente fase, correspondiente a la interpretación de la información, se contrastaron los hallazgos de la primera fase, apoyados conceptualmente por teóricos.

La construcción de sentido, como tercera fase, evidencia la posición de los investigadores, desde un análisis crítico reflexivo que articula las dos fases mencionadas (descriptiva e interpretativa) dando resignificación a la investigación.



Fase descriptiva

La Constitución Política de Colombia promulga por los derechos de los ciudadanos entre los que se contempla la ley general de la Educación de 1994, la cual establece el derecho a la educación como servicio público y con función social, de manera permanente, acorde con las necesidades e intereses de las personas, soportando el compromiso que los contextos educativos tienen con los ciudadanos.

La Ley general de educación promueve equidad y participación en los contextos escolares; sin embargo, se necesita desarrollar acciones que mejoren las falencias de aprendizaje acordes con el nivel escolar, dado el alto índice de deserción que se presenta por diferentes factores; para contrarrestar se busca incentivar procesos formativos afines a cada estudiante. De allí que el compromiso que desarrolla el docente en cada contexto está intrínsecamente relacionado con la manera cómo se proyecte y sea competente para visualizar la vida de los sujetos en la sociedad.

Las políticas de educación inclusiva en Colombia promueven el derecho a la educación de todo ciudadano. En esta medida se establece el Decreto 366 de 2009, que estipula el acceso al sistema educativo de la población con algún tipo de discapacidad, y los apoyos que se requieren para la atención de cada caso. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco de la revolución educativa, convoca a desarrollar los procesos de educación a partir de los procesos curriculares flexibles para cada estudiante y los derechos básicos de aprendizaje, para complementar con el pensamiento de un participante.

La condición humana tiene una barrera en la educación, ya que no ha logrado entender que los procesos de educación inclusiva responden al acceso a cualquier persona, independientemente de su cultura, género, creencia y condición, dado que insisten en generar metodolo-

gías, evaluaciones y orientaciones homogéneas que no responden a la diversidad de estudiantes que asisten al aula de la clase. (Participante 3).

En concordancia con lo anterior, uno de los considerables retos de los maestros es forjar los cimientos de una educación sensata que no imponga la homogeneidad y la certeza, sino que promueva la creatividad y la incertidumbre, que integre realidad, cognición y emoción; la escuela es un contexto de diversos rostros, de diversas formas de ver y entender la vida. En palabras de Savater (2005) “hablamos de un ser humano y por lo tanto de un ser histórico... Los niños no son seres al margen de sus condiciones sociales, culturales y familiares. El maestro debe buscar un lenguaje común con los niños” (p. 6).

“Una política implantada puede ser una exigencia, pero desde mi perspectiva pienso que por respeto a la heterogeneidad social, se debe realizar procesos abiertos capaces de responder a las particularidades de los grupos. Frente a ello, se requiere incluir y trascender las poblaciones antes realizar formulaciones pedagógicas, didácticas y metodológicas, en procura de crear modelos adaptables que logren alcanzar a los estudiantes, promoviendo en ellos cambios positivos”. (Participante 4).

“Antes de conocer la política de inclusión siempre he creído que mis estudiantes son parte de la sociedad y en esa medida, son parte de mi clase, he hecho varias cosas cuando me he encontrado con algunos estudiantes con ciertas particularidades, pero acepto que mi inclusión en ocasiones no es la más esperada porque hago muchos esfuerzos por sacar los estudiantes adelante, pero en ocasiones la sociedad desbarata mis esfuerzos y siento desfallecer” (participante 5)

“Pienso que algunas Instituciones Educativas a pesar de los decretos establecidos por la ley general de educación, cierran las puertas para el ingreso a determinados estudiantes porque consideran que no se encuentran preparados y que deben estar en otros centros que brinden una educación acorde” (participante 2).

“Es un discurso que se genera con el fin de integrar a los estudiantes con algún tipo de situación a las Instituciones Educativas y que las directivas tengan ciertos beneficios, así mismo, verificar las estrategias que los maestros tienen como profesionales de la educación para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos que se deben aprender” (participante3)

“El compromiso educativo está relacionado con la atención a la diversidad, entendiéndose como la variedad de posibilidades que brinda el maestro para reconocer los sujetos, contextos y culturas, capaces de ser puestas en acción en los contextos escolares que contribuyen a la formación de sujetos visionarios del futuro” (participante1)

Recapitulando, el quehacer pedagógico está mediado por la relación establecida entre el maestro y el estudiante; requiere de ambientes, acciones, planeación, estrategias de enseñanza-aprendizaje para que el ejercicio de educar logre los objetivos propuestos. El aula de clase es el espacio donde se materializan las relaciones, se evidencian las particularidades, expectativas, intereses, fortalezas de cada uno de los sujetos estudiantes, y en donde se construye el saber mediado por el maestro.

Fase interpretativa

Las políticas educativas enmarcadas en la Constitución Política de 1991, comprometen al Estado en brindar procesos de formación educativa en pro de formar sujetos íntegros, desde las diferentes

dimensiones del ser humano. Para ello expide la Resolución 2565 de 2003 estableciendo los parámetros y criterios encaminados al desarrollo de acciones inclusivas y pertinentes a las necesidades de la población en Colombia, desde un enfoque diferencial, evidenciando así el respeto y compromiso social. Del mismo modo, en la guía de educación inclusiva presenta la ruta metodológica flexible para el apoyo a la transformación de las instituciones educativas del país, a partir de la diversidad de los contextos y del compromiso social.

El Ministerio de Educación Nacional orienta a las Secretarías de Educación con el fin de ofrecer a todos los niños, niñas y jóvenes la oferta educativa que promueve el acceso, desde muy temprana edad, a los distintos niveles y modalidades educativas en todo el país, verificando la escuela como un lugar de oportunidades al alcance de todos.

En este sentido, la educación inclusiva es parte del proceso de la equidad y participación social, la cual supone un modelo pedagógico flexible capaz de transversalizar la vida de los estudiantes en todos los contextos y, a su vez, contribuir a la construcción de sujetos razonables capaces de ver en la diversidad posibilidades para edificar un mejor país, y contribuir al desarrollo humano que va encaminado al mejoramiento y la calidad de vida, como lo menciona Arnaiz (2003)

Las escuelas, para avanzar en procesos inclusivos, deben avanzar hacia una repuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos, por lo cual es pertinente que se reflexionen sobre aspectos de organización, funcionamiento, coordinación, trabajo colaborativo entre los profesores y utilización de recursos, y las prácticas educativas flexibles en pro del fortalecimiento de las habilidades y eliminación de las barreras de aprendizaje de los alumnos. (p.56)



En conjunto, las instituciones educativas están encaminadas a abrir las puertas a todos los estudiantes, como parte de la equidad y participación, independientemente de sus capacidades. De esa manera se resignifica la educación inclusiva, la cual da respuesta a la diversidad, a través del reconocimiento, la valoración de la otredad y el fortalecimiento del desarrollo de sus competencias básicas, ciudadanas y en miras de un futuro comprometido con la sociedad.

La educación inclusiva es una prioridad de las políticas educativas en los contextos escolares para la atención a los sujetos, independiente de cualquier situación que lo limite. Así mismo, hace un llamado a transformar paradigmas, eliminar barreras y contribuir al respeto a la otredad, fomentando la igualdad de oportunidades como derecho fundamental y compromiso social. En palabras de Arnaiz (1996) "...un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...]" (p. 28). Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito.

Teniendo en consideración lo señalado, la educación inclusiva es un compromiso de los entes educativos a través de sus escenarios y currículos flexibles para responder a las necesidades y particularidades propias de los estudiantes, brindando oportunidades en pro de la construcción de un ambiente que potencialice el desarrollo humano.

De esta forma, se alude que las oportunidades para acceder al aprendizaje y generar calidad educativa para todas las personas, permiten configurar la educación como un derecho social en ese sentido se está dando apertura a la aceptación y respeto de la diversidad.

El ser humano es disímil, desde que nace es heterogéneo. Estas diferencias físicas, psicológicas, culturales, de género,

políticas, económicas, lingüísticas, de fe, entre otras, hacen al sujeto un ser único. La diversidad se debe asumir como una realidad social incuestionable. En ese sentido, la sociedad cada vez es más plural, siendo la diversidad un valor que amplía y diversifica los principios metodológico-didácticos, riqueza inviable en situaciones de homogeneidad.

Vale aclarar que la diversidad no es imparcial y por ende debe ser reasumida, no de modo tradicional sino como una relación resignificada y restaurada, que va de la mano con los cambios sociales de la época, como la responsabilidad social, ciudadanía, empoderamiento, participación ciudadana y democracia deliberativa, los cuales se resignifican y retroalimentan reverdeciéndose de manera complementaria. Según Squella (2000)

Existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de la vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder. (p. 27).

En ocasiones, se suele esconder, opacar, inclusive combatir y erradicar la diversidad. Una de las manifestaciones más severas es la negación de la diversidad para lo cual se recurre a la discriminación, construida sobre obcecaciones y estereotipos irracionales que se han cimentado en una cultura igualitaria. Todos estos intentos de exterminio de la diversidad han estado escoltados de quebrantamientos severos a la dignidad y derechos humanos.

En ese orden de ideas, educar en y para la diversidad es instruir al otro u otra a mirar de frente, aunque esa mirada cause consternación, angustia o impotencia. A la educación le compete entregar argumentos normativos, éticos y políticos que muestren que sólo en

una sociedad respetuosa y promotora de la diversidad es posible construir una democracia, en donde todos tienen el derecho a decidir, deliberar lo público desde perspectivas distintas, erradicar las discriminaciones y, de esta forma, consagrar en el plano educacional el principio fundante de la Declaración Universal que establece.

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición. (Magendzo, 2004, p. 35).

En este contexto, el docente comprende su rol en la sociedad y acepta al otro tal y como es, aceptar las particulares es un principio del proceso educativo y de un aula incluyente. Esto implica que la escuela se convierte en una corporación de instrucción permanente, el propio docente se considera a la vez un estudiante que aprende a resolver problemas, actitud que producirá un mejor aprendizaje.

De este modo, el quehacer pedagógico de los docentes debe ser visto como una teoría general de la enseñanza, y complementando con las palabras de Quintar (2002)

Como profesionales de la educación tenemos la imperiosa necesidad de conocer y pensar el proceso educativo en sus múltiples relaciones con el contexto social, reflexionando responsablemente como agentes socializadores a favor de la formación no de objetos laborales, sino de sujetos, de personas autónomas, racionales. (p.52)

En la misma perspectiva, Zemelman (2007) invita a promover estados de conciencia, argumentando que los docentes no deben ver pasar la historia sin hacer parte de ella, que se requiere de profundos cambios desde el quehacer educativo, con una pedagogía adecuada para cada con-

texto, atreverse a ir más allá para avanzar hacia modelos que propicien un sujeto acorde al sentido de la época.

Ser un maestro en la diversidad requiere ser un agente acompañante del proceso educativo del estudiante en cada una de sus etapas, lo valora como un ser único y social en interdependencia y concordancia permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural, lo que permite crear identidad a partir de aquello que considera cercano y propio, pero también respetando aquello que le es distinto y diverso.

El maestro en la sociedad desempeña un papel protagónico en la vida de los sujetos que forma, no solamente en el campo educativo sino en una educación para la vida; por ende, su desempeño en los contextos escolares requiere un trabajo decidido y protagónico para materializar la intencionalidad de las políticas educativas y sociales, hilvanadas para que sean un hecho efectivo.

De esta forma se considera que las acciones que desempeña el docente son concientizadas a partir de la responsabilidad que tiene, individual y colectiva, en el aula y en la sociedad. No se pueden transformar las prácticas educativas y garantizar que los niños, las niñas y los jóvenes estén al corriente de lo que deben saber, sin la diligente presencia de los maestros, dado que el riesgo de no brindar las orientaciones pertinentes en la formación del sujeto.

De lo mencionado, se confirma que el maestro está llamado a ser un actor social en el que sus prácticas educativas evidencian y reorientan estrategias acordes a las exigencias del tiempo, intereses, expectativas, motivaciones, dificultades de cada uno de sus estudiantes, aceptando, valorando y respetando el abanico de diversidad presente en el contexto escolar. De allí, el docente es un ser humano que entrega por completo su vida a la niñez y la juventud siendo visionado como un héroe anónimo para la sociedad.



El campo de la educación se ha convertido en una esfera compleja, por sus múltiples implicaciones, lo cual influye en el contexto social. Dicho de otra manera, la escuela está inmersa en la sociedad, razón primordial para que su quehacer vaya más allá de la tarea de transmitir conocimientos.

Si la escuela tiene como fin el desarrollo sistémico del sujeto en formación, esto implica la formación ético-valoral, la cual debe permear todo el proceso educativo, así como los ingredientes que la componen. Es decir, la educación se ha convertido en un bien social, no se limita a simples espacios institucionales, ni es pertenencia exclusiva de eruditos.

Así, la educación como esfera de desarrollo del ser humano, es un proceso que permuta saberes, emociones, acompañado de la cimentación de la humanidad. En palabras de Tobón Lotero (2014):

La educación implica entenderla bajo la óptica del bien social, comprenderla como eje formativo de saberes y sentidos, como eje de la transformación social y colectiva, y como posibilidad de desarrollo. Ello, aunque pasa por lo institucional e involucra a la educación como establecimiento y como estructura, se asienta en la realidad de los individuos de los grupos humanos. (párr. 5).

Desde esa posición, el docente es el elemento vertebral del proceso educativo, tiene la responsabilidad personal y social. Esta postura ético-valoral que asume el docente es manifestada a través de sus actitudes frente a su propio mundo y a la realidad que viven los otros, es lo que hace que la educación como proceso tenga impacto en la realidad de las personas.

Construcción de sentido

El presente apartado hace énfasis en el abordaje del objetivo de la investigación; identifica las voces de responsabilidad social en la mujer docente en el

campo educativo del Departamento del Cauca, con el propósito de dar sentido al interrogante y a las presunciones generadas por las informantes desde sus prácticas pedagógicas. Abarca las derivaciones arrojadas de los participantes visualizadas desde las categorías emergentes: la inclusión en la escuela favorece procesos de responsabilidad social, diversidad, dinamismo social y docente agente social.

La inclusión en la escuela favorece procesos de responsabilidad social

Las instituciones educativas asumen una tarea fundamental en la construcción social; implica replantear permanentemente los lineamientos curriculares, el quehacer pedagógico e institucional, entre otros, para ofrecer una educación que corresponda a las expectativas e intereses de los actores primordiales del proceso educativo como son los estudiantes. Para lograrlo es ineludible una actitud humanística, caracterizada por el reconocimiento a las diferencias, fundamentada desde el respeto, la convivencia, la solidaridad y la responsabilidad, como lo manifiesta una docente entrevistada:

Desde mi quehacer pedagógico, utilizo varias herramientas lúdicas que le permitan al niño minimizar sus barreras; empleo ejercicios de gimnasia cerebral y acomodación postular para disponer hacer una actividad, e igual forma la motivación y refuerzo positivo moviliza procesos de atención e interés por hacer actividades manuales, de mesa. Trabajo en propuestas de educación inclusiva, contribuyendo al mejoramiento de las instituciones educativas, capacitando a docentes. (Participante 2)

En ese orden de ideas, abordar la inclusión en el aula implica a los docentes poseer conocimientos en diferentes disciplinas académicas, que permitan comprender, planificar, justificar y reflexionar

sobre las prácticas pedagógicas, de modo accesorio (Pérez Gómez, 2010; Gallego, 2005). Los procesos educativos deben proyectarse más allá de los muros de las instituciones educativas, se busca un alcance al contexto social y familiar. Se pretende que la comunidad educativa se comprometa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, más allá de las fronteras sociales, para combatir la exclusión. En ese sentido se cita el testimonio de una participante.

Dentro de mi trabajo genero estrategias pensando en el contexto de cada estudiante al cual brindó atención. Identifico el contexto, sus gustos, creencias, barreras y actitudes frente al vínculo que genero con el estudiante. Las prácticas pedagógicas que desarrollo son todas aquellas que el estudiante demanda desde su condición. En ese sentido no sólo estamos aportándole a la sociedad sino que también estamos abordando procesos de inclusión. (Participante 2).

En consecuencia, para que una escuela sea eficaz requiere del compromiso de los agentes educativos, de la reflexión continua de la práctica pedagógica, promover la creatividad, la auto-indagación y la puesta en marcha de cambios en los campos institucionales, según lo mencionan Artiles, Harris-Murri & Rostenber (2006), para complementar con las palabras de una participante.

Entender cada estudiante como un caso distinto ayuda a generar prácticas adecuadas y pertinentes al momento de brindar actividades pedagógicas. Cada estudiante tiene un mundo diferente. Si entendemos que ningún estudiante es igual a su compañero podremos entender que debemos generar actividades pedagógicas acordes a cada estudiante. Yo creo que entonces estamos desarrollando nuestro rol de docentes desde la inclusión, no como un con-

cepto sino como una realidad social. (Participante 1)

Consecuente con lo anterior, Bartolomé et al. (2006) consideran que el sistema educativo debe promover espacios propicios para la práctica de la justicia social, promoviendo el desarrollo humano de cada uno de los estudiantes. Se espera que la educación inclusiva contribuya a desarrollar la cohesión social para progresar hacia el alcance de los ideales de la paz, la justicia social y la libertad. Como lo afirma Garzón (2011) es el momento de construir una sociedad más libre, inclusiva, democrática y en paz; una sociedad inclusiva desde el respeto a la diferencia, pensamiento que comparte una participante:

De acuerdo con mis competencias, valores, formación personal y profesional, compromiso y experiencia, propendo por abordar a los estudiantes con igualdad, confianza y compromiso en su proceso educativo, que viene desarrollándose desde el docente, a quien a su vez realizo acompañamiento y asesoría frente a su trabajo pedagógico, brindándole a éste, además, herramientas novedosas y flexibles que permitan adaptar la enseñanza desde la diversidad y capacidades particulares de cada uno. Para ello me apoyo en la experiencia propia del docente y de mis colegas, de sus conocimientos y su experiencia para, en conjunto, trabajar articuladamente en la adaptación curricular de los educandos y el acercamiento con sus familias quienes tienen un papel fundamental en el proceso formativo de los niños. Considero que de esta manera se le aporta a la sociedad desde procesos inclusivos. (Participante 6)

Es de vital importancia la flexibilidad en los currículos escolares para dar respuesta a la diversidad presente en el contexto escolar, desde las diversas realidades



sociales, culturales e individuales de los estudiantes. Como lo mencionan Aguado, Gil & Mata (2008) uno de los objetivos ineludibles de la educación es garantizar el derecho de una educación de calidad fundamentada en los principios de equidad, igualdad y justicia social, promoviendo procesos de inclusión con el compromiso de la comunidad educativa.

Es importante indagar hasta dónde están comprometidos los docentes con los cambios en lo político, social, cultural y económico. Como lo afirma Lopera (2004, p.4) "... se requiere de cambios trascendentales en el ser maestro, es decir, docentes que se permitan pensar su acto educativo con sensibilidad humana, con solidaridad, ética y con un profundo amor pedagógico". Complementando con el testimonio de una participante.

Para entender que cada estudiante es distinto al resto de sus compañeros es decir cada uno es un ser único irrepetible; en ese sentido se deben inventar prácticas pedagógicas que vayan en contra de la homogenización Si entendemos el sentido amplio de diversidad yo creo que entonces estamos desarrollando nuestro rol de docentes desde la inclusión no como un concepto sino como una realidad social". (Participante 3)

Recapitulando, la educación está llamada a formar sujetos que participen activamente en la sociedad, favoreciendo la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones, independiente de la condición humana; desde esta perspectiva sociológica existen las razones principales para instituir una educación inclusiva que favorezca los derechos humanos. Como lo afirma Fernández (2003) cada país debe diseñar unas políticas y un sistema educativo que se ajuste a las necesidades de cada niño, niña o joven, creando escuelas inclusivas para que se elimine todo tipo de discriminación y, por consiguiente, elimine las barreras del aprendizaje. Se requiere de un contexto escolar democrático e in-

tercultural que promueva el respeto por la diversidad, formando sujetos que valoren su identidad; esto es el fiel reflejo de una educación que promueve cambios efectivos en mejorar la calidad de vida.

Diversidad dinamismo social

El dinamismo de la sociedad, la influencia de una época marcada por profundos cambios en los campos social, político, cultural, económico, ideológico entre otros, permean la escuela por ser el contexto social de encuentro de los procesos sociales. Desde esa perspectiva la educación intenta dar respuesta a la diversidad con el propósito de aportarle a la construcción del tejido social, como lo considera Sabariego (2002) la educación requiere de agentes comprometidos como la familia, la sociedad, y por supuesto de la escuela, para aunar esfuerzos... como una de las tareas de todo proceso educativo. Complementando con las palabras de una docente entrevistada:

El compromiso educativo está relacionado con la atención a la diversidad, entendiéndose como la variedad de posibilidades que brinda el maestro para reconocer los sujetos, contextos y culturas, capaces de ser puestas en acción en los contextos escolares, que contribuyen a la formación de sujetos visionarios del futuro. Vale la pena anotar que todavía no se hace realidad ésta en la intencionalidad, pues los lineamientos curriculares van en sentido contrario, aunque se mencionan, pero al final exigen centrarse más en los conocimientos que en la formación de la persona. (Participante 1)

Por consiguiente, el docente comprometido con su profesión gesta por una educación, en y para la diversidad presente en el contexto escolar, extensiva a la sociedad. Como lo menciona Soriano (2009) el maestro está llamado a defender la diversidad sobre todo cuando es vista como perturbadora o negativa o ajena in-

diferente al contexto social. En ese sentido complementa una participante

La educación desde la diversidad se centra en este momento en divulgar y promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias, trabajando en función de la recuperación y valoración de la dignidad humana y la convivencia pacífica, como elementos esenciales que le permiten constituir un proceso de desarrollo social y comunitario. (Participante 4).

En consecuencia, educar en la diversidad supone no legitimar la diferencia sino aprovecharla en aprendizajes significativos, construir nuevas estrategias e innovaciones didácticas que fortalezcan la convivencia y generen la aceptación, el respeto y la valoración mutua entre los pares, proyectándose en la sociedad.

En palabras de Cárdenas (2013), citado por Narváez, Dorado y Luna (2014)

nos encontramos en el tránsito hacia una nueva sociedad; conforme pasa el tiempo ésta requiere que la atención al desarrollo individual tome diferentes rumbos, de manera tal que no se marquen personas con necesidades, más bien se reconozca que cada cual tiene sus características personales; bajo esta perspectiva es necesario advertir que se debe luchar por una concepción de mundo que transversalice el sentido de lo diverso dentro de una concepción humanista de los derechos humanos, la cual es una cuestión inherente a las personas. (p. 36)

En concordancia, es claro que la diversidad no se puede seguir abordando como un término de discapacidad desde el aspecto físico, desconociendo las necesidades educativas, culturales, de cosmovisión y perspectivas de desarrollo entre otras.

Por otra parte, la influencia de las políticas estatales y los paradigmas en educación continúan con enfoques homogéneos

y estandarizados que entorpecen la labor del docente, imposibilitando el desarrollo de procesos acordes a las necesidades, intereses y particularidades diversas, como factores de enriquecimiento y desarrollo de la sociedad. En este sentido, Freire (1992) plantea que es importante que los educadores potencien la libertad, creatividad, capacidad de elegir; es preciso que las minorías, aun siendo diferentes entre ellas, se unan para luchar por unos derechos, para poder vencer a una mayoría, no hay que tratarlas de un modo protector y paternalista, se puede hablar, tratar, discutir, como con cualquier persona.

Otra mirada para comprender la diversidad

En relación con la educación inclusiva, ésta es el fundamento del derecho básico de la sociedad, es brindar oportunidades a todos incluyendo los excluidos de las oportunidades, es decir, también a todos aquellos que la sociedad deja a un lado. En ese sentido se complementa con el pensamiento de Gairín (1999)

Pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y las de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible, conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, es hacer una escuela para todos. (p.90).

Acerca de la diversidad en el aula es aceptar la realidad social, reconocer lo complejo de la sociedad, convertir las desigualdades en oportunidades educativas; cada estudiante tiene capacidades o talentos que benefician la experiencia de la escuela; se requiere de un espacio



escolar que ayude a desarrollarlos, como lo expresa una docente entrevistada:

La diversidad se centra en este momento en divulgar y promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias; es decir a esos chicos que son diferentes, trabajando en función de la recuperación y valoración de la dignidad humana y la convivencia pacífica, como elementos esenciales que le permiten constituir un proceso de desarrollo social y comunitario. (Participante 3).

En otras palabras, una escuela eficaz que eduque en conocimientos como para la vida, como lo menciona Skliar (2002)

Descubrir una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obliga a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad. (p. 118)

Complementando lo anterior, Touraine (1997) refiere que

...reconocer a cada individuo el derecho de conjugar, de articular en la propia experiencia de la vida personal y colectiva, la participación en el mundo de una identidad cultural particular. No es la inspiración universal de una cultura, lo que hay que reconocer, sino la voluntad de individualización. (p. 54)

En ese sentido también una participante menciona:

La práctica pedagógica en atención a la diversidad debe generar consciencia partiendo del hecho que el estudiante es un ser sentipensante, por tanto, es un chico que tiene argumentos prácticos, reales que, pese a no haberlos aprendido en los libros, le permiten interpretar

la realidad de manera coherente y contextualizada (participante 2).

Teniendo en consideración lo señalado, no se trata de dialogar con el otro sino de reconocerlo como sujeto, reconocerse uno mismo como tal, citando a Skliar (2002)

...la construcción del otro en un espacio que se manifiesta como una diferencia radical en relación a la mismidad. Es otro que se presenta de diferentes formas y que como tal se asume en aquello que es el resultado, precisamente, de una variación en las formas políticas y culturales mediante las cuales la alteridad es representada y la diferencia es construida. (p. 87)

De manera complementaria lo manifiesta una docente:

La base inicial para el compromiso social se halla en la concientización de formar sujetos acordes a la realidad y con miras a la posibilidad, esto es, inicialmente reconocimiento y respeto frente a cada una de las personas que están a mi alrededor" (Participante 2).

Así pues, para Gimeno (1996) citado por Hernández de la Torre (2003)

La diversidad alude 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. (p. 5)

De manera paradójica entiende la diversidad una docente participante, como se aprecia en el siguiente testimonio:

La educación desde la diversidad se centra en este momento en divulgar y promover el reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias, es decir a esos chicos que son diferentes, bueno, es decir, que les falta una parte de su cuerpo, un brazo o son ciegos. Bueno, qué sé yo;

entonces uno trabaja en función de la valoración de la dignidad humana es decir que lo respeten, así pues se está trabajando la convivencia pacífica, como elemento esencial para constituir un proceso de desarrollo social y comunitario. (Participante 1).

El ser humano es disímil, desde que nace es heterogéneo; las diferencias físicas, psicológicas, culturales, de género, políticas, económicas, lingüísticas, de fe, entre otras, hacen al sujeto un ser único. En ese sentido, la sociedad es plural, siendo la diversidad un valor que amplía y diversifica los principios en situaciones de homogeneidad.

Vale aclarar que la diversidad no es imparcial, es una relación resignificada y restaurada, va de la mano con los cambios sociales de la época como la responsabilidad social, ciudadanía, empoderamiento, participación ciudadana y democracia deliberativa se resignifican y retroalimentan reverdeciéndose, lo que se complementa con el pensamiento de Squella (2000).

Existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de la vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder. (p. 27)

En ocasiones, se suele esconder, opacar, inclusive combatir y erradicar la diversidad; para ello se recurre a la discriminación, construida sobre obcecaciones y estereotipos. Todos estos intentos de exterminio de la diversidad han estado escoltados de quebrantamientos severos a la dignidad y derechos humanos.

A manera de conclusión, entre la diversidad y la diferencia hay un abismo, una distancia que sólo existe en la medida que se haga evidente. Educar desde la diversidad implica reconocer en el otro las diferencias y particularidades, ver al

otro como alguien que se reconoce en mí y, como tal, una persona que cuenta con los mismos derechos.

La Praxis del maestro, un compromiso de responsabilidad social

No puede desconocerse que a lo largo de la historia de la pedagogía el maestro acarrea la llama del saber, gestor de premisas pedagógicas construidas a través de un camino de aprender y desaprender, fortaleciendo así conocimientos y experiencias. Dicho de otra manera, históricamente ha ganado un lugar, es el constructor del conocimiento e intermedio en la consolidación de relaciones interpersonales, como se aprecia en el testimonio de una participante

Ser maestro significa ser alguien que debe velar no sólo por enseñar a otra u otras personas, sino también por comprender las diferencias, particularidades y características de cada quien; así mismo, prepararse, capacitarse y estructurarse continuamente. (Participante, 6).

En consecuencia, el quehacer pedagógico está mediado por la relación establecida entre el maestro y el estudiante; requiere de ambientes, acciones, planeación, estrategias de enseñanza-aprendizaje para que el ejercicio de educar logre los objetivos propuestos. El aula de clase es el espacio donde se materializan las relaciones, se evidencian las particularidades, expectativas, intereses, fortalezas de cada uno de los sujetos estudiantes y en donde se construye el saber mediado por el maestro. Así lo afirma una participante:

Una política educativa implantada puede ser una exigencia y un fracaso porque se desconocen las realidades del contexto. Por eso, desde mi perspectiva, pienso que por respeto a la heterogeneidad social, se deben realizar procesos abiertos, capaces



de responder a las particularidades de los estudiantes y de los grupos étnicos. Frente a ello, se requiere incluir y trascender las poblaciones antes realizar formulaciones pedagógicas, didácticas y metodológicas, en procura de crear modelos adaptables que logren alcanzar a los estudiantes, promoviendo en ellos cambios positivos". (Participante 4).

En ese sentido, como lo menciona Savater: "Ser maestro es ser un facilitador que domina su disciplina y que, a través de metodologías activas, ofrece las herramientas necesarias para que los estudiantes comprendan el mundo desde diversos lenguajes, aprendan a vivir con los demás y sean productivos" (p. 1). Desde esa mirada, el maestro fomenta la creación, la crítica, la creatividad, las relaciones personales como sociales.

Uno de los considerables retos de los maestros es forjar los cimientos de una educación sensata que no imponga la homogeneidad y la certeza, sino que promueva la creatividad y la incertidumbre, que integre realidad, cognición y emoción. La escuela es un contexto de diversos rostros, de diversas formas de ver y entender la vida. En palabras de Savater (2005, p. 6) "hablamos de un ser humano y por lo tanto de un ser histórico... Los niños no son seres al margen de sus condiciones sociales, culturales y familiares. El maestro debe buscar un lenguaje común con los niños".

Complementando con el pensamiento de una docente entrevistada:

Entender que cada estudiante es un mundo distinto y en esta medida se debe generar prácticas adecuadas y pertinentes en el momento de desarrollar las actividades pedagógicas. Si entendemos que ningún estudiante es igual a su compañero podremos entender que debemos generar actividades pedagógicas acordes a cada estudiante, desde sus diferentes campos como lo cul-

tural, lo social, familiar, lo psíquico, entre otros. Yo creo que entonces estamos desarrollando nuestro rol de docentes desde cada realidad social; caso contrario sucede con las políticas educativas que buscan estandarizar los procesos educativos en relación a la formación de hombres y mujeres que respondan a la demanda del mercado, es decir que sean trabajadores de la burguesía. (Participante 4).

Con base en lo anterior, educar no es ofrecer información, ni hacer un monólogo, es mediar entre las realidades de la escuela y el contexto social, abordar las particularidades, reflexionar sobre el tipo de sociedad que se aspira, planteando ajustes desde la práctica pedagógica. Así lo percibe una participante

Un maestro fomenta valores, respeto, responsabilidad, tolerancia, motivación y muchas virtudes de quienes comparten con él, sean alumnos o no, aprenden de sus actos, de sus consejos, de su experiencia y conocimiento. Es ayudar a forjar la sociedad del mañana; es inculcar en los corazones de los individuos sentimientos de amor, bondad, ilusión, tolerancia, libertad, igualdad y fraternidad. Es también compartir conocimiento para que ese mañana tenga maravillosos seres humanos. (Participante 3)

Teniendo en consideración lo señalado, el maestro cimenta procesos de reflexión en pro del desarrollo humano, como lo diría Freire (s.f., p. 67) "La capacidad de aprender, (debe servir) no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla", dado que el aprendizaje es un proceso consciente es la oportunidad de trascender y ofrecer herramientas que permitan modificar la realidad de manera equitativa y justa.

Para Gimeno Sacristán (2001, p. 163) "Se trata de una nueva realidad que

impone y propone un modelo de vida y un modelo educativo para encauzar el desarrollo de las redes sociales entre los seres humanos". La sociedad vive uno de los grandes retos por el fenómeno de la globalización, se exhorta por la transformación del paradigma educativo, no para educarse sólo en conocimiento sino para otorgarle al conocimiento un sentido como proceso permanente de socialización, como lo afirma una participante.

La educación es la única oportunidad que tenemos para mejorar todas las condiciones que tenemos a nuestro alrededor, de esta forma toda la información que se adquiera será la fuente que permita crear una mejor sociedad con principios equitativos y mejoras continuas para la vida de todos en la sociedad. (Participante 4)

En ese orden de ideas, educar no es transmitir saberes, es otorgar argumentos normativos, éticos, políticos, entre otros, para forjar una sociedad respetuosa, comprometida, equilibrada, con oportunidades para la sociedad. Sólo así se podrá consagrar el principio fundamental de la Declaración Universal que establece:

Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición (Magendzo, 2004, p. 35).

En este contexto, el docente como profesional acepta al otro tal y como es, reconoce las particularidades como un principio del proceso educativo y de un aula incluyente. Esto implica que la escuela se convierte en una corporación de instrucción permanente; el docente se considera a la vez un estudiante que aprende a resolver problemas, actitud que producirá un mejor aprendizaje.

De este modo, el quehacer pedagógico de los docentes debe ser visto como una teoría general de la enseñanza, comple-

mentando con las palabras de Quintar (2002).

Como profesionales de la educación tenemos la imperiosa necesidad de conocer y pensar el proceso educativo en sus múltiples relaciones con el contexto social, reflexionando responsablemente como agentes socializadores a favor de la formación no de objetos laborales, sino de sujetos, de personas autónomas, racionales. (p. 52)

En este mismo sentido, manifiesta una docente:

La educación en los contextos escolares es el espacio esencial donde confluyen los principios adquiridos en el hogar, la cultura, las visiones, los saberes y hasta los miedos, puesto que se fortalecen y se construyen acuerdos de convivencia que evocan al respeto, solidaridad y compromiso con la sociedad. En otras palabras, la educación le aporta a la sociedad hombres y mujeres de bien, capaces de transformarse y de cambiar el medio social. (Participante 1)

En la misma perspectiva, Zemelman (2007) invita a promover estados de conciencia, argumentando que los docentes no deben ver pasar la historia sin hacer parte de ella; que se requiere de profundos cambios desde el quehacer educativo, con una pedagogía adecuada para cada contexto, atreverse a ir más allá para avanzar hacia modelos que propicien un sujeto acorde al sentido de la época.

El maestro, como agente educativo del proceso de enseñanza- aprendizaje, valora al estudiante como ser único y social en interdependencia y concordancia permanente con el entorno familiar, natural, social, étnico y cultural; le permite crear identidad a partir de aquello que considera cercano y propio, pero también respetando aquello que le es distinto y diverso.

En conjunto, el maestro debe ir a la par de los cambios, tener la capacidad de innovar y generar conocimiento con la inten-



ción de ser competente; implica conjugar saberes conceptuales con capacidades diversas para realizar actividades en un mundo complejo, a través de aprendizajes significativos que perduren en la mente, cimentando compromiso con la sociedad.

Conclusiones

En este apartado se consolida la investigación desde la seducción de la pregunta de investigación y los objetivos propuestos. Los resultados se enmarcan de manera global por ser la responsabilidad social una realidad que concierne no sólo a las políticas de Estado o los gobiernos de turno, incluso a estados internacionales, sino a todo el conglomerado de una nación.

La responsabilidad social refleja un compromiso que transversaliza estamentos que atañen al Estado, a la sociedad; recae en todas las esferas sociales, reclama que se reevalúe y readequie un modelo pedagógico que viabilice la practicidad de los planes de trabajo, ofreciendo respuestas pedagógicas ajustadas a las particularidades de los educandos.

El deber del maestro evoca a generar espacios de aceptación y respeto por la diversidad en todo su esplendor. La pedagogía debe encaminar al libre albedrío, al encuentro con aquello que al estudiante le brinde placer y le motive, como menciona Zuleta (2010), a encontrar un sentido filosófico a lo que hace, a lo que piensa, decide, para que otros no lo hagan por él.

La educación inclusiva debe cimentarse desde los derechos humanos, para lo cual tanto las políticas educativas como el sistema educativo se deben ajustar a las particularidades de cada niño, niña o joven, así se elimina todo tipo de

discriminación y por consiguiente las barreras del aprendizaje. Se propende por un contexto escolar que promueva la diversidad, esto es el reflejo de una educación que promueve cambios para la vida en sociedad

Recomendaciones

Es necesario que se promueva en los contextos escolares la aceptación y la valoración de la diversidad con la disposición de dignificar la pluralidad; alejándose del método homogenizante que busca una colección de sujetos con iguales perspectivas. Se requiere de maestros con proyección de salir adelante, con tolerancia suficiente para superar los embates de la vida, y con capacidad suficiente para coexistir con la diferencia y evitar el fraccionamiento constante de mí propio “yo”, lo que genera un traspie en el desarrollo enfrentando problemas intentos que afectan el desarrollo en comunidad.

Se ve la necesidad de motivar a la comunidad educativa para atender la diversidad presente en el contexto escolar. Es en este punto donde surge de la comprensión y aceptación que vive un mundo de diferencias, donde el reto principal es integrarlas, para dar cumplimiento a la pluralidad educativa abierta, que incluya a toda la población educativa.

Se recomienda seguir adelantando investigaciones que atañen con responsabilidad social porque son escasas las investigaciones realizadas a la fecha; se espera que por ser una realidad social se torne en una realidad con compromiso de todos. Se anhela por un cambio radical en la sociedad transgredida por la deshumanización del mismo ser humano para acabar con tanta barbarie que día a día preocupa.

Referencias

- Aguado, T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 2(19), 275-292. Tomado de: http://www2.uned.es/grupointer/rev_complutense_2008_formacion_profesorado.pdf
- Arniz Sánchez. (2011). *Escuelas Eficaces e Inclusión: Como favorecer su desarrollo*. Disponible en: [https://digitum.um.es/.../Escuelas%20eficaces %20e%20inclusivas%20c%C3%B3...](https://digitum.um.es/.../Escuelas%20eficaces%20e%20inclusivas%20c%C3%B3...)
- Artiles, A.J., Harris-Murri, N. & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as Social Justice: Critical. Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory into Practice*, 45(3), 260-268.
- Barcena, F. y Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona. Paidós.
- Bartolomé, M. et al. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York: New York State University Press.
- Berman, S. (1998). The bridge to civility: empathy, ethics and service. *Journal of the School Administrator*, 5, 27-32
- Bisquerra, R. (ed.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cárdenas Zuluaga, C. (2011). *La diversidad en la diversidad*. Módulo Educación para la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Constitución Política de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Del Valle, A. y Vega, V. (1999). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Argentina: Aique Grupo Editor
- Erikson, E. (1980). *Identidad: Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Feixa, C. (2011). Més enllà d'Eboli. Gramsci i l'antropologia italiana. *Nous Horitzons*, 28(105), 28-41.
- Feixa, C. y Agustí, C. (2003). Los discursos autobiográficos de la prisión política. *Acta Sociológica*, 56, 135-158
- Fernández, A. (2003). Educación Inclusiva: Enseñar y Aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral* 200,13. Disponible en: www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf
- Freire, P. (1992). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gairín, J. (1990). El contexto escolar. En: A. Mediana, Ma. L. Sevillano (coord.). *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid: UNED.
- Gairín, J. (1992). Diseños organizativos que facilitan la implantación por establecimientos educativos de programas de educación intercultural. *SEP: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, 283-303.
- Gairín, J. (1996). *La Organización Escolar: contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla
- Gallego, Vega, C. (2005). Algunas claves para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Escuela Española*, 13, 10-12.
- Garzón Valdez, A. (2011). *Reaccionar para avanzar*. Madrid: Aguilar.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación. *Kikiriki*, 38, 19-25.
- González González, M.A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Noveduc.
- González González, M.A. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homosapiens.
- González González, M.A. (2015). Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Bogotá: Ediciones desde Abajo.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: algunas Reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Reice*, 6(2), 82-99.
- González, Q. E. y González, P. M. (2012). La educación para la responsabilidad social. Una mirada desde el docente universitario. *Revista de Trabajo Social*, 2(2), 97-106
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.



- Hernández de La Torre E. (2003). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales. (Tesis de grado). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Hernández Castro & Quintero. (2012). Imaginarios de responsabilidad en jóvenes de la ciudad de Neiva. *Plumilla*, 10, 95-112
- León, Barragán & Revelo. (2009). *Las representaciones sociales del concepto de responsabilidad social en los estudiantes de Contaduría Pública*. *Rev. Facultad de Ciencias Económicas*, 17(2), 61-97
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito*. (2ª. ed.). Madrid: Gráficas Rógar.
- Lopera J. (2004). *El maestro ante la diversidad*. En: Módulo 1: Fundación Diversidad y Educación. Recuperado de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6679/6121>
- Magendzo, A. (2004). En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. Santiago (Chile). *Al Tablero*, 28. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87388.html>
- Manosalva Mena, S. E. (2011). *Inclusión Educativa y grupos vulnerados*. Ponencia en el III simposio Internacional Horizontes Humanos Multiculturalismo, diversidad y colonialidad. Bariloche, Argentina. Disponible en: http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_III_simposio_internacional_horizo.pdf.
- Martí, J. J., Martínez, F., Martí, M. y Marí, R. (2008). Responsabilidad social universitaria: acción aplicada de valoración del bienestar psicológico en personas adultas mayores institucionalizadas. *Revista Polis*, 5(18), 2-15
- Ministerio de Educación Nacional Bogotá, D.C. (2006). *Guía 12*. Disponible en: www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles75156_archivo
- Mussen, P., Conger, J. & Kagan, J. (1982). *Desarrollo de la personalidad del niño*. México: Trillas
- Narváez, B. Y., Dorado, M. A. y Luna, C. S. (2014). *Concepciones que tienen los maestros sobre emociones positivas, y las prácticas pedagógicas que subyacen a esas concepciones*. (Tesis de Maestría). Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.
- República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia. Santafé de Bogotá: Ediciones J. R. Bernal.
- Saavater, F. (2005). Ser maestro hoy. El sentido de educar y el oficio docente. *Al Tablero*, 34, 1-20. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf
- Sabariago, M. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Savater, F. (2005). El sentido de Educar. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31232_tablero_pdf.pdf
- Skliar, C. (2002) Alteridades y Pedagogías o... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação y Sociedade*, XXIII(79), 85-123.
- Skliar, C. (2008) Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y Error*, XVII(34), 13-37.
- Soriano Ayala, E. (2009). *Vivir entre culturas una nueva sociedad*. Madrid, España: La Muralla
- Squella, A. (2000) Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en pluralismo, sociedad y democracia: La riqueza de la diversidad. *Colección Fundación Felipe Herrera*, Santiago de Chile.
- Tammet, D. (2006). *Nacido en un día azul*. Barcelona: Sirio
- Tobón Lotero, J.D. (29 de mayo de 2014). La responsabilidad social de la educación. *La República*. Recuperado de: http://www.larepublica.co/la-responsabilidad-social-de-la-educaci%C3%B3n_127651
- Touraine, A. (1994). *¿Qué es la democracia?* Madrid: Temas de Hoy
- Unesco. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París.
- Unesco. (2003). El rol de las Universidades Pedagógicas en la Formación de Docentes. Experiencias y Desafíos, Santiago de Chile.
- Zemelman, H. (2005). *Uso crítico de la teoría en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: Instituto Politécnico Nacional
- Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia*. Bogotá: Omegalfa. Disponible en: omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf

Introducción a la colonialidad de género en mujeres jóvenes y niñas indígenas¹

ANA MARÍA ÁLVAREZ CHICA², ANA PATRICIA NOGUERA DE ECHEVERRI³

Resumen

La condición de las niñas y jóvenes indígenas en la época de la explotación cauchera en el Amazonas, expresa la colonialidad radical a la que fueron y siguen siendo sometidas las mujeres y todo lo femenino incluyendo la tierra, en los procesos de colonización. El Pensamiento Ambiental Sur, guía los despliegues de las relaciones entre naturaleza, mujeres y explotación de la tierra, para mostrar que así como se ha despreciado lo femenino en la cultura occidental, de igual manera se desprecia a la naturaleza y por supuesto, al lugar donde la naturaleza ha florecido: la tierra. La crítica emergente en las texturas que este artículo entreteje, que son también las texturas de una realidad donde la colonización de la tierra, es la colonización de los cuerpos, de la vida y de todo cuanto ella crea.

Palabras clave: mujeres jóvenes y niñas racializadas, colonialidad de género, colonialidad de la naturaleza, pensamiento ambiental sur.

Introduction to coloniality of gender in indigenous young women and girls

Abstract

The condition of indigenous girls and young women during the period of rubber exploitation in the Amazon expresses the radical coloniality that they were and continue to be subjected to along with all femininity, including the land, in colonization processes. Environmental thought in Latin America guides the unfolding of relationships between nature, women and the exploitation of land to show how femininity has been disregarded in western culture in the same way that nature has been disregarded along with where nature flourishes: land. The emerging criticism in the structures weaved by this article are also textures of a reality in which the colonization of land is the colonization of bodies, of life and everything created by life.

Key words: racialized young women and girls, coloniality of gender, coloniality of nature, south environmental thinking.

1 Recibido: 08 de julio de 2015. Aceptado: 28 de septiembre de 2016.

2 Ana María Álvarez Chica. Estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Línea Jóvenes, Culturas y Poderes. Cohorte 11. Universidad de Manizales - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE; Magister en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional – CINDE. Psicóloga de la Universidad de Manizales. Enfermera de la Universidad de Caldas. Correo electrónico anyalvarez@hotmail.com

3 Ana Patricia Noguera de Echeverri. Doctora en Filosofía de la Educación, Universidad Estatal de Campinas, Brasil. Posdoctorada en Estéticas Ambientales Urbanas. Magister en Filosofía. Licenciada en Filosofía y Humanidades. Profesora Titular del Departamento de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales. Correo electrónico: apnoguera@unal.edu.co



Una crueldad histórica⁴

En los “*Requerimientos de los descendientes indígenas víctimas del etnocidio cauchero Casa Arana*” de la Asociación Zonal de Cabildos y Autoridades Tradicionales de la Chorrera Amazonas, AZI-CATCH⁵, (2012), en nombre de las víctimas de los pueblos Uitoto, Okaina, Bora, Andoke, Miraña, entre otros, hacen una convocatoria nacional e internacional para reconstruir la memoria histórica de esos graves sucesos ocurridos, y darlos a conocer a las generaciones contemporáneas. Solicitan a la academia unir esfuerzos y orientar investigaciones y acciones en este campo. El Centro Nacional de Memoria Histórica de Colombia, CNMH., publica *Putumayo: La Vorágine de las Caucherías. Memoria y Testimonio*. (CNMH, 2014); en dos tomos un grupo de investigadores realizan un detallado informe sobre la problemática de la llamada primera explotación del caucho en la Amazonía Colombiana⁶ (1900 – 1910). Las autoras se suman a revivir esta dolorosa historia, con el ánimo de aportar a la reconstrucción de la memoria indagando sobre la situación de mujeres jóvenes y niñas de estos pueblos nativos.

4 Conceptos trabajados en este artículo forman parte de la investigación: Mujeres Jóvenes y Niñas indígenas en la explotación cauchera de la Amazonía (1904 – 1912): Despliegues Epistémicos Emergentes del Pensamiento Alternativo Latinoamericano. Adelantada por Ana María Álvarez Chica, como tesis Doctoral en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

5 En reunión realizada el 12 de octubre de 2012 en el corregimiento de La Chorrera, departamento del Amazonas.

6 Como en el caso de Perú y Colombia las fronteras de la Amazonía a principios del siglo xx estaban en litigio; las ambiciones de los explotadores del caucho no respetaban fronteras y por ser lejanas e inhóspitas estas regiones habían sido abandonadas por los gobiernos, lo que facilitó la esclavitud y todo tipo de vejámenes referenciados.

Durante el “primer período de la explotación cauchera” los extensos territorios orientales amazónicos colombianos se administraban en el entonces departamento del Cauca. Fuente: CNMH, 2014.

Para tal efecto nombraremos algunos de los tratos ejercidos contra estos pueblos indígenas⁷ que han sido reseñados en textos afines, pero con la mirada puesta en dicha población y conscientes de la dificultad que implica narrar la infamia, la atrocidad y el sufrimiento:

- La obligación impuesta por los caucheros a los indígenas de reportar las mujeres e hijas para saber qué se hacía con ellas (Rivera, 1946).
- La mercantilización de niñas y jóvenes indígenas para utilizarlas, día y noche, como esclavas sirvientas, golpeadas, salvajemente tratadas y obligadas a la iniciación sexual de los hijos de las familias (Vargas Llosa, 2010).
- La violación, amputación de los pechos y desventración de mujeres indígenas y tratos crueles imposibles de citar (Barandiaran, 296, citado por Sánchez, 2009).
- El encierro de mujeres jóvenes y niñas por meses, con sus débiles caderas deformadas por la violación constante (Wade, 2007).
- La obligación a prostituirse (CNMH, 2014; Wade, 2007; Rivera, 1946; Vargas Llosa, 2010).
- El asesinato de los progenitores para poder abusar de las jóvenes vírgenes (Wade, 2007).

7 Cada uno de estos pueblos víctimas del genocidio cauchero tenían y tienen sus propias costumbres, cosmologías, rituales, ceremonias, fiestas. La cotidianidad de estos pueblos nativos podría situarse en torno a la *maloca* y al trabajo en la *chagra*. Son llamados *La Gente del Centro*, y ellos se denominan *hijos de la coca, del tabaco y la yuca dulce*, sus 3 elementos sagrados para expresar la espiritualidad, tratar los temas que afectan a sus comunidades y la comunicación con el territorio. Un hecho relevante es el lugar que le otorgan a “la palabra”. Mediante la palabra, los mayores entregan el legado cultural y moral de la comunidad, a los/as descendientes. En este sentido, los mitos son transmitidos de generación en generación, en consonancia con las tradiciones heredadas, en un ambiente especial de ritualidad, familiaridad y respeto hablan de *endulzar la palabra*, a través de sus elementos sagrados.

- Graves torturas a las que eran sometidas cuando se negaban a acostarse con uno de los hombres: quemarlas vivas y/o empotrar sus cuerpos para hacerlas disponibles a cualquiera (Wade, 2007).
- Transmitirles enfermedades venéreas para luego quemarles sus genitales con leños ardientes como castigo (Wade, 2007).
- Introducirles ají molido o en cáscara en los genitales para oírlos chillar con el ardor (Vargas Llosa, 2010).

Los tratos que recibieron estas mujeres jóvenes y niñas en el territorio amazónico⁸ fueron de tal magnitud que se nos hace imposible citarlos ante la infinita hondura de tanta atrocidad. Sin embargo, el acervo investigativo de importantes pensadoras/es latinoamericanas/os nos posibilita comprender el por qué se dieron estos graves sucesos contra las comunidades indígenas, y lo que implicaba ser mujer. Para este fin exploraremos conceptos relacionados con la colonialidad del género y la colonialidad de la naturaleza guiados por despliegues del Pensamiento Ambiental Sur.

La Colonialidad de Género

No nos llamemos a engaño. Cuando violan a una mujer, todas las mujeres sufrimos, nos desvalorizamos, porque se está reforzando así la lógica de la guerra, que se

*basa en ese tipo de masculinidad prepotente y aplastante que odia y desprecia a la mujer. Y cuando violan a una mujer, toda la sociedad se empobrece, porque esa masculinidad hegemónica es enemiga de la conciliación del diálogo, de todas las actitudes que nos pueden permitir construir la paz.*⁹

En Espinosa, Gómez, Lugones, y Ochoa, (2013), *la colonialidad de género* tiene que ver con el control y el dominio sobre las vidas de mujeres que tienen una historia de racialización íntimamente ligada a una visión moderna de la humanidad. En nombre de la razón civilizadora y del dominio de la raza blanca europea estas mujeres no fueron consideradas humanas y han sido abusadas sexualmente, explotadas y subordinadas de muchas maneras. *La colonialidad de género* está entonces relacionada con la negación del valor y de la humanidad de las mujeres *no blancas, indígenas y afrodiáspóricas*.

La investigadora María Lugones (2008), de la Universidad de Estado de Nueva York en Binghamton, en su artículo *Colonialidad y Género*, deja ver que desde la época de la colonia las mujeres indias fueron reducidas por los colonizadores blancos al sexo forzado y tratadas como seres inferiores, siendo obligadas a trabajar incluso hasta la muerte.

Lugones (2008) puntualiza sobre el *lado visible/claro y el lado oculto/oscur* de lo que la autora llama *el sistema de género colonial/moderno*. Sostiene que el lado visible/claro constituye, de hecho y de derecho, el dominio hegemónico

8 El territorio amazónico que fue ampliamente afectado por la explotación del caucho, abarcó aproximadamente, entre 10.000 y 12.000 millas cuadradas, acogiendo los ríos Cará-Paraná, Igará-Paraná y Pupuña, afluentes del río Putumayo; el río Caquetá y algunos de los ríos que le desembocan, como el Cahuinari (Thomson 1913). Fue en las riveras de estos ríos de la Amazonía colombiana donde se establecieron las principales estaciones caucheras, aprovechando las ventajas de la navegación para el transporte, comercialización y almacenamiento del caucho, así como la consecución de víveres y armas (CNMH, 2014).

9 Que nuestro cuerpo no sea escenario de guerra. Memorias Mujeres Pazíficas. Tres eventos en noviembre. Cali: Banco Mundial-ACDI y Centro Gráfico, 2002, pp. 2. Impunidad pongámosle fin. Violencia sexual contra las mujeres en conflicto armado y post conflicto en América Latina, En: https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=Nm3kV462KYXQ8Afri4yIBw#q=IMPUNIDAD+PONGAMOSLE+FIN.+



de lo que significa ser hombre y ser mujer dentro de la tradición occidental. El lado oculto/oscurito de este sistema de género colonial/moderno ha escondido la *brutalización y deshumanización de la colonialidad del género*. La violencia y exclusión ejercida contra las mujeres racializadas es el lado oculto/oscurito del sistema, que, según Lugones, es coherente, de larga duración, perverso, violento y degradante.

Para Lugones las dimensiones de género, raza, clase y sexualidad son inseparables a la hora de dimensionar el efecto de la dominación sobre las mujeres no blancas; al igual que para Curiel (2009).

Curiel cuestiona la matriz civilizadora instalada a manera de la democracia racial en algunos países latinoamericanos, la cuestiona como una política de blanqueamiento para perpetuar las desigualdades entre blancos/as y racializados/as, encubriendo la dominación impuesta por el racismo. Al respecto, afirma: "La democracia racial pasa a ser el mito fundador de la nacionalidad latinoamericana y caribeña, un mito que niega la existencia del racismo. Esta metodología del mestizaje se hizo con base en la explotación y violación de las mujeres indígenas y negras. Las mujeres fueron siempre instrumentalizadas para satisfacer el apetito sexual del hombre blanco y así asegurar la mezcla de sangres para mejorar la raza. Política de blanqueamiento, alimentada y promovida por los Estados incipientes". (2007, p.98)

Suárez-Navas y Hernández (2008), destacan el efecto que ha producido en América Latina los movimientos de mujeres indígenas y afrodescendientes, los cuales han logrado impactar agendas políticas relacionadas con el tema del racismo y su vínculo con las ideologías patriarcales y las exclusiones de género, que se imponen sobre las mujeres para disciplinar y controlar sus cuerpos.

Madre naturaleza y Mujeres indígenas

Elsa Matilde Escobar¹⁰ (2007) en: *La vida es la posibilidad de estar en el mundo como parte de la naturaleza*, expresa que la espiritualidad de las mujeres indígenas está directamente relacionada con la naturaleza, su cuidado, conservación y el respeto por los seres vivos de su entorno. Esta relación marca un mundo espiritual invisible que es inherente a sus vidas y que se complementa con el mundo visible toda vez que para ellas no existe una ruptura o una dicotomía entre la naturaleza y el ser humano. Dice sobre las mujeres indígenas "(...) El cuidado y la relación que establecen con la naturaleza es un hecho de supervivencia espiritual y material, pues dependen y son parte esencial de ella, viven de y con ella". (p.137)

María Concepción Chasoy (2007) del pueblo Inga del Putumayo afirma que la mujer es la tierra misma, es la semilla que da la vida y que transmite la sabiduría, es sinónimo de vida y de fertilidad; de igual manera, sostiene que hombres y mujeres están en equilibrio, son complementarios y son parte de la relación armónica con la naturaleza, con la Pacha Mana o Madre Tierra. Sobre este particular cita a Rosalba Jiménez dirigente Sikuni, sobre la concepción que tienen los pueblos amazónicos sobre la naturaleza: "Los pueblos amazónicos tenemos una concepción de clan y manejamos un sentido de ser parte integral de la naturaleza. Nos consideramos familia de los animales de acuerdo a las leyes de origen, por eso nos identificamos con una especie de animal o planta llevando su nombre. Somos descendientes de los tigres, sardinas, aves, guacamayas, loros, armadillos, tucanes, anacondas, entre otros tantos". (Rosalba Jiménez dirigente indígena Sikuni, citada por Chasoy, 2007, p. 278)

¹⁰ Directora de la Fundación Natura Colombia.
<http://www.natura.org.co/portal/>

En efecto, Astrid Ulloa, (2011, p.32), señala los análisis que sobre las cosmovisiones de los indígenas amazónicos realiza Viveiros de Castro (1999), destacando como humanos y no humanos comparten la misma esencia: “(...) los humanos y los no humanos comparten una esencia interna idéntica: la humanidad, pero con una diversidad corporal externa (envoltura humana o animal) que permite establecer relaciones sociales entre ellos y aprehender la realidad, como personas, desde diversos puntos de vista (...).” A su vez, Ulloa (2014) señala relaciones de pueblos indígenas colombianos con lo no humano que se contraponen a la visión hegemónica de la naturaleza y del desarrollo en la modernidad.

Al respecto, también Gargallo (2014) trae a colación la profunda relación que hay entre la espiritualidad de algunos pueblos nativos y la naturaleza. Expresa la estrecha relación entre mujer y madre tierra y la importancia que representa proteger a la mujer como proteger a la tierra y, en consecuencia, la importancia entre la relación de lo femenino con la naturaleza y con la supervivencia de sus pueblos. Cita a Aida Quilcue, Consejera del Consejo Regional Indígena del Cauca –CRIC-, quien señala esta estrecha relación: “(...) La madre tierra es la mujer de origen. Concebida como mujer, la Madre Tierra contiene la integridad del Universo” (Gargallo, 2014, p.93).

Parte de la sensibilidad de mujeres de Abya Yala¹¹ es la forma de interactuar con la naturaleza, a la que pertenecen los seres humanos y todos los demás seres

vivos y por esto luchan por ayudar a restaurar el equilibrio de la Madre Tierra. Es el trato de lo femenino como una integridad, complementariedad, espiritualidad lo que no puede ser negado (Gargallo, 2014). Esta investigadora resalta que para los pueblos originarios la relación con Pacha Mama es recíproca y no de propiedad. De igual manera señala que al arrasar con sus formas de ritualizar y de pedir perdón a la naturaleza, por los daños causados en su contra, propio de los pueblos ancestrales se produjo una incisión fuerte entre la mujer, el hombre y el universo, razón por la cual las culturas se fueron perdiendo y los pueblos degradando (Gargallo, 2014).

La modernidad en nombre de la razón instrumental y de la ciencia menospreció lo sagrado y ritual de los pueblos nativos. En este orden de ideas, Noguera dice: “El racionalismo omniabarcante y desdeñoso de otros saberes, no podía aceptar que el mundo mítico estuviera en el mismo plano que el mundo tecnocientífico. El acontecimiento más importante de la modernidad fue, por tanto, el abandono que el hombre hizo de los dioses, del mundo de lo sagrado, del mundo de lo mítico, del mundo de lo poético -de la posibilidad de expresión del ser como poético- para pasar al mundo de lo calculado, de lo exacto, de lo explicable racionalmente, del mundo amputado, precisado, despoetizado, desencantado”. (2004, p. 44)

Negar saberes por fuera de la racionalidad científica hace parte de la *colonialidad del saber*¹², que desconoce y desprecia otros saberes; proclamando que las mujeres indígenas y afros, no saben nada y no tienen nada que enseñar (Espinosa, et al., 2013). Este desconocimiento y negación hace parte de: “(...) los patrones de dominación que desde la conquista

11 Abya Yala es el nombre que los Kuna dan a América, para no identificarse con este nombre por el carácter colonial que representa. Para el Pensamiento Ambiental Sur Abya Yala tiene dos sentidos, dos significaciones que han sido fundamentales: el primero tiene que ver con la casa, con el oikos, con la tierra como ethos: Tierra generosa, fértil, en florecimiento; el segundo tienen que ver con la manera de habitarla y habitar: Buen Vivir. Esto se refiere al ethos como habitar.

12 Esta colonialidad sólo da como válido el conocimiento derivado de la racionalidad moderna de la ciencia (Lander, 2000). La colonialidad del saber reconoce al conocimiento euro-céntrico como el único válido, menospreciando y desconociendo otros saberes y otras racionalidades.

se impusieron a las poblaciones colonizadas (Quijano, 2000), pero también por la profunda misoginia del modelo colonial instalado desde el siglo XVI en nuestros territorios (Ochoa, 2011)” (Espinosa, et al., 2013, p.414).

Noguera (2004, p.53) refuerza este pensamiento expresando el afán de la cultura occidental moderna de un pensamiento racional, analítico, reduccionista y machista, que privilegia la competencia y el dominio de unos seres sobre otros, desconociendo el equilibrio entre los seres vivos y el impulso hacia la integración y la conservación de la vida: Al respecto dice: “No es gratuito que en sociedades patriarcales, de las cuales aún somos herederos, identifiquen al ser humano varón o macho con los valores asertivos de competencia, expansión y dominación que en últimas se traduce en estructuras sociales de poder, traducido en prácticas de explotación, tanto de los recursos naturales como de los recursos humanos”.

Fotografía *Mujeres Uitoto*. (Colección Alberto Chirif)¹³

La colonialidad de la naturaleza

Dentro de esta mirada de los pueblos de Abya Yala de la naturaleza como feminidad y la violencia a la que han sido sometidas mujeres y niñas indígenas, también es de importancia desplegar la colonialidad que se ha aplicado a ese otro femenino: la Naturaleza.

Para el investigador y antropólogo Arturo Escobar (2011), *la colonialidad de la naturaleza* mirada desde la racionalidad occidental moderna tiene que ver, entre otras cosas, con establecer jerarquías

13 Autorización para su divulgación de Alberto Chirif, antropólogo peruano experto en los sucesos de las caucherías en la Amazonía en los inicios del siglo xx.



Ilustración 1 - Fotografía Mujeres Uitoto.

Fuente: *Imaginario e imágenes de la época del caucho: Los sucesos del Putumayo*.

que dan el valor más bajo a lo que no llena los requisitos de la modernidad: la naturaleza, los pueblos primitivos, las colonias, los cuerpos femeninos, las pieles oscuras y todo lo que esté por fuera del mundo masculino, blanco euro-céntrico y de su dominio. Igualmente hace parte de la *colonialidad de la naturaleza* tenerla como una mercancía y como un objeto de explotación y de mercado.

Escobar (1999, 2000, 2011) despliega y complejiza las diferentes epistemologías sobre la naturaleza y los diferentes regímenes culturales que la han utilizado para su apropiación y dominio; al tiempo que crítica la invención moderna del desarrollo muestra alternativas al mismo.

Ulloa (2011) analiza las múltiples concepciones y genealogías de la naturaleza en la antropología actual. Así mismo critica el afán de la racionalidad moderna de subordinar y dominar la naturaleza separándola de la cultura. Por otro lado destaca como los constantes procesos de transformación de las relaciones entre humanos y no humanos hacen deficiente la visión moderna científica que establece una dualidad entre naturaleza y cultura; indagando sobre las tensiones que se dan entre la visión dual y la monista sobre lo natural. Para ello cita trabajos etnográficos de diferentes autores que señalan como: "(...) para algunas culturas indígenas, los animales y las plantas tienen comportamientos humanos y están regulados por reglas sociales, mientras que de manera recíproca los humanos pueden transformarse en animales" (Ulloa, 2011, p. 31).

Noguera (2004, p.29), aboga por la problematización a conceptos como el desarrollo y el progreso dentro de los postulados de la modernidad que, mediados por figuras de poder, han sido construidos bajo la égida del dominio de unos seres sobre otros, la instrumentalización de la naturaleza y la explotación a ultranza de sus riquezas: "La cultura moderna se consolidó gracias a la creencia de que la naturaleza era ilimitada y estaba dispo-

nible como recurso para la racionalidad tecnocientífica infinita del ser humano".

El pensamiento moderno tiene una profunda escisión entre naturaleza y cultura considerando a unos seres humanos por fuera de la naturaleza y superiores a ésta, al tiempo que considera a los otros como "inferiores" y asimilados a la inferioridad de la naturaleza: "(...) La cultura se aleja cada vez más de la naturaleza – lugar de donde surgió- convirtiéndose en una creación metafísica, mientras que la naturaleza es mirada desde la cultura como algo inferior y externo a la especie humana" (Noguera, 2004, p.32).

La modernidad considera la naturaleza como una serie de recursos para explotar y sobre la cual el ser humano tiene sólo privilegios para su utilización y explotación y ninguna responsabilidad en su cuidado. Ninguna de las dos naturaleza y cultura está por encima de la otra, pero la naturaleza es la que paga un alto precio por el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Noguera invita a superar la escisión naturaleza-cultura: "Se trata de que superemos la concepción de la «naturaleza» como una máquina o como una serie de objetos dados, que impide que veamos la infinita gama de posibilidades poéticas y maravillosas formas y comportamientos estéticos que nos regala a diario la vida y que lleguemos a comprender que «sociedad y ecosistema son dos formas distintas de ser naturaleza» (Ángel, 2000), enlazadas, «enredadas», como lo es la naturaleza por su carácter sistémico, complejo, autopoiesico, y autoconstructivo". (Noguera, 2004, p. 65)

En consecuencia, Noguera (1998, 2004, 2010), a través del *Pensamiento Ambiental Sur*, nos invita a *habitar* el mundo sin una mirada escindida de dominio sobre los otros y sobre la naturaleza. La autora sienta la necesidad de un *Re-encantamiento del Mundo* sin verdades universales que con una mirada crítica a los postulados de occidente se supere la visión dividida del mundo y se nos permita



habitarlo en un constante agradecimiento con la vida y *en una actitud de solidaridad, dialogo y reconciliación entre la cultura y otros ecosistemas*, que nos permita desarrollar una relación ética, estética y poética entre los seres humanos y el ambiente.

El Pensamiento Ambiental Sur, con una fuerte crítica a la escisión entre naturaleza y cultura del pensamiento occidental moderno introduce postulados éticos – estéticos, ambientales, poético, simbólico bióticos - con la pretensión de una visión integral compleja que supere la ontología moderna de la escisión, en el entendido de que no somos seres externos a la naturaleza ni superiores a ella como para “que la podamos observar desde fuera y mucho menos manejarla a nuestro antojo” (Noguera, 2004, p.49).

A manera de conclusión

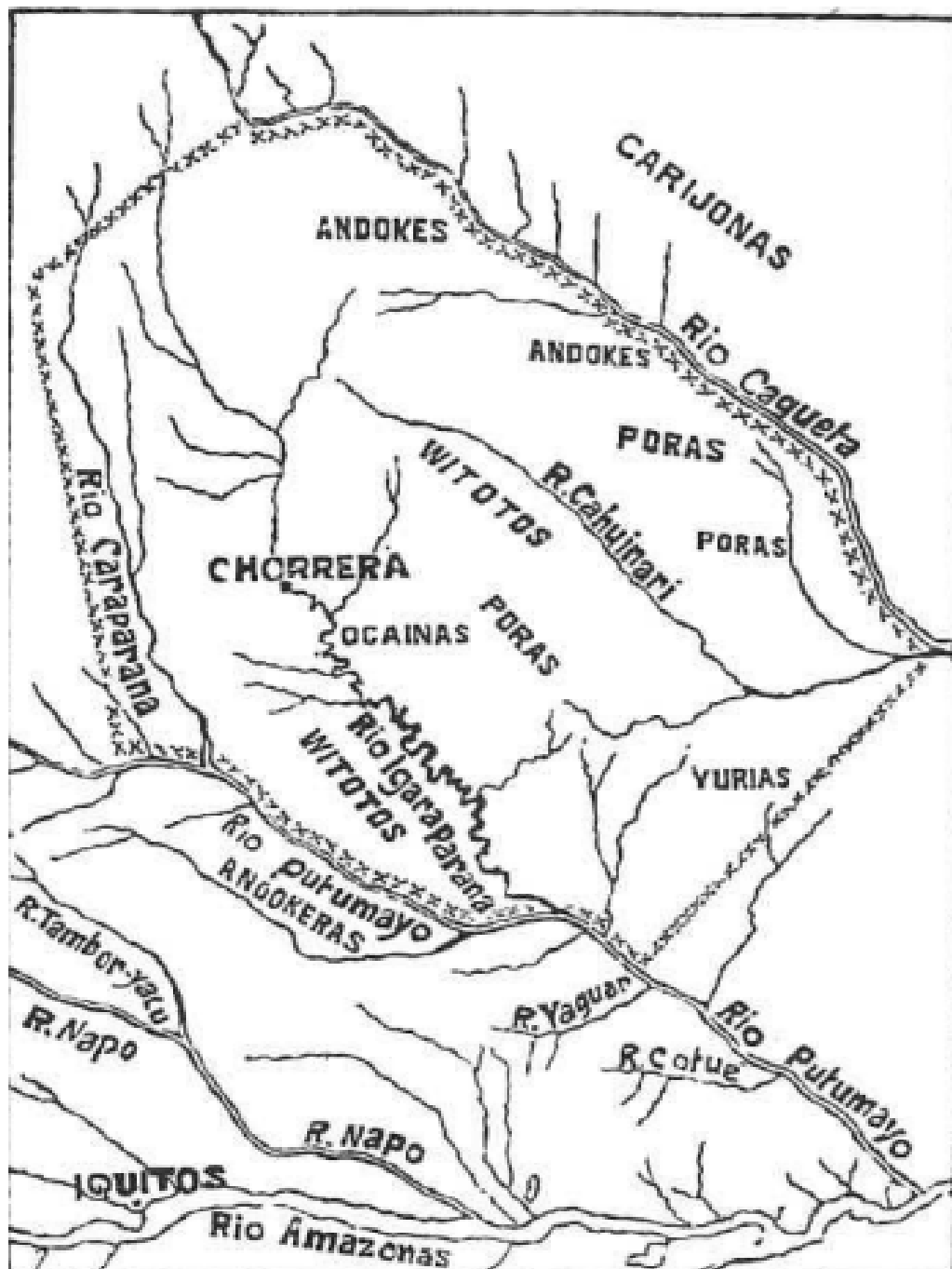
Quizá fueron las jóvenes y niñas indígenas las mayores víctimas en la explotación del caucho en la Amazonía colombiana, que orientada por el afán de progreso y de civilización, desconoció toda relación respetuosa con los seres humanos que habitaban la selva amazónica, con la naturaleza, y con todos los demás seres vivientes. Las entrañas de la tierra fueron brutalmente violadas, como las de las mujeres, marcando en sus cuerpos y en sus territorios el desprecio por lo terrenal; borrando de tajo toda relación de cuidado y respeto por las delicadas manifestaciones de la vida. Es así, como en el cuerpo de estas mujeres indígenas se juntan y se expresan tanto la hegemonía de la colonialidad del género como la de la colonialidad de la naturaleza.

La raza, palabra que viene de razón, jerarquiza a los humanos no sólo por el color de la piel, sino por su manera de pensar y habitar este planeta, desdibujando tradiciones mágico-religiosas de los pueblos nativos, y el íntimo vínculo espiritual entre las mujeres indígenas y la naturaleza. Vínculo ininteligible e invisible, muy lejano a la racionalidad occidental moderna y a la escisión entre naturaleza y cultura. Figuras dolorosas e indecibles como todo este tipo de vejaciones que se cometieron contra esta población, muestran que la tierra, la naturaleza, la vida, y todos aquellos símbolos rituales cercanos a lo femenino no europeo, fueron y siguen siendo irrespetados, explotados, avasallados, devastados, maltratados y vilmente atropellados por lo masculino eurocentrista.

No es de extrañar, entonces, que estas comunidades con su forma espiritual de habitar el mundo y de relacionarse con la naturaleza, hayan sido consideradas como salvajes e incivilizadas. Descolonizar el género y la naturaleza hace parte de reconocer las profundas raíces que estas colonialidades representaron en la discriminación y violencia ejercida contra los pueblos indígenas de la Amazonía colombiana a inicios del siglo XX.

Mapa de regiones habitadas por las principales comunidades indígenas

El siguiente mapa, elaborado en 1913, señala la disposición geográfica de los habitantes de algunas comunidades que habitaban en la Amazonía colombiana. Muchas de ellas, desaparecidas producto del etnocidio cauchero.



Fuente: Norman, Thomson and Roberto, Pineda Camacho (1995) El libro rojo del Putumayo: precedido de una introducción sobre el verdadero escándalo de las atrocidades del Putumayo. Arboleda & Valencia, Bogotá, Original 1913. Colombia. ISBN 9781115722575



Bibliografía

- Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los refugiados. (2005). *Impunidad pongámosle fin. Violencia sexual contra las mujeres en conflicto armado y post conflicto en América Latina*. En: https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=Nm3kV462KYXQ8Afri4yIBw#q=IMPUNIDAD+PONGAMOSLE+FIN. (Recuperado en julio 8 de 2016).
- Ángel M, A. (1995). *La Fragilidad ambiental de la cultura*. Bogotá D. C.: Editorial Universidad Nacional. Instituto de Estudios Ambientales. IDEA.
- Casement, R. (2014). *Informe sobre el Putumayo*. En: Centro Nacional de Memoria Histórica. CNMH. Putumayo: La vorágine de las caucherías. Memoria y testimonio. Claudia Rocha. (Trad.). Primera Parte. Bogotá: CNMH. Original 1911.
- Castro-Gómez, S. (2000). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/castro.rtf> (Recuperado en mayo 15 de 2014).
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. En: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf> (Recuperado en enero 22 de 2013).
- Centro Nacional de Memoria Histórica. CNMH. *Putumayo: La vorágine de las caucherías. Memoria y testimonio*. Primera Parte. (2014). Bogotá: CNMH.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. CNMH. *Putumayo: La vorágine de las caucherías. Memoria y testimonio*. Segunda parte. (2014). Bogotá: CNMH.
- Chasoy, M C. (2007). *Las mujeres indígenas frente a los desafíos del mundo contemporáneo*. En. Donato, Luz Marina, Escobar, Elsa Matilde, Escobar, Pía, Pazmiño Aracely, y Ulloa, Astrid.(eds.). (2007). *Mujeres indígenas, territorialidad, y biodiversidad en el contexto latinoamericano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Fundación Natura de Colombia- Unión Mundial para la naturaleza-UNODC-Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.
- Chirif, A. (2012) *El Libro Azul Británico de Roger Casement sobre el Putumayo*. En: http://servindi.org/pdf/Bol67_Putumayo.pdf (Recuperado en febrero 14 de 2013).
- Curiel, R I (Ochy). (2007). *Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista*. Revista Nómadas. Nro. 26. Bogotá: Universidad Central.
- Curiel, R I. (Ochy), (2009). *Descolonizando el Feminismo: Una Perspectiva desde América Latina y el Caribe*. En: http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf.(Recuperado en abril 8 de 2015).
- Dussel, E. (1992). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. En: http://epistemologiascriticas.files.wordpress.com/2011/06/dussel-enrique_1492-el-encubrimiento-del-otro-hacia-el-origen-del-mito-de-la-modernidad.pdf (Recuperado en julio 8 de 2013).
- Escobar A. (2012a). *La Invención del desarrollo*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Escobar A. (2012b). *Crisis y cultura. Intervención en el encuentro de colectivos: Alternativas al desarrollo, buen vivir y políticas de vida. Subjetividades y movimientos sociales hacia Otro Pazífico Posible*. Manizales: Universidad de Manizales. Julio 13. (Inédito).
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología.
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. pp. 113 - 143. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>, (Recuperado en noviembre 10 de 2012).
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?* En: Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf>

- tual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf, (Recuperado en noviembre 10 de 2012).
- Escobar, A. (2011). *Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo*. En Montenegro, Leonardo. (ed.). *Cultura y Naturaleza. Aproximaciones a propósito del Bicentenario de la independencia de Colombia*. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. En: <http://jbb-repositorio.metabiblioteca.org/handle/001/138> (Recuperado en abril 12 de 2015).
- Escobar, E M. (2007). *Introducción: La vida es la posibilidad de estar en el mundo como parte de la naturaleza*. En. Donato, Luz Marina, Escobar, Elsa Matilde, Escobar, Pía, Pazmiño Aracely, y Ulloa, Astrid. (eds.). (2007). *Mujeres indígenas, territorialidad, y biodiversidad en el contexto latinoamericano*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia-Fundación Natura de Colombia-Unión Mundial para la naturaleza-UNODC-Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito.
- Espinosa, Y; Gómez, D; Lugones, Ma; y Ochoa, K. (2013). *Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial Una conversación a cuatro voces*. En: Walsh, Catherine, (Ed.). *Pedagogías Decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. En: <http://www.cppnac.org.br/wp-content/uploads/2013/08/Pedagog%C3%ADas-Decoloniales-Pr%C3%A1cticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-y-revivir.pdf>. (Recuperado en septiembre 12 de 2014).
- Fotografía Mujeres Uitoto. (2009). *Imaginario e Imágenes de la época del caucho: Los sucesos del Putumayo*. Colección Alberto Chirif, Lima, Perú.
- Gargallo, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y Proposiciones de las Mujeres de 607 Pueblos en Nuestra América*. En: <http://francescagargallo.wordpress.com/> (Recuperado en febrero 11 de 2015).
- Kuetgajes N, José E. (2012). *Discurso de inauguración del reencuentro de familias separadas por la barbarie del caucho. Abriendo el canasto de la abundancia*. 12 de octubre. En: <http://www.caaap.org.pe/Documentos-La-Chorrera/DISCURSO-PRESIDENTE-AZICATCH-12-DE-OCTUBRE-CONMEMORACION.pdf>, (Recuperado en febrero 11 de 2013).
- Lander, E. (ed.) (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf.ori>, (Recuperado en mayo 15 de 2013).
- Lugones M. (2008). *Colonialidad y Género*. Revista Tabula Rasa Nro. 9. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*. En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. En: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantiago-ElGiroDecolonial.pdf>, (Recuperado en enero 22 de 2013).
- Noguera, A P y Echeverri, J. (1998). *La alteridad en la dimensión ambiental. Reduccionismo moderno y propuesta posmoderna*. Revista Novum Nro. 17. Manizales: Universidad Nacional sede Manizales.
- Noguera, A P. (2004). *El Reencantamiento del Mundo: Ideas filosóficas para la construcción de un pensamiento ambiental contemporáneo*. México D. F.: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente-PNUMA-Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Universidad Nacional de Colombia.
- Noguera, A P. (2010). *De los paradigmas a los enigmas del mundo de la vida. Aportes del pensamiento ambiental a las ciencias sociales*. En: Eschenhagen, María Luisa. (Comp.). *Aportes ambientales desde América Latina para la apertura de las ciencias sociales*. (pp.71-96). Bogotá: Universidad Central.
- Noguera, A P. (2015). *Pensamiento ambiental Sur en tiempos de penuria*. En: <http://aaieticas.org/revista/index.php/cde/article/view/69/142> (Recuperado en mayo 15 de 2016).
- Periódico El Tiempo (2016). *El héroe de verdad. Roger Casement, ejecutado hace 100 años, dejó una historia épica al mundo. Editorial*. En: <http://www.eltiempo.com/opinion/editorial/el-heroe-de-verdad-editorial-el-tiempo-18-de-agosto-de-2016/16676034>. (Recuperado en agosto 18 de 2016).
- Pineda C, R. (2000). *Holocausto en el Amazonas. Una historia social de la Casa Arana*. Bogotá: Planeta. S. A.



- Pineda Camacho, Roberto. (2012). *Julio César Arana y Sir Roger Casement. Destinos cruzados. El caucho, un comercio infame*. En: http://www.servindi.org/pdf/Bol67_Putumayo.pdf, (Recuperado en diciembre 15 de 2012).
- Pineda, J y Alvarado, S V. (2014). *El Giro Ambiental de las Ciencias Sociales*. En: <https://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/41-1-giro-ambiental-de-las-ciencias-sociales.pdf> (Recuperado en agosto 12 de 2015).
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: Lander, Edgardo. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>, (Recuperado en mayo 15 de 2013).
- Quijano, A. (2007). *Colonialidad y clasificación social*. En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón. (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. En: <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1307460584CastroGomezSantia go-ElGiroDecolonial.pdf> (Recuperado en enero 22 de 2013).
- Requerimientos de los descendientes indígenas víctimas del etnocidio cauchero Casa Arana*. AZICATCH. p. 2. En: <http://www.caaap.org.pe/Documentos-La-Chorrera/REQUERIMIENTOS-12-DE-OCTUBRE-CONMEMORACION-ETNOCIDIO-CASA-ARANA.pdf>, (Recuperado en noviembre 20 de 2012).
- Rivera, J E. (1946). *La Vorágine*. En: <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/libros/brblaa619043.pdf>, (Recuperado en agosto 3 de 2013).
- Sánchez P, J. (2009). *Que significa ser indígena para el indígena. Más allá de la Comunidad y la lengua*. Quito: Abya Yala.
- Sánchez, M C. (2009). *La Bonanza del caucho en el Amazonas colombiano. Una Historia que no se olvida*. En: <http://www.prensa rural.org/spip/spip.php?article3426>, (Recuperado en junio 10 de 2013).
- Santos, B S. (2003). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la Experiencia*. En: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf (Recuperado en junio 25 de 2014).
- Santos, B S. (2009). *Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI. Editores.
- Suárez-Navas, L y Hernández, R A. (eds.). (2008). *Descolonizando el Feminismo: Teorías y Prácticas desde las Márgenes*. Madrid: Cátedra. En: http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/06/A_A_D_D-Descolonizando_el_feminismo_teorias_y_practicas_desde_los_margenes.pdf(Recuperado en julio 22 de 2014).
- Teteye, R. (2012). *Memorias del etnocidio Cauchero*. En: <http://www.memoriauitoto.com/index.php/noticias/61-memorias-del-etnocidio-cauchero> (Recuperado en marzo 20 de 2013).
- Thomson, N. (1995). *El libro rojo del Putumayo. Precedido de una introducción sobre el verdadero escándalo de las atrocidades del Putumayo*. Prólogo de Roberto Pineda Camacho. Bogotá: Arboleda & Valencia. Original, 1913.
- Ulloa, A. (2011). *Concepciones de la naturaleza en la antropología actual*. En Montenegro, Leonardo. (ed.). *Cultura y Naturaleza. Aproximaciones a propósito del Bicentenario de la independencia de Colombia*. Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis. En: <http://jbb-repositorio.metabiblioteca.org/handle/001/138>. (Recuperado en marzo 7 de 2015).
- Ulloa, A. (2014). *Conocimientos, naturaleza y territorios. Repensando las alternativas al desarrollo a partir de prácticas y estrategias de los pueblos indígenas en Colombia*. En: Eschenhagen, María Luisa y Maldonado, Carlos Eduardo. (Eds.). *Un viaje por las alternativas al desarrollo. Perspectivas y propuestas teóricas*. Bogotá: Universidad del Rosario - Universidad Javeriana.
- Vargas Llosa, M. (2010). *El Sueño del Celta*. Bogotá D. C.: Alfaguara.
- Wade, D. (2007). *El río. Exploraciones y descubrimientos en la selva amazónica*. Nicolás Suescún. (Trad.). Bogotá: El Ancora Editores. Fondo de Cultura Económica.

El mundo indígena como clave de lectura¹

JAMES IVÁN VICTORIA GÓMEZ², VIANA ASTRY DELGADO RENGIFO³,
WILLIAM ANTONIO PILCUE VALBUENA⁴, GLORIA CLEMENCIA VALENCIA GONZÁLEZ⁵

Resumen

El reconocimiento de los pueblos indígenas en el sistema normativo vigente, empezando por la definición del Estado Colombiano como multiétnico y pluricultural, ha sido el resultado de resistencias, re-existencias y luchas históricas de los pueblos por mantener viva su tradición y por apropiarse a su cultura, lo necesario para perdurar en el espacio y el tiempo histórico contemporáneos, marcados por el desconocimiento, la marginación e imposición de valores, creencias y principios ajenos a sus culturas. En consecuencia, derivado del interés por establecer el estado del conocimiento a partir de los estudios realizados en la Maestría en Educación desde la Diversidad [MED], se realizó una investigación con tres fases: exploratoria-descriptiva, analítico-sintética e interpretativa. Los hallazgos muestran una tendencia a reconocer en el mundo indígena condiciones de vulnerabilidad y a recorrer modos como el estado ha atendido y puede atender tal vulnerabilidad, así como a reconocer el valor de una educación pertinente para tender puentes entre el mundo indígena y los otros colectivos en Colombia, como formas de establecer relaciones de unidad en la diversidad e ir configurando modos de vida en orden al reconocimiento mutuo entre grupos. **Palabras claves:** Vulnerabilidad, pueblo indígena, identidad, diversidad, cultura, territorio.

The indigenous world as a key reading

Abstract

The recognition of the indigenous cultures, in the current legal system, starting from the definition of Colombia as a multiethnic and multicultural country has been the result of resistances, re-existences and historical struggles of

1 Recibido: 12 de agosto de 2016. Aceptado: 10 de octubre de 2016.

2 James Iván Victoria Gómez. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Español y Literatura. Correo electrónico: avigo2006@gmail.com

3 Viana AstryDelgado Rengifo. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Español y Literatura. Correo electrónico: astry845@hotmail.com

4 William Antonio PilcueValbuena. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Historia, Maestría en Educación desde la Diversidad, Ha investigado y publicado: Hacer Camino entre las Educaciones (de la Escuela Convencional a la Escuela Comunitaria): Aprendizaje y Conocimiento en las Ciencias Sociales e Historia en el Municipio de Toribio (Resguardos de San Francisco, Tacuayó y Toribio). Restos para Seguir Existiendo como Pueblos Indígenas, revista Yachay (Saber, Conocer y Aprender) experiencia de organización estudiantil indígena universitaria Revista Universidad de Nariño. Vol 1, Núm.1 (2010). Correo electrónico: williampvbuena@hotmail.com

5 Gloria Clemencia Valencia González. Doctora en Política Educativa ante el relevo milenar. Fonoaudióloga, Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Ha investigado y publicado en Educación Superior; Ciudadanía y Educación y Democracia. Investigadora Principal del Macroproyecto: Investigar la investigación en la Maestría en Educación desde la Diversidad en 2010 y diciembre de 2015. Correo electrónico: gcvg18@yahoo.es



the community to maintain the indigenous traditions alive and also to appropriate to their culture, the essential to last in the historical contemporary time and space which have been marked by ignorance, the marginalization and values, beliefs and other people's cultural principles impositions. Consequently, derived from the interest of establishing the knowledge state starting from the master degree on Education from Diversity's studies (MED), a research divided in three stages was carried out. Such stages are: exploratory-descriptive, analytical-synthetic and interpretative. The findings show a tendency to recognize vulnerability conditions in the indigenous world, and to study ways in which the government has attended and could attend such vulnerability. The findings also recognize the value of a relevant education to create connections between the indigenous world and the other Colombian populations, as ways to establish unity relations within diversity and set life styles directed to the mutual recognition among groups.

Keywords: Vulnerability, Indigenous world, identity, diversity, culture, territory.

Presentación

El presente artículo se origina de la investigación denominada "El mundo indígena como clave de lectura", la cual se interroga por el fenómeno social más importante ocurrido en América Latina en las últimas dos décadas, como lo es la *emergencia indígena* (Bengoa, 2000); es decir, la presencia y expresión de nuevas identidades étnicas y demandas de las poblaciones indígenas hacia los gobiernos y la sociedad en general.

Este ejercicio investigativo fue liderado por la Docente Investigadora Gloria Clemencia Valencia González y se llevó a cabo en el Departamento del Cauca, República de Colombia, durante el período comprendido entre el 2013 y 2015, como requisito para optar el título de Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, Colombia.

Desde este programa se han desarrollado varias investigaciones en relación con el mundo indígena. El presente artículo entrega los resultados de la fase interpretativa, focalizada exclusivamente en el tratamiento del tema indígena en 11 investigaciones específicas sobre esta temática que han finalizado a diciembre de 2014, según datos del repositorio institucional.

Síntesis de las fases del estudio

La investigación sobre la Investigación en la MED, tuvo tres fases; la primera descriptiva, en la cual se estructuró una base de datos analítica con la totalidad de investigaciones finalizadas (120) entre 2011 y 2014 y ubicadas en el Repositorio Institucional, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: a) características generales de las investigaciones (título, año, palabras clave, poblaciones de estudio, métodos de análisis y bibliografía), como referentes de vinculación entre los procesos investigativos y b) la gestión de la investigación en el programa, tales como: línea de investigación, pertenencia a un macro-proyecto, centro regional de adscripción y tipo de documento disponible (artículo publicado, artículo en proceso de publicación, documento con informe final). Lo anterior, permitió obtener un panorama general de los trabajos en relación con tendencias generales de la investigación de cada uno de los aspectos analizados. Esta fase facilitó identificar categorías de interés para las fases siguientes.

Una de las categorías identificadas fue *mundo indígena*. Dado el interés y la vocación del programa por avanzar en la comprensión de las comunidades con

las cuales se relaciona a través de su propuesta formativa, las fases dos (analítica sintética) y tres (interpretativa), se desarrollaron, en este caso, a partir de la mencionada categoría (*mundo indígena*) y sobre estas fases se desarrolla el presente artículo.

En ellas se analizaron los siguientes aspectos: abordaje bibliográfico, recurrencia temporal de la bibliografía, análisis de objetivos, tratamiento y desarrollo del tema indígena en las investigaciones relacionadas finalizadas en el programa, publicadas y no publicadas, que transcurrieron sobre dos ejes: el mundo indígena como expresión de vulnerabilidad y la fuerza del mundo indígena como expresión de su identidad (Ver gráfico 1).

Este primer aspecto trabajado sobre la categoría "*mundo indígena*", se realizó analizando las referencias empleadas por los autores de las investigaciones. Se tomaron como universo 11 investigaciones finalizadas, cinco publicadas y cinco en proceso de publicación a noviembre de 2014, que nombraban en el título o en las palabras clave uno o varios de los

siguientes descriptores: indígena, pueblo indígena, mundo indígena o territorio indígena.

El tratamiento bibliográfico inicialmente se realizó a través de un análisis de frecuencias en la citación de autores de referencia general y luego de referencia específica para tratar el mundo indígena. A continuación, se analizaron dentro de los diversos autores, tanto la línea temporal (estudios de la última década, estudios previos), como el tratamiento paradigmático en el trabajo sobre mundo indígena, comprendido como categoría general que podría hacer referencia a sus condiciones sociales, a sus particularidades o las formas como son leídos los pueblos indígenas.

En la línea temporal, el sustento bibliográfico general (no solo de mundo indígena) de los trabajos, muestra predominancia de publicaciones entre 2000 y 2009 (44%), con 117 referencias bibliográficas. Seguida de la década actual 2010-2015 (31%) con 83 referencias bibliográficas. El 25%, de los textos (66), corresponden a dos décadas antes del 2000.



Gráfico 1: Desarrollo metodológico fase analítica y crítica propositiva.



En los 10 trabajos se observan dos tendencias como focos de atención para la comprensión del mundo indígena; uno, el relacionado al mundo indígena como ámbito de vulnerabilidad que exige atención del Estado; dos, el mundo indígena propiamente, su reencantamiento, el desarrollo de aspectos específicos de ese mundo indígena y de su valor en sí mismo, leído desde la diversidad como comprensión de identidad propia; y, tres, la educación indígena y sus implicaciones actuales.

De la totalidad de referencias en los 10 artículos, el 33% corresponde a textos dedicados de modo explícito a asuntos indígenas y sus temas concomitantes. No se encuentra una tendencia bibliográfica particular. Cada investigación usa fuentes diversas. Tres autores se repiten en dos investigaciones: Mamián (1990a, 1990b, 2004), Santacruz (2005 y 2009a y 2009b) y Solarte (1999). Todos, autores con investigaciones específicas sobre los pueblos Pastos⁶, sujetos de la mayoría de investigaciones que los referencian.

Donde sí se marca una tendencia, es en lo referente al uso de fuentes provenientes de organizaciones, autoridades o personas indígenas específicamente. Es el caso de archivos particulares de personajes nacionales y autoridades indígenas, cabildo indígena del Resguardo Guambía, Consejo Regional indígena del Cauca [CRIC], Memoria de Congreso de autoridades indígenas, Cabildo indígena Pueblo Quillasinga, Resguardo Indígena Coconuco y Plan de Vida Guambiano.

En lo referente a la temporalidad, más de la mitad de referencias se concentran en la década 2000 al 2009, seguidas por las décadas comprendidas entre 1990 y 1999 y 2010 – 2012. Dicha temporalidad muestra que los asuntos indígenas en América cobran especial vigencia en las últimas décadas como parte de su re-posicionamiento ante la mayoría de

Estados de América Latina, tal como lo plantea Bengoa (2000) en el desarrollo de su tesis sobre la emergencia indígena.

El **acercamiento a los objetivos planteados** en las diversas investigaciones, facilitó plantear una primera perspectiva de los alcances actuales y potenciales de la investigación sobre asuntos indígenas en la MED; permitió también establecer relaciones entre ellos y las propuestas metodológicas como desarrollo sistemático de los trabajos.

En este sentido, los 10 trabajos analizados evidencian dos tendencias: *la primera*, orientada a partir del interés por describir, en el sentido de figurar y dar silueta, bien a las condiciones de vulnerabilidad de grupos, dentro de los cuales se encuentran los indígenas (Mosquera, Rengifo, Vidal y Menjura, 2013, Estudio de carácter descriptivo transversal), bien a las concepciones de docentes y padres sobre la diversidad y las prácticas pedagógicas asociadas, en tanto se desarrollaron en escuelas de educación formal (Ortiz & Castillo, 2013 y Campo, Sauca, Trujillo & Mosquera, 2013 – Estudios desarrollados mediante Teoría Fundada).

En un caso específico se trabajó sobre los significados manifestados por jóvenes indígenas sobre diversidad (Alpala & Romero, 2013 – En éste tema la orientación fue de corte cualitativo etnográfico).

En los casos de las investigaciones enunciadas hasta aquí, una acotación es relevante, aun teniendo en cuenta los planteamientos de Taylor y Bogman (1994), según los cuales la característica de los objetivos descriptivos es que su interpretación y conceptualización son mínimas para dejar estas actividades al lector, las descripciones realizadas por los investigadores en estos trabajos se abren hacia comprensiones, explicaciones y construcciones de sentido mediante categorías emergentes y elaboraciones propias.

La *segunda tendencia*, estuvo orientada a comprender y hacer visibles rasgos específicos sobre asuntos indígenas.

⁶ Originarios del Sur de Colombia en el Departamento de Nariño, en límites con Ecuador, en América del Sur.

Erazo y Moreno (2013), trabajaron sobre el pensamiento ambiental de estudiantes, padres y docentes indígenas como dimensión estrechamente ligada a la cosmovisión de los indígenas Pastos. De allí, que metodológicamente se movieron en un enfoque constructivista de acción y participación, orientado desde la perspectiva del diálogo de saberes con la conversación como estrategia central.

Por su parte Chirán y Burbano (2013), se orientaron a comprender y valorar la dualidad indígena. Biojó y Juaspuezán (2014), trabajaron en dirección a valorar la tradición oral y Guerrero et al. (2013), se dirigieron su indagación a interrogar en condición de humanidad las luchas de los indígenas Pastos en la tensión entre ser objetos o sujetos de su propio desarrollo. Estos estudios, todos de orden cualitativo, tuvieron orientaciones de corte etnográfico e histórico comprensivo con senderos de interrogación, interpretación y visibilización de los ejes de tematización/problematización en los cuales focalizaron las indagaciones.

Una tercera tendencia, la conforman dos estudios que se orientaron a valorar el interpretar, por un lado, La dualidad andina del pueblo Pasto en tanto principio filosófico ancestral inmerso en el tejido de la guanga y la espiritualidad (Chirán & Burbano, 2013) y, por el otro, La reconstrucción del cabildo escolar como espacio en la formación de sujetos políticos (León & Burgos, 2013). Estos dos trabajos se movieron en perspectiva cualitativa reconstructiva el primero; el segundo en perspectiva de Teoría fundada, en tanto dicha consideración del cabildo en el ámbito escolar está apenas vislumbrándose en su valor político formativo.

Estos estudios de las tendencias dos y tres, logran tanto sistematizar y hacer visibles las características de lo que estudian con relación al mundo indígena, como destacar aspectos relevantes y modos de actuación en una suerte de ejercicio político, no necesariamente explícito pero

sí visible, tal como desarrollaremos en los apartados siguientes.

El mundo indígena como clave de lectura

Esta manifestación indígena comenzó como parte de diversos movimientos iniciados durante la conmemoración del V Centenario del “Descubrimiento de América”, lo cual repercutió en la inconformidad de las comunidades indígenas por reconocer la conquista y la imposición del mundo occidental en su cultura.

De esta manera, se inició una etapa de transformación tanto en las comunidades indígenas como en las organizaciones gubernamentales; por una parte, la reconstrucción de las identidades étnicas, y por otra, el reconocimiento como comunidades independientes y autónomas que diversos gobiernos realizaron en sus marcos jurídicos, además de la creación de instituciones competentes para atender la vulnerabilidad de que son víctimas los pueblos indígenas. Bengoa (2000) señala como principales características de la emergencia indígena las siguientes:

1. Se busca el reconocimiento como cuestión fundamental, es decir, que el estado y la sociedad los reconozcan como indígenas.
2. Existe una identidad cultural reinventada. No sólo se miran a sí mismos como parte de una comunidad indígena, sino también como sujetos participantes de una cultura propia.
3. El etno-ecologismo o eco-etnicidad. Buscan ser representantes y portavoces de una empatía ecológica, la vida en armonía con la naturaleza como elemento fundamental.
4. Panindigenismo cultural, que busca la unión entre las comunidades indígenas, es decir, el reconocimiento de un mundo indígena paralelo.
5. La cuestión del reconocimiento de la autonomía indígena y los derechos civiles indígenas dentro de un país.



Aun y cuando los objetivos buscados por los movimientos indígenas a finales del siglo XX no fueron totalmente alcanzados, sí lograron establecer una presencia constante dentro de las políticas de los gobiernos y posibilitaron la participación efectiva de los líderes indígenas en algunas actividades políticas. Actualmente, numerosos movimientos indígenas tienen un carácter de liberación; es decir, terminar con las relaciones políticas de subordinación que el Estado y la sociedad ejerce sobre ellos. Buscan el reconocimiento de su autonomía como comunidades independientes dentro de una nación.

En consecuencia, la cuestión indígena es un concepto que denota la emergencia de la temática étnica en las sociedades latinoamericanas, posicionada de un nuevo modo. Derivado de ella, entran en escena nuevos actores indígenas, quienes siempre han tenido demandas hacia la sociedad, pero que ahora, no sólo se refieren a cuestiones étnicas; es decir, a la diferencia existente entre la cultura indígena y la cultura global o criolla, sino también a exigencias económicas, geográficas y materiales (Bengoa, 2009).

De manera errónea, en numerosas ocasiones se ha intentado generalizar las características de las comunidades indígenas, buscando homogeneizarlas todas en una misma “*cosmovisión indígena*”, cuando debería considerarse que cada comunidad representa a una sociedad distinta con condiciones y características propias. De ahí que, no existe acercamiento directo a la cosmovisión de ninguna cultura, sino solo a ciertos referentes que forman parte de ella (Montemayor, 2000).

Es por ello que el investigador cuando accede a conocer un mundo indígena determinado, debe aclarar los límites de su análisis basándose en la acotación de la información. Es importante considerar que la información presente en investigaciones sobre las comunidades indígenas parte de dos alternativas posibles; la primera, referente a la interpretación que

las comunidades tienen de sí mismas, y la segunda, la que el investigador infiere desde su percepción, a partir de lo que él considera parte de ese *mundo indígena*.

Los pueblos indígenas poseen todo un entramado social y cultural que se ve afectado constantemente por el choque entre su cultura y la cultura del mundo globalizado, lo que los enfrenta ante nuevas realidades sociales en las que se ven obligados a abandonar sus tradiciones para adentrarse en un mundo que no permite la existencia a la par de otro diverso (Mosquera, 2013); en este sentido, la cosmovisión es clave para comprender el mundo indígena.

La cosmovisión es la concepción que un grupo social tiene de su entorno natural y social inmediato (Vargas, 2010), esta se basa en preguntas claves como ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿A dónde vamos después de la vida? ¿Qué es y quién creó todo lo que nos rodea? Interpelaciones de este orden permiten crear una base cultural y de creencias en una comunidad; en este caso, en una comunidad indígena. La presencia de ciertas similitudes en las respuestas a estos interrogantes, permite entender la existencia de un *mundo indígena* caracterizado por elementos como la religión, el contacto con la naturaleza, la tradición oral y la vulnerabilidad de la población.

Su cultura configura formas de concebir su mundo, formas de pensar particulares y colectivas, heredadas y creadas, reales e ideales, que los impulsan a actuar de una manera específica ante la realidad (Vargas 2010). Lo cual, generalmente, los diferencia de la llamada *cultura occidental*, basada principalmente, en la globalización y la economía capitalista.

Al interior de los pueblos indígenas, las creencias religiosas determinan gran parte de las relaciones sociales y de las actividades que se realizan en la comunidad. En la mayoría de ellas, desde las temporadas de cultivo hasta la concepción de la vida y muerte, se encuentran regidos por sus

tradiciones religiosas, aunque actualmente, se puede observar, en mayor medida, una mezcla de la cultura indígena religiosa con las creencias católicas provenientes de la época de la conquista de América.

Para las comunidades indígenas la naturaleza es un elemento central, tanto para preservar como para transmitir a las siguientes generaciones y a las distintas sociedades, la empatía y el compromiso que tienen al respecto. Esta dinámica deviene nuclear en el pensamiento del mundo indígena, en el cual nada está desligado en la naturaleza, todo está unido (Montemayor, 2000).

Es por ello que, actualmente, existe una fuerte problemática frente a situaciones relacionadas con la minería, la tala de árboles, la contaminación y el poco cuidado del agua, puesto que las comunidades indígenas consideran a la sociedad occidental como la causante de estos fenómenos que configuran una agresión y una ruptura de las relaciones con la naturaleza.⁷

7 Las comunidades indígenas han sido desplazadas de sus territorios ancestrales, desde el proceso de conquista, la colonización española en América y las políticas republicanas sobre las tierras comunales. En el presente siglo, la tierra sigue siendo profanada con grandes proyectos de destrucción, teniendo como resultado el impacto negativo en los recursos naturales, disminución en la densidad de los bosques, modificaciones geográficas derivadas de proyectos hidroeléctricos y minería que contamina y desequilibra los ecosistemas. A manera de información, la Escuela Superior Técnica de Berlín con el apoyo de la Universidad de Kassel, elaboró 47 mapas con los más modernos sistemas de información geográfica que permiten visualizar la ubicación de los territorios indígenas en relación con la presencia de pozos petroleros, carreteras, hidroeléctricas, minas de distinto tipo, parques nacionales y explotaciones forestales. Ante los diferentes proyectos, las comunidades indígenas han mantenido luchas con colonos, grupos insurgentes y narco-cultivadores en áreas protegidas. Todo lo cual ha generado amenazas a la vida y asesinatos, desarmonía y desequilibrio de la pervivencia en dichas comunidades indígenas Eusse. (2013, ONIC 30 años, pp 480-481-525).

La tradición oral configura la forma por excelencia de transmisión cultural dentro del mundo indígena. La representación del cargo de narrador u oficiante está rodeada de solemnidad y respeto, ya que quienes tienen el conocimiento para transmitirlo oralmente a los otros miembros de la comunidad, suelen ser personas caracterizadas por la experiencia de los años vividos y la sabiduría cultural de su entorno. La tradición oral no tiene como fin principal la diversión, sino el fortalecimiento de las creencias y tradiciones religiosas o geográficas (Montemayor, 2000). Los conocimientos y el grupo de valores existentes en la comunidad, se configuran y son transmitidos de manera oral, de ahí la importancia de preservar la tradición de narrar y escuchar dentro de los pueblos indígenas.

En este orden de ideas, otro elemento presente y de gran importancia para las comunidades indígenas es su lengua, parte fundamental del reconocimiento como sujetos pertenecientes a una cultura y tradición propia. Dentro del contexto de un país, esta situación ha sido valorada desde un enfoque de unidad nacional (Valencia, 1978), por cuanto, en algunos casos, se considera que, si bien es importante mantener las tradiciones de la comunidad, la diferencia en la lengua no permite la completa unificación del país como nación.

Al interior de las comunidades indígenas, se presenta una situación que si bien fue pensada y establecida con la intención de beneficiarlas, los resultados no han sido óptimos. Se trata de la implementación de la educación pública, que al no generar procesos educativos propios para la comunidad indígena, evidencia vacíos respecto a las posibilidades y condiciones a procurarse para preservar la cultura y tradiciones. Incluso, de acuerdo con Guerrero, Cuaical, Velazco, Chirán y González, (2013), en algunos casos, dentro de la educación pública, se señala a lo indígena como sinónimo de decadencia, pobreza y atraso, como si hablar de viejas civilizaciones fuera representación de ello.



En esta línea, León y Burgos (2013), señalan que si el sistema educativo actual no permite y respeta la singularidad de los pueblos indígenas, es posible que en algunos años se hayan exterminado como grupo social específico. En otras razones porque el desconocimiento de su propia cultura al interior de las generaciones jóvenes, los hace más susceptibles a adoptar nuevos repertorios simbólicos y a olvidar sus tradiciones.

Los índices de pobreza y condiciones de vulnerabilidad de la población indígena son notorios, con frecuencia, no tienen posibilidad de solventar las necesidades básicas. El acceso a una vivienda digna, a salud y a educación, se encuentra condicionado a lo que el Estado les brinda en una suerte de caridad hacia las comunidades, sin considerar que, aún dentro de su autonomía, pertenecen a una nación y ello implica ser reconocidos como ciudadanos⁸.

Actualmente se considera que el mundo indígena atraviesa una etapa de *pérdida de identidad, degradación cultural y pérdida de autonomía* (Guerrero et al., 2013). Después de un largo periodo de invisibilidad histórica, aún existen brechas políticas, económicas, sociales y educativas para estar en posibilidad de hablar de un reconocimiento total de la cultura de las comunidades indígenas caracterizadas por su condición de minoría y vulnerabilidad. La presencia de marcos jurídicos e instituciones gubernamentales enfocadas en la ayuda a estos grupos no ha sido suficiente para que el mundo indígena pueda existir y realizarse paralelamente al mundo globalizado. Para ello, se requiere el reconocimiento tanto

por parte de los gobiernos como de las sociedades de las cuales estas comunidades forman parte, en tanto sustrato para la configuración de la nación, sin dejar de lado su diversidad y autonomía.

Lo clave de reconocer el mundo indígena, es que más allá de situaciones de vulnerabilidad; las comunidades indígenas deben ser atendidas en sus marcos social, jurídico y político. El mundo indígena es semilla y presencia histórica de fuerza de solución, de resistencia, de cuidado de lo propio y de sabiduría para valorar lo apropiado, para tender puentes entre cosmovisiones, para aprender y aprehender modos diversos de relacionarse. Allí radica el valor del interpretar el tratamiento del mundo indígena en las investigaciones desarrolladas desde la Maestría en Educación desde la Diversidad.

El mundo indígena como expresión de vulnerabilidad en las investigaciones y las acciones del Estado Colombiano para atenderla

En gran parte de Latinoamérica, la vulnerabilidad es una realidad social presente en más de la mitad de la población. Las comunidades indígenas se encuentran dentro de este porcentaje en condiciones de pobreza y fragilidad social. Al respecto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], (2002), señala tres situaciones ante las cuales se puede considerar que un grupo específico se encuentra en condición de vulnerabilidad:

- Los grupos en situación de riesgo social conformados por individuos que son más propensos a presentar conductas anómicas, a sufrir diversos daños por acción u omisión de terceros o a tener desempeños deficientes en esferas claves para la inserción social.
- Segmentos de la población que, por el hecho de actuar según un patrón de conducta común, tienen mayor

8 La tasa multidimensional de pobreza definida como el porcentaje de personas con carencias en por lo menos cinco indicadores de bienestar, también disminuyó de 30.4 % (2010) a 24.8% (2013). A pesar de los esfuerzos significativos hechos por el país, Colombia sigue siendo un país desigual y la movilidad social sigue afectada por el género, la ubicación geográfica, la etnia, la edad y los factores relacionados con el conflicto armado (Reporte anual, 2014, UNICEF, Colombia).

probabilidad de ser objeto de algún evento dañino.

- Colectivos que comparten algún atributo básico común que se supone genera problemas.

Es por ello que, al encontrarse las comunidades indígenas en situación de riesgo, se pueden considerar como un grupo vulnerable frente a la sociedad. Sin embargo, estas condiciones de riesgo no existirían de no ser por la exclusión que la misma sociedad ha fomentado. Aún no se ha trabajado arduamente en un proyecto amplio con comunidades indígenas en donde no se busque la adaptación de las mismas a la sociedad, sino un proyecto de inclusión caracterizado por el respeto a la diversidad cultural. De ahí que el mundo indígena sea cada vez más vulnerable, en tanto la falta de atención genera exclusión y pobreza.

Las comunidades indígenas son consideradas grupos vulnerables por el Alto Comisionado de la Agencia de Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], quien indica en su página oficial que, en Colombia, dichas comunidades "...son particularmente vulnerables, considerando que habitan en extensos territorios colectivos que son ricos en recursos naturales (biocombustibles, petróleo, madera), ubicados en lugares próximos a las fronteras o propicios para el cultivo de la coca".

Patrinos y Skouflas (2007), indican que aún con cambios importantes de los índices de pobreza, una proporción importante de indígenas en Latinoamérica mantiene su situación de pobreza tanto en la década de los 90's como la del 2000. Resaltan que aun siendo los indígenas menos del 5% de la población mundial configuran el 15% de población pobre en el planeta. En el caso de América Latina, la población indígena se estima en 28 millones y aún en la actualidad, señalan los autores, que su situación de pobreza equivale casi al 80%.

En 2011, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) seña-

ló que, en Colombia, los indígenas son quienes se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad y pobreza. Enfrentan problemáticas referentes a la violación de sus derechos humanos y sus territorios, presentan deficientes condiciones de salud y nutrición, y tienen poco acceso a la educación.

En el artículo "Análisis de Factores familiares y sociales asociados a vulnerabilidad", Mosquera, N. et al. (2013), indican que "...el concepto de vulnerabilidad, no solo se debe ver como la exposición al riesgo, sino que es también la falta de equidad, de la capacidad de expresar sus necesidades y la carencia de poder influenciar en las decisiones que afectan su bienestar y desarrollo humano" (p.138).

Efectivamente, los índices de pobreza y condiciones de vulnerabilidad de la población indígena son notorios, con frecuencia, no tienen posibilidad de solventar las necesidades básicas. El acceso a una vivienda digna, a salud y a educación se encuentran condicionados a lo que el Estado les brinda en una suerte de caridad hacia las comunidades, sin considerar que, aún dentro de su autonomía, pertenecen a una nación y ello implica ser reconocidos como ciudadanos⁹.

En general, puede afirmarse que los pueblos indígenas enfrentan diferentes problemáticas como consecuencia de condiciones históricas como la exclusión, el racismo, la falta de representatividad y desvaloración de la cultura, afirman Mosquera et al. (2013).

9 El sistema educativo del país aún trabaja en proveer educación de calidad para la inclusión y la retención de niñas, niños y adolescentes en las escuelas, en especial para indígenas y afrodescendientes. De 100 estudiantes que ingresan a la escuela en las zonas urbanas, el 82% completa su educación, en tanto que en las zonas rurales, sólo el 48% lo hace. Mientras que la tasa nacional de analfabetismo es de 7.4 %, en los afrodescendientes e indígenas es de 11.2 y 28.6 respectivamente" (Informe Anual 2014 UNICEF. Colombia, p.10)



Planteamiento que se reafirma, además, en seis de las investigaciones realizadas desde la MED, en su acercamiento a los denominados grupos vulnerables, donde indican cómo las comunidades indígenas permeadas por la cultura occidental, han modificado su propia cultura, lo cual, combinado con estereotipos, discriminación, conflicto armado, aislamiento y, en general, con las consecuencias del capitalismo salvaje y de la globalización generalizada, ha producido al menos las siguientes consecuencias: - limitaciones en el acceso a servicios básicos (Campo et al., 2013), - debilitamiento de la propia identidad (Guerrero et al., 2013) y -modos de relación sustentados en el prejuicio de ser civilizaciones viejas y pasadas de moda, con poco aporte a los tiempos contemporáneos, lo cual, en conjunto, reafirma su vulnerabilidad (Erazo & Moreno, 2013).

En 3ste marco, el Estado Colombiano protege a las comunidades indígenas con el ánimo de revertir los daños causados en los ámbitos familiar, político, cultural y educativo (Mosquera et al., 2013 y Chirán & Burbano, 2013). Desde aquí, sobre todo en el entorno educativo, parten las estrategias de intervención en tres grandes dimensiones: reconocimiento y aceptación, problematización y reflexión crítica.

En este orden de ideas, tanto Mosquera, N. et al. (2013), como Mosquera, J. et al. (2013), en el análisis de relaciones entre pobreza y exclusión social, particularmente en lo relacionado con las condiciones familiares y sociales de vulnerabilidad experimentadas por niños de instituciones educativas, al sur de Colombia, dentro del territorio de una comunidad indígena en el municipio de la Vega, Cauca y en Piendamó (donde asisten niños indígenas y no indígenas) respectivamente, muestran como un alto porcentaje de sus familias se encuentran en situación de pobreza, por lo que pese a los avances en la búsqueda por la reducción de la misma y el progreso en normativa nacional e internacional por mejorar las condiciones de vida, las co-

munidades indígenas aún son un sector vulnerable en la sociedad.

Ahora bien, esta perspectiva reivindicativa y compensatoria mediante segmentaciones, identificaciones e intervenciones con pretensión de garantizar los derechos que la Constitución Política de Colombia (1991) reconoce a los pueblos indígenas al señalar, en su Artículo 7, que Colombia es un país multiétnico y pluricultural, entra en paradojas y contradicciones al considerar que la garantía de derechos se generaliza a todos desde un modelo neoliberal, traspasado por el denominado "Consenso de Washington", desde donde la exclusión, el empobrecimiento de la cultura y de la nación, perpetúa múltiples formas de exclusión y vulnerabilidad, para población indígena y no indígena.

Con frecuencia la perspectiva de vulnerabilidad, desconoce o minimiza el derecho a la auto-determinación y a la educación indígena propia, como potenciadores de su particular comprensión de mundo para, desde allí, tejer relaciones con otros, tal como lo describen Massé y Barrios (2012):

El derecho a la autodeterminación sobre la educación que requieren (los indígenas), a través de la mediación de la conciencia histórica, que explica las terribles condiciones a través de las cuales su arribo al planeta se da en contextos paupérrimos y pauperizantes. El derecho a educarse de manera que logren adquirir los elementos de interpretación y comprensión de lo dado, para con dichos elementos también, arrancar el proceso, penoso y sin duda tormentoso de la búsqueda de la libertad, de una búsqueda en comunidad con pares, en convivencia de la necesidad del diálogo y el consenso en la intersubjetividad en la que se considera al otro como a sí mismo. (p.155)

Sustentados en la fuerza de este derecho, en la confianza histórica, en su

educación, pueblos indígenas como los Misak (guambianos), los Yanaconas o los Pastos, entre otros en Colombia, se resisten a ser subsumidos por el calificativo “*vulnerables*” y generan luchas de resistencia y re-existencia desde la fuerza y la reivindicación de su identidad, de su historia y de sus modos de habitar el mundo.

La fuerza del mundo indígena como expresión de su identidad

Los pueblos indígenas reconocen su territorio como espacio vital de relaciones sociales, culturales y ambientales. Poseen conocimientos respecto al medio ambiente que los rodea y basan gran parte de sus tradiciones y comportamiento en esa visión. Esta idea de relación hombre-naturaleza, parece contraria a la construcción occidental de la tierra como objeto mercantil de propiedad privada (Erazo & Moreno, 2013). De ahí que uno de los problemas más sentidos sea el despojo, la explotación y la destrucción de sus tierras.

En atención a la diversidad de los pueblos indígenas y del propio país, algunas investigaciones realizadas desde la MED se orientan a poner de relieve el valor del pensamiento y de la tradición indígena.

La tradición oral representa la forma por excelencia de transmisión y expresión cultural dentro del mundo indígena. La representación del cargo de narrador u oficiante está rodeada de solemnidad y respeto, ya que quienes tienen el conocimiento para transmitirlo oralmente a los otros miembros de la comunidad, suelen ser personas caracterizadas por la experiencia de los años vividos y la sabiduría cultural de su entorno. La tradición oral no tiene como fin principal la diversión, sino el fortalecimiento de las creencias y tradiciones religiosas o geográficas (Montemayor, 2000). Los conocimientos y los valores existentes en la comunidad, se configuran y son transmitidos de manera

oral, de ahí la importancia de preservar la tradición de narrar y escuchar dentro de los pueblos indígenas.

Sin embargo, actualmente, las comunidades indígenas en Colombia han evidenciado déficit en el uso de la tradición oral. Las nuevas generaciones y el impacto que el mundo globalizado ha tenido sobre ellas, generó un cambio en las formas de relacionarse e interactuar dentro de los pueblos indígenas. Al respecto, experiencias como el acceso a los medios masivos de comunicación han dado pie, en algunos casos, a que los indígenas más jóvenes vayan configurando desarraigo de su propia cultura y saberes ancestrales, dentro de ellos, los mitos como eje central (Rosero & González, 2013).

Los relatos colectivos indígenas dan respuesta, en su particular visión, a preguntas que el ser humano se ha hecho desde tiempos ancestrales. Respuestas que forman parte de los conocimientos que se transmiten por la narración oral dentro de todo mundo indígena con la finalidad de convertir cada hecho en algo trascendental. Las comunidades indígenas tradicionalmente caracterizadas por la presencia de mitos o historias que relatan desde la creación del universo hasta la relación con la naturaleza y proveen orientación basada en creencias derivadas de los mitos, transmiten su saber entre generaciones y expanden sus conocimientos sobre un pasado histórico que generó la identidad actual de sus pueblos.

Teniendo en cuenta que la identidad se arraiga en la cultura y esta provee repertorios simbólicos que orientan el actuar, el pensar y el proyectarse de los sujetos pertenecientes a ella. La identidad indígena se construye desde la sagralidad vinculada al territorio que permite ordenarlo y predecir el tiempo.

*Los Pastos conciben el territorio
como la pacha mama o madre tierra.
La tierra misma como símbolo divino,
con vida propia o como un organismo
vivo que siente, presiente, tiene*



espíritu, come, se mueve, se enoja, piensa, respira, tiene sus extremidades, sus órganos, que percibe, tiene derechos, memoria e historia que habla, que contiene los elementos vitales para la vida y que le da sustento a las colectividades humanas... Esta forma de entender el territorio, permitió a los mayores el manejo y la ordenación del mismo, basada en la sagralidad. La ordenación del territorio a partir del uso adecuado del tiempo, de acuerdo a la relación con el cosmos, alrededor del ritmo del sol y la luna, hicieron que fuera conservado sagradamente por (sus) ancestros e hizo de este territorio, un territorio abundante, fecundo, fértil, y permitió mantener el equilibrio constante del ser humano y la naturaleza, asegurando la sostenibilidad del agua, del oxígeno y de la biodiversidad. (Rosero & González, 2013, p.20)

Erazo y Moreno (2013) indican que su investigación reveló "...un desequilibrio entre el pensamiento ambiental del indígena y la realidad de su territorio... La dinámica económica y social de la región, ha afectado su medio natural ocasionando deterioro de sus recursos...El predominio del minifundio...ha inducido a la sobreexplotación del suelo, generando condiciones adversas para su aprovechamiento racional." (p.413-414).

Esos mismos investigadores, señalan que los indígenas Pastos hilvanan todo un pensamiento ambiental donde se establece la forma en que los sujetos reconocen a la naturaleza como un ser vivo en el mundo y desde allí, preservan su territorio como el lugar donde se vislumbra la historia y lo sagrado. Sin embargo, las brechas generacionales parecen alejar a las nuevas generaciones de este pensamiento. De ahí, el valor renovado de la tradición oral y la educación propia como modo de preservar el pensamiento y sentimiento ambiental.

El ámbito natural, "el territorio es un ser vivo que siente, y si se contamina y

destruye, muere. Es un lugar mítico, que guarda las fuerzas, las energías cósmicas y los espíritus, vitales para todas las manifestaciones de vida. "Por ello, la conservación del espacio natural, favorece la vida misma (Erazo & Moreno, 2013).

En las comunidades indígenas, el mito deviene una de las formas de transmisión de los saberes. Investigadores de la MED, plantean que el mito, en tanto elemento unificador, muestra la diversidad que existe en el mundo y da solución y respuesta a lo que no la tiene por otros medios. En sus palabras, "...las lecturas desde el Mito [son] hacia Adentro al inmenso del Antepasado y hacia Afuera en el infinito del devenir denominado futuro" (Rosero & González, 2012, p.11).

En este sentido, han apoyado a los ancestros para comprender los fenómenos naturales y cumplen una función homogeneizadora en la medida que se orientan a armonizar diferencias climáticas del territorio y a buscar tanto relatar el origen del pueblo como orientar la comprensión según la cual la dualidad lleva a la complementariedad en la cosmovisión de los indígenas Pastos.

Los mitos, en tanto parte de la construcción colectiva, generan modos de conservación que se combinan con tradiciones ancestrales como el arte milenario expresado en los tejidos. Es el caso de la Guanga, para los Pastos, que genera tradición y promueve su cultura dentro del pueblo, indican Chirán y Burbano (2013).

En la Guanga, hombres y mujeres tejen la vida mediante los sueños de acuerdo con las creencias de cada pueblo. En el tejido de sombreros, mochilas, ruanas y chumbes, se escribe el pensamiento milenario, los petroglifos que representan la lectura escrita de las huellas de los antepasados, es la filosofía indígena que guarda en su saber la continua reproducción de los mitos y leyendas, historias que se preservan a través de los símbolos, la relación hombre con la tierra, el agua, la memoria, la vida y la espiritualidad que se

transmiten de generación en generación. Chirán y Burbano (2013) y Ruano (2008), resaltan el valor de recuperar el pasado indígena, porque ahí está su herencia como pueblo; no obstante, para el indígena el pasado también está aquí, hoy, impregnando en maneras de relación ancestral.

Leído desde su especificidad, el mundo indígena deviene fuerza para comprender, aprender y tejer relaciones entre diversos modos de la experiencia colectiva de grupos que habitan el territorio colombiano, en la perspectiva de expresiones de diversidad para ensamblar paisajes de reconocimiento en medio la incomodidad que genera la presencia del otro, cuando se le reconoce como otro, diría Skliar (2009).

El mundo indígena: Diversidad y unidad

La consideración de las comunidades indígenas como grupos vulnerables en el concierto de la sociedad colombiana, les ha llevado a mantenerse en una reconstrucción constante frente en los contextos que los rodean. Al respecto, Guerrero et al. (2013), interrogan sobre lo que llaman las luchas perdidas de los indígenas en Colombia ¿Objetos de estudio o sujetos de nuestro propio desarrollo?; desde esta lente, acercan al lector a las condiciones que viven estas comunidades y la manera en que se ven afectadas por los cambios sociales, políticos y territoriales. Concluyen poniendo de relieve la importancia de valorar los pueblos indígenas como parte de una misma sociedad y se plantean el valor de reivindicar al sujeto como sustento del reconocimiento de la diversidad.

Con frecuencia, las formas de pensar, actuar y sentir características de los pueblos indígenas los diferencia de la llamada *cultura occidental*, basada, principalmente, en la globalización y la economía capitalista. No obstante, en la actual realidad, estas comunidades viven acosadas por el fantasma de la degradación cultural, la pérdida de la identidad, autonomía, autoridad y libertad (Guerrero et al., 2013).

Al respecto, los pueblos indígenas expresan y movilizan las construcciones colectivas, las autoridades tradicionales y ancestrales, la medicina tradicional, expresiones simbólicas y materiales en función del territorio y la convivencia (Campo et al., 2013). Mientras que la cultura globalizada tiende a fomentar el poder, la propiedad privada y la interacción con las sociedades del mundo económicamente activo. Por ello, al representar esta última a la mayoría en el mundo, se considera al mundo indígena como una sociedad diversa alejada de los estándares comúnmente establecidos.

Sin embargo, la vulnerabilidad como expresión de diversidad deviene en mirada restrictiva que puede ocultar el valor y la riqueza del mundo indígena en la comprensión y elaboración de modos de vida contemporáneos y en alternativas para configurar, colectivamente, modos de vida alternativos a las formas de producción depredadoras en las dimensiones material e inmaterial del planeta.

Aún hoy, pese a los esfuerzos tanto normativos como sociales que se han hecho, existen brechas políticas, económicas y educativas que limitan la valoración de las comunidades indígenas. Podría señalarse, que las políticas normativas en materia de atención a la diversidad indígena han ayudado a la configuración del sujeto folklorizado (Ortiz & Castillo, 2013), caracterizado por las costumbres y tradiciones propias de su pueblo, limitadas más al folclor que al valor de su organización social, política y cultural. Por ello, en el encuentro con la otredad, el diálogo intercultural, llama a abrirse en una nueva dimensión que fomente y enriquezca el conocimiento como fuente de todo desarrollo humano.

Miembros de la sociedad y, en muchos casos, agentes del Estado, han condicionado la lectura de los pueblos indígenas como sinónimo de decadencia o atraso por considerarlas civilizaciones antiguas. Son ubicados en el pasado, como si sus



mundos hubieran desaparecido y sido superados por las sociedades modernas y occidentales (Guerrero et al., 2013).

De ahí, que el nuevo reto se centra en construir sujetos desde la perspectiva de la diversidad y no de la desigualdad, reconocer la identidad indígena como particularidad y no como vulnerabilidad. Por ello es necesario realizar cambios que devuelvan a estas comunidades sus tierras, su autoridad, su gobierno propio, sus lenguas. En suma, su cultura e identidad. A fin de que las nuevas generaciones reconozcan en estos pueblos una sociedad diversa llena de tradiciones y vida, misma que se encuentra a la par y no por debajo de ellas.

Es necesario incorporar el reconocimiento del mundo indígena como expresión de diversidad y soporte para configurar modos de vivir en pluralidad, como principio de democracia, modos de relacionarse entre sí y con la institucionalidad para llenar de contenido el sentido mismo de la ciudadanía y de los derechos humanos, en la contemporaneidad y en nuestros espacio/tiempos.

Reconocer las riquezas de las múltiples culturas indígenas, entre otras, implica dar reconocimiento y lugar al hecho de que además de haber formado parte, en el pasado, de la Colombia contemporánea, son, en el presente, parte de la solución de los problemas socio-políticos y culturales a los que nos enfrentamos y, en ese sentido, ponen en la escena modos de organización social y gobierno que impulsan la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedad (Chirán & Burbano, 2013). Es la diversidad lo que ayuda a que el mundo se enriquezca de saberes y cultura, mientras que la uniformidad lo empobrece.

Desde este ángulo, es dable pensar Educación en el mundo indígena en Colombia, como realización en paradoja. Es la que puede conservar y transmitir la cultura y, al mismo tiempo, es la que puede apropiarse, con sentido o sin él, con conciencia o sin ella, elementos de otros

modos de cultura que sean valiosos para sus reconfiguraciones contemporáneas.

A modo de Conclusiones

En los diferentes trabajos analizados emerge predominante la lectura del mundo indígena desde el ámbito educativo, en coherencia con una propuesta de posgrado en este campo. Desde éste ámbito, el mencionado mundo indígena se asume en uno de dos modos; por una parte la escolarización estatal generalizada y por otra, la etnoeducativa que causa polémica a la hora de asumirse como forma de escolarización de otras culturas.

De esta manera, en las investigaciones analizadas, se señala que si el sistema educativo actual no permite ni respeta la singularidad de los pueblos indígenas, es posible que en algunos años se hayan exterminado como grupo social específico; además, el desconocimiento de su cultura los hace más susceptibles de incorporar rasgos no propios sin la auto-reflexión que les permita apropiarse sin olvidar sus tradiciones.

Los procesos de formación de las comunidades indígenas son amenazados por el impacto de la cultura occidental establecida gracias a los sistemas educativos actuales que no reconocen en su totalidad la diversidad y particularidad de estos pueblos. La escuela oficial pública implementada en gran parte de las zonas rurales indígenas, reproduce el sistema social del poder dominante en el país y distorsiona la cultura propia de la zona.

Respecto a las prácticas pedagógicas, resulta lamentable que el concepto de realidad cultural se vea reducido solo a la identidad como sujetos pertenecientes a una comunidad indígena (Ortiz & Castillo; 2013), sin considerar que existen otros rasgos sociales, culturales y territoriales que identifican a los sujetos como parte de un mundo particular en interconexión con otros mundos, lo cual da sentido a profundizar en la diversidad

como oportunidad de interacción social y aprendizaje.

Existe una pugna al entender que la Etnoeducación sea una forma de escolarización que asuman etnias, leídas como otras culturas (Campo et al., 2013 y Mosquera et al., 2013). Las investigaciones indican que el devenir indígena está siendo sesgado debido a las influencias externas de la cultura occidental, que se permea mediante la escolarización oficial con políticas de reproducción dominante e interrumpen, debilitan y van en contra de las políticas y valores indígenas.

En este sentido, tampoco la perspectiva etnoeducativa, para el caso colombiano, se configura como alternativa, en tanto, de diversos modos, también homogeneiza y discrimina no solo las culturas indígenas, sino también en las campesinas y afrodescendientes.

Aun cuando el sistema educativo colombiano promulga, sustentado en la Constitución Política de 1991, el derecho que tiene toda persona a la educación y el reconocimiento de la diversidad cultural propia del país, el ejercicio efectivo tensiona, en las comunidades indígenas, el derecho a tener una educación diferencial que permita y ayude a configurar sentido histórico relacionado con los usos y costumbres de dichas comunidades.

Como modo de enfrentar esta tensión, las comunidades indígenas han planteado, defendido y, en algunos casos, avanzado en experiencias de educación como legado o educación propia, la cual se orienta hacia un proyecto emancipador de sociedad que cuestiona la perspectiva única del desarrollo como miras a superar las diversas formas de subalternización y colonización de saberes y poderes, como lo plantean Molina y Tabares (2014).

Estos y otros elementos de una educación propia, se hacen viables mediante

una formación política también propia, sustentada tanto en sus tradiciones como en la conciencia de sus luchas por la autonomía y por el derecho que como pueblos tienen.

En suma, los avances políticos y normativos desarrollados no han sido suficientes para alcanzar la reducción ni menos eliminación de la pobreza. Los pueblos indígenas han crecido poco en materia económica, de acceso a servicios públicos y educación. Estos poseen un entramado social que ha sido afectado por el encuentro entre su cultura y el mundo globalizado, por lo que quedan estancados en condiciones adversas frente a la realidad social que los impulsa a abandonar sus tradiciones y creencias para adentrarse en un mundo nuevo para ellos, pero conocido para la mayoría de las sociedades.

Lo clave de reconocer el mundo indígena es que más allá de situaciones de vulnerabilidad que deben ser atendidas, en sus marcos social, jurídico y político, el mundo indígena es semilla y presencia histórica de fuerza, de solución, de resistencia, de cuidado de lo propio y de sabiduría para valorar lo apropiado, para tender puentes entre cosmovisiones, para aprender y aprehender modos diversos de relacionarse.

Es por ello que, adentrarse en el mundo indígena desde una perspectiva educativa de la diversidad, implica reconocer el valor de su cultura y de su tradición, decidirse a aprender de sus modos de existencia y asumir que dicho reconocimiento y aprendizaje están mediados por tensiones y demandas etho-políticas que exigen sensibilidad, rigor y disposición para comprender la amplitud y multiplicidad que encierra el mundo indígena, así como su valor para configurar modos de vivir juntos como unidad en la diversidad. El camino, en este sentido, apenas comienza en la MED.



Bibliografía

- Agencia de la ONU para los Refugiados [ACNUR]. (s.f). *El Trabajo del ACNUR con Pueblos Indígenas*. En: <http://www.acnur.org/t3/pueblos-indigenas/pueblos-indigenas-en-colombia/>
- Alpala, W. A. y Romero, M. L. (2013). *Reconocer la diversidad desde los significados de los jóvenes de El Encano en la época actual*. (Tesis de Maestría). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1964>
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina?. *Cuadernos de antropología social*, (29), 7-22. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913914001>
- Biojó, L.A. y Juaspuezán, L.F. (2014). *Tradición oral de las Comunidades Pindales afro-tumaqueña y de Tallambí etnia de los Pastos-Cumbal* Departamento de Nariño. (Tesis de Maestría). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1946/1/Biojo_Estacio_Luz_Adela_2014..pdf
- Campo, A.; Sauca, D.; Trujillo, A. y Mosquera, L. (2013). *La atención a la diversidad mito y tensiones: Desde la visión de los docentes en cuatro instituciones educativas del departamento del Cauca*. (Tesis de Maestría). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/811/11/ARTICULO%204.pdf>
- Chirán, R. y Burbano, Marleny. (2013). La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guana y la espiritualidad. *Plumilla Educativa*, (11), 136-156. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/351/451>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2002). *Vulnerabilidad socio demográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Separata. En: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/11674/LCW3-Vulnerabilidad.pdf>
- Constitución Política de Colombia (1991)
- Erazo, F. J. y Moreno, O. I. (2013). Pensamiento ambiental, diálogo de saberes para comprender el actuar del indígena Pasto. *Plumilla Educativa* (11), 389-415. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/362>
- Eusse Ospina, F. (2013,). ONIC 30 años colección documental para su historia política, Bogotá Colombia, Editorial gente nueva.
- Guerrero, A.; Cuaical, A.; Velazco, S.; Chirán, J. y González, M. (2013). Las luchas perdidas de los indígenas en Colombia: ¿Objetos de estudio o sujetos de nuestro propio desarrollo. *Plumilla Educativa*, (11), 157-177. Manizales: Universidad de Manizales. En: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/352>
- León, O. y Burgos, P. (2013). Primicias que la escuela de hoy debe tener para el fortalecimiento de la autonomía, en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar en niños, niñas y jóvenes guambianos. *Plumilla Educativa* (11), 369-388. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/361/461>
- Mamián, D. y cols. (1990a). Los Pastos. Geografía humana de Colombia, Región Andina Central. En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geohum4/Pastos1.htm>.
- Mamián, D. (1990b). *La danza del espacio, el tiempo y el poder en los andes del sur de Colombia*. (Tesis de Maestría), Cali, Colombia: Universidad del Valle. Cali.
- Mamián, D. (2004). *La danza en el tiempo y en el espacio*. Pasto: Ediciones Unariño.
- Massé, C. y Barrios, V. (2012). Auto-eco-organización, realismo utópico e intersubjetividad, como fundamentos para una pedagogía crítica indígena. *Antropología Experimental*, (12), 153-163. España: Universidad de Jaén. En: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1855>

- Molina, V. A. y Tabares, J. F. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis* (38), 1-16. En: <http://polis.revues.org/10080>
- Montemayor, C. (2000). La cosmovisión de los pueblos indígenas actuales. *Desacatos*, (5), 95-106. México: Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13900507>
- Mosquera, J.; Palechor, I. y Tatalcha, Y. (2013). *Pobreza y exclusión social*. (Tesis de Maestría). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/680/1/POBREZA%20Y%20EXCLUSION%20SOCIAL%20.pdf>
- Mosquera, N.; Rengifo, N.; Vidal, Z. y Menjura, M. I. (2013). Análisis de factores familiares y sociales asociados a la vulnerabilidad. *Plumilla Educativa*, (11), 136-161. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/377/477>
- Ortiz, Y. Y. y Castillo, G. J. (2013). *La formación del sujeto crítico-social: nuevas perspectivas del proyecto etnoeducativo para la atención a la diversidad en la normal superior de Barbacoas*. (Tesis de Maestría). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/200/1/109_Ortiz_Cortes_Yubi_Yolanda_2013.pdf
- Patrinós, A. y Skoufias, E. (2007). *Economic opportunities for indigenous peoples*. En: <http://documentos.bancomundial.org/curated/es/581171468045831304/pdf/375320LAC0Indi1white0cover01PUBLIC1.pdf>
- Rosero, C. G. y González, M. A. (2013). *El Reencantamiento de los mitos: una mirada desde la diversidad*. Universidad de Manizales. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/231>
- Ruano, A. (2008). *La Shagra*. Fondo de Compensación Ambiental. San Juan de Pasto. CORPONARIÑO.
- Santacruz, H. (2005). *Percepción Social de Los Pastos*. Santiago de Cali.
- Santacruz, H. (2009a). *El origen del Pueblo Pasto*. En: <http://www.rupestreweb.info/Pastos.html>
- Santacruz, H. (2009b). T'ahákChan ány Siaan K'aan. Los Viajeros mayas pobladores de los Pastos. Enres de los Pastos. En: <http://xa.yimg.com/kq/groups/2461690/1965061025/name/LOS+VIAJEROS+MAYAS.docx>
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *D'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2), 1-12. En: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE/article/view/141133>
- Solarte, A.; Cifuentes, G. y Delgado, L. (1999). *La Huella de los Pastos. Un pueblo de raíces profundas y de inmensas proyecciones al futuro*. Colombia: Graficolor.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- UNICEF. (2014). Informe Anual 2014 UNICEF COLOMBIA. Recuperado de <http://myslide.es/documents/informe-anual-unicef-colombia-2014-espanol.html>
- Valencia, E. (1978). Problemas de la cuestión indígena. *Acción Crítica*, 1(4), 1-25. Lima, Perú: Centro Latinoamericano de Trabajo Social y de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social. En: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-004-02.pdf>
- Vargas Montero, G. (2010). La cosmovisión de los pueblos indígenas. En E. Flores cano y J. Ortiz (coord.), *Atlas del patrimonio natural, histórico y cultural del estado de Veracruz*, 105-126. México: Universidad Veracruzana.



Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano¹

JUAN MANUEL CHAVES SALAZAR², GLORIA ORTIZ ARCOS³,
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS⁴

Resumen

El presente artículo surge como resultado de la investigación denominada “docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano, en una zona rural del departamento de Nariño”, inspirada en una experiencia de violencia vivida por ocho docentes de centros educativos rurales del sur del departamento de Nariño (Colombia), quienes desarrollan su labor educativa en ambientes de amenaza constante, por parte de grupos armados ilegales. La investigación buscó comprender la incidencia que tiene la dinámica del conflicto armado en la labor docente. Los resultados evidencian la transformación en las actitudes, las relaciones con la comunidad educativa y en la percepción y desempeño del rol profesional que se producen en la vida cotidiana de los docentes tras las afectaciones emocionales, psicológicas y físicas que genera una situación de amenaza. La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, enmarcada en el enfoque histórico-narrativo de estudio de casos, la sistematización de la experiencia involucró tres fases a saber: la reconstrucción, la interpretación y la potenciación del problema. Se encontró principalmente, que la situación de amenaza implica en el docente un cambio no solo a nivel profesional, sino también a nivel personal y familiar, puesto que se generan actitudes que afectan la estabilidad emocional, física y psicológica, tales como el aislamiento, la prevención y la restricción en la comunicación y la interacción social; por otra parte, en cuanto a las relaciones interpersonales, estas se dan en climas de desconfianza, por ello se limitan únicamente al factor laboral, es decir, el docente tiene miedo de establecer relaciones de confianza y camaradería con sus compañeros, con los estudiantes y con los demás actores de la comunidad educativa, para evitar cualquier relación

1 Recibido: 09 de junio de 2016. Aceptado: 12 de octubre de 2016.

2 Juan Manuel Chávez Salazar. Magister Educación desde la Diversidad; Licenciado en Artes Visuales de la Universidad de Nariño, Docente tutor del Ministerio de Educación. Docente en el Centro Educativo El Telis del Corregimiento La Victoria, Ipiales, Nariño, Colombia. Correo electrónico: juanmanuelch66@gmail.com

3 Gloria Ortiz Arcos. Magister Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Preescolar y Promoción de la familia de la universidad Santo Tomas de Aquino. Docente de Básica primaria en el Centro Educativo San José Alto del corregimiento de la Victoria, municipio de Ipiales, Nariño, Colombia. Correo electrónico: glorita1102@gmail.com

4 María Fernanda Martínez Hoyos. Estudiante del Doctorado en Educación con Especialidad en Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle de Costa Rica; Magister Educación desde la Diversidad; Psicóloga de la Universidad de Nariño, Docente e investigadora de la Universidad de Manizales, docente orientadora de la IEM Heraldo Romero Sánchez del municipio de Pasto, miembro del grupo de investigación Psicología y Salud de la Universidad de Nariño. Asesora del proyecto de investigación Sentidos de diversidad cultural en los docentes e implicaciones de sus prácticas pedagógicas en la formación de la identidad cultural de sus estudiantes, derivado del macro proyecto Sentidos de género y diversidad en la escuela. Correo electrónico: mariafermatinez13@gmail.com

con la problemática del conflicto y ahondar la gravedad de su situación; finalmente sobre la percepción del rol docente, este se asume a partir de la situación de amenaza, únicamente para cumplir con su responsabilidad profesional, se va perdiendo la libertad de desarrollar su papel social y se dejan a un lado las actividades de desarrollo comunitario; esto implica insatisfacción en el docente y en la comunidad.

Palabras Clave: Conflicto armado colombiano, amenaza por extorsión, amenaza por intimidación, escuela rural, actitudes docentes, relaciones interpersonales, rol docente.

Threatened teachers under the armed conflict in a rural area Department Nariño

Abstract

This article is the result of the investigation called “threatened under the Colombian armed conflict, in a rural area of the department of Nariño teachers” inspired by an experience of violence lived for eight teachers in rural schools in the southern department of Nariño (Colombia), who develop their educational work in environments of constant threat by illegal armed groups. The research sought to understand the impact that has the dynamics of armed conflict in teaching. The results show the transformation in attitudes, relationships with the educational community and the perception and performance of the professional role that occur in everyday life of teachers after the emotional, psychological and physical effects that creates a threatening situation. The research was developed from a qualitative perspective, part of the historical narrative case study approach to the systematization of the experience involved three phases namely: reconstruction, interpretation and empowerment of the problem. With the study was mainly found that the threat situation involves teaching a change not only professionally, but also in a personal and family level, as attitudes that affect the emotional, physical and psychological, such stability as they are generated isolation, prevention and restriction in communication and social interaction; Moreover, in terms of interpersonal relationships, these occur in climates of mistrust, therefore limited only to the labor factor, the teacher is afraid to establish relationships of trust and camaraderie with their peers, with students and with the other actors of the educational community, to avoid any connection with the problem of conflict and deepen the gravity of their situation; finally on the perception of the teaching role, this is assumed from the threat situation, only to fulfill their professional responsibility, he is lost the freedom to develop their social role and leave aside community development activities; this implies dissatisfaction in the teaching and in the community.

Keywords: Colombian armed conflict, threat of extortion, intimidation threat, rural school, teacher attitudes, interpersonal relationships, teaching role.



Presentación

El presente artículo muestra la síntesis de los resultados de la investigación titulada “Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano en una zona rural del Departamento de Nariño”; presentada en la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, el proceso de investigación se basó en la observación y recolección de relatos sobre vivencias de docentes que laboran en una escuela en una zona rural del departamento de Nariño, Colombia que han experimentado situaciones de amenaza extorsiva y de intimidación por parte de los grupos subversivos. El estudio está vinculado al macro proyecto sentidos de género y diversidad en la escuela, perteneciente a la línea de investigación en desarrollo humano, cuyo propósito es hacer visibles aquellos discursos de sujetos y comunidades que son usualmente silenciados, explotados, vulnerados y excluidos.

Justificación

Dada la complejidad del conflicto armado colombiano en las distintas zonas del país, se reconoce que muchas instituciones de carácter comunitario son transgredidas por los actores combatientes generando efectos perjudiciales en los individuos que las conforman; tal es el caso de la escuela rural; donde los educadores son victimizados a través de amenazas en muchos casos debido a que son percibidos como actores socializadores de la comunidad, que generalmente difieren con las ideologías e intereses impuestos por los grupos armados (Nasi y Rettberg, 2006).

La docencia bajo condiciones de amenaza, se configura en una práctica que adquiere características muy diferentes a las que se pueden dar en un contexto ajeno al conflicto, pues esta labor en dichas condiciones muchas veces se desarrolla bajo circunstancias de temor, derivada de las constantes violaciones a la integridad

física y emocional que los grupos armados cometen en contra de las personas que integran las poblaciones afectadas, sobre todo contra las que hacen parte de entidades e instituciones que de algún modo ejercen liderazgo dentro de la comunidad; causando un efecto de resquebrajamiento del tejido social. En ese sentido, la misión educativa de la escuela rural, se ve muy afectada debido a que en condiciones de extrema violencia, se incrementa en los docentes el deseo de desertar del cargo o de permanecer al margen de las problemáticas comunitarias, a lo que se une al elevado nivel de deserción estudiantil relacionado con la situación de desplazamiento forzado (Franco, V. (2001); Trejos, L. (2013); Monclus, A. (2005)

Los centros escolares en las zonas afectadas por el conflicto armado, han sido violentados al convertirse en muchos casos en focos de concentración bélica por parte de los grupos insurgentes; pues la labor educativa en estas ocasiones forzosamente se interrumpe, para dar paso en su lugar a la realización de funciones de alojamiento de concentraciones militares, ataques armados, trincheras de fuego cruzado, entre otros, que ocasionan eventos como la toma de rehenes o el asesinatos de niños y educadores; las escuelas en contextos de conflicto armado se convierten en ocasiones en centros de reclutamiento y enseñanza de manejo de armas, proselitismo político, amenazas, torturas colectivas y públicas a los ojos de los pobladores, abusos sexuales contra los menores, entre muchas otras situaciones que dificultan la plena realización de la labor docente y la misión educativa (Romero, F. (2013).

La realidad de estas escuelas difiere radicalmente de aquellas alejadas del conflicto armado y por ende también difiere la realidad de sus docentes, temas que han recibido poca atención desde la investigación académica, es por eso que el presente estudio se orientó a comprender cómo se transforma la vida cotidiana de un grupo de docentes en el contexto

escolar, tras ser víctimas de amenazas en el marco del conflicto armado colombiano.

Resulta innegable el hecho de que los actores del conflicto armado, incluyendo la delincuencia común, debido a la baja o nula presencia de la fuerza pública en zonas como las descritas, han logrado intimidar y dominar a poblaciones vulnerables como el gremio de los educadores, mediante amenazas leves y graves, extorsiones, ataques indiscriminados e incluso asesinatos Lizarralde, M.(2012); provocando en la comunidad la interiorización del miedo, que termina convirtiéndose en una constante en sus prácticas cotidianas, limitando en el docente su función de agente socializador más allá del aula de clase, como líder comunitario comprometido con la transformación social (Martin, 1990).

Mediante la presente investigación se busca generar conciencia respecto a las características que adquiere el ejercicio del rol docente en una zona de conflicto, y hacer visible incluso ante el propio magisterio, ante la comunidad educativa en general y ante el Estado colombiano la diversidad de condiciones de los docentes en Colombia, de tal forma que se generen estrategias de acompañamiento pertinentes para este tipo de poblaciones en ambiente de conflicto.

Finalmente, cabe resaltar que ante la coyuntura de los diálogos de paz en Colombia, el estudio contribuye a la construcción de la memoria histórica del país además, a través de la narración de los hechos experimentados por los docentes afectados en los que se hace énfasis en las condiciones que subyacen a su oficio de ser maestro y en su compromiso con la comunidad desfavorecida socialmente, se invita a la comunidad académica a explorar las posibilidades de desarrollo humano en escenarios de angustia y miedo

Antecedentes

Al encontrar pocos estudios relacionados con la situación de los docentes

en el marco del conflicto armado, se presentan algunos referentes investigativos relacionados con conflicto armado y educación en zonas afectadas, así mismo se recalcan las situaciones de amenaza hacia docentes y abusos sobre los niños y niñas, impactando en el sistema educativo de dichas zonas.

Ejemplo de ello, a nivel internacional se encuentra la investigación desarrollada por el autor Gonzalo Parente (2003), con el trabajo doctoral “evolución crítica del espectro del conflicto durante la segunda mitad del siglo XX y sus consecuencias para el nuevo orden mundial”, donde analiza la evolución del espectro del conflicto durante los últimos años, para llevarlo a la situación del año 2000, de lo que se ha dado en llamar el nuevo orden mundial de carácter sociopolítico. Parente (2003) concluye que en la evolución del conflicto y en la generación del orden correspondiente, existe un progreso evidente en la solución de conflictos sin tener que llegar a recurrir a la violencia, aunque ni la violencia, ni los conflictos podrán ser excluidos perennemente de la vida social, porque uno y otro son congéneres de los seres humanos.

Por otra parte, la UNESCO (2011) en el documento “informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo” para investigar sobre entornos educativos alrededor del mundo y bajo efectos de diversos factores influyentes, abarca el factor de los conflictos armados internos como una influencia directa en la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar y además, sobre la afectación de estos, cuando los estados destinan la mayor parte de sus presupuestos a propósitos de confrontación militar y restan importancia a los sectores sociales. Dicho estudio resalta que en diversos países que afrontan conflicto armado, el sistema educativo se ve afectado, y que las consecuencias se dan principalmente en la desertión de los estudiantes y los docentes que se encuentran en situaciones de amenaza, quienes por preservar su vida, incluso abandonan el país o la zona donde laboran o estudian (UNESCO, 2011).



En este orden de ideas, se resalta el artículo publicado por Carlo Nasi y Angelika Rettberg (2006) “los estudios sobre conflicto armado y paz: un campo en evolución permanente”; en el cual colocan de manifiesto la existencia de un conflicto armado que ya ha superado medio siglo de duración, en el cual se ha nutrido una prolífica producción académica. Los autores concluyen que Colombia en particular ha producido un significativo volumen de trabajo, sobre su propia situación, que revelan no solo la complejidad del caso nacional sino que también proveen insumos cada vez más sólidos para la comparación sistémica con otros países, en situaciones similares de conflicto armado.

Como referente de comparación sobre situaciones de conflicto armado en el contexto internacional, se reconoce el artículo “El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones, las experiencias de post conflicto en tres países Bosnia, Herzegovina, El Salvador y Sierra Leona”; realizado por el autor Armando Infante (2013); El artículo muestra el papel tan importante que desempeña la educación en la reconstrucción del post-conflicto ya que provee protección física, psicosocial y cognitiva, de otra parte, estudia algunas estrategias a corto y largo plazo con el fin de poderlas combinar de una manera razonable para lograr el desarrollo social, político y económico del país; las cuales están direccionadas a la restitución de garantías y derechos.

A nivel nacional, López, B., Penagos, C., Penagos, N., Santacruz, O. & Botero, P. (2013), en su trabajo de maestría denominado “Narrativas de violencia hacia el maestro y la maestra sindicalizados en el departamento del Cauca” hacen referencia a los procesos de destierros y resistencias del año 2009, el cual cuenta las historias violentas de resistencia y subjetividades de los maestros que pertenecen a uno de los sindicatos educativos en el Cauca, resaltando las luchas ganadas mediante las huelgas, no

obstante las amenazas, desplazamientos, desapariciones y muertes al igual que el deterioro de los derechos vulnerados en parte de las luchas pendientes por viabilizar y desnaturalizar el conflicto en el contexto nacional colombiano.

Marcela Villegas (2011), en su tesis de maestría “Niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado, educación en derechos humanos y derecho a la educación”; evidencia el alcance de los derechos humanos en el restablecimiento del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto armado, enfatizando en el problema central en la crisis de la educación del país, por lo cual los derechos humanos se reconocen como prioritarios en las políticas educativas en general, de manera especial en las que pretenden restablecer el derecho a la educación de calidad.

María Vélez (2010), en su estudio “Los maestros amenazados con ocasión del conflicto armado colombiano: perspectiva de la corte constitucional” afirma que los docentes que laboran en zonas de conflicto armado, deben enfrentar los efectos generales de vivir en comunidades sometidas a diversos grupos armados y las implicaciones que esto conlleva, también son perseguidos por el papel que estos desempeñan dentro de sus comunidades, es tanta la presión de los docentes que trabajan en estos lugares que ven restringida la libertad de expresión tanto en su trabajo, como también en su papel de líder como vocero de la comunidad convirtiéndolos, en algunos casos, en colaboradores de estos grupos para poder permanecer en su lugar de trabajo.

Problema de investigación y objetivo

La investigación se orientó a partir de la pregunta por ¿Cómo se transforma la vida cotidiana de un grupo de docentes en el contexto escolar, tras ser víctimas de amenaza en el marco del conflicto ar-

mado colombiano? Para ello, se planteó como objetivo general comprender cómo se transforma la vida cotidiana del grupo de docentes en mención y se abordaron los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las actitudes de los docentes ante una situación de amenaza en el marco del conflicto armado y sus implicaciones en la cotidianidad del contexto escolar.
- Analizar las relaciones interpersonales que establecen los docentes con los diferentes miembros de la comunidad educativa, tras experimentar una situación de amenaza en su lugar de trabajo.
- Analizar las percepciones de los docentes sobre el desempeño de su rol tras ser víctimas de amenaza en el marco del conflicto armado.

Descripción teórica. Conflicto armado

El conflicto armado en Colombia según Human Rights Watch (2014, citado por Andrade, Zuluaga, Ramírez & Ramírez, 2015), se desencadena aproximadamente en el año de 1958, y ha cobrado más de 220.000 vidas; de las cuales el 81,5% de las víctimas han sido civiles. La mayoría de los casos, se deben a amenaza de muerte y maltrato psicológico. Todo ello, generalmente se presenta por el choque de intereses y opiniones, entre los grupos insurgentes, la población civil, las fuerzas militares y el Estado; pese a la antigüedad de la situación (Pécaut, 2003), la definición del conflicto que atraviesa el país, aún no está resuelto teóricamente, ya que la conceptualización de conflicto armado, es extensa teniendo en cuenta que se encuentran diversas tipologías, según sea el caso, puede tener una connotación regional, nacional o internacional, en relación a los Estados (Ortega, 2013).

Un conflicto armado interno, se entiende según Brown (1996, citado por Trejos, L. 2013, p.63) como “una confrontación

violenta cuyos orígenes echan raíces esencialmente en factores domésticos más que en factores ligados al sistema internacional, y en el cual la violencia armada transcurre esencialmente en los límites de un solo estado”.

Es así, como el conflicto armado en Colombia se desarrolla bajo la acción local de actores armados y no armados, políticos, militares y/o civiles; más específicamente, se trata de un conflicto basado en el accionar militar de las organizaciones guerrilleras, que produce innumerables afectaciones sobre la vida y la propiedad, y que ha desplazado los intereses revolucionarios, por otros de poder económico y territorial (Rubio, 1999; Salazar & Castillo, 2001). Además, cabe anotar que dadas las características de tiempo y escenarios en el cual se ha dado el conflicto, este logra sobrepasar la frontera del estado e involucra momentáneamente territorios de otros Estados, por lo cual, este ha adquirido en ciertos casos una connotación más compleja al integrar a una región transnacional y perdiendo en parte la consideración de asunto exclusivamente interno (Trejos, 2013).

Por lo anterior, cabe destacar la tipología que Buzan (1999, citado por Trejos, 2013) le dio al conflicto armado colombiano, denominándolo como un *conflicto regional complejo*. Concepto que se según Vélez (2010, p.11) se entiende como “aquellos que resultan de la confrontación entre un estado y grupos de oposición interna, con la activa participación de otros estados a favor o de uno u otro bando”.

En Colombia, esta concepción se ha aceptado teniendo en cuenta situaciones como la presencia activa de estructuras guerrilleras involucradas con el surgimiento y mantención de cultivos ilícitos en zonas de frontera donde se presenta una notable ausencia del Estado (Trejos, 2013). Dicho escenario, ha impactado en la estabilidad en zonas de frontera de los países vecinos, que en diferentes ocasiones se han visto en la necesidad de adoptar una posición frente al conflicto armado colombiano.



Finalmente, el conflicto colombiano se puede enmarcar en la tipología de conflicto asimétrico, para definirlo cabe aplicar la concepción sobre asimetría, al respecto se considera que se trata de “la ausencia de una base común de comparación con respecto de una calidad, o en términos operacionales, una capacidad” (Garay, C. & Pérez, L., 2007, p. 12). Respecto al caso, la asimetría se aplica en tanto que el conflicto armado en Colombia presenta grandes diferencias en el tamaño de las fuerzas y los recursos materiales que poseen cada uno de los grupos, puesto que es muy común que la base sobre la cual van dirigidas las acciones de contraataque bélicas no siempre son el poder vivo o material del enemigo directo, sino que involucra además, todos los combatientes y los civiles que estén involucrados directa o indirectamente con el conflicto.

En la realidad nacional, la fuerza no-civil del conflicto recae muchas veces sobre la población civil, la cual es usada por los actores armados como soporte o víctimas, dificultando la distinción entre civiles combatientes y no combatientes (Franco, V. 2001).

Se encuentra que entre las consecuencias más nocivas del conflicto armado están: la ruptura del tejido social, la pérdida del liderazgo local y la transformación de la interacción territorial, de los que surgen procesos de reordenamiento urbano que generalizan la violencia, la pobreza y marginalidad de los pobladores.

Violencia y conflicto armado en el contexto escolar colombiano

El conflicto armado colombiano se considera como uno de los focos principales de generación de actos que violentan la integridad física, psicológica y material de la población; la vulneración de derechos en zonas afectadas directamente es un hecho innegable de la realidad nacional. En ese sentido, es importante conocer la violencia como un fenómeno generalizado en la nación.

La violencia, desde su conceptualización general se entiende como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (Organización Mundial de la Salud-OMS, 2002, p.5)

En el caso del conflicto armado, la violencia se traduce en hechos tales como: homicidio, robo, secuestro, violencia doméstica, desalojo y privación de derechos y en sus diversas manifestaciones impide el desarrollo y bienestar de la población de los Estados Latinoamericanos (Cotte, 2007).

En Colombia, no se puede desconocer que la violencia generada por el conflicto armado interno está directamente relacionada con la disputa entre los grupos guerrilleros, los paramilitares y la delincuencia común, en la cual se reconocen diversos hechos, originados por intereses, motivaciones y formas de actuar (Romero, s. f.).

Ahora bien, al relacionar la violencia con el sistema educativo, en zonas de conflicto armado, se resalta que la dinámica escolar cotidiana de las instituciones educativas en zonas de conflicto se ha visto perturbada por las múltiples acciones que afectan a la comunidad escolar (Vélez, 2010; Lizarralde, 2003). Entre las afecciones violentas más comunes se registran las amenazas al cuerpo docente, pues generalmente el profesor al ser un actor influyente para la comunidad por la labor social que desempeña, los grupos subversivos buscan este completo acuerdo con las ideologías que imponen; estas condiciones no solo sesgan el conocimiento impartido, sino que además cohartan el ejercicio del profesional, puesto que si no se acatan, el docente se verá víctima permanente de amenazas, que colocan en riesgo su integridad física y psicológica, la vida y estabilidad de su familia y su labor

social (Carvajal & Vargas, 2004; Villegas, 2011).

Amenaza en contextos de conflicto armado

Una primera conceptualización sobre amenaza, es aquella dada por la teoría sobre gestión del riesgo, lo cual indica que es

Un peligro latente asociado con un fenómeno físico de origen natural, de origen tecnológico o provocado por el hombre que puede manifestarse en un sitio específico y en un tiempo determinado produciendo efectos adversos en las personas, los bienes, servicios y/o el medio ambiente. (Colombia, Defensa Civil Colombiana, s.f., p. 2)

En cuanto a diversas posiciones teóricas, y escuelas de pensamiento sobre el concepto de amenaza, se resalta la afirmación dada por el Routledge Handbook of Security Studies (2012, citado por Dockendorff y Duval, 2013), en la cual se define a la amenaza como un desafío a la seguridad, en situaciones tales como: el terrorismo, la proliferación de armas de destrucción masiva, el crimen organizado, el narcotráfico, la ingobernabilidad, las migraciones, los conflictos armados, la seguridad energética, entre otras, que atentan directamente contra la estabilidad de la sociedad civil.

Teniendo en cuenta los acercamientos mencionados, un concepto aproximado al contexto de conflicto en Colombia relacionado a amenaza se la puede entender como: “la posibilidad y capacidad de los grupos del conflicto de causar daño a la población civil” (Restrepo, García, Bautista & Peñaranda, 2011, p.22). En ese sentido, la amenaza de violencia está determinada por la presencia de grupos inherentes al conflicto en un determinado municipio o región.

Según el nivel de confrontación entre los actores y el tipo de violencia contra la población civil, está relacionado con la búsqueda de ejercer control y disponer del

territorio. De ahí que la vulnerabilidad de los pobladores civiles frente a la victimización está dada por la dimensión interna del riesgo para la acción colectiva, es decir da cuenta de los aspectos que limitan la capacidad de la población civil para afrontar y superar las amenazas, medida por el nivel de exposición a los eventos siniestros del conflicto, la fragilidad social y la falta de resiliencia de la comunidad en la que emergen los movimientos sociales.

Considerando que la situación de amenaza, constituye un evento traumático para la persona afectada, es válido asociar algunas respuestas de comportamiento físico y psicológico que las personas pueden adoptar. Según la American Psychological Association –APA– (2016), la conmoción y la negación son respuestas tempranas al suceso traumático, estas se consideran reacciones normales de protección.

Actitudes del docente ante situación de amenaza

Las actitudes en psicología social se entienden como un aprendizaje que predispone al individuo a pensar, sentir y actuar de una forma determinada, incluyendo en principio dos factores, el cognitivo y el afectivo, es decir se relaciona con el pensamiento y las emociones (Sabatés & Montané, 2010). Así pues se considera que las actitudes “son la predisposiciones a actuar en una determinada manera a partir de las respuestas que podrían ser de carácter afectivo, cognitivo y conductual, siendo estos tres elementos en su interrelación los que configuran la actitud” (Sabatés & Montané, 2010, p. 1286).

En otra perspectiva, en la evolución del concepto, se ha identificado que los factores afectivos, cognitivos y conductuales, no son simplemente elementos constitutivos de la actitud, sino que se consideran el resultado del proceso evaluativo producto de la información que aporta cada uno de ellos; en ese sentido, se entendería entonces que la actitud



deviene de una tendencia a actuar, la cual es el reflejo del resultado de la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales (Sabatés & Montané, 2010).

En cuanto a la actitud en relación con la labor docente, implica tener en cuenta el contexto donde se lleve a cabo, así como también las condiciones de seguridad que acompañan al proceso; en ese sentido y en función de un contexto azotado por el conflicto armado, Carrillo (2013, citado por Campuzano & Rodas, 2013, p.12) aclara “La educación se ha quedado corta en el sentido de abordar los fenómenos de conflicto como problemática central”, proceso en el cual se deben entrar a analizar los diferentes puntos coyunturales que acarrea esta problemática; de esta forma el quehacer docente en condición de amenazado no se equipara a una labor en condiciones normales. Se tiene que los maestros se encuentran en una doble desprotección por parte de las directivas educativas al momento de realizar sus denuncias y por otra parte la actividad pedagógica desaborda la gravedad del conflicto (Saldarriaga, 2013, citado por Campuzano & Rodas, 2013), al igual el docente en situación de conflicto asume un escenario de violencia en el que se alteran no solamente las formas de actuar, sino que también incide en la forma como se ven a ellos mismos, pues uno de los efectos inmediatos de la violencia se da sobre la identidad, tanto de los sujetos como de las comunidades mismas (Lizarralde, 2003).

Ante los hechos anteriormente descritos se considera que la prevención frente a la amenaza hace parte del temor y la desconfianza que sienten con la comunidad que los rodea Lizarralde (2003). Así mismo López, et al. (2013, p. 59) afirman:

Cuando llegamos a algunas comunidades y desconocemos su cultura, tradiciones, su gente, es mejor quedarse callado y aplicar este verso árabe si lo que vas a decir no es más

bello que el silencio, no lo digas, porque puedes ser víctima de amenaza.

Este tipo de conductas conllevan al docente a afrontar sus pensamientos, al respecto Lizarralde (2003, p. 4) en las crónicas recolectadas afirma:

No solamente cuando se identifica al otro como amenaza, sino también cuando la amenaza se “siente” en el ambiente mismo pero son situaciones que hay que manejarlas, pues uno a veces los hechos no sabe ni como los va a manejar, no sabe, o se ve como ajeno a respuestas, o actuar o algo porque está de por medio la vida del docente.

Por su parte Martin (1990, p. 35) reafirma lo anterior cuando aclara que:

El agravamiento de las condiciones materiales de vida, la persistencia de un clima de inseguridad y en muchos casos de terror, el tener que construir la existencia sobre la base de la violencia, las referencias polarizadas o ambiguas, la conciencia de la falsedad o el temor a la propia verdad, terminan por quebrar resistencias o por propiciar adaptaciones que, en el mejor de los casos, revelan una anormal normalidad, amasada de vínculos enajenadores y despersonalizantes.

Esta situación conlleva a considerar como natural el hecho de que no puedan confiar en nadie y que siempre estén en una actitud de recelo defensivo, no solamente ante los extraños, sino incluso ante los mismos compañeros de trabajo con quienes era habitual poder manifestar sus comentarios de la cotidianidad, lo cual genera un proceso de aislamiento donde se asume como cierto que el enemigo no tiene cara y de otra parte las narrativas que se generan lleven un seudónimo (López, et al. 2013).

De ahí que se considere la limitación de la libertad de expresión en los diferentes ámbitos del docente, pues el temor que causa la situación de amenaza desenca-

dena un aislamiento no solo presencial sino también aquel implícito en su expresividad, es decir esta situación afecta sus derechos fundamentales sobre el libre desarrollo de la personalidad y sobre la libre expresión. Según Vega (2012), se trata de un derecho de orden participativo dentro del contexto social y multicultural, o dicho de otro modo, una forma de participación necesaria del emisor en las esferas de comunicación intersubjetivas, que se desarrollan en medio de un ambiente de libertad y respeto por la dignidad y opinión del otro. En tanto se limite este derecho, las relaciones interpersonales pueden verse afectadas directamente, pues se restringe la dinámica social del individuo en su contexto.

Por lo anterior, se considera que al limitarse la libre expresión en el ejercicio docente, se limita también la comunicación organizacional o laboral, la cual se entiende como el conjunto de métodos, técnicas y estrategias dirigidas al logro de la eficacia en la transmisión de información relevante para la Institución con el objetivo de que esta última cumpla con sus objetivos organizacionales, en el caso docente, se puede asumir como el intercambio de información inherente a la labor educativa y que se da en necesidad de cumplir con los fines educativos, a nivel inter-administrativo, inter-docente e inter-estudiantil (Pareja, 2007). Se puede considerar, que al limitarse la comunicación laboral no solo se afecta el ejercicio docente, sino que también se puede esperar el surgimiento de falencias en el logro de los educativos de la institución, con ello una disminución en la calidad educativa.

Relaciones interpersonales del docente y demás actores de la comunidad educativa.

Las relaciones interpersonales conceptualmente se consideran como "Un proceso recíproco, mediante el cual las personas que se ponen en contacto, valoran los comportamientos de los otros y

forman opiniones acerca de ellos, todo lo cual suscita sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen" (Molina & Pérez, 2006, p.195)

Sin embargo, la construcción de relaciones interpersonales en los ambientes laborales, no solo dependen de la reciprocidad entre individuos, sino que además implica un desafío, cuando el clima no se da en términos de confianza y seguridad, pues en la ausencia de dichos factores, se denota la fragilidad de los vínculos sociales. Así lo afirman Yañez, Arenas y Ripoll (2010, p.193): El debilitamiento de las relaciones interpersonales en el contexto actual se puede relacionar a que priman intereses individualistas y una alta desconfianza social. En el contexto organizacional, lo anterior llevaría a una disminución de la cohesión social y del interés colectivo, pudiendo en algunos casos terminar en grupos de trabajo que no serían más que una junta de egoísmos y miedo al prójimo. Bajo estas circunstancias se estima que es difícil que los trabajadores construyan y mantengan relaciones interpersonales de confianza y se experimente altos niveles de satisfacción laboral.

De ahí que, se considere la dificultad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias y estables, por parte del docente con la comunidad educativa, cuando se experimentan situaciones de difícil afrontamiento, sobre todo cuando se trata de un ambiente de inseguridad y desconfianza, tal como lo supone la situación de conflicto armado y amenaza.

Es así como en el marco de esta relación con la comunidad, compañeros docentes, directivos y estudiantes Sanabria (2005, p.129) afirma

"El maestro como gestor del tejido social ha perdido su espacio porque su liderazgo se ha desdibujado fundamentalmente por dos razones: el temor a ser estigmatizado y a verse involucrado en el conflicto y, porque su capacidad de convocatoria la



comunidad se ha visto impedida por los grupos armados”.

De otra parte cabe anotar que la imagen del docente en la comunidad, como profesional se ha visto desmejorada frente a las expectativas y reacciones del común de la población dentro de la cual pueden encontrarse integrantes de grupos armados (Vélez, 2010).

Corroborando lo anterior, Vélez (2010) recopila afirmaciones de padres de familia como:

- “Ellos (los maestros) llegan tarde y ya están viendo la hora de irse rápido” [madre de familia, zona rural, Cauca, 2002].
- “A ellos no les interesa lo que pasa por fuera, no se vinculan con la comunidad” [madre de familia, zona rural, Cauca, 2002].
- “Los profesores de por aquí no enseñan valores, normas de urbanidad. Ellos no pueden exigir porque si no cumplen ellos cómo van a hacer cumplir a los alumnos” [promotora de salud, zona rural, Cauca, 2002]. (Ministerio de Educación, 2004, citado por Vélez, 2010, p.44)

Los testimonios anteriormente descritos permiten evidenciar que la imagen del maestro ha sido afectada por el impacto colateral del conflicto armado representado en las amenazas al docente en su desempeño laboral como también en su labor con la comunidad, impidiendo la cohesión social y el desarrollo de relaciones interpersonales satisfactorias.

Rol profesional del docente en calidad de amenazado

El concepto de rol o papel, se define como “un conjunto de patrones de comportamiento esperados y atribuidos a alguien que ocupa una posición determinada en una unidad social” (Ros, 2006, p. 107). Esta disposición o puesto específico define a su vez la responsabilidades del individuo a favor del grupo; por tanto, se considera que el concepto de rol se basa

en una expectativa, de comportamiento del individuo, y desde lo psicosocial esta expectativa, ha sido analizada como “un constructo cognitivo que prescribe, anticipa y predice el comportamiento” (Ros, 2006, p. 108).

En cuanto al rol docente, este se puede considerar como el conjunto de prácticas legitimadas socialmente que establecen los límites y las posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales.

“Es característica de todo rol, la presencia de un patrón determinado de acciones, que viene limitado por las expectativas sociales asociadas a la posición y a las funciones que el profesor desarrolla. En el caso de los docentes, es posible distinguir roles que se asocian con aspectos relacionados con la gestión, con el aprendizaje y con la intervención social” (Ascorra & Crespo, 2004, p. 25).

En cuanto a las percepciones sobre el rol docente, se considera que las corrientes del campo psicológico han generado nuevas formas de explicar el aprendizaje que modifican en cierto grado no solo la práctica docente, sino el sentido de esta labor, por ello es posible acercarse a definir como se da el rol docente, el cual implica el conjunto de características y comportamientos de los actores en cuanto a la docencia y diversas relaciones interpersonales, que por lo común responden a la visión que tienen ellos mismos en relación a cómo debe ser su práctica (Aguilera, Castillo & García, 2007).

Según El Sahili (2010), existen factores estresantes, que pueden afectar el rol docente, los cuales se pueden clasificar en dos tipos, el primero sobre la simplicidad y la complejidad o entre la monotonía y la variedad, y el segundo en cuanto a las propiedades del rol en conflictos con los administrativos y comunidad educativa en general. En ese sentido, se puede considerar que la actividad docente es

compleja, sin embargo se conoce que las mayores fuentes de estrés se deben principalmente a las propiedades del papel que juega en el lugar del trabajo que incluye los conflictos del rol, que muchas veces se refieren a los problemas propios de la actividad con respecto a las interacciones con otros; consecuentemente el desempeño del rol se debe a las diferentes expectativas y percepciones que particularmente presenta cada docente.

Autores como Yubero y Morales (2003, citados por El Sahili, 2010), afirman que la profesión docente se ejerce bajo la influencia de diversos conflictos del rol, tales como conflictos intra áreas (cuando diversas áreas demandan papeles específicos), conflictos intra –inter rol (cuando aparecen divergencias entre los conceptos que comparte el docente y aquellos impuestos por el modelo educativo); conflictos entre recursos y rol (cuando el deseo de realizar el papel se ve limitado por la disposición de recursos para llevarlos a cabo) y los conflictos relacionados con la ambigüedad del rol (cuando existe en el docente desconocimientos de lo que se espera de su tarea, de los medios pertinentes a usar en su ejercicio y sobre las consecuencias y efectos de su labor). Para el caso de la población participante del estudio, se puede asumir que además de los conflictos en mención se suma la situación de amenaza por conflicto en la zona donde laboran, y por lo tanto el ejercicio docente se convierte en un desafío para el individuo, en cuanto se dificulta la capacidad de mantener su rendimiento como profesional y la estabilidad personal, al mismo tiempo (El Sahili, 2010).

Metodología

La investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, enmarcada en el enfoque histórico-narrativo de estudio de casos; esta metodología se entiende como un proceso interpretativo de indagación, basado en diversas técnicas que acercan al investigador al problema de

estudio de orden humano o social (Vasilachis, 2006). Para el caso del estudio en mención, la perspectiva y el enfoque permitieron describir los momentos habituales, problemáticos y los significados en la vida de los docentes entrevistados quienes se configuran como los sujetos involucrados con el fenómeno de estudio.

Cabe resaltar, que se determinó el enfoque histórico-narrativo, dado que se asumió una visión histórica del proceso, en el sentido de conocer los hechos, procesos, estructuras y personas dentro de una totalidad y no a través de la medición de elementos aislados; además el tratamiento que el investigador consideró con las personas participantes, permitió una aproximación a la comprensión de la realidad que posteriormente posibilitó el relato de la experiencia y su análisis.

Por otra parte, teniendo en cuenta los preceptos de la ética profesional, en el campo de la investigación y con el interés de garantizar la seguridad de los participantes, se buscó un estricto consentimiento de los participantes, acerca del manejo de la información suministrada, como también la discreción pertinente, razón por la cual se omitió la información exacta del lugar en el que se realiza la investigación o de cualquier otro dato que diera lugar a la identificación. Así mismo los docentes, estuvieron de acuerdo en firmar un documento de consentimiento informado, en el cual se explicó detalladamente los objetos de la investigación y su fin académico, y además se garantizó la confidencialidad de los datos suministrados, es decir que se indicó que no se revelaría bajo ninguna circunstancia los datos de identificación personal, así como la ubicación.

En función de dar cumplimiento a los objetivos propuestos en la investigación, fue necesario recolectar información de fuentes primarias, proveniente de los docentes amenazados y de algunos de sus compañeros docentes que conocieron del caso, con lo cual se logró obtener declaraciones directas sobre las experiencias



vivenciadas, las cuales permitieron permear proposiciones conjuntas en función de las categorías deductivas propuestas por el estudio. Posteriormente, se llevó a cabo la sistematización de la experiencia propuesta por Sánchez, A. (2010), lo cual se refiere a un método que se basa en tres fases a saber: la reconstrucción de los hechos, la interpretación y la potenciación de la experiencia, explicado a continuación en la tabla 1 y 2.

Tabla 1.

Fase reconstrucción de la experiencia

Pasos metodológicos	Recursos
Confrontación de las distintas categorías de actor.	Historias de vida.
Confrontación de las versiones.	Documentos de sistematización.
Estructuración de un relato.	Reconstrucción de episodios.

Esta fase se relaciona con “la descripción de la experiencia y la interpretación que hacen de ella los individuos involucrados” (Sánchez, 2010, p.3).

Tabla 2.

Fase interpretación de la experiencia

Pasos metodológicos	Recursos
Principios de legibilidad de la experiencia.	Relaciones entre las distintas categorías de actor.
Relaciones sociales al interior de la experiencia	Distribución de las modalidades interpretativas, en relación a cada categoría de actor.

Con la interpretación se busca “identificar temas recurrentes y significados que los actores le dan a la experiencia” (Sánchez, 2010, p. 3).

En cuanto a la fase **Potenciación**, Sánchez (2010, p.3) afirma que se trata de “una comprensión de la experiencia desde su perspectiva transformadora y sus posibilidades futuras”. En ese sentido, se considera que la metodología seleccionada, remite a: Interpretar el caso en el contexto en el cual se inserta, utilizar diversos puntos de información, validar los datos con técnicas de triangulación, reflejar la

realidad de manera global, enfatizando detalles y circunstancias específicas.

El diseño narrativo conllevó a recolectar datos de una experiencia vivida por un grupo de docentes inmersos en la situación de conflicto, contexto en el cual, se ha experimentado situaciones de incertidumbre y zozobra, la información recolectada conllevó a elaborar un análisis coherente y relacional con la temática abordada.

Dicha metodología, fue pertinente en tanto permitió comprender el fenómeno estudiado, desde la subjetividad propia de los docentes en un contexto, espacio y momento determinado, derivados de un acto de violencia y de inseguridad en los cuales se han vulnerado los derechos individuales y familiares.

Finalmente, al triangular las proposiciones conjuntas de las entrevistas, se logró determinar algunas categorías inductivas relevantes que guiaron el análisis y la discusión de los resultados.

Participantes

Para el desarrollo de la investigación se contó con la participación de trece (13) docentes que han experimentado amenaza directa por razones de conflicto armado, de ellos ocho son hombres y cinco son mujeres; quienes laboran en zonas de rurales del sur del país.

Además, colaboraron cuatro docentes en calidad de compañeros de trabajo de los docentes amenazados, de los cuales tres son hombres y una mujer; quienes compartieron información respecto a los casos que tuvieron la oportunidad de conocer, cabe aclarar que ellos no han experimentado directamente dicha situación.

Hallazgos

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos en el proceso investigativo, los cuales reflejan la realidad que los docentes en condición de amenaza experimentan en su labor, lo cual compromete su integridad física y emocional; en función del análisis de tres categorías:

las actitudes que asume ante situación de amenaza, las relaciones interpersonales que establece con la comunidad educativa y la percepción de su rol docente.

Ser docente en el marco del conflicto armado

En primer lugar cabe resaltar que de manera general los y las docentes participantes en el presente estudio manifiestan un interés particular por el bienestar de sus estudiantes, sus motivaciones y sus necesidades de aprendizaje. Los docentes consideran a sus estudiantes como individuos que están bajo su responsabilidad y por tanto, deben preocuparse por brindar una formación integral que va más allá del aspecto exclusivamente académico, en la búsqueda permanente del éxito individual y colectivo del grupo. Esta actitud hacia su trabajo y hacia sus estudiantes muestra que para ellos la profesión de educador es más una cuestión de vocación que de preparación académica o teórica. Los docentes afirman que a lo largo de sus historias laborales se ha ido valorando su profesión en un sentido que va más allá de la impartición de conocimientos, afirman que la entrega, el sacrificio y la vocación son elementos fundamentales al momento de educar, y que aquello conforma los pilares fundamentales al momento de enfrentar situaciones críticas como las derivadas del conflicto que amenazan no solo su trabajo, sino también su integridad personal y familiar. Por lo tanto perciben que los atropellos a los docentes en las zonas de conflicto armado contribuyen a la desvirtuar su profesión; en muchos casos, los docentes pierden la motivación para continuar con su misión educativa; en este sentido, uno de los participantes afirma:

“Ser docente para mi es vida, el compartir aprendizaje en el día a día con las niñas y niños, me llena de satisfacciones, de alegrías, también de tristezas de miedos, pero al final son gratificantes en muchos casos y en otros, muy llenas de incertidumbre y temor por el accionar de agentes

*ajenos a la labor educativa que involucran de cierto modo al docente que nada tiene que ver en los que ocurre en esta guerra sin sentido”.
(Entrevista personal a docente amenazado, 2016)*

Es así como en la experiencia abordada, se logró apreciar que los efectos del conflicto armado llegan a instancias comunitarias como es el caso de las escuelas rurales; en donde no solo se ven afectados los estudiantes y sus familias, sino también los docentes y directivos que ahí laboran, entorpeciendo su labor educativa. Con la situación identificada se corrobora los hallazgos de Vélez (2010), quien afirma que los principales efectos del conflicto armado con respecto a la educación, están asociados con la vulnerabilidad que la comunidad educativa experimenta cuando uno de los grupos actores del conflicto armado se toma la escuela, con fines ajenos a aquellos para los que fue creada; es decir, la misión educativa, se ve interrumpida por asuntos relacionados al conflicto, tales como: el resguardo o alojamiento de grupos armados, la confrontación o los adoctrinamientos políticos de uno u otro actor del conflicto, o por las arbitrariedades que estos grupos ejercen de modo individual sobre los civiles. Por ello el conflicto armado, se constituye en un fenómeno que traumatiza la garantía de los derechos fundamentales para la población civil, como es el derecho a la educación.

En el contexto descrito, se presentan marcadas situaciones de vulneración de derechos humanos incluidos la amenaza e intimidación, de los cuales los docentes no están exentos. En el presente estudio, se encontró que de los 13 docentes participantes ocho casos se constituyeron en amenazas de tipo extorsivo es decir, por medio de llamadas telefónicas les hacían exigencias de dinero y contribuciones a cambio de no hacerles daño a ellos y a sus familias, y cinco casos de amenazas por intimidación, la cual implicaba una exigencia de dejar de lado el desarrollo



de proyectos comunitarios que estuvieran en contra de las ideologías de los grupos armados. Es importante resaltar, que los ocho docentes que sufrieron amenazas de tipo extorsivo dejaron en claro que no tenían conocimiento explícito sobre quiénes eran los agentes de esta; sin embargo, por el modo en que se produjeron, ellos atribuyen esta situación a los grupos subversivos que demandan exigencias de tipo monetario para fortalecer su poderío en la zona. Las amenazas extorsivas se dan generalmente porque los agentes de la amenaza consideran a los docentes como personas con poder adquisitivo mayor al de los pobladores de la zona, por lo tanto, en esos casos se solicita mensualmente un monto elevado de dinero; por otra parte, las amenazas de intimidación, se dan en caso de que los docentes adelanten trabajos extraescolares de tipo social con sus estudiantes o con las comunidades, puesto que estos pueden interferir en los procesos de intimidación o acecho que sufren los pobladores. Así lo manifestó uno de los docentes: *“Las razones creo que deben ser porque creen que el pago de un docente por su trabajo es millonario y están demasiado equivocados”* (Entrevista personal a docente amenazado, 2016). Por otra parte, cuando se trata de una amenaza de intimidación, esta está fundamentada por las diferencias ideológicas frente a los intereses de los subversivos; uno de los docentes participantes expresa al respecto:

Si es solo extorsivo creo que piensan que como permanezco en la zona no tengo mucho gasto económico y a lo mejor creen que tengo algunos ahorros, pero si tiene que ver con algunos proyectos o por la labor social que se estaba adelantando en el lugar de trabajo diría que no les gusta que se trate de cambiar la mentalidad de los muchachos, la verdad no hay claridad sobre el tema; Creo que con los proyectos que se maneja con el grupo de profesores se convirtió en un problema para

los actores armados ya que por el empezó a entrar muchas personas para conocerlo y con ellos la fuerza pública para garantizar la seguridad, creo que eso pudo molestarlos. (Entrevista personal a docente amenazado, 2016)

Actitudes ante una situación de amenaza

Frente al contexto descrito, de manera general los docentes observados manifiestan que deben afrontar la situación con valentía y resignación, asumiendo una actitud más pasiva en su día a día, y pretendido no destacar sus acciones en comparación a como se desarrollaba su trabajo y su vida con la comunidad antes de la situación de amenaza, al respecto una de las docentes entrevistadas plantea:

Ser docente en el marco del conflicto armado es ser dócil más cuando se es mujer y se está solo para afrontar la dura realidad que nos toca vivir en lugares tan apartados de Colombia y es aún más difícil cuando no se recibe apoyo por parte de ninguna institución. (Entrevista personal a compañeros de docente amenazado, 2016)

Una vez que se recibe una amenaza que compromete su vida o la integridad de sus familiares, las condiciones laborales cambian, pues la reacción inmediata es de temor y comienza el resquebrajamiento de su bienestar físico, emocional, psicológico, social y en algunos casos económico; restringiendo su ejercicio docente, con una gradual pérdida de motivación y limitando el pleno alcance de los objetivos propuestos con sus estudiantes.

A nivel personal, el docente comienza a recaer en actitudes de aislamiento, zozobra, reserva y prevención, que no solo se refleja en su entorno personal o laboral, sino también en el contexto comunitario; de ahí que comiencen a dejarse de lado todas aquellas actividades de carácter extracurricular que pese a ser un fomento

para el desarrollo social, pueden significar un riesgo a la integridad del profesor, así como para sus allegados.

En ese sentido, cabe señalar las afirmaciones de Sabatés y Montané (2010), quienes afirman que las actitudes surgen en función de la predisposición que el individuo tiene frente un fenómeno que impacta en su vida, y que se refleja en su sentir, pensar y actuar; de ahí que se considere que la situación de amenaza al ser un hecho traumatizante para la persona que la experimenta, provoque desestabilidad emocional por el miedo que conlleva a desarrollar comportamientos que están ligados a dar respuesta ante al hecho, los cuales generalmente se originan por un sentido de sobrevivencia.

Frente a tal desequilibrio, en los docentes, se generan actitudes de prevención, desmotivación, comunicación restringida y aislamiento y en algunos casos la situación provoca la huida de sus lugares de trabajo impidiendo el desarrollo de su papel socializador y formador, que implica la misión educativa.

La actitud del docente con sus estudiantes también se transforma, la interacción con ellos comienza a limitarse únicamente a los aspectos académicos, se pierde el reconocimiento de la individualidad, puesto que por el clima de desconfianza en el aula o en el entorno escolar, el docente amenazado evita conocer detalles personales de sus estudiantes y de los familiares, más aun cuando los detalles están relacionados con los abusos que los subversivos ejercen sobre la población.

Otra de las reacciones que el docente presenta al momento de recibir la amenaza, es la destinación de esfuerzos por buscar el traslado a una zona que esté exenta del conflicto armado; la angustia se incrementa cuando en esa búsqueda no encuentra respuestas favorables o apoyo institucional, llevándolo según el grado de gravedad de la amenaza a optar por decisiones de abandono o permuta del cargo, procedimientos que realiza bajo su propia

cuenta y responsabilidad; los docentes entrevistados afirmaron conocer sobre algunos casos de conocidos que optaron por estos últimos recursos.

Lo que menos me gusta es sentirme solo en un lugar inhóspito donde el miedo y la zozobra en muchos casos son la compañía, cuando el ruido de las armas de un bando o de otro, las voces de gente diciendo “ya están aquí” me llenan de angustia y desesperación, con ganas de dejarlo todo y salir; pero al mismo tiempo, me pregunto: ¿a dónde? Si no hay sitio alguno donde el Estado le brinde seguridad alguna a un docente. (Entrevista personal a docente amenazado, 2016)

En ese proceso de afrontamiento, los docentes con el paso del tiempo adoptan actitudes de aislamiento social, reserva, desconfianza e incluso paranoia, y se limitan a ejercer su labor en la escuela, pero al salir de ahí se confinan a sus lugares de habitación evitando la socialización con los pobladores, incluso la desconfianza también se da dentro del aula pues temen que sus estudiantes comenten las opiniones de su profesor con sus familiares o con la comunidad en general, y que lo expresado llegue a conocimiento de los agentes subversivos y esto pueda agravar la situación y se den represalias.

Como se puede evidenciar, bajo un contexto de amenaza por el conflicto armado, se hace evidente que el interés por preservar la vida o la seguridad personal y familiar, prevalece frente a la labor docente y al aporte que como formador puede proveer al desarrollo comunitario; tal como se expresa en las siguientes declaraciones:

El cambio es inevitable ya que después de recibir una amenaza uno se vuelve muy desconfiado, y al no saber qué tipo de personas son las que uno se está relacionando el temor aumenta, con los niños el cambio fue menor pero se ha dejado de hacer



actividades en pro de la seguridad personal, familiar y de los mismos niños; Siempre pensé que en manos de un docente está el cambio de una sociedad pero ahora que me enfren-to a la realidad me doy cuenta que como docentes tenemos todas las ganas de generar cambios positivos en las comunidades, pero que hay factores que hacen que ese proceso no se pueda llevar a cabo, ya que siempre estará primero el instinto de supervivencia. (Entrevista personal a docente amenazado, 2016)

Cabe destacar, que esta realidad se reconoce por parte del docente y que no le es indiferente, ellos expresan sentirse emocionalmente afectados por estar obligados a adoptar esta actitud, pues consideran que bajo dichas condiciones su rendimiento laboral es medianamente satisfactorio.

La rutina diaria del docente, a partir de la amenaza o de conocer que se está vulnerable a ello, se torna estresante generando afectaciones físicas y psicológicas, el temor, la preocupación, la incertidumbre, la depresión, la angustia, la impotencia, la desesperación, el tedio, la autocompasión, la tristeza y el coraje, son los sentimientos que de acuerdo con los docentes participantes se manifiestan a medida que pasa el tiempo y la aparición de las enfermedades físicas no se deja esperar; algunos educadores afirman que su salud ha desmejorado de manera preocupante y que por todo ello, es difícil recuperar el bienestar y estabilizar las condiciones de vida normal de las cuales antes disfrutaba.

Al respecto, cabe resaltar las afirmaciones de Vélez (2010), quien hace alusión a los efectos directos del conflicto sobre el ejercicio docente, el autor asevera que estas:

Van desde restricciones severas a la libertad de expresión y de locomoción, amenazas con el fin de obtener su colaboración o por ser tildado

de traidor-, persecución, secuestro, tortura y homicidio. Acciones que han generado numerosos problemas físicos y psicológicos en los maestros víctimas de ellas. (Vélez, 2010, p. 46)

Se puede apreciar que el cambio de actitudes del docente está ligado estrechamente al contexto en el cual labora, puesto que esto afecta directamente no solo al ejercicio profesional, sino también a los aspectos personales, familiares y sociales. Por lo tanto, en situaciones de conflicto, muchas veces el docente como individuo puede presentar un prominente desenfoque de sus objetivos como formador.

...dejar de liderar procesos, creo que el verse amenazado le baja la moral el autoestima y conlleva a perder el interés en lo público, lo general, lo social, es mejor estar dentro de casa que estar fuera para sentirse más seguro, son razones para dejar de realizar sus actividades. (Entrevista personal a compañeros de docente amenazado, 2016)

Pese a todos los esfuerzos que el docente realice por cambiar su situación emocional frente a la amenaza, mientras se encuentre dentro de una zona de conflicto, él asume que la reserva de su vida personal, así como las restricciones que adopta en su quehacer laboral, son condiciones que deben hacer parte de su cotidianidad. De esta manera, a los sujetos de la investigación solamente les queda en sus manos el poder blindarse de autoprotección, sumido en la reserva de sus sumarios, adoptando medidas de prevención que no resultaran eficaces a largo plazo.

Primero informe a las autoridades encargadas sobre la extorción que está siendo expuesto, en segundo lugar, tratar de mantener una actitud serena para cualquier actividad o decisión que tome, en tercer lugar que cambie rápidamente el número de celular que tenga y por último que se asesore bien antes de entregar

cualquier cuota de dinero, aunque lo más aconsejable es que no acceda a lo que los delincuentes le están pidiendo, porque esto da para que lo sigan estafando. (Entrevista personal a docente amenazado, 2016)

En la medida en que suceden los hechos de amenaza, el maestro víctima de estos agota el recurso regular acudiendo en primera instancia a las instituciones que velan por sus derechos y respaldan su labor profesional, como lo son: la Secretaría de Educación y la Policía; los relatos aquí descritos demuestran que sus peticiones han emanado respuestas negativas con soluciones poco ortodoxas en el plano de la legalidad dentro del apoyo institucional, tal como lo aseguran en sus relatos:

Viaje a (menciona la ciudad) para hablar con el Secretario de Educación y que se pusiera al tanto de nuestra situación, fue el quien nos recomendó que pagáramos la extorsión y ese fue el paso a seguir, acceder a la demanda, se buscó apoyo pero la respuesta es nula o tan lenta que decidí parar. (Entrevista personal a docente amenazado, 2016)

Relaciones interpersonales del docente y demás actores educativos, en condición de amenazado

Para hablar de las relaciones interpersonales que se movilizan en la escuela, es necesario entender que estas son las habilidades de interacción del docente o del estudiante en su medio educativo, de la cual depende el surgimiento de lazos afectivos. Las relaciones interpersonales, permiten el libre desarrollo de la persona y la interacción social, incrementando su autoestima y la valoración de autoimagen, además de promover las actitudes asertivas para fortalecer las habilidades sociales (Naranjo, 2008).

Se puede asegurar que la escuela en condiciones normales se convierte en el

segundo hogar de los niños y niñas que a ella asisten y por tanto, permite establecer lazos de amistad con sus mentores, propiciando un espacio para generar relaciones interpersonales, así lo expresa Lizarralde (2003, p. 19) cuando afirma:

Esto puede verse como el resultado de su definición ética a través del compromiso religioso o político los lleva a trascender en una mirada de su hacer como maestros que va más allá del compromiso aislado en el aula, pasando así a una concepción de sí mismos en relación al ámbito de lo público; de esta manera se toma en cuenta la función social de la escuela como un imperativo ético, y actuar por tanto, en contra de ello sería ir en contra de sus propios principios.

De esta manera, la relación con los estudiantes que establecen los docentes tras una situación de amenaza, se limita al compartir de conocimientos académicos, sin ahondar en lazos de confianza y camaradería, en el caso de los participantes las actitudes de cordialidad del maestro perseveran, aunque evitan manifestar en las conversaciones cotidianas sus vivencias personales por el temor a que exista la posibilidad de que algunos estudiantes o padres de familia puedan tener nexos con los grupos insurgentes; así se evidencia en uno de sus relatos:

...los niños sienten que su profesor ha cambiado, el estado de ánimo, las relaciones interpersonales, todo sufre un cambio drástico y muchas veces el docente lo hace de una forma inconsciente como mecanismo de defensa. Ejercer la docencia en zonas de conflicto armado es difícil, en realidad no se puede educar al niño, darle seguridad cuando el docente no está seguro ni de lo que dice porque tiene que estar pendiente como habla, como dice las cosas por miedo a desagradar al otro, más aun cuando no tiene ninguna protección.



(Entrevista personal a compañeros de docente amenazado, 2016)

Por lo tanto, el temor lleva a suponer a los docentes que el intercambio de ideas en el contexto del aula y fuera de ella puede perjudicar su estabilidad física y emocional al tener desconocimientos si las personas con las cuales interactúa son parte o colaboran con los grupos armados.

Cabe destacar que no solamente se ven afectadas las relaciones con los estudiantes, sino también la relación con docentes compañeros, con quienes solían sostener conversaciones personales que en la actualidad se mantienen en reserva debido a la desconfianza, generando notablemente lazos de amistad débiles. Lizarralde (2003, p.12) aduce al respecto “A medida que aumenta la sensación de impotencia frente al miedo, aumenta proporcionalmente el aislamiento defensivo al punto de que todas las relaciones se establecen desde un principio de desconfianza”. Esto también lo manifiestan los docentes en sus relatos:

Si ha cambiado notablemente la relación que tenía con mis compañeros de trabajo puesto que antes era una relación más de confianza, hablaba de cosas que pasaban en mi vida diaria y ahora las conversaciones son más reservadas ya que existe un clima de desconfianza. (Entrevista personal a docente amenazado, 2016)

En este orden de ideas el papel socializador del docente sufre una notablemente afectación en un eje primordial como es la comunicación, su inactividad producto del miedo, la desconfianza y la inseguridad. Robles (2015, p.54) aclara al respecto:

Hoy, vale decir que los docentes atraviesan por una situación de inseguridad constante en las zonas de conflicto, ya que por el hecho de ser docentes y ejercer su profesión se convierten en objetivos militares y son expuestos a amenazas, torturas y demás vejaciones que nos les deja

más camino para defender sus vidas y las de sus familiares, que trasladarse a otro municipio lejos de todo lo que les es conocido, dejando a los niños y niñas ubicados en estas zonas sin maestros y por tanto sin poder ejercer su derecho a la educación.

Los relatos de los maestros reafirman lo anteriormente expuesto: “La forma de relación con la comunidad ha cambiado por ser también otro grupo nuevo pero siempre previniendo no ser tan popular como lo era en la comunidad” (Entrevista personal a docente amenazado, 2016). De estas actitudes, se deriva colateralmente la baja interacción social expresada en sus comentarios de lo que fuese anteriormente su participación en eventos, reuniones sociales y de la forma como han dejado atrás dichas actividades.

Antes el trabajo con ellos era de cercanía, se compartía en reuniones sociales, fiestas ahora es mejor estar de lejos y dedicarse a su trabajo y regresar lo más rápido a la casa porque da mucho miedo y uno solo por allá tan lejos no sabe que pueda suceder. (Entrevista personal a docente amenazado, 2016)

Se identifica, entonces que las relaciones interpersonales del docente con los actores de la comunidad educativa, se ven condicionados por la situación que atraviesan en relación con la amenaza, es decir que la interacción social del docente, se limita únicamente a las relaciones laborales, sin embargo, con un cierto grado de impedimento respecto a la libre expresión y la confianza entre compañeros. En cuanto a las relaciones laborales, se entiende que son aquellas que se generan dentro de un clima organizacional entre colegas de trabajo, se fundamenta en la comunicación laboral, la cual está dada por el interés de intercambiar información entre colaboradores inherente a la actividad de la institución y se dé en función del logro de los objetivos de la organización (Pareja, 2007).

Partiendo de los conceptos descritos y con la información recolectada en el estudio, se evidenció que la experiencia de una situación de amenaza implica para el docente diversos cambios en su rutina no solo en el ejercicio laboral, sino también en las actividades de dominio personal, familiar y social. En ese sentido, se identificó una afectación a las relaciones del docente con su entorno, como producto de la emergente limitación en la comunicación, pues la libre expresión y la comunicación laboral se ven restringidas según la gravedad de la amenaza, sobre todo cuando se trata de amenazas de intimidación para obligar al docente a desistir de aquellas acciones orientadas al desarrollo social y a tomar un papel socializador en la comunidad. Los docentes afectados expresaron que su nivel de comunicación es notablemente limitado, tanto con los compañeros de trabajo, como con los estudiantes y con la comunidad educativa en general, pues por temor ellos han adoptado un diálogo medido, cuidando siempre de lo que dicen y hacen, evitando dar a conocer opiniones o comentarios relacionados con ideologías que estén en contra de las impuestas por los grupos armados.

Rol profesional del docente en calidad de amenazado

Se entiende el rol profesional como la responsabilidad que tiene un individuo dentro de un grupo y cuyo concepto se basa en la expectativa de su comportamiento (Ros, 2006). De ahí que, cuando se habla de rol docente, se hace referencia al conjunto de prácticas aceptadas socialmente, las cuales establecen los límites y las posibilidades de las acciones que desarrollan los profesores y de las posiciones que adoptan en contextos sociales (Ascorra & Crespo, 2004).

En cuanto a la percepción sobre el rol profesional, que construyen los docentes en condiciones de amenaza derivada del contexto del conflicto armado, ellos indican que este factor se ve afectado tras los eventos de intimidación o extorsión, pues

ya sea por las actitudes que se adquieren o por las limitaciones en el establecimiento de las relaciones interpersonales y laborales, el quehacer docente se restringe, es decir solo se permite la transmisión de conocimientos básicos, abandonando las prácticas extracurriculares que aportan al desarrollo personal de los estudiantes, en ese sentido se pierde el aporte socializador del docente en la construcción del tejido social, pues al no lograr confianza en el aula y en la institución, la instrucción de valores o de libre pensamiento, se reprimen por temor a las acciones que los subversivos puedan arremeter en contra de sí mismos y de los estudiantes.

Lo anterior se deduce de las observaciones que se dieron en la investigación, lo cual fue relatado en diario de campo los investigadores: *"No se observa en el docente, el interés por adelantar acciones extracurriculares con sus estudiantes, sus clases se ciñen únicamente al horario establecido y la temática abordada está limitada al currículo establecido para la institución"* (Observación, 2016).

Dicha situación puede además generar en la comunidad educativa la desvaloración de la importancia que tiene el docente como agente transformador, pues la limitación en su ejercicio puede ser una causal para perder el interés por los estudiantes por educarse y de parte de los padres de familia por creer en la necesidad de que sus hijos se eduquen para buscar alternativas de progreso.

El libre pensamiento se restringe como ya se había aclarado en apartes anteriores, y al darse la restricción desde el mismo docente, muy difícilmente se darán espacios de deliberación con los estudiantes, pues el docente se percibe como el orientador que logra despertar en los estudiantes el interés por dar a conocer sus ideas, opiniones, progresos y concepciones en el ámbito personal, familiar y social. Esta problemática se atribuye directamente a la situación de amenaza que experimenta el docente, y por el te-



mor generalizado en la comunidad por el conflicto armado, pues la declaración de ideas en contra de este fenómeno social implica en muchos casos la razón para la práctica de abusos y vejaciones por parte de los militantes en contra de los pobladores, por lo tanto, la realidad del conflicto armado colombiano es el tema vetado del discurso docente en el aula.

Pese a las dificultades presentadas por el conflicto armado y las amenazas, los docentes afirman que al seguir laborando en estas zonas, ellos intentan llevar su misión educativa más allá de la transmisión de conocimientos curriculares, en tanto les sea posible, porque ellos perciben que su profesión implica una responsabilidad social con sus estudiantes, y buscan la manera de manifestar implícito la transmisión de valores y la motivación por la superación; sin embargo, no es del todo satisfactorio por las limitaciones que tiene su quehacer docente, tras los hechos traumáticos, pues como toda persona, están preocupados por preservar su integridad y la de sus familias.

Por lo anterior, se resalta una recomendación que hace un docente en situación de amenaza:

La recomendación que hago a mis compañeros después de lo sucedido es que aprovechemos todos de vida para enseñar, mas a nuestros niños, y nos dediquemos a ellos en cuerpo y alma, que somos nosotros los llamados a cambiar de manera significativa este país, a través de ideas y con formación integral en conocimientos y valores. (Entrevista personal a docente amenazado, 2016)

Conclusiones

- La labor docente se percibe socialmente más que como un trabajo como una vocación orientada hacia la formación integral de los individuos, por lo tanto el docente es reconocido como un actor social relevante den-

tro de su comunidad; también para los docentes protagonistas de este estudio su rol debe ir más allá de la impartición de conocimientos teóricos y debe asumir el compromiso social en la formación de los educandos, en los valores y en el progreso individual y comunitario. Sin embargo, bajo un clima de temor en una zona que convive con el conflicto armado, estos propósitos se ven truncados sobre todo cuando el docente experimenta una situación de amenaza, que compromete no solo su integridad personal, sino que además coloca en riesgo la estabilidad de los integrantes de su familia, de ahí que se comprenda que la actitud de un docente en condición de amenaza hacia su labor, difiere en gran proporción de la actitud que maneja un docente que no labora bajo estas condiciones.

- En relación a las actitudes asumidas por los docentes ante la situación de amenaza, se encontró que estas se caracterizan por la predisposición que el individuo asume frente al fenómeno de conflicto armado, el cual impacta en su cotidianidad y que determina por lo tanto su forma de actuar. Las actitudes más frecuentes encontradas en el grupo de docentes participantes fueron: la prevención, la comunicación restringida y el aislamiento; lo cual genera una situación permanente de estrés que afecta notablemente su estabilidad física, psicológica y emocional y por lo tanto, incide en el desempeño de su rol, además, de propiciar la incesante necesidad de salir de la zona a través de la solicitud de traslados, permutas o incluso en caso de extremo peligro, el abandono del cargo; en dicho contexto, el educador siente y demuestra que su ejercicio docente le es medianamente satisfactorio.
- Tras el análisis de la experiencia estudiada, se logró evidenciar que los docentes amenazados, así como

los compañeros que conocen de esta realidad; desempeñan su labor de manera limitada, lo cual los confina en sentimientos de tristeza y desmotivación al no poder cumplir con todas las metas que se han propuesto. En función del auto reconocimiento como agente socializador no solo en el aula sino también en la comunidad, los docentes se exponen a un conflicto respecto al rol que desean desempeñar y el que las condiciones permiten.

- Por otra parte las acciones que el docente adopta en el momento de buscar apoyo están ligadas a las causas y naturaleza de la amenaza, la respuesta de las instituciones estatales competentes según la experiencia de los participantes no es satisfactoria, por lo tanto, cuando el docente está obligado a permanecer en la misma zona, intenta afrontar la situación buscando apoyo aunque de forma muy limitada con el colectivo de la institución educativa, en los espacios de descanso, salida de la institución y retorno a sus residencias. Una de las áreas más afectadas tras la situación de amenaza es la social, la búsqueda de apoyo social con compañeros de trabajo y habitantes de la comunidad que en un momento se constituía en fuente de bienestar, ahora se ve seriamente restringida al estar las relaciones interpersonales mediatizadas por el miedo, la desconfianza y la prevención disminuyendo las alternativas de apoyo emocional y psicológico.
- La interacción con los estudiantes se ve claramente afectada debido al clima de desconfianza que genera la amenaza y el contexto en general que permea el conflicto armado, el docente que ha sufrido una amenaza evita en sus clases temas que involucren aspectos o vivencias personales limitando su interacción al compartir únicamente en espacios académicos y sobre temáticas de estricto orden teórico, sin permitir el desarrollo de

lazos de confianza y camaradería que vitalizan la vida cotidiana en la escuela y permiten la puesta en marcha de objetivos y metas comunes en pro del desarrollo social.

- En cuanto a la relación del docente con la comunidad, es evidente una disminución en la participación de actividades culturales, deportivas o de interés comunitario, como mecanismo de protección, esta prevención demostrada por el docente ante una comunidad que generalmente ignora la situación de amenaza y por lo tanto el miedo, la desconfianza y la inseguridad que para el docente representa el socializar con los pobladores, limita las interacciones que el docente tiene con la comunidad y afecta por ende la percepción que la comunidad tiene del docente.
- Teniendo en cuenta que el rol del docente, especialmente en zonas rurales, trasciende los muros de la escuela y se vincula con compromisos comunitarios que usualmente lidera, se encontró que tras un evento de amenaza independientemente del origen de la misma, el desempeño del rol se afecta de forma significativa pues el docente usualmente restringe o anula su participación en actividades extracurriculares, manifiesta desmotivación y usualmente abandona los proyectos que venía realizando en pro de la comunidad más cuando estos se relacionan con dinámica del conflicto que se vive en la zona.
- Los hallazgos del estudio, se convierten en un referente de orientación y reflexión, en torno a las características de la educación en una zona de conflicto armado, en donde las condiciones de la misión educativa se ven afectadas por las constantes interrupciones que puedan implicar las acciones bélicas de los actores del conflicto, la deserción estudiantil derivada del desplazamiento o la desmotivación generada por las difi-



cultades que causa el conflicto y las condiciones de inseguridad y falta de protección del estado en la que desarrolla su labor.

- El proceso investigativo otorga un aporte a la reflexión sobre el rol docente que se desempeña dentro de un contexto de conflicto armado, bajo condiciones de amenaza de intimidación o extorsión; resaltando desde la perspectiva real, la experiencia crítica que pueden experimentar estas personas en función de su misión educativa y que muchas veces no se reconoce lo suficiente como para el direccionamiento de medidas institucionales que brinden apoyo o medidas de solución a dichos casos.
- El docente se configura como un actor fundamental en el proceso de enseñanza y la consecución del objetivo fundamental de la misión educativa; sin embargo, no se reconoce del todo su importancia en el medio institucional y estatal, puesto que son mínimas las medidas que se adoptan o ejercen con el propósito de proteger su integridad y bienestar, ante las dificultades que le representa el enfrentar un clima de violencia, tal como implica el conflicto armado y las consecuencias que este conlleva.
- Cuando los docentes experimentan a través de situaciones de amenaza la vulnerabilidad de los efectos del conflicto armado, el miedo al otro se instaura como un referente que moldean las relaciones familiares, vecinales y comunitarias en la vida cotidiana, el otro que no pertenezca a la familia, en este caso los estudiantes, padres de familia e incluso los mismo compañeros de trabajo, pasan a ser sospechosos o un potencial peligro, esto impacta directamente en la forma particular de concebir y relacionarse con la comunidad educativa y en las formas de concebir y desarrollar las prácticas educativas, lo que hace evidente que la búsqueda de calidad

educativa debe ir del desarrollo de currículos y la búsqueda de indicadores cuantitativos de desempeño a analizar y garantizar condiciones adecuadas para el desarrollo de la labor docente.

- Usualmente las políticas educativas se orientan a garantizar la seguridad y bienestar del estudiante desconociendo las necesidades y particularidades del ser humano que ejecuta el rol docente, lo que evidencia que para el Estado el docente no representa más que un funcionario que debe cumplir con su labor, sin importar las condiciones extremas de su trabajo que en muchos casos son resistidas por la falta de empleo o la necesidad económica de mantener a su familia, que obliga a los individuos a quedarse a pesar de las amenazas. Lo anterior invita a reflexionar la diversidad de los docentes, ya que usualmente sus necesidades son inviabilizadas y este es homogenizado sin reconocer las particularidades de los contextos en los que desarrolla no solo su vida laboral sino su vida cotidiana.

Recomendaciones

Es importante visibilizar la situación de aquellos docentes que enfrentan situaciones críticas en zonas rurales azotadas por el conflicto armado, quienes ponen en riesgo su integridad en medio del ejercicio de su vocación educativa, de ahí que tras el proceso investigativo en referencia, se llegó a considerar las siguientes recomendaciones:

Es relevante generar investigaciones que aborden la temática del conflicto armado colombiano en una de sus tantas manifestaciones y que en este caso se enfocó en los docentes involucrados dentro de este contexto, con el fin de colocar de manifiesto su situación y propiciar espacios de mayor reflexión conllevando a la propuesta de prácticas sociales, pedagógicas y de intervención pertinente para este tipo de poblaciones.

Se recomienda a las instituciones gubernamentales, propiciar una política pública que dé cobertura a las peticiones y demandas de protección solicitadas por los docentes involucrados ante hechos de amenaza y así lograr nuevas formas de pensamiento que ayuden a superar los efectos de la confrontación armada dentro de la escuela.

Para estudios posteriores, la investigación en temas sociales relacionados con la población de educadores que ejercen su labor bajo condiciones adversas relacionadas al conflicto armado y a la

violencia que se generaliza en el territorio nacional, contribuye a la proyección social institucional que busca orientar hacia la atención de poblaciones que aun cuentan con un nivel mínimo de apoyo y orientación social. En este sentido, el desarrollo de capacidades profesionales en el educador, ajustando una metodología que indique y oriente el modo en que una organización se pueda acoplar a los posibles proyectos de transformación, puede lograr cambios significativos que den respuesta a las necesidades de la comunidad.

Bibliografía

- Aguilera, J., Castillo, A & García, J. (2007). Percepción de los roles docente-estudiante: problema que influye en la calidad de la enseñanza. *Innovación Educativa*, 7 (38), 53-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421217004>
- American Psychological Association- APA. (2016). *Consejos para recuperarse después de un desastre*. Recuperado de <http://www.apa.org/centrodeapoyo/consejos-desastres.aspx>
- Andrade, J., Zuluaga, C., Ramírez, J. & Ramírez, M. (2015). Caracterización y motivos para desplazarse en familias víctimas de conflicto armado asentadas en el departamento del Quindío. *Pensamiento Americano*, 8(15), 13-26. Recuperado de <http://coruniamericana.edu.co/publicaciones/ojs/index.php/pensamientoamericano/article/download/323/288>.
- Ascorra, P. & Crespo, N. (2004). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento meta comprensivo. *Revista psicoperspectivas*, 3, 23-32. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/10/10>
- Campuzano, C & Rodas, C. (2013). Mambru no fue a la guerra. *Revista Contexto*. Recuperado de http://www.upb.edu.co/pls/portal/docs/PAGE/GPV2_UPB_MEDELLIN/PGV2_M030_PREGRAADOS/PGV2_M030040010_COMUNICACION/PGV2_M030040010080_CONTEXTO/CONTEXT0%2037.PDF
- Carvajal, M & Vargas, C. (2004). *Para niñas, niños y jóvenes en medio del conflicto armado ¡Una escuela de oportunidades!*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-OEA. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84310_archivo.pdf
- Colombia, Defensa Civil Colombiana (s. f.). *Glosario Técnico*. Bogotá: Ministerio de Defensa Nacional. Recuperado de <http://www.defensacivil.gov.co/descargar.php?id=74>
- Cotte, A. (2007). *Una explicación de las causas económicas de la violencia en Colombia*. Grupo de Investigaciones en Violencia, Instituciones y Desarrollo Económico –VIDE– y División de Formación Avanzada – DFA – Universidad de La Salle. Recuperado de http://temporal.ucp.edu.co/desarrollohumanoy paz/old/modulos/encuentrosnacionales/lasotrasviolencias-laotrapaz/aALEXANDER_COTTE_POVEDA.pdf
- Dockendorff, A. & Tomás, D. (2013). Una mirada a la seguridad internacional a la luz de las estrategias de seguridad nacional. *Estudios Internacionales*, 45(176), 31-49. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rei/v45n176/art02.pdf>
- El Sahili, L. (2010). *Psicología para el docente: consideraciones sobre riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. México D.F.: Universidad de Guanajuato.
- Franco, V. (2001). Guerra irregular: entre la política y el imperativo moral. *Revista Estudios Políticos*, (19), 37-64. Recuperado



- de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/17441/15041>
- Garay, C. & Pérez, L. (2007). La expansión de la violencia armada en la post-Guerra Fría: conflictos de baja intensidad, terrorismo internacional y delincuencia organizada transnacional. *Anales de la Facultad de Derecho*, (24), 143-161. Recuperado de <http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20ANALES/24%20-%202007/07%20Garay%20y%20Perez.pdf>
- González González, M. A. (2014). Lenguajes del poder ¿Lenguajes que nos piensa,?. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, M. A. (2015). Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- González González, M. A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 355-370.
- Infante, A. (2013). El papel de la educación en situaciones de pos conflicto: estrategias y recomendaciones. *Revista Hallazgos Universidad Santo Tomas. Bogotá*. 223-245. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/hall/v11n21/v11n21n14.pdf>
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zona de conflicto. *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 2, 1-24. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000200004&script=sci_arttext
- Lizarralde, M. (2012). Ambientes educativos y territorios del miedo en medio del conflicto armado: estudio sobre escuelas del Bajo y Medio Putumayo. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 21-39. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n62/n62a02.pdf>
- López, B., Penagos, C., Penagos, N., Santa-cruz, O. & Botero, P. (2013). *Narrativas de violencias hacia el maestro y la maestra sindicalizados en el departamento del Cauca*. (Tesis de Maestría en Educación desde la Diversidad), Facultad de Educación, Universidad de Manizales, Pereira, Colombia. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/viewFile/403/502>
- Martin, I. (1990). *Psicología social de la Guerra*. San Salvador: UCA Editores..
- Monclus, A. (2005) La Violencia Escolar: Perspectivas Desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 13-32. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie38a01.pdf>
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44_780111
- Nasi, C. & Rettberg, A. (2006). Los Estudios Sobre Conflicto Armado y Paz: un campo en evolución permanente. *Revista Colombiana Internacional*, 62, 64-85. Recuperado de <http://colombiainternacional.uniandes.edu.co/view.php/471/index.php?id=471>
- Organización Mundial de la Salud-OMS (2002). *Informe sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Ortega, P. (2013). Aproximación Teórica al impacto del conflicto armado en la movilización social. *Documentos Centro de Recursos para el Análisis de Conflictos*, (20). Recuperado de http://www.cerac.org.co/assets/pdf/Other%20publications/CERAC_WP20.pdf
- Pareja, J. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Revista de Curriculum y formación del profesorado de la Universidad de Granada*, 11(3). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/17506/1/rev113COL3.pdf>
- Parente, G. (2003). *Evolución Crítica Del Espectro Del Conflicto Durante La Segunda Mitad Del Siglo XX y Sus Consecuencias Para El Nuevo Orden Mundial*. (Tesis Doctorado en Sociología), Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/cps/ucm-t26764.pdf>
- Pécaut, D. (2003). *Violencia y Política en Colombia: Elementos de reflexión*. Medellín, Colombia: Hombre Nuevo Editores.
- Restrepo, G., García, P., Bautista, S. & Peñaranda, D. (2011). ¿Un índice de riesgo de las acciones colectivas emprendidas en las zonas rurales? En Peñaranda, D. (Ed.), *Contra viento y marea: acciones colectivas de alto riesgo en las zonas rurales colombianas 1985-2005* (pp. 11-38). Bogotá D.C.:

- La Carreta Editores, IEPRI, Universidad Nacional de Colombia.
- Robles, N. (2015). *Hacia el reconocimiento de una figura jurídica de protección específica a los docentes ubicados en las zonas de conflicto armado colombiano*. (Tesis de maestría en defensa de los derechos humanos y derecho internacional humanitario ante cortes, tribunales y organismos internacionales). Facultad de Derecho, Universidad Santo Tomas, Bogotá.
- Romero, F. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Revista Análisis Político*, (77), 57-84. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45251>
- Romero, F. (s. f.). *Conflicto armado y escuela en Colombia*. Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/conflicto_armado_y_escuela_en_colombia_0.pdf
- Ros, J. (2006). *Análisis de roles de trabajo en equipo: un enfoque centrado en comportamientos*. (Tesis Doctoral). Departamento de Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/5449/jarg1de1.pdf?sequence=1>
- Rubio, M. (1999). *Crimen e impunidad. Precisiones sobre la violencia*. Bogotá D.C.: TercerMundo Editores-Cede.
- Sabatés, L. & Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in educational Psychology*, 8(3), 1283-1302. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/22/espagnol/Art_22_465.pdf
- Salazar, B. & Castillo, M. (2001). *La hora de los dinosaurios. Conflicto y depredación en Colombia*. Bogotá D.C.: Universidad del Valle, Cerec-Cidse.
- Sanabria, M. (2005). *Entre en quehacer pedagógico y las ganas de salir corriendo: Un maestro en Zonas de conflicto*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR
- Sánchez, A. (2010). El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica. *Revista Virtual Universidad Católica de Oriente*, 29, 1-7. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/sistema-investigacion/Documents/C%C3%B3mo%20sistematizar%20de%20experiencias.pdf>
- Trejos, L. (2013). Colombia: una revisión teórica de su conflicto armado. *Revista Enfoque*, 11(18), 55-75. Recuperado de http://www.ucecentral.cl/prontus_ucecentral2012/site/artic/20140102/asocfile/20140102010406/enfoques18_03_luistrejos.pdf
- UNESCO. (2011). *Seguimiento de la Educación para todos en el mundo*. Recuperado de <http://es.unesco.org/gem-report/#sthash.dP6WIHLq.vyaV0GTT.dpbs>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de la Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Vega, H. (2012). El derecho a la libertad de expresión: ¿una limitante al poder estatal? (a propósito del diálogo intersubjetivo en una sociedad democrática). *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*. (2), 355-369. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/rducn/v19n2/art12.pdf>
- Vélez, M. (2010). *Los Maestros Amenazados Con Ocasión Del Conflicto Armado Colombiano: Perspectiva De La Corte Constitucional*. (Tesis de pregrado en Derecho). Facultad de Derecho, Universidad EAFIT, Medellín. Recuperado de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/481/MariaAdelaida_VelezPosada_2010.pdf?sequence=1
- Villegas, M. (2011) *Niños, Niñas y Jóvenes Afectados Por El Conflicto Armado, Educación En Derechos Humanos y Derecho A La Educación*. (Tesis Maestría en Psicología Comunitaria) Universidad Javeriana. Facultad de Psicología. Bogotá. Recuperado de <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1550/1/VillegasPati%C3%B1oMarcela2011.pdf>
- Yañez, R., Arenas, M & Ripol, M. (2010). El impacto de las relaciones interpersonales en la satisfacción laboral general. *Libera-bit*, 16 (2) 193-202. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272010000200009&script=sci_arttext



La atención a la diversidad en el área de matemáticas, una cuestión metodológica¹

ALBEIRO ALVARADO ZÚÑIGA², MARLON EDUARDO GARCÍA³, LUIS FERNANDO IMBACHÍ MEDINA⁴,
CRISTIAN RENE ZÚÑIGA ARGOTE⁵, CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN⁶

Resumen

Las prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de las matemáticas por muchos años han convertido esta área en “el patito feo” de los estudiantes, por una parte porque se ha enmarcado en la memorización de conceptos, reglas, propiedades, formulas y aplicación de ejercicios mecánicos y repetitivos y, por otra porque no se han tenido en cuenta la diferencias de los estudiantes en el aula, en cuanto a sus particularidades, sus representaciones e imaginarios culturales, sus ritmos de aprendizaje y niveles de comprensión, sus habilidades y destrezas y sus deseos de construir conocimiento a través de experiencias cotidianas que lo lleven a lograr un aprendizaje con sentido.

Este artículo pretende mostrar que en la institución Educativa Agroindustrial Monterilla, del municipio de Caldono – Cauca, las prácticas pedagógicas de los docentes de matemáticas aún son incipientes en cuanto a dar respuesta a la diversidad de los sujetos y plantear nuevas estrategias que permitan comprender para qué, por qué y que significa enseñar esta área.

Palabras claves: prácticas pedagógicas, procesos de enseñanza - aprendizaje, didáctica de las matemáticas, diversidad.

Attention to diversity in the area of mathematics, a methodological issue

Abstract

Traditional teaching practices in teaching mathematics for many years have turned this area into “ugly duckling” of students, on the one hand because

1 Recibido: 27 de junio de 2016. Aceptado: 18 de octubre de 2016.

2 Albeiro Alvarado Zúñiga, Magíster en Educación desde la diversidad; Licenciado en Matemáticas. Universidad Antonio Nariño. Docente de la Institución Educativa Agroindustrial Monterilla, Caldono (Cauca). Correo electrónico: alalzu317@hotmail.com

3 Marlon Eduardo García. Magíster en Educación desde la diversidad; Profesional en Deporte y actividad física con énfasis en fútbol. Escuela Nacional del Deporte. Docente de la Institución Educativa Monterilla, Caldono (Cauca). Correo electrónico: marlongarciamg@hotmail.com

4 Luis Fernando Imbachí Medina. Magíster en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Especialista en la Enseñanza de Inglés, Universidad Santiago de Cali. Docente de la Institución Educativa Agroindustrial Monterilla, Caldono (Cauca). Correo electrónico: f.imbachi@hotmail.com

5 Cristian Rene Zúñiga Argote. Magíster en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales. Licenciado en Matemáticas. Universidad de Magdalena. Docente de la Institución Educativa La Cabaña, Guachené (Cauca). Correo electrónico: crezu81@hotmail.com

6 Claudia Patricia Jiménez Guzmán. Magister en Educación desde la diversidad, Especialista en Neuropsicopedagogía, Licenciada en Educación especial. docente e investigadora; directora de la investigación y del presente artículo. Correo electrónico: pjimenez@umanizales.edu.co

it has been framed in memorizing concepts, rules, properties, formulas and application of mechanical exercises and repetitive and secondly because they have taken into account the differences of students in the classroom, in their particularities, their representations and imaginary cultural, their learning rates and levels of understanding, their skills and desires to build knowledge through everyday experiences that lead to achieve meaningful learning.

This article aims to show that in the school Agroindustrial Monterilla, municipality of Caldoño - Cauca, pedagogical practices of teachers of mathematics are still emerging as to respond to the diversity of subjects and suggest new strategies to understand what why and that means teaching this area.

Keywords: teaching practices, teaching - learning, mathematics education, diversity.

Presentación

El artículo denominado “**La atención a la diversidad en el área de matemáticas, una cuestión metodológica**”, se realizó en el año 2015, en la Institución Educativa Agroindustrial Monterilla del Municipio de Caldoño – Cauca – Colombia y fue dirigido por la Magister Claudia Patricia Jiménez Guzmán

Justificación

El devenir histórico de los procesos de enseñanza – aprendizaje de las matemáticas se ha circunscrito al método tradicional, los procesos educativos de este corte han permeado por muchos años las prácticas pedagógicas. La cultura pedagógica de los docentes encargados de esta área en la Institución Educativa Agroindustrial Monterilla no es ajena a esta metodología, En la mayoría de los casos los procesos se han limitado a la transmisión de conceptos y fórmulas matemáticas con que se trata de aprehender el conocimiento pero sin una praxis significativa, sin tener en cuenta que: “*en nuestra sociedad no sólo está cambiando lo que se aprende, sino también la forma en que se aprende*” (Pozo, 1999)

Así, este artículo se convierte en una herramienta para los docentes encargados del área, pues les permite hacer una revisión a su quehacer pedagógico y plan-

tear propuestas que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje. Sumando a esto coadyuvará para que la didáctica de la matemática tome un rol protagónico como vehículo cognitivo y simbólico que ayude al estudiante no solo a desarrollar el pensamiento lógico matemático, sino competencias que les permitan transferir lo aprendido a nuevos contextos. En palabras de Pozo (1999): “*que lo que se aprende debe saberse utilizar en otras situaciones de aprendizaje*” donde se puedan conjugar los cuatro resultados del aprendizaje conductual, social, verbal y procedimental que aunque son diferentes interactúan para apoyarse unos a otros en busca de un aprendizaje óptimo.

Objetivo general

Comprender, cómo las prácticas docentes dan respuesta a la diversidad de los sujetos, desde el área de las matemáticas en los estudiantes de la Institución Educativa Agroindustrial Monterilla.

Antecedentes

Son varios los estudios que se han realizado sobre las prácticas pedagógicas en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, a nivel internacional, en México, las estudiantes Jarero, et al (2008), llevan a cabo una investigación titulada “*Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes*



en las aulas de matemáticas en el nivel medio”, que tuvo como objetivo hacer una panorámica sobre el tipo de prácticas que los profesores realizan al interior de las aulas en las clases de matemáticas y la función que desempeñan en estos procesos sus creencias, concepciones y su formación. Los hallazgos revelan que las concepciones de los profesores tienen una tendencia investigativa, aunque en la práctica se observa una tendencia tradicional-tecnológica. Pese a ello se concluye que las concepciones de los docentes sobre la enseñanza de las matemáticas ha evolucionado gracias a diversos factores como la experiencia, los cursos de actualización que han hecho que estas concepciones se orienten hacia la tendencia investigativa dando paso a la modificación de sus prácticas, sin embargo para la gran mayoría, sus creencias no los dejan actuar de acuerdo a sus concepciones y su práctica docente se ve permeada por estas.

Otra investigación realizada en el Perú por Moreano, Asmad et al (2009), denominada: “*Concepciones Sobre La Enseñanza de Matemática en docentes de primaria de escuelas estatales*”, cuyo objetivo fue identificar las concepciones que los docentes tenían sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática. Entre los resultados se encontró que los docentes tienen una visión instrumentalista de la matemática, es decir, la conciben como un conjunto de resultados, en la cual se hallan reglas y procedimientos que a la postre se traduce en una enseñanza repetitiva y memorística.

A nivel nacional, en Medellín, los estudiantes Herrera, Montenegro y Poveda (2012), trabajaron en la investigación: “*Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas*”, que tuvo como propósito conceptualizar la línea de investigación en enseñanza y aprendizaje de las matemáticas e identificar sus ejes problemáticos. Los resultados mostraron que la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas como un proceso intencio-

nado de apropiación del conocimiento se inicia con la reflexión, comprensión, construcción y evaluación de las acciones didácticas que propician la adquisición y el desarrollo de habilidades y actitudes para un adecuado desempeño matemático en la sociedad.

En Bogotá las autoras Barrero y Mejía (2005), realizan la investigación: “*La Interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas*”. El objetivo principal fue describir los patrones pedagógicos, modelos, estilos, creencias y las interacciones de una maestra con sus estudiantes en el aula de clase. Los resultados evidenciaron que existe una cierta unidad circular entre las creencias y la acción docente, se encontró que los modelos pedagógicos en la asignatura de matemáticas, no pueden ser categorizados en un único modelo específico, se observaron varios modelos. En estos modelos se evidencia la forma como la docente concibe la ciencia. El positivismo tradicional incide en sus concepciones de enseñanza lo cual es coherente con su estilo pedagógico.

A nivel local, Campo, Mosquera, Sauca y Trujillo (2013), realizaron una investigación denominada “*la atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro Instituciones Educativas Del Departamento Del Cauca*”, cuyo objetivo principal fue develar y comprender las concepciones de diversidad que manejan los docentes y cómo se articulan con sus prácticas pedagógicas. Entre los hallazgos encontraron que para llegar a un verdadero concepto de diversidad aún falta mucho trabajo puesto que hay que cambiar actitudes y atribuciones frente a la misma, es necesario transformar los imaginarios que manejan los docentes, lo que significa romper paradigmas establecidos y empezar a entender, reflexionar e interiorizar la diversidad educativa, desde el desarrollo de las capacidades, el reconocimiento del sujeto para la construcción de prácticas pedagógicas humanizantes en el espacio escolar.

Problema de investigación

Actualmente, en la institución educativa Monterilla, uno de los puntos álgidos en el desempeño académico de los estudiantes es el desinterés por las matemáticas y por ende su bajo rendimiento en esta área, situación que va en contravía con su desarrollo educativo pues se convierten en miembros pasivos de los procesos matemáticos y el aprendizaje en muchas ocasiones les es difícil. Así las oportunidades para apropiarse de herramientas y estrategias que les permitan ser competentes en esta área y tener la posibilidad de adquirir una formación acorde a sus necesidades e intereses son escasas.

En este sentido es común encontrar que los docentes “dictan temas”, para lo cual explican, repiten y si es necesario vuelven a repetir simplemente, cambiando la forma de hacerlo y/o, realizan uno o dos ejercicios de aplicación en clase y dejan otros cuantos para casa con el propósito de retroalimentar los conceptos, olvidando que el aprendizaje de las matemáticas es un proceso en el que se deben tener en cuenta otros factores como: la actitud del estudiante hacia las matemáticas, el uso de competencias matemáticas, el desarrollo de estructuras cognitivas que como organizaciones internas de la experiencia y de la información previa del sujeto hacen más inteligibles los conocimientos permitiendo una mejor interacción con el mundo material y sociocultural (Piaget, 1978) y de estrategias metacognitivas que les posibiliten reconocer, controlar, pulir y evaluar sus propios procesos cognitivos.

Así la praxis de las matemáticas en la institución se ve seriamente comprometida debido a que los docentes unifican estrategias de enseñanza sin diferenciar que los estudiantes son seres diversos, con diferentes ritmos de aprendizaje, distintas habilidades y potencialidades. Por lo tanto, se genera un “choque” en las clases entre los que aprenden con facilidad y los que no lo hacen, creando muchas veces un ambiente de individualidad y no de saber

colectivo, de aprendizaje mutuo y trabajo en equipo para alcanzar juntos un aprendizaje significativo.

Pregunta de investigación

¿Cómo los docentes en sus prácticas de aula dan respuesta a la diversidad de los sujetos desde el área de matemáticas en la Institución Educativa Agroindustrial Monterilla, del municipio de Caldon - Cauca?

Descripción teórica

Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas también llamadas prácticas educativas, de enseñanza o docentes, tienen diferentes definiciones de acuerdo al enfoque epistemológico desde el cual se aborde. Como proceso de reflexión del quehacer docente encierran aspectos tanto teóricos como prácticos que inciden en la realidad educativa. Autores como Gimeno, Huberman y Fierro la conceptualizan así:

“Es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender con coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. (Gimeno, 1991, p. 4)

“Proceso consciente, deliberado, participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve” (Huberman, 1998, p.25)

“Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas, y padres de



familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos, y normativos , que según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro” (Fierro, 1999, p.21).

Desde estas concepciones se puede evidenciar que la práctica pedagógica, como quiera que se la conceptualice es “*una praxis social*”, en la que intervienen elementos éticos, pedagógicos y disciplinarios que permiten planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje.

La práctica pedagógica está ligada a factores de tipo histórico, institucional y personal. Histórico porque supone un conjunto de acciones que se han venido implementando tradicionalmente de generación en generación, institucional porque se ve influenciada por modelos definidos desde el sistema educativo de cada país y el de la organización escolar en donde se desarrolla esta práctica. De igual manera, y personal porque su práctica se ve permeada por su destreza profesional, su saber disciplinar y su concepción sobre su ejercicio docente.

Por otra parte, la práctica pedagógica considerada como “*un saber hacer*” del docente, no puede ser un esquema universal sino que se debe configurar de acuerdo a las situaciones contextuales en las que se desempeña el docente, solo de esta forma sus acciones pueden cobrar significado. Parafraseando a Gimeno (1991), la práctica educativa no puede comprenderse como una acción instrumental, como un diseño de tareas didácticas, sino como un modelo coherente de educación que responde de forma específica a diferentes supuestos filosóficos, morales, sociales y políticos. Este pedagogo afirma textualmente que: “*sin esa proyección de conocimiento, los docentes seguirán siendo reproductores de las prácticas que en las ellos se han socializado y que las instituciones les piden realizar*” (Gimeno, 1991, p. 56).

La práctica pedagógica entonces es una acción dinámica que debe ser reflexionada y no limitarse al simple hecho de “hacer por hacer”, debe posibilitar la construcción de saberes con el fin de trascender a “*escenarios socioculturales, en donde se generan procesos de transformación tanto de los propios sujetos como de sus realidades*” (Valencia, 2008, p. 3).

Así las cosas, una práctica pedagógica incluyente se caracteriza según la UNESCO (2000, p. 103), por “*procuran atender las necesidades educativas de todos los estudiantes con especial consideración de aquellos que son vulnerables a la marginación y la exclusión*”. Además debe ser flexible, idónea y diversa permitiendo desarrollar la capacidad para vincular la reiteración y creación al mismo tiempo (Ferreiro, 2007), con el fin de constituirse en una actividad política y ser orientada por la ética y la estética. (Freire, 1998).

Aprendizaje significativo

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1963), plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, entendiéndose por “estructura cognitiva”, el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

Ausubel señala que es importante durante el proceso de orientación del aprendizaje, conocer la estructura cognitiva del estudiante; esto es conocer lo que sabe y en nivel se encuentra su conocimiento, ya que los estudiantes no traen su mente en blanco o su aprendizaje empieza de cero, ellos traen una serie de experiencias y conocimientos previos que el docente a través de herramientas meta cognitivas debe aprovechar para construir otros nuevos, este pedagogo literalmente manifiesta: “*El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe. Averíguese esto y enséñese consecuentemente*” (Ausubel, 1976, p.6).

En el aprendizaje significativo se distinguen tres tipos de aprendizaje: El aprendizaje de representaciones, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje de proposiciones.

El aprendizaje de representaciones es el más elemental y de este dependen los demás tipos de aprendizaje, consiste en darle significado a determinados símbolos; por su parte, el aprendizaje de conceptos consiste en descubrir el significado del concepto. En este tipo de aprendizaje los atributos de criterio de un concepto nuevo se relacionan con la estructura cognoscitiva para producir un significado genérico nuevo pero unitario. Como los conceptos se representan con palabras o nombres, aprender lo que significan las palabras conceptos es un tipo mayor de aprendizaje de representaciones.

Estos conceptos son adquiridos a través de dos procesos: formación y asimilación. En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. En la asimilación los nuevos significados son adquiridos a través de la interacción de los nuevos conocimientos con los conceptos o proposiciones previas, existentes en la estructura cognitiva del que aprende.

El Aprendizaje de Proposiciones consiste en captar el significado de una nueva idea compuesta expresada en forma de oración.; consiste en la adquisición de un significado específico derivado de dos o más conceptos, pero que constituye algo más que la suma de los conceptos componentes de la oración. En el aprendizaje de proposiciones se capta el significado al relacionar o combinar los conceptos componente de la proposición de tal manera que la idea resultante es más que la suma de los significados de cada concepto. En el aprendizaje de proposiciones la idea compuesta se relaciona con la estructura cognoscitiva para producir un nuevo significado com-

puesto y no unitario, como sucede con el aprendizaje de conceptos.

Por otro lado es importante señalar que para que se dé un verdadero aprendizaje significativo debe haber disposición del estudiante para relacionar de manera particular y no literal el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva. Al respecto Ausubel (1983), afirma:

“El estudiante debe manifestar (...) una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria consecuentemente” (p. 48)

Lo anterior implica que el material de aprendizaje debe ser característico, que se relacione con alguna estructura cognoscitiva que tenga “significado lógico” y así se pueda convertir en un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado y personalizado y así adquiera un “significado psicológico”.

En conjunto los anteriores aspectos enriquecen el aprendizaje de los estudiantes, facilitan la labor docente interviniendo así en el proceso educativo y logrando contribuir a una cultura pedagógica que permita introducir cambios dentro de las aulas, de manera que propicien aprendizajes realmente significativos y que promuevan la evolución de sus estructuras cognitivas.

La enseñanza de las matemáticas a través de estrategias constructivistas que motivan el desarrollo de competencias

El constructivismo es una teoría que se basa en el aprendizaje humano. El conocimiento es construido a partir del propio sujeto, en base al que ya posee y que ha obtenido por la relación que establece con su medio.



En este proceso de aprendizaje que se da en el sujeto es imprescindible mencionar el papel del docente quien actúa como facilitador, motivador, ayudando a que el estudiante aprenda a desarrollar sus habilidades de pensamiento, razonamiento y conocimiento. (Ovalle, 2005)

El Constructivismo se asienta en tres ideas fundamentales: "El estudiante es el responsable de su propio proceso de aprendizaje (...) La actividad mental constructiva se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración (...) La función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado (...) " (Díaz y Hernández, 2007, p.16 -17)

La función del estudiante es reproducir aquel conocimiento que ya tiene, que va aprendiendo y que va aplicando de acuerdo a la situación que vive y con quienes convive y el papel del docente, es guiar, orientar de manera intencional el ejercicio mental del sujeto, en otras palabras trabajar en un proceso conjunto, compartido en donde el estudiante con la ayuda del docente *"puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes, y en numerosas cuestiones"* (Coll, 2000, p.18).

Por consiguiente, en el proceso constructivista el estudiante aprende, desarrolla habilidades y competencias en la medida que construyen significados en torno a los contenidos que se les planteen.

En cuanto a las estrategias metodológicas implementadas deben tener un carácter propositivo y una intencionalidad pedagógica definida, así los docentes deben diseñar un plan de acción basado en los saberes previos de los estudiantes y en lo que se quiere enseñar. Los autores Díaz y Hernández (2007), lo explican cuando señalan ciertos aspectos a considerar como son: las características del estudiante, el tipo de conocimientos

que tiene, el propósito que se desea lograr y actividades cognitivas afectivas y pedagógicas que el estudiante debe efectuar para conseguirlo, la evaluación y retroalimentación el proceso de enseñanza, los tiempos establecidos, la variedad de las estrategias así como su función y aplicación.

De esta manera el docente sabrá qué y cómo emplear estrategias de enseñanza que lleven al estudiante a un aprendizaje significativo, teniendo en cuenta su contexto y sus relaciones intersubjetivas.

Apatía y desinterés por las matemáticas

Teniendo en cuenta la definición del diccionario de la real academia de la lengua RAE (2002), la apatía es un estado de susstracción, de ocultamiento, de supresión de estados emocionales, apareciendo como una sensación de vacío, de ausencia. La apatía entonces es un fenómeno que lleva al desinterés y este al aburrimiento, el cual se demuestra en actitudes como la pasividad, la inercia, la tristeza e incluso la agresión y la rebeldía.

Al referirse específicamente en términos del área de matemáticas muchas veces esta se debe a que los docentes se convierten en "dictadores de clase", dejando a un lado la participación de los estudiantes, la interdisciplinariedad, el aprendizaje mutuo, el diálogo y la concertación, en pocas palabras la dominación de la palabra y del discurso generando irremediablemente la mutilación afectiva y cognitiva que implica la apatía y el desinterés de los estudiantes por la clase.

En este punto es de aclarar que la apatía y el desinterés también se pueden generar por otras causas externas como la historia personal, el ambiente familiar, las motivaciones sociales, las influencias de los medios, los modelos propuestos por la sociedad que padres y docentes refuerzan, la situación socioeconómica, política y la tradición cultural.

De todas maneras, es necesario indicar que la escuela no está adaptada a las necesidades actuales ni los docentes lo suficientemente preparados para enfrentar esta problemática ya que no se han creado las condiciones para actuar y emprender los cambios profundos que los niños, adolescentes y jóvenes necesitan para ser ellos mismos, sin mutilaciones afectivas ni intelectuales.

La detección de la apatía en el aula de clase hace que el docente se pregunte sobre su rol como actor dinámico del aprendizaje de sus estudiantes y empiece a aplicar estrategias para prevenir este problema pues es fundamental hacer la tarea de “*estar antes*” y de “*hacer algo antes de suceder algo*” pues no se trata de “*luchar en contra*” sino de desplegar estrategias para que no se den las condiciones que puedan generar la apatía y el desinterés en los estudiantes.

En consecuencia, para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje de las matemáticas no solo se debe conocer las bondades del constructivismo y el aprendizaje significativo sino ponerlo en práctica, porque de lo contrario en virtud de una “educación formadora”, se sigue con la pasividad del estudiante quien debe cumplir con objetivos y metas, aceptado “*hipotecar*” sus propios intereses, su curiosidad, su “*pasión*” (Valentini, 2012).

En este sentido, para contrarrestar la apatía y el desinterés por las clases de matemáticas —y de todas las áreas, por supuesto—, el docente debe hacer lo posible por poner a sus estudiantes frente a la realidad, al contexto teniendo en cuenta que una experiencia tiene sentido si se la compara y confronta con sus experiencias de vida; por lo tanto, permitir a los estudiantes que asuman un rol protagónico es facultarlos para que sean ellos los que construyan sus propios aprendizajes, saliendo de esquemas preestablecidos, normas, teorías y métodos que tanto los desmotivan y rutinizan.

La diversidad

La palabra diversidad en términos de desarrollo humano se refiere a variedad, diferencia, multiculturalidad, pero también a abundancia de situaciones distintas que emergen en un contexto determinado. En este sentido, en una comunidad se pueden encontrar diferentes tipos de diversidad, entre ellas: la cultural, la biológica y la sexual.

Sin embargo, no se puede olvidar que la diversidad al reflejarse en las diferencias particulares se puede tipificar también en la forma de pensar, sentir y actuar de una persona, el significado y sentido que da a las realidades que viven dentro de una comunidad. En el ámbito escolar la diversidad tiene que ver con la forma como aprenden los niños, sus ritmos de aprendizaje, la forma de relacionarse con los demás y la forma como resuelven los problemas que se les presentan en el acontecer diario.

Por su parte, Squella (2000), argumenta que la diversidad se puede definir como pluralidad, afirmando que:

“Es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder (...)” (Squella, 2000, p. 447)

Por lo tanto, es necesario comprender que la relación de diversidad requiere como condición el reconocer al “Otro-Otra”, en términos de Emmanuel Levinas (2000), es *responsabilizarse por el “Otro-Otra”, asumirlo, estar atento al “Otro-Otra”. Es construir una “ética de la atención” en la que el “Otro-Otra” no es subsumido a lo Mismo, no se lo instrumentaliza y manipula.*



Reconocer diversidad entre los seres humanos es un paso que requiere de madurez y determinación porque no es simplemente reconocer que existen diferencias entre unos y otros, sino, la responsabilidad que ello entraña, es reconocer que el mundo está caracterizado por las diferencias lo cual implica funcionar en torno a ellas, pero en realidad, esto no se da ya que en muchas ocasiones es difícil aceptar y atender la diversidad tal como está concebida debido a los prejuicios y al desconocimiento de este concepto.

En este orden de ideas, es indiscutible reconocer que las personas son diferentes unas de otras, estas diferencias se manifiestan de maneras disímiles, *“como en la forma de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia”* (Devalle y Vega, 2009, p. 55). Por tanto, la sociedad debe estar dispuesta a acoger estas individualidades, de la misma manera la escuela, reproductora de la sociedad, pues es en su interior en donde los futuros ciudadanos tienen la oportunidad de experimentar relaciones más allá del entorno familiar y comunitario.

El mundo es heterogéneo, de hecho lo que menos se encuentra en la vida cotidiana es homogeneidad, por tanto es *“el respeto y la atención a la Diversidad, los dos pilares sobre los que se sustenta el modelo de educación que se intenta como respuesta para la construcción de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático”* (Devalle y Vega, 2009, p. 24.).

Por ello, es importante conocer de qué manera se pone en práctica a nivel del aula la atención a la diversidad y de qué manera se “aprovechan” las habilidades cognitivas en cada estudiante para que este desarrolle aprendizajes y se constituyan en verdaderas oportunidades para el intercambio de experiencias.

La diversidad por tanto, debe ser inherente al quehacer pedagógico y la base

común de los procesos de enseñanza aprendizaje para así garantizar condiciones equitativas para todos y cada uno de los estudiantes lo cual implica respetar las diferencias y transformarlas en gestoras de aprendizaje y de enriquecimiento entre pares, es decir asumir la diversidad en el aula como una fortaleza y una oportunidad de crecimiento y no como una debilidad que lo único que acarrea es inequidad social y cultural.

Así las cosas, en la actualidad se requiere una escuela diversa, flexible y transformadora que implemente estrategias pedagógicas que permitan respetar y potenciar los estilos y ritmos de aprendizaje, que este centrada en los sujetos y no en los contenidos, que en lugar de homogenizar, masificar y “meter a todos en el mismo molde”, les permita aceptarse a sí mismos y aceptar al otro.

Esto significa dar paso a la educación inclusiva en donde se acoja a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, para que puedan compartir una experiencia educativa común, permitiéndoles aprender juntos y desarrollar sus competencias, respetando sus ritmos propios.

Metodología

Este artículo se trabajó bajo la metodología cualitativa con un enfoque etnográfico, puesto que se analiza a los docentes, observando sus prácticas de aula en el área de matemáticas, a partir de la realidad del contexto donde se desarrollan, tal como se presentan para luego interpretarlas de acuerdo al significado que ellos le dan y por último verificar como estas prácticas dan respuesta a la diversidad de los estudiantes.

González y Cano (2010), definen el análisis de datos cualitativos como un proceso que va más allá de los simples datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, en otras palabras a entenderlo y comprenderlo. Este tipo de investigación implica descripciones detalladas de

situaciones y comportamientos que son observables, se valida también lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, ideas y reflexiones.

Hallazgos y discusión de resultados

Aprender matemáticas, ¿lo mismo de lo mismo?

Los datos muestran que a pesar de que los docentes tienen la intención de modificar su discurso pedagógico existe todavía arraigo al método tradicional. Como se observa en una de las clases:

“el profesor les dice a los estudiantes que no se queden callados que le pregunten sin miedo porque para eso está él para resolver sus dudas” (D2-O). Algunos estudiantes están atentos y otros charlan y murmuran que no entienden lo que el profesor explica y dicen: “que clase tan cansona porque siempre tienen que darnos lo mismo de lo mismo” (D1-O)

En este sentido se puede notar que los estudiantes no se sienten a gusto con el método que el docente está utilizando para enseñarles matemáticas, que la monotonía atenta contra el aprendizaje y la apatía se apodera de ellos y aunque los docentes reconocen que es necesario dar un nuevo enfoque a sus prácticas, al parecer hasta el momento se quedan en simples expectativas, pues el compromiso de transformación, de cualificación pedagógica, se quedan en reconocer las falencias, en simples palabras de mejoramiento pero no se proponen cambios sustanciales, así lo dejan saber los docentes cuando literalmente afirman:

“Debo cambiar todo lo que no me sirve para crecer como persona aunque me cueste mucho porque estoy cómodo con lo que sé, siempre estaré exponiéndome a lo que se me es más difícil solo así puedo enfrentar mis debilidades y hacer de ellas

fortalezas” (D3-D). “El conocimiento adquirido en años anteriores sobre situaciones similares me invitan a replantear estrategias metodológicas” (D3-D). “El quehacer pedagógico se ha ido construyendo, a partir de las mismas vivencias y las descubiertas en los demás.” (D3-D)

Estas aspiraciones de renovación son aún imprecisas y están más cercanas a una obligación por las necesidades presentadas en el aula -que no les permiten continuar con las mismas prácticas-, que a una verdadera convicción de aplicar una didáctica que contribuya a la construcción del pensamiento lógico, el cual es uno de los propósitos de la formación matemática actual. El Ministerio de Educación Nacional, en el documento 3 de Estándares básicos de competencias textualmente lo explicita así:

(...) el conocimiento matemático es imprescindible y necesario en todo ciudadano para desempeñarse en forma activa y crítica en su vida social y política y para interpretar la información necesaria en la toma de decisiones. (...) busca contribuir desde la educación matemática a la formación en los valores democráticos. Esto implica reconocer que hay distintos tipos de pensamiento lógico y matemático que se utilizan para tomar decisiones informadas, para proporcionar justificaciones razonables o refutar las aparentes y falaces y para ejercer la ciudadanía crítica, es decir, para participar en la preparación, discusión y toma de decisiones y para desarrollar acciones que colectivamente puedan transformar la sociedad. (MEN, 2006, p.47)

Así mismo se observa que los docentes asumen una mayor conciencia de su oficio, al dejar de lado la idea de creerse los “sabelotodo” convenciendo a sus estudiantes que las matemáticas por ser exactas son difíciles, consideran que la planeación, la creación de ambientes de



aprendizaje pertinentes y la aplicación de diferentes estrategias en el desarrollo de procesos son necesarios para lograr un aprendizaje efectivo, así se evidencia en los siguientes datos:

“El planeador es una de las herramientas que facilita el proceso de enseñanza teniendo una previa organización” (D1-E). “Se pueden encontrar y crear ambientes apropiados aprovechando los recursos de su zona” (D2-D). “Es necesario contextualizar los temas trabajados en la formulación de ejemplos, ejercicios situaciones problemáticas” (D3-E). “Lo más importante son las preguntas, lo que todavía no sabemos, lo que hay que aprender para enseñar” (D2-D).

En este sentido, se evidencia que organizar un ambiente de aprendizaje eficiente motiva a los estudiantes, satisface sus expectativas, eleva los estándares y elimina las barreras de aprendizaje con el objetivo de lograr mejores resultados (OCDE, 2015). Es de aclarar que el ambiente de aprendizaje no solo se refiere al creado dentro del aula de clase con el diseño y ejecución de experiencias didácticas, proyectos o propuestas curriculares innovadoras, sino también al que rodea al estudiante. Es decir el Contexto, considerado como *“las condiciones socioculturales, el tipo de interacción, los intereses y creencias particulares y las condiciones del proceso de enseñanza – aprendizaje”* (Proyecto Sé, 2012, p. 15). Unidos da significado a lo que el estudiante aprende y posibilita la aplicación de los conocimientos fuera del ámbito escolar.

Por su parte, las estrategias de evaluación y retroalimentación están presentes en las clases en mayor o menor medida, los docentes verifican el grado de comprensión de los estudiantes frente a los temas tratados, y los posibles errores conceptuales que según Catanedo y Bueno (1998, p. 523), *“indican la necesidad de más práctica”* (p. 523). Así lo dejan entrever los siguientes datos:

“Un estudiante sale al tablero y el profesor lo apoya para que termine correctamente el ejercicio” (D2-O). “les deja que hagan algunos ejercicios por si mismos para que vayan ganando confianza en el tema y él hace el acompañamiento personalizado a quien tiene dificultad” (D2-O). “Para el desarrollo y evaluación del proceso, se debe mantener continuidad y, ante todo claridad en lo que se está impartiendo y cómo se está haciendo”. (D1-E).

Estos datos demuestran que la evaluación como una actividad para emitir una valoración sobre la competencia matemática que tiene el estudiante, no se puede hacer atendiendo a criterios únicos, no se puede limitar a evaluar *“destrezas de cálculo mecánico mediante pruebas en las que solo se controlan los resultados puesto que se convertirían en un tipo de aprendizaje rutinario”* (Rico, 1997, p. 17). Por el contrario, se debe diversificar para que además de comprobar el conocimiento adquirido sobre él se corrobore la comprensión real y el razonamiento que hace para aplicar diferentes estrategias para resolver la situación problemática presentada, Por lo tanto es necesario hacer seguimiento a los procesos y no solo a los resultados. Por consiguiente, la actitud de los docentes debe ser de apertura al cambio, aunque aún prevalezca la demostración de un método con el fin de lograr la adquisición de contenidos.

Enseñar y aprender, ¡una actitud abierta a nuevas posibilidades!

Se evidencia que algunos docentes en la institución empiezan a pensar en innovar su discurso pedagógico y *“tener una actitud abierta a nuevas posibilidades”* (D3-D). En este sentido, se vislumbra un horizonte distinto para la institución puesto que los docentes intentan comprender que no basta simplemente con tener el saber disciplinar sino que es necesario actualizarlo, reaprenderlo y transmitirlo de otra manera, porque si se reflexiona sobre la manera

de enseñar y aprender matemáticas y se pone en tela de juicio las creencias anquilosadas de que la única forma de enseñar matemáticas es ser dueño de ese conocimiento, se podrían cambiar concepciones y consecuentemente la práctica pedagógica (Gómez y Valero, 1997).

Así los docentes admiten que en sus manos esta gran parte del mejoramiento y la calidad; como por ejemplo dicen: “El cambio de la educación será posible cuando yo como docente implemente estrategias de enseñanza innovadoras.” (D3-D) porque de mi “desempeño como docente dependerá si la labor de educar repercutirá en que la educación sea o no importante.” (D3-D).

Al respecto la UNESCO (1991), señala que el mejoramiento de la calidad supone también una reforma de las prácticas pedagógicas, articulándola a “procesos de profesionalización docente” y a una “transformación curricular”, basada en “la satisfacción de las necesidades educativas básicas del individuo y de la sociedad” (p. 45). La idea de una “educación.

Otro aspecto que se rescata es que los docentes reconocen que para poder lograr procesos de enseñanza aprendizaje en el área de matemáticas fundamentados en el ser, en el saber y en el saber hacer como una forma de construcción del conocimiento de una manera significativa, ellos deben“(…) ser flexibles e innovadores a la hora de impartir los temas para que haya un aprendizaje significativo” (D2-E). Por lo tanto, ven absolutamente necesario identificar el interés de los estudiantes por el tema en cuestión, su argumentación a la hora de resolver las dudas e inquietudes y la aplicación de los diferentes métodos del tema requerido” (D2-D), además de fijar los conceptos y tener la oportunidad de practicar y ejercitarse en la solución de problemas que involucren el uso práctico de lo aprendido en clase”. (D3-E), que en última instancia les permitirá apropiarse de los conocimientos, demostrando claramente el gusto por aprender” (D2-E)

No obstante, se evidencia que los docentes a pesar de tener habilidades y conocimientos para transmitir los contenidos que deben enseñar regidos por los lineamientos y referentes de calidad y basados en los libros de texto, se le dificulta ir más allá en el conocimiento, no se detienen a pensar en el devenir histórico de ese saber, de esa disciplina, en el por qué se creó ese tipo de currículo para esta área y no otro. No se observa que los docentes estén implementando procesos de investigación acción para cambiar concepciones y paradigmas establecidos, se conforman con cumplir con los requerimientos oficiales.

Por ende, demuestran una capacidad limitada para contextualizar el conocimiento, en palabras de Larios (1991), tienen deficiencias para vincular lo que se imparte con otras disciplinas u otros niveles educativos y sin tener la posibilidad de ‘jugar’ con los saberes y hacerles adaptaciones de acuerdo a sus necesidades en el aula, ni para realizar propuestas didácticas (Citado en Báez, et al, 2007).

Por otra parte y relacionando las anteriores categorías al hacer el análisis de la categoría emergente: “*La atención a la diversidad en el área de matemáticas una cuestión metodológica*”, se observó que la enseñanza aprendizaje de las matemáticas en la Institución Educativa Monterilla, empieza a dar cuenta de la diversidad de sujetos puesto que se trabaja la parte académica pero con un enfoque hacia el desarrollo integral, así se muestra cuando se les pregunta que es diversidad y como la trabaja desde el área de matemáticas:

“Durante toda mi experiencia como docente he logrado aprender que no todos los grupos funcionan igual y aprenden de la misma forma y a una velocidad homogénea” (D2-D). “Procuro interactuar más con los estudiantes que evidencian dificultades, ya que debo entender la diversidad de sujetos y cada uno con su diferente potencialidades.” (D3-E).



“La diversidad es necesaria porque permite a los estudiantes la interacción con las diferentes manifestaciones culturales y el enriquecimiento de las experiencias.” (D3-E). “Para mi diversidad significa variedad, diferencia. Para mí, es la amplitud en los conocimientos, cultura, condición social que diferente al uno del otro y que a su vez permite la retroalimentación dentro de un contexto, de manera positiva o negativa”. (D1-D)

Según estos datos se demuestra que existe la necesidad de romper esquemas mentales y asumir nuevos retos, buscando estrategias metodológicas innovadoras para que los estudiantes no solo adquieran conocimientos sino desarrollen competencias metacognitivas que les permitan usarlos en contextos cotidianos. Esto es usar el conocimiento matemático para la consolidación de los valores democráticos, como son la equidad y la calidad lo que implica integración social posibilitando la educación matemática a todo tipo de población independiente de su preparación, ritmo de aprendizaje o de su motivación, admitiendo que su aprendizaje no se relaciona exclusivamente con aspectos cognitivos, sino que involucra factores de orden afectivo y social, vinculados con contextos de aprendizaje particulares. (MEN, 2006, P. 47).

Discusión de resultados

De acuerdo a los hallazgos del trabajo de campo se observa que las prácticas pedagógicas para la enseñanza aprendizaje de las matemáticas en la Institución Educativa Monterilla son de tipo instrumental, se basa en el manejo de conceptos que se predeterminan desde una programación de área, bajo una metodología específica y una evaluación establecida, pese a que los docentes en sus relatos argumentan que se están implementando metodologías activas que van más allá de los conceptos.

Esto no quiere decir que todos los docentes estén arraigados a las teorías preestablecidas y a las prácticas tradicionales. Por el contrario, algunos de ellos empiezan a abrir un panorama de diversificación en el ámbito matemático en cuanto a trabajar situaciones problema que permitan a los estudiantes acercarse al conocimiento y construirlo a partir de la comprensión y ejercitación de diferentes estrategias, entre ellas: la utilización de herramientas lúdicas y la implementación de las tic, que son recursos que forman parte del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, son atractivos para ellos y pueden potenciar y facilitar los procesos de aprendizaje de las matemáticas. Es de aclarar que la implementación de las TIC como estrategias de mejoramiento no depende solamente de *“la utilización de un software educativo, sino de su adecuada integración curricular, es decir, del entorno educativo diseñado por el docente”* (Pizarro, 2009, p. 6).

En síntesis, lo más importante en la construcción de conocimiento es el estudiante, no son en si las TIC o las metodologías aplicadas. Por lo cual es necesario rediseñar las prácticas pedagógicas, las cuales deben generar estrategias innovadoras que propicien experiencias de aprendizaje interesantes, significativas además de ser diversas y contextualizadas (Martínez, 2008).

Por otro lado, aunque los docentes planean sus clases, procuran evaluarlas y retroalimentarlas, analizando los errores conceptuales que pudieron surgir para *“intentar comprender cómo y por qué se producen y diseñar actividades de distinto tipo que permitan revisar o ampliar lo ya conocido”* (Bronzina et al, 2009, p. 30), todavía estas variaciones didácticas se refieren al activismo del ejecutar para mecanizar conceptos. Hacen falta acciones más concretas para permitir que el estudiante encuentre conexión entre los conceptos matemáticos y la realidad en la que está circunscrito.

Estas acciones según (Mora, 2003), se refieren a hacer matemáticas en el momento mismo de construir definiciones y conceptos para que los estudiantes más que aprenderse de memoria fórmulas o demostraciones, estén interesados y motivados por la construcción de las mismas. Por ello los docentes deben olvidar que los conceptos matemáticos que se aprenden de memoria son los duraderos; puesto que *“las ideas fundamentales son las que constituyen el centro del aprendizaje matemático significativo”* (Bruner 1980).

Uno de las limitantes para encontrar esa conexión es que los docentes son reacios a los cambios, se conforman con hacer variaciones a las estrategias didácticas, a reconocer que se puede lograr una práctica más asertiva saliendo de los paradigmas establecidos, sin embargo se quedan anclados en lo que vienen haciendo por años, sin intentar caminar por el terreno de la investigación educativa que como afirma Elliot (1994), es *“una reflexión diagnóstica sobre su propia práctica”* que enriquece no solamente su labor sino que les permite ser competentes ante las nuevas realidades sociales y por ende dar respuesta a las situaciones problemáticas del entorno, adoptando una actitud reflexiva y crítica.

La práctica pedagógica por tanto, debería ser una constante investigación, una indagación, una búsqueda. En palabras de Freire (2004), no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza, por eso se necesita que el docente, se asuma como investigador porque cuando investiga comprueba, cuando comprueba interviene, cuando interviene educa y se educa.

Por lo tanto, si se revisan las prácticas pedagógicas se observa que los docentes son poco receptivos en cuanto al abordaje de la diversidad de sus estudiantes, la intervención en el aula sigue siendo tradicionalista, hay más interés en la adquisición de conceptos que en la construcción de los mismos para beneficio de los estu-

diantes como seres humano. Por esto, es común escuchar a los docentes decir que reconocen la diversidad de estudiantes en el aula, en términos de ritmos de aprendizaje y apropiación de contenidos, por ello dicen estar pendientes de quienes tienen mayores dificultades para aprender matemáticas, por tal razón los apoyan para que adquieran conceptos y resolver problemas mediante el uso de fórmulas. Pero, dejan de lado, su formación para la vida.

En este sentido, Gómez y Valero (1997), señalan que: *“la educación matemática no prepara a los estudiantes para la socialización del saber matemático como instrumento de formación del individuo y para su aplicación en la resolución diaria de problemas”* que en síntesis sería la respuesta a la diversidad de sujetos en el aula que según González (1999), implica:

Desarrollar en el estudiante sentimientos de autodisciplina, habilitarlo para trabajar en equipo, prepararlo para hacer uso efectivo, consciente y crítico de las nuevas tecnologías. Mostrar a la matemática como una disciplina funcional en el entorno cultural. Plantear nuevas estrategias para transformar el contenido disciplinar en contenido curricular y evitar darle carácter objetivo y absoluto a la matemáticas. (p.8).

Conclusiones y recomendaciones

La enseñanza de la Matemática no se debe entender como una asignatura rígida de conceptos lineales sino como un proceso de creación y recreación del conocimiento. Las matemáticas así comprendidas dan paso a la concepción de una disciplina edificante que desarrolla competencias en los estudiantes y los impulsa a hacer una reflexión sobre los problemas -no solo en términos aritméticos o geométricos- sino como conocimiento humano en relación con la realidad del mundo que pretende conocer.



Sin embargo como lo demuestran los hallazgos de esta investigación los docentes aún siguen trabajando desde una práctica pedagógica esquemática y tradicional que si bien permite la mecanización de contenidos no dan respuesta a la diversidad, en términos de pensar al estudiante como ser humano.

La propuesta desde esta investigación está encaminada a concientizar a los docentes de la importancia de reconocer que la educación matemática debe responder no solo a los conceptos disciplinares sino a la relación que se establece entre estos y los intereses y necesidades tanto individuales, como sociales y culturales. En este sentido las prácticas pedagógicas de los docentes deben dar un giro de 180 grados y empezar a trabajar en metodologías activas y pertinentes que permitan pensar en una nueva manera de llegar a sus estudiantes, para que los contenidos matemáticos se conviertan en verdaderos aprendizajes.

Una estrategia para lograr que las prácticas pedagógicas permitan un aprendizaje significativo en los estudiantes sería la implementación de secuencias didácticas en donde se puedan desarrollar habilidades y destrezas que lleven a conocer formas distintas de abordar las soluciones matemáticas, para ello es necesario que la investigación sea uno de los pilares en los planes de mejoramiento de la Institución, esto con el fin de generar espacios de discusión, actualización y perfeccionamiento de la labor docente que redunden en más y mejores aprendizajes para los estudiantes.

Es ineludible entonces, que los docentes empiecen a romper las barreras que se han creado alrededor del aprendizaje de las matemáticas. Esto es, salirse de la acción instrumental y dar paso a la acción integradora que se preocupa más por apoyar los procesos afectivos y metacognitivos de los estudiantes que por saturarlos de contenidos y procedimientos matemáticos.

Bibliografía

- Ausubel, D. (1983). *Psicología evolutiva*. Un punto de vista cognitivo (2a. ed.). México: Editorial Trillas. p. 320.
- Barrero Rivera, F y Mejía Vélez, B S. (2005). La Interpretación de la Práctica Pedagógica de una Docente de Matemáticas. *Act. Colom. Psicol.*, vol.8, n.2, pp. 87-96. Issn 0123-9155.
- Bronzina, L; Chemello, G y Agrasar, M. (2009). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE. Aportes para la enseñanza de la Matemática. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE. Chile.
- Bruner, J. S. (1980). *Der Prozess der Erziehung*. Berlin: Ed. Berlin.
- Campo, F A, Mosquera Moreno, L E, Sauca Avirama, D, y Trujillo Agredo, I. (2013). La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones del departamento del Cauca. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/811/11/ARTICULO%204.pdf>. (Recuperado el 09 de agosto de 2014).
- Castanedo Secadas, C, y Bueno, J A. (1998). *Psicología de la educación aplicada*. Madrid: Editorial CCS. México: Macgraw Hill
- Coll Salvador, C. (2000). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Piados.
- Del Valle, Alicia, Vega, Viviana. (2009). *La capacitación Docente Una práctica sin evaluación*. Rio de la Plata: Editorial Magisterio del Rio de la Plata.
- Díaz Barriga, A. F; Hernández Rojas, G. (2007). *Constructivismo y aprendizaje significativo*.
- Elliot, John. (1994) *La investigación-acción en la educación*. Madrid: Editorial Morata..

- Ferreiro Pérez, A. (2007). La Práctica Educativa Como Experiencia Política. X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Área temática 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares. México. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf> (Recuperado el 25 de septiembre de 2014)
- Fierro, C; Fortoul, B; Rosas, L. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. México DF: Paidós,
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa, México, Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). "Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación." Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular, N° 38/95. España. En: <http://aeggit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf>. (Recuperado en noviembre 18 de 2015)
- Godino, Juan D., Batanero, Carmen., Font, Vicenç. (2003). Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros. Universidad de Granada. En: <http://www.ugr.es/local/jgodino/edumat-maestros/>. (Recuperado el 25 de abril de 2015)
- Gómez, C; Valero, P. (1997). Calculadoras gráficas y precálculo: el impacto en las creencias del profesor. Bogotá, Colombia.
- González Gil, T y Cano A. A. (2010). "Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I)", en *Nure Investigación*, núm. 44, enero-febrero.
- González González, M A. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homsapiens.
- González Gozález, M A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Noveduc.
- González, F. E. (1999). Los nuevos roles del profesor de matemática. Retos de la Formación de Docentes para el Siglo XXI. Conferencia. Clame México, 3- 9. En: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3955>. (Recuperado el 25 de febrero de 2016)
- Grisales Grisales, C. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Módulo de Aprendizaje: Grupos Vulnerables I. Maestría en Educación desde la diversidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Herrera Villamizar, N. L. Montenegro Velandia, Wilson y Poveda Jaimes, Salvador. (2012). Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 1(35), 254-287. En: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/361>. (Recuperado el 20 de mayo de 2014)
- Huberman, S. (1998). Cómo se forman los capacitadores. Arte y saberes de su profesión. Barcelona: Editorial Paidós.
- Jarero, M., Báez, M. Cantú, C y Gómez, K. (2008). Un estudio cualitativo sobre las prácticas docentes en las aulas de matemáticas en el nivel medio. En: <http://funes.uniandes.edu.co/5017/>. (Recuperado el 20 de mayo de 2014)
- Larios, V. (1991). La formación matemática, del docente de matemática del nivel medio. México.
- Levinas, E. (2000). Ética e infinito, Graficas Rógar, S.A Madrid (España), segunda edición.
- Martínez, F. (2008). El Profesorado ante las Nuevas Tecnologías. Medios y Herramientas de Comunicación para la Educación Universitaria.
- Max-Neef, M; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1999). Desarrollo a escala humana. Development dialogue, 9-93. En: <http://www.max-neef.cl/descargas/MaxNeef-Desarrolloaescalahumana.pdf>. (Recuperado el 30 de mayo de 2014)
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Proyecto Sé. Texto de matemáticas para educación básica primaria del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Monereo, Carles, Castelló, Montserrat, Clariana, Mercè, Palma, Luisa, Pérez, María (2000). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Editorial Graó. p. 191.



- Mora, C. (2003). Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 181-272. En http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922003000200002&script=sci_abstract. (Recuperado el 17 de abril de 2015)
- Moreano, G; Asmad, U; Cruz, G y Cuglievan, G. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de Matemática en un grupo de docentes de primaria de escuelas estatales de Lima. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú* 26 (2), 299-334.
- ODEC. (2015). Política educativa en perspectiva. Hacer posibles las reformas. Fundación Santillana. Versión en español traducida del original en inglés: EducationPolicy Outlook 2015: MarkingReformsHappen, ODEC Publishing
- Ovalle, D y Jiménez, J. (2005). Entorno Integrado de Enseñanza/Aprendizaje basado en Sistemas Tutoriales Inteligentes & Ambientes Colaborativos. *Revista Iberoamericana de Sistemas, Cibernética e Informática*, 1(1), 23-27.
- Patiño Giraldo, L. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas Pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Pizarro, R. (2009). *Las Tics en la enseñanza de las matemáticas. Aplicación al caso de Métodos numéricos*. Tesis doctoral. En: http://postgrado.info.unlp.edu.ar/Carreras/Magisters/Tecnologia_Informatica_Aplicada_en_Educacion/Tesis/Pizarro.pdf (Recuperado en 20 febrero de 2016)
- Pozo, J. I. (1999). *Aprendices y Docentes: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- RAE (2002). *Diccionario de la real academia de la lengua española*. Espasa.
- Rico, L. (1997). Consideraciones sobre el currículo de matemáticas para educación secundaria. En Rico, L.; Castro, E.; Castro, E.; Coriat, M.; Marín, A.; Puig, L.; Sierra, M.; Socas, M.M. (Eds.), *La educación matemática en la enseñanza secundaria* (pp. 15-38). Madrid: ice - Horsori. En: <http://funes.uniandes.edu.co/521/>. (Recuperado el 20 de mayo de 2014)
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2899993.pdf>. (Recuperado el 23 de marzo de 2014)
- Squella, A. (2000). Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual, en *Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*, Colección Fundación Felipe Herrera, Santiago de Chile.
- UNESCO (2000). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>. (Recuperado el 5 de Mayo de 2014)
- Valencia Ortega, P. (2008). En torno a sus prácticas y sus desafíos. *Revista pedagogía y saberes*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Valentini, Rodolfo. (2012). Reflexiones sobre el fenómeno de la apatía en ámbitos escolares. Buenos Aires - República Argentina
- Valero, P. (1996). La dictadura de las matemáticas: hacia una educación matemática para la paz y la democracia. Empresa Docente. Universidad de los Andes
- Villareal, Gonzalo Farah (2010). La Resolución de Problemas en Matemáticas y el uso de las TIC: Resultados de un estudio en Chile. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.

Factores motivacionales, metas de logro y proyecto de vida en estudiantes universitarios¹

KENNY LEWIS MOSQUERA AYALA², OLGA LUCÍA VALLEJO³,
GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ⁴

Resumen

Este artículo sintetiza un proyecto de investigación para el que los maestros se plantearon como objetivo central: Describir los factores motivacionales, vinculados con el alcance de las metas de logro personales y académicas, para fortalecer el proyecto de vida personal y profesional, en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales, de la Institución Universitaria Antonio José Camacho de Santiago de Cali. Se realizó un trabajo de campo a través de instrumentos y técnicas propios de la investigación como: mapas mentales, matriz APOBINEX y un conversatorio con grupo focal. Los datos resultantes permitieron comparar la información registrada en cada uno y establecer como factores predominantes, en negativo: el miedo al fracaso, a ser juzgado, a la incapacidad para sacar adelante una idea o proyecto; y en positivo la transcendencia del apoyo familiar, factor contundente en el proceso de crecimiento y desarrollo de los estudiantes. Se establece también la importancia de la creación de espacios de reflexión para que los estudiantes trabajen por su proyecto de vida, y que las instituciones y los actores educativos participen activamente permitiendo una orientación a los jóvenes para la fijación, planeación y desarrollo de actividades que les permitan el alcance de las metas de logro.

Palabras Claves: Metas de logro personales, metas de logro académicas, factores motivacionales.

Motivational factors, achievement goals and life project in university students

Abstract

This article summarizes a research project for which the teachers raised central objective: Describe the motivational factors linked to the achievement of personal and academic goals, to strengthen the project of personal and

1 Recibido: 12 de agosto de 2016. Aceptado: 24 de octubre de 2016.

2 KennyLewis Mosquera Ayala. Magister en Educación desde la Diversidad; Profesional en Deporte y Actividad Física, de la Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte de Santiago de Cali. Correo electrónico: klma86@outlook.com

3 Olga Lucía Vallejo. Magister en Educación desde la Diversidad; Especialización en Gerencia de Instituciones Educativas de la Universidad del Tolima en Convenio con la Institución Universitaria Antonio José Camacho; Especialización Administrador de la informática Educativa, de la Universidad de Santander; Administradora de Empresas, de la Unidad Central del Valle de Tuluá. Licenciada en Administración Educativa, de la Universidad San Buenaventura. Correo electrónico: olkavallejo@yahoo.com

4 Gloria del Carmen Tobón Vásquez. Magíster en Educación; Especialista en Docencia Universitaria; psicóloga. Docente investigadora, tutora orientadora de la tesis. Correo electrónico: gctobon@umanizales.edu.co



professional life, of students of the Faculty of Business Studies of the University Institution Jose Antonio Camacho of Cali; fieldwork was conducted through instruments and techniques of research as: mental maps, matrix APOBINEX and a discussion with focus group. The resulting data allowed to compare the information recorded in each and set as predominant factors: negative, fear of failure, to be judged, inability to move forward with an idea or project to achieve; and positive transcendence of family support as a strong factor in the process of growth and development of students. The importance of creating spaces of thinking for students to work on their project of life and institutions and educational stakeholders to participate actively allowing guidance to young people for fixing, planning and developing activities that allow them to achieve their goals

Keywords: Personal goals achievement, academic goals achievement , motivational factors.

Presentación

El presente artículo es derivado del proyecto de investigación *Factores motivacionales vinculados al alcance de metas de logro personal y académico en estudiantes de la Institución Universitaria Antonio José Camacho de Santiago de Cali – Valle del Cauca (Colombia)*, en su Facultad de Ciencias Empresariales. La propuesta fundamental de investigación se ha estructurado desde el sentimiento y el deseo de tener elementos para orientar, apoyar y crear un espíritu de perseverancia y/o fortaleza en los estudiantes que pasan por las aulas de los investigadores, pensando en las nuevas generaciones y el papel social que como docentes con una Maestría en Educación desde la Diversidad les corresponde. La investigación fue realizada en el período comprendido entre 2012 y 2014, bajo la dirección y asesoría de la docente-investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Gloria del Carmen Tobón Vásquez.

Justificación

Las investigaciones aportan a las universidades insumos suficientes para su praxis académica, en procura de alcanzar una educación integral, que fortalezca la inclusión de elementos que participen en el alcance de las metas, de

logros personales y académicos, construyendo proyectos de vida aterrizados a una realidad sentida por los estudiantes, permitiéndoles vincularse en un mercado laboral más contextualizado, de acuerdo con lo que pueden aportar como entes socio-laborales, en consonancia con los vínculos establecidos.

Identificar las metas que se fijan y sus factores motivacionales, es determinante en la configuración de la estructura mental y organizacional de los individuos, porque les permiten desempeñarse con éxito, aún con los errores o aciertos que tengan, dando lugar al éxito o fracaso de los futuros profesionales, empresarios, padres o empleados, tanto individual como colectivamente.

De igual manera, se podrán establecer, por parte de los miembros de las comunidades educativas, las distancias reales que existen entre los proyectos y las realizaciones. Por eso, esta investigación permitirá ver con claridad el deber ser y hacer de los estudiantes frente a las metas de logro personales y académicos, para que sus proyectos de vida (sueños) no se queden sólo en deseos sino que puedan cristalizarlos.

Directivas, docentes y estudiantes tendrán, como punto de partida, el establecimiento de estrategias, identificando el camino a seguir para que sus metas

sean una realidad a corto, mediano y largo plazo.

Antecedentes

Por la fuerza que tiene este proyecto en lo relacionado con las emociones, se considera importante, lo propuesto en 'Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro' por González, Donolo y Rinaudo (2009) quienes presentan una relación directa de los resultados académicos con la emoción que les produce el proceso. "Si la emoción es agradable o positiva los resultados son satisfactorios, y lo contrario si la emoción no es agradable; la academia y la participación de los docentes es fundamental para los resultados académicos" (p. 263). Este es otro elemento que alimenta la investigación que se llevó a cabo.

También se considera de suma importancia el estudio realizado por Hellín (2007), titulado 'Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física'.

El objetivo del estudio fue analizar la relación existente entre las estrategias de disciplina mostradas por el profesor para mantener la disciplina en el aula de educación física, la orientación disposicional de metas, la motivación autodeterminada y la percepción del autoconcepto físico. La muestra estuvo compuesta por 736 sujetos, con edades entre los 14 y 17 años, pertenecientes a centros de educación secundaria de la región de Murcia. Las escalas utilizadas fueron: Estrategias para mantener la disciplina en el aula, Cuestionario de percepción de éxito, Escala de motivación deportiva y Cuestionario de autoconcepto físico. Las principales conclusiones fueron que los estudiantes, con una mayor motivación autodeterminada, están más orientados a la tarea y tienen una percepción más positiva de su

autoconcepto físico (determinado por motivos externos), agrupándose en perfiles auto-determinados. Los que practican actividades físico deportivas extraescolares muestran una mayor motivación autodeterminada, mayor orientación a la tarea y mayor competencia deportiva y condición física. Los chicos presentan una mayor percepción de su competencia deportiva y de su condición física, y están más orientados al ego que las chicas. Las chicas perciben mayor responsabilidad en las estrategias que utiliza su profesor en clase para mantener la disciplina que los chicos. (p.149)

Este estudio hace grandes aportes a la presente investigación desde la sensibilidad frente al sentir de los investigadores y los participantes en este proyecto.

Problema de Investigación

Como investigadores identificamos los intereses de las directivas y los docentes de la Institución Universitaria, quienes permanentemente están en la búsqueda de apoyar e impulsar a los estudiantes para que mejoren en su desempeño académico y proyección personal a través de su formación integral, fortaleciendo procesos para el alcance de sus metas, como estudiantes camachinos, estableciendo una relación directa con lo que propone Vargas Trepaud (2005):

La vida constituye un quehacer que el hombre tiene que emprender de manera continua y permanente. Ello le significa tomar decisiones y realizar acciones para desarrollar su propio proyecto vital que anima su vocación. El proyecto vital es la misión que el hombre descubre y realiza a través de su vida. Este proyecto de vida se origina en la vocación; pero, a su vez, el proyecto de vida se convierte en vocación del hombre. El proyecto vital responde a la pregunta: ¿Cuál es el propósito de mi vida en el mundo? (p.437).



Los estudiantes buscan la ayuda de los docentes o personal de apoyo psicológico de la UNIAJC; por lo tanto, identificar los diferentes factores que participan en el resultado de sus procesos, ya sean positivos o negativos, son la problemática de esta investigación. Por eso se trabajó con estudiantes que sueñan y tienen esperanzas, con la ilusión de mejorar, como ellos mismos lo dicen, “su calidad de vida”; pero que al enfrentarse a su realidad encuentran obstáculos que no les permiten continuar con su preparación académica o no dan el rendimiento que se espera de un estudiante con ese nivel. Reconocer qué los afecta y plantear estrategias que fortalezcan los procesos de los estudiantes para alcanzar sus metas de logro personales y de desempeño académico, es el principal interés de esta investigación.

Así, entonces, la pregunta problema es: ¿Cuáles son los factores motivacionales vinculados con las metas de logro personales y académicas, que posibilitan el proyecto de vida de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales, de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, de la ciudad de Santiago de Cali?

Objetivos

Objetivo General

Describir los factores motivacionales, vinculados con el alcance de las metas de logro personales y académicas, para fortalecer el proyecto de vida en los estudiantes de la facultad de Ciencias Empresariales, de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, de la ciudad de Santiago de Cali.

Objetivos Específicos

- Identificar las metas de logro personales y académicas que establecen los estudiantes de la facultad de ciencias empresariales de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, de la ciudad de Santiago de Cali.
- Establecer los factores motivacionales

que los estudiantes de la facultad de ciencias empresariales de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, de la ciudad de Santiago de Cali, asocian a las metas de logro propuestas.

- Describir las relaciones establecidas entre las metas de logro personales y académicas y los factores motivacionales asociados al proyecto de vida por los estudiantes de la facultad de ciencias empresariales de la Institución Universitaria Antonio José Camacho, de la ciudad de Santiago de Cali.

Descripción teórica

Personas en la edad juvenil o adulto joven programan con entusiasmo y dedicación su futuro, y teniendo en cuenta que en el contexto de la investigación los participantes son estudiantes universitarios, lo expresado por Torres (1990), tiene gran relevancia cuando se hace un análisis pertinente. Este autor conceptualiza:

¿Qué significa ser estudiante universitario? Ser estudiante universitario, en nuestro medio, es un privilegio social que, lamentablemente, no siempre comprenden y a veces ni advierten quienes lo disfrutan, por cuanto ni siquiera toman conciencia de las responsabilidades que la sociedad exige de cualquier élite, entendiéndolo por élite esa minoría privilegiada que logra ingresar a la universidad, según nos consta después de cada período de admisiones y a través de los alarmantes datos que al respecto, publica anualmente la prensa. Ser estudiante universitario y disfrutar de las prerrogativas de la educación superior en nuestro país, es y seguirá siendo privilegio sólo de quienes pertenezcan, o en alguna forma puedan tener conexión con las clases pudientes económica, social y políticamente, factores cuya primacía se hace cada vez más notoria sobre el aspecto académico (p. 268).

Metas de logro personales

Sobre las metas de logro no hay muchos estudios con el enfoque de esta investigación; sin embargo, hay una identidad conceptual con la siguiente propuesta: “Las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para determinar si ésta percibe que ha conseguido el éxito o si ha fracasado” (Macagno, 2005, p. 22).

Enfocando las metas de logro, Hellín (2007) cita la teoría propuesta por Weiss y Chaumeton (1992), la cual se fundamenta en tres aspectos, a saber: concepto de habilidad, constructo multidimensional y metas:

- **Concepto de habilidad.** Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1984) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, unos dirigidos hacia una ejecución de maestría, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza, y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social.
- **Constructo Multidimensional.** En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y que consideran la motivación de logro como un constructo unitario, la perspectiva de las metas de logro considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, compuesto de parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.
- **Metas.** Consideradas como determinantes de la conducta. (Nicholls, 1989) señala que aparte de las diferencias individuales de cada sujeto, que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentra también pueden influir en su orientación final. De esta forma, el sujeto desarrolla metas de acción con

tendencia a la competición cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al aprendizaje cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. En todo esto, entendemos por meta aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos, de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro, y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas) (p. 270).

La investigación describe los factores vinculados al alcance de las metas de logro personales y académicas, y se podrían describir como las proyecciones que poseen las personas en todos los aspectos de su vida, logrando preocuparse, sufrir, motivarse, llorar, reír; sentimientos que, en ocasiones, ponen al sujeto en jaque con la vida.

Metas de logro académicas

Los estudiantes participantes de esta investigación identificaron sus metas académicas como hechos terminados, es decir, el logro inmediato al concluir el proceso vivido en la institución universitaria. En las discusiones entre docentes, cuando se hace mención a logros académicos, generalmente se refiere al paso a paso, tal como lo conciben Villalobos y Flórez (2015) cuando citan a Moreno, (1998, citado por Hederich y Camargo, 2004:2):

Entendemos por “logro académico” una categoría que intenta comprender todo aquello que un estudiante alcanza como resultado directo de su exposición a un sistema educativo. Atendiendo a las funciones que normalmente se asignan a los sistemas educativos, los logros académicos son de muy diverso orden. Posibles dimensiones de logro son: la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades,

la formación de hábitos y actitudes, y la internacionalización de valores, entre otras (p. 12).

Es importante reconocer que las metas de logro, tanto personales como académicas, fortalecen al sujeto desde su interior, y en la medida en que se van alcanzando, se crece y se proyecta en la comunidad donde interactúa, fortaleciendo su grupo familiar y su autoestima, por el reconocimiento que llega a tener de sí mismo.

Factores motivacionales

Al efectuar una revisión de lo que muestran los mapas mentales elaborados por los participantes, se identifican claramente los asuntos que afectan la dinámica de vida de los estudiantes, sus acciones como: ser padres o madres, estudiar y trabajar al mismo tiempo, superando o intentando superar los obstáculos que se presenten en el camino hacia el alcance de sus metas de logro (figura 1).

Factores académicos

La academia, a través de los tiempos, ha ocupado un lugar destacado en la sociedad, de modo tal que aquellos sujetos que alcanzan altos niveles académicos logran tener una posición privilegiada, como alguien especial y/o por lo menos en condiciones de oportunidades diferentes

a las de otros sujetos, que no alcanzan a culminar su preparación académica. Es por ello que los sujetos dan prioridad a lo académico en sus vidas, fundamentados, en la mayoría de los casos, desde la orientación familiar. Al respecto, Valle, Núñez, Piñero, Rodríguez y González (2009) expresan:

Bajo estos planteamientos, y dentro del ámbito académico, ha cobrado un especial interés la noción de que las metas académicas que persigue el estudiante organizan y regulan su comportamiento de cara a la consecución de un determinado logro, estrechamente relacionado con el tipo de motivación definido por la clase de meta que se pretende conseguir. (p. 314)

Exigencia académica

Los estudiantes reclaman mayor y mejor exigencia en los procesos académicos, dado que esto les permite a futuro ser competentes en los mercados laborales. Sobre el particular, Cascón (2000, citado por Edel, 2003) plantea que:

Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos, y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades. (p. 4)

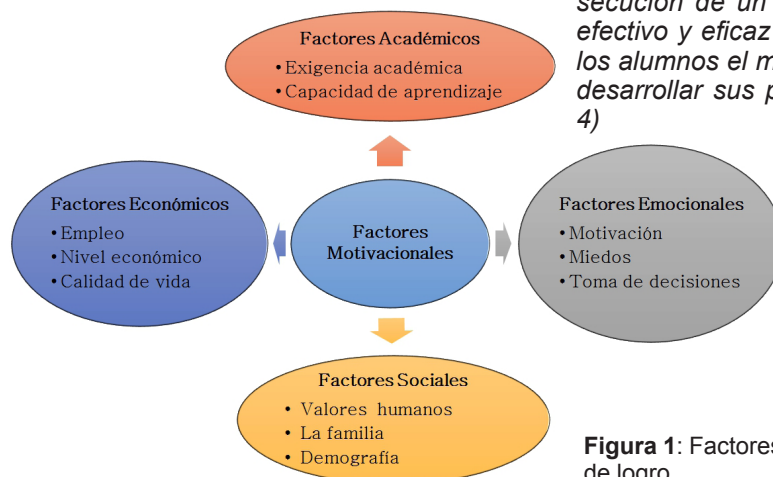


Figura 1: Factores vinculados a las metas de logro. Fuente: Autoría propia.

Capacidad de aprendizaje

Alrededor de la capacidad de aprendizaje, potencialidades y habilidades del ser humano, se ha dicho mucho, que es inteligente, que no lo es, que tiene dificultades cognitivas, y que existen innumerables estudios sobre la temática, siendo algunos de ellos aceptados por la comunidad científica mientras que otros han tenido menor trascendencia. Aunque las personas no coinciden acerca de la naturaleza precisa del aprendizaje, la siguiente es una definición general del proceso, la cual reúne criterios que la mayoría de los profesionales de la educación consideran importantes para el aprendizaje: “El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de cierta manera, el cual es resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (Shunk, 2012, p. 3). Así mismo, Gardner (1983, citado por García, 2007) considera que:

La inteligencia es la capacidad para resolver problemas, y que está organizada en elementos discretos de funcionamiento. Estos elementos discretos llevan a siete tipos de inteligencias o áreas separadas: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Según el Sistema de Evaluación Spectrum, que examina las áreas de habilidad cognitivas (números, ciencia, música, lenguaje, artes visuales, movimiento y social) y aporta grandes ideas al mundo de la superdotación, cada niño tiene algún potencial en cada una de estas 7 áreas. (p. 13).

Factores emocionales

Las emociones son un factor determinante en el accionar del ser humano; de ellas depende el entusiasmo o la apatía que prima sobre sus propósitos, convirtiéndolas en el motor que los mueve. Samayoa (2012) afirma que “las emociones son un aspecto de la mente difícil

de definir. Se consideran una característica innata de los humanos y además universal, cuya función es ayudarnos a comunicarnos y expresar exteriormente nuestro estado psíquico interior” (p.59). Una emoción puede hacer que el sujeto se dispare laboral, sentimental y espiritualmente, y se podrían nombrar muchas más dimensiones del ser sujeto, quien desde su interior y proyectado en su contexto, se define como ser social que es y que hace.

Motivación

Las emociones funcionan como activadores de diferentes estados del sujeto. En esta investigación se vinculan con ella de forma muy particular entendiéndola como una alteración emocional positiva, que estimula al sujeto para realizar determinadas actividades que lo lleven al logro o meta propuesta. Como referencia Salvador s.f. (citado por Pila, 2012):

La motivación es aquello que impulsa a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos. El concepto también se encuentra vinculado a la voluntad y al interés. En otras palabras, la motivación es la voluntad para hacer un esfuerzo y alcanzar ciertas metas. (p.8).

(...) La motivación implica la existencia de alguna necesidad, ya sea absoluta, relativa, de placer o de lujo. Cuando una persona está motivada a “algo”, considera que ese “algo” es necesario o conveniente” (p. 17).

(...) Según Maslow (2010) La motivación es el lazo que lleva esa acción a satisfacer la necesidad. En este sentido, la motivación se convierte en un activador de la conducta humana. Los estados motivacionales, lo mismo que los actitudinales, se generan por efecto de un conjunto de factores o variables que se interaccionan. (p.18).



Abraham Maslow identificó y clasificó los niveles de motivación, y los representó en una pirámide de necesidades. Esta clasificación tiene implícitos los niveles económicos, educacionales, sociales y de interés a la realización personal.

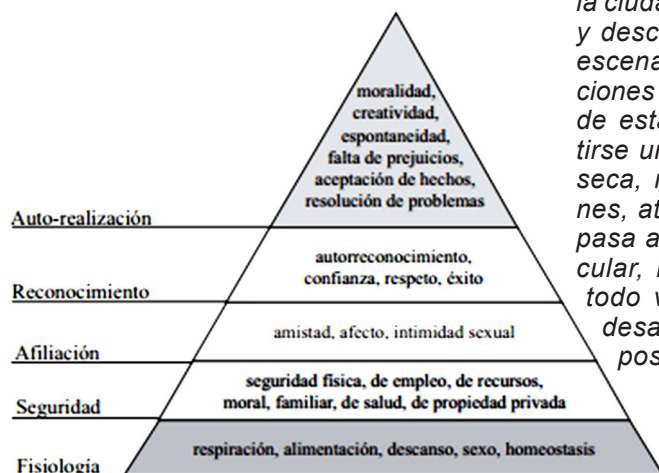


Figura 2: Pirámide de necesidades de Maslow
Fuente: Anaya Huertas & Anaya Durand (2010)

Los miedos

En el aspecto emocional, los miedos representan un detonante con alta influencia en los sujetos. Pueden considerarse tan fuertes como la motivación y, al igual que ésta, vienen desde el interior del sujeto, permitiendo o no realizar ciertas acciones, en pro o en contra del alcance de sus metas. Las personas manifiestan su sentir, y el miedo se convierte en un factor que muy pocas veces permite actuar en forma positiva. No se presentan muchos hechos donde el sujeto actúe en su beneficio bajo este estímulo. Por lo anterior, se hace un llamado a revisar la tesis 'Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y mal adaptaciones' (Estanislau y otros, 2007). Los autores proponen:

Todos hemos sentido algo desagradable en determinadas situaciones. Eso puede observarse, por ejemplo, en situaciones como

participar de una entrevista para conseguir empleo, ser llamado a la oficina del jefe sin saber el motivo, pedirle a una chica que sea su novia, hablar en público, caminar en la noche por un área peligrosa de la ciudad, entrar en un lugar oscuro y desconocido y otros numerosos escenarios que despiertan sensaciones desagradables. En cada una de estas situaciones, puede sentirse un frío en el estómago, boca seca, manos sudadas, palpitaciones, atención aumentada a lo que pasa a su alrededor, tensión muscular, incapacidad de reaccionar, todo vinculado a una sensación desagradable de la cual, si fuera posible, se escaparía. (p.76).

La toma de decisiones

La toma de decisiones trae una serie de acciones de reflexión sobre sí mismo y sobre el asunto que ocupa. En lo posible debe realizarse al margen de la influencia de factores que la manipulen, hacerse con objetividad observando la conveniencia. Como plantean Peñafiel & Serrano (2010):

Cada persona utiliza una serie de estrategias que son más o menos eficaces a la hora de tomar decisiones. En muchas ocasiones nos vemos obligados a -consultar con la almohada- qué es lo que vamos a decidir, es decir, valoramos los pros y los contras de cada una de las alternativas, para quedarnos con la mejor solución (p. 161).

El mecanismo utilizado depende directamente de la visión de vida del sujeto, de su lógica y de su objetividad.

Factores sociales

El hombre, denominado sujeto, a través de la historia ha tenido una evolución,

que le permite vivir en comunidad de una manera más armónica, y esto, gracias a las pautas establecidas en colectivo por los mismos sujetos en sus diferentes comunidades. Estas pautas permean al sujeto en su crecimiento personal y su accionar, al interior de los grupos sociales, gracias a los aprendizajes adquiridos, principalmente la convivencia en la familia, y los valores o normas establecidos, que son determinantes para su proyección al mundo por el resto de la vida.

Los valores humanos

Son valores las pautas de convivencia en paz y armonía, y están directamente ligados a las acciones del ser humano; acciones que permiten al sujeto sentirse seguro en su actuar. Cuando su trasegar por el mundo ha sido permeado por estos valores, el hombre se cuida al interactuar con otros, y son los valores los que rigen y determinan para esa sociedad de acuerdo con el contexto que lo contiene. Señala Jiménez (2010) que:

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas. Son creencias fundamentales que nos ayudan a preferir, apreciar y elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro. También son fuente de satisfacción y plenitud. (p. 28).

Esa plenitud, muchas veces, se manifiesta por el nivel de aceptación que se logra en la comunidad con la que se comparten vivencias.

La familia

La gran mayoría de personas tienen en su familia el motor principal que activa su ser para realizar asuntos en la vida. Estos asuntos pueden ser significativos o cotidianos, pero se convierten en la motivación para realizar planes, y desarrollar proyectos de vida impregnados de amor,

entusiasmo y entrega. Algunos de esos proyectos se realizan con mucho sacrificio y en ocasiones en silencio, con la pretensión de hacer lo correcto. Se mencionan para identificarse con otros, pueden ser compañeros de trabajo o estudio; simplemente debe haber algo significativo para ellos, y también en la manera como asumen la responsabilidad de la vida desde su centro principal, que es su familia.

Demografía

La demografía es un factor relacionado desde lo social pero con gran incidencia en lo económico. Desde lo social, por el volumen de personas que formarían parte del núcleo familiar o social al cual pertenecen, y esto trae consigo una afectación emocional y de dependencia o independencia de los demás integrantes del grupo, de acuerdo con el manejo de su inteligencia social, lo que influye en la actitud y los valores que se practican, porque han sido aprendidos y formados al interior de esa comunidad, sean familia o amigos. Y desde lo económico, porque el ingreso per cápita influye en cómo se vive; pues el nivel y la calidad de vida tienen repercusiones directas en los sujetos.

Factores económicos

Como es conocido, el Estado establece pautas de ayuda a la población más vulnerable, pero no es suficiente. En un país subdesarrollado como Colombia hace falta mucho apoyo en este sentido, y para el caso de los participantes en esta investigación se tienen sujetos ubicados en zonas de los estratos socioeconómicos 2 y 3, donde se encuentran madres cabeza de familia, o, si aún dependen de sus padres, con familias disfuncionales, que en la mayoría de los casos dependen exclusivamente de la madre, la cual tiene un nivel de escolaridad precario, que no le permite acceder a empleos bien remunerados, por lo que tienen que recurrir a préstamos a través de entidades financieras o al ICETEX.



Acto económico: *El acto (y el sistema) económico subsume un momento directamente reproductivo de la vida (del individuo o la comunidad) como producción y reproducción/consumo de los bienes o medios (satisfactores de necesidades). El agente viviente y corporal accede a bienes naturales (con valor de uso) que consume (subjettiva) para reproducir su vida. Sería un círculo con cuatro momentos: a) sujeto necesitante, b) bien satisfactor, c) acto de consumo, d) reproducción de la vida del sujeto. En un momento originario la naturaleza fecunda aporta los bienes con valor de uso ala-mano. Es una relación consuntiva en la cual la satisfacción del consumo no ha estado mediada por trabajo alguno. Hay satisfacción (relación consuntiva) sin poiesis (relación productiva). (Dussel, E., 2001, p. 141)*

Proyecto de vida

Cuando las personas se toman un tiempo para planear lo que desean a futuro en sus vidas, tienen la posibilidad de prepararse y prever posibles dificultades. Lo que se busca es que los sujetos estén preparados para las posibles adversidades o imprevistos que se puedan presentar, que sean conscientes de la preparación previa para lograr esas metas, ya sean personales o profesionales. Es aquí donde los investigadores sienten una afinidad con lo que propone Guzmán (2011, citado por Cruz, 2013):

El proyecto de vida, es una experiencia que todo ser humano debe efectuar de manera segura con el fin de obtener éxitos y realizaciones a nivel personal, familiar, laboral y en general a nivel social. Consiste en planear organizadamente para no vivir sin rumbo. (p. 77).

El proyecto de vida es la visión a futuro del sujeto, permitiéndole planificar sus acciones con planes de contingencia en

procura de alcanzar los sueños, a pesar de las posibles dificultades.

Metodología

Esta investigación posee un enfoque cualitativo, dado que se propone describir factores motivacionales para el alcance de metas de logro, desde una perspectiva centrada en las interacciones humanas. de cómo lo plantean Hernández, Collado y Batista (2010):

Una investigación cualitativa se da a partir de la comprensión del ser y deber ser de los participantes de la misma (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) de acuerdo con los fenómenos o contextos en los cuales interactúan a diario, motivación, impulso u obstáculo en sus procesos personales y académicos en el transcurso de su vida personal y académica. (p. 80).

La pretensión de la investigación es identificar la vinculación de estos factores con el día a día de los participantes, de tal manera que se logre realizar una propuesta al ente educativo en procura de coadyuvar al proceso de educación y formación de los estudiantes.

Diseño de la investigación

Por ser una investigación centrada en una comunidad particular, la UNIAJC, se enmarca en un diseño de investigación micro-etnográfico educacional, que permite realizar un estudio específico en esta comunidad, el cual se basa en la relación que existe entre las metas de logro y la realidad de los estudiantes, y el proceso concebido para alcanzarlos.

En un inicio esta investigación fue de tipo exploratoria, con las autobiografías de los investigadores, con el propósito de identificar el tema de investigación, donde participan con todo el sentimiento y la vivencia misma, con la preocupación de comprender y profundizar los fenómenos, desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el

contexto en el que se desarrolla; luego se pasa a un tipo descriptivo de los factores que perciben los estudiantes.

Muy acorde con la investigación están los planteamientos de Hernández, Collado & Batista (2010)

Las investigaciones cualitativas se basan más en la lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general, (p. 80).

En la figura 3 se ilustra cuáles son los orígenes de la investigación y el paso a paso hasta establecer claramente qué se va a investigar.

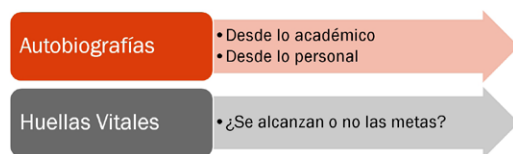


Figura 3: El origen de la investigación

Fuente: Autoría propia

Autobiografías

Los investigadores realizaron un escrito de su autobiografía, inicialmente desde lo académico, identificando aquellos sucesos o acontecimientos que desde la escuela marcaron su vida, ya sea positiva o negativamente, con la finalidad de detectar problemáticas relacionadas con la realidad de los maestrantes a partir de la lectura y análisis de las historias personales.

Posteriormente, se revisó de nuevo la autobiografía para reconocer, desde lo personal, los sueños y proyectos de vida, cómo los imaginaron y proyectaron. Por ello los investigadores se identifican con lo siguiente:

Las biografías recogen las experiencias vividas por una persona, tanto como sus sentimientos, pero fundamentalmente, realizan

una elección de los recuerdos, las creencias y los valores, interpretándolos de una cierta manera. En las biografías encontramos puntos de inflexión o hitos que permiten entender con mayor profundidad los contextos en que se inscribe esa vida. Ellas reconstruyen el contexto de una época o de una comunidad científica o cultural desde la perspectiva interpretativa de la persona involucrada. (Ñaupas P. H., Mejía Novoa & Villagómez, 2014, p. 362)

Es así como se redescubre el sentir, no desde la comunidad sino desde el sujeto mismo, que es el interés de los maestrantes en esta investigación.

Huellas vitales

Los investigadores definieron su huella vital desde su propia historia, identificando en ella factores motivacionales propios de su personalidad y otros provenientes del contexto, como son: las metas de logro, factores motivacionales, proyecto de vida y el cómo se ven afectadas sus metas. Siguiendo a Guerrini (2011, citado por Enríquez y Díaz, 2013): “Son 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 soñamos, dónde estamos y qué queremos de nuestras vidas” (p.11).

Participantes en la Investigación

La comunidad estudiantil involucrada en la investigación es proveniente en su gran mayoría de los estratos 1, 2 y 3. Cabe anotar que pocos cuentan con la ayuda económica de su familia, encontrando estos recursos a través de sus empleos, créditos de ICETEX y/o financieras de carácter privado. La edad de los participantes oscila entre los 17 y los 45 años aproximadamente; un alto porcentaje de ellos son padres o madres, con hogares formales o disfuncionales, lo que hace un poco más compleja y difícil su dedicación al proceso de formación académica.



Siguiendo a Taylor y Bogdan (1990, citados por Cobo, 2010): “es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo. Algunos investigadores tratan de entrevistar al mayor número de personas familiarizadas con un tema o acontecimiento”(p.363). Por ello, los investigadores no determinaron desde el comienzo la cantidad de participantes, sino que se fueron dando a través de la investigación.

Hallazgos

La figura 4 ilustra el recorrido del trabajo con los participantes.



Figura 4: Momentos del proceso investigativo.
Fuente: Autoría propia

Mapas mentales

La recolección inicial de la información se realizó con 23 estudiantes a los que se les solicitó realizar mapas mentales o gráficos, donde plasmaran cuáles son los sueños que desean alcanzar en lo personal, académico y profesional, tratando de identificar de una manera sutil y profunda lo que tienen en sus anhelos. Entendiendo que los mapas mentales permiten expresar, a través de gráficos, el sentir, resaltamos lo propuesto por Maal (1998): “Es la expresión del pensamiento irradiante y, por tanto, una función natural de la mente. Es una técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial de nuestro cerebro” (p.6).

Graficando las ideas, se desarrollan y potencializan las capacidades mentales que en forma innata todos poseemos, ta-

les como la creatividad, la concentración, la imaginación, la lógica, la asociación de ideas y la memoria, es decir la suma de nuestras posibles inteligencias.

Identificación de las metas de logro

Los mapas mentales (MM) elaborados por los estudiantes permiten visualizar su sentir a través de las imágenes plasmadas en ellos. Ejemplo: MM2 identifica como sus metas: tener una familia, una casa, un negocio y viajar; MM5: ser contadora pública y continuar con una maestría; hacer uso de los valores como el respeto y la responsabilidad; MM11 quiere ser contador público profesional, y de igual manera da a entender que debe hacer uso de los valores.

Se hizo una clasificación de sus metas para realizar mejor el análisis y

se logra identificar los siguientes aspectos desde lo emocional, social, económico, académico y ético.

Emocional

Los diálogos tenidos en la investigación develaron en los estudiantes la necesidad de estar en equilibrio y armonía para poder desempeñarse en cualquier contexto, por lo que consideran prioritario lograr una conexión con las personas con las que interactúan, y comentaban que en las empresas actualmente hay una exigencia en este sentido, pues se requiere de trabajo en equipo, cooperativo y participativo para empresas muy exitosas.

Social

Los estudiantes mencionan las siguientes aspiraciones o metas en este sentido: tener una familia, esparcimiento, grupo de amigos, posibilidad de ascenso. Sienten que estos logros personales siempre los

ponen en situaciones de agrado frente a la dinámica de vida.

Económicos

Ser empresario, libertad económica, mejores ingresos, mejor calidad de vida. Teniendo en cuenta que son estudiantes de la Facultad de Ciencias Empresariales, la gran mayoría tiene como aspiración principal crear su propia empresa, y así poder lograr algunas de las otras metas que mencionan como: la libertad económica y mejores ingresos, para no depender de un salario, ni de una condición de empleados, donde puedan ser despedidos en cualquier momento.

Académicos

La necesidad de un título profesional, de especialización, de maestría o doctorado, es fundamental para los estudiantes de la UNIAJC, pues les permitiría alcanzar la mayoría de las metas de logro propuestas en su vida. Cada vez es más difícil encontrar un lugar en cualquier organización, si no se está preparado académicamente; por lo que, además de ser importante para el crecimiento personal y social, es casi que un prerrequisito para poder competir en el mundo laboral.

Ético desde los valores

Compromiso, perseverancia, tolerancia, paciencia, amor y ética. Los estudiantes manifiestan que son ejes principales de direccionamiento en un contexto social, que si todas las personas los tomaran como ejes articuladores en su vida, este mundo sería mejor. Pero que, las dificultades que se presentan en los diferentes contextos en los que interactúan, se generan por la no práctica de éstos. Por esta razón se han propuesto evitar caer en los mismos errores que cometen algunos jefes con los que les ha tocado laborar.

Matriz Apobinex

Los investigadores diseñaron un instrumento que se bautizó con el nombre de matriz APOBINEX (AP de apoyo, OB de

obstáculo, IN de interno y EX de externo) donde se les solicitó a los 93 estudiantes que escribieran lo que a nivel personal les impulsa a lograr lo que se proponen; y, de igual manera, lo que los amarra y no los deja avanzar en sus sueños. En la matriz se incluye lo que a nivel externo ejerce sobre ellos algún estímulo. Con este instrumento se logra recolectar información más específica de lo que perciben los estudiantes en relación a sus afectaciones, ya sean en positivo o negativo, para el alcance de sus sueños. Ésta les permite dar información sobre lo que a nivel personal (interno o intrínseco), los impulsa u obstaculiza, y lo mismo, cómo el contexto ejerce sobre ellos un estímulo (externo o extrínseco).

Esta matriz fue inspirada en la matriz DOFA, un instrumento de diagnóstico en las organizaciones, pero que sin duda alguna tiene múltiples usos. Ponce (2007) cita a Thompson y Strikland (1998) quienes plantean que “el análisis DOFA estima el efecto que una estrategia tiene para lograr un equilibrio o ajuste entre la capacidad interna de la organización y su situación externa, esto es, las oportunidades y amenazas” (p.114). A nivel personal, para esta investigación fue una herramienta muy útil.

Grupo focal

Se consideró importante afianzar los hallazgos en la investigación y se determinó trabajar con un grupo focal, solicitando la colaboración de 15 estudiantes, en diferentes programas, con entrevistas y conversaciones que permiten escuchar las voces de los participantes de una manera directa, donde los investigadores cuidaron el trato al participante. Siempre se consideró el respeto en la escucha, fundamental para lograr confianza y soltura del estudiante, permitiéndole expresar su propia historia. Así, la información obtenida permite otra mirada de los datos, teniendo en cuenta las gráficas de los primeros, las matrices de los segundos y las voces de los terceros, lo que permitió



validar y sustentar de una manera objetiva y profesional la investigación.

Para efectos de resultados, se considera importante la comunicación a través de la imagen, la palabra escrita y oral, donde se logra el sentir del sujeto en su devenir por la vida, clasificando así los factores desde lo individual y social.

En la aplicación de esta técnica, las preguntas giraron como una conversación tranquila para que los estudiantes se sintieran a gusto y con la soltura necesaria del diálogo. Las preguntas fueron ¿cuáles son tus sueños?, ¿qué has hecho para lograrlos?, ¿qué impide que los sueños se cumplan?, y de acuerdo con las respuestas se fueron dando otras que tuvieran pertinencia en la entrevista. Los estudiantes, por su parte, fueron dando sus respuestas de una manera fluida y, en algunos casos, se sintió la emotividad del participante al expresar las dificultades o los apoyos recibidos por parte de la familia principalmente.

Las voces, un eco de sus vivencias

Fortalecer la investigación con las voces y la libre expresión del sentir y vivencia de los participantes, mereció para su mente y su corazón traer del recuerdo algo que marcó su vida de manera temporal o definitiva, aquello que tenían y dejaron salir, en momentos como este de evocación sincera. Algunos de ellos, con voz entrecortada o dejando que su rostro expresara lo que su cuerpo sentía frente a aquel recuerdo que manifestaba su sentir del pasado. Escuchemos en letras lo que dicen los participantes en algunas de las conversaciones y entrevistas:

Entrevistado 1: “Profe si no hubiera sido por mi amiga, que me llamó un día antes de que se cerraran las inscripciones yo no estaría aquí. Ella me dijo –quiero ver que mañana me traiga los papeles de la U. con toda la información–; entonces, al salir de la oficina vine derecho a la universidad y pregunté e inmediatamente inicié mi proceso”.

Entrevistado 7: “Mi mami es el pilar para poder estudiar, ella me cuida la niña, tengo una niña pequeña, profe, de 2 añitos, pero en mi casa he tenido todo el apoyo de mis padres porque el papá de la niña nada que ver. Pero, mi mamá me la cuida para que yo trabaje y venga a la universidad. Si no fuera así, me quedaría complicado; es una bendición tener el apoyo de mi casa”.

Entrevistado 9: “Profe, esta es mi segundo ingreso a la universidad, es que cuando entré por primera vez tenía como 19 años, pero no estaba por nada, todo eran niñas, parranda y ver en qué se divertía uno. Del estudio pocón - pocón, y claro no rendí y me sacaron. Ahora ya tengo más de treinta y sé qué es importante para mí; además me lo estoy pagando yo”.

Sistematización de la Información

Siendo una investigación cualitativa donde la información recolectada es amplia, por ser instrumentos que permitieron una expresión abierta de cada uno de los participantes, se decidió sistematizar la información y realizar su análisis con tablas de frecuencia para trabajar con la ocurrencia en que se mencionó dicho factor, trabajando esa frecuencia con 131 estudiantes participantes. Se utilizó la siguiente fórmula:

No. de veces que se presentó el factor
 $X \ 100/131 = \% \text{ de participación}$

Procesamiento de la información

El siguiente paso se convirtió para los investigadores en el asunto de mayor fuerza, no sólo porque refleja el resultado de la investigación, sino porque es aquí donde se pondrá en juego el profesionalismo y la ética de los mismos, aunque es bien complicado dejar de lado las emociones y los sentimientos que generan cada uno de los resultados, y más teniendo en cuenta que de alguna manera se entrelazan con sus propias experiencias, ya que la investigación tuvo su génesis en las autobiografías de los autores.

Comparativo de factores

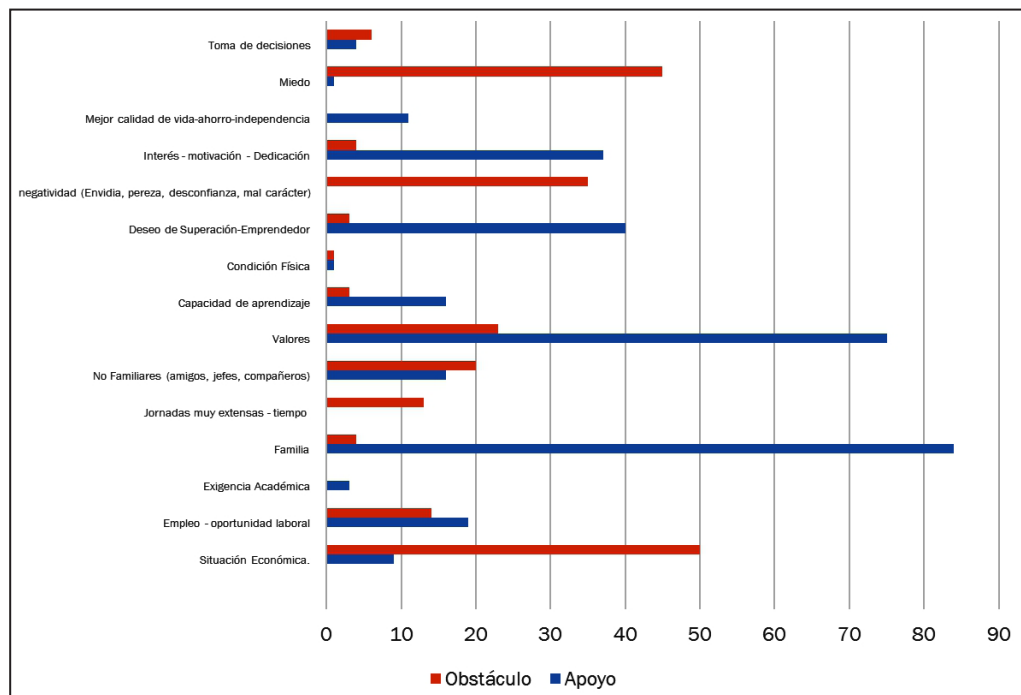


Figura 5: Comparativo de los factores vinculados al alcance de las metas de logro
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 5 se identifican fácilmente los factores que los participantes en esta investigación percibieron como relevantes, porque en el proceso de alcance de metas de logro tienen trascendencia en sus vidas. Los factores de apoyo que notaron los estudiantes, en su orden de importancia, fueron la familia, los valores, el deseo de superación y el interés. Desde los obstáculos se tienen la situación económica, los miedos, la negatividad y la no práctica de valores. Para el estudiante es muy importante la aceptación y estímulo que tenga desde su medio ambiente, ya que es fundamental para el alcance de sus metas de logro personales y académicas. Cabe anotar que al sistematizar los datos aportados por los participantes, tanto en los mapas mentales, matriz APOBINEX y conversatorios, en tablas de frecuencia las cuales fueron avaladas por un profesional de la estadística y sabiendo que se tienen

estudiantes en edades bastante heterogéneas, su expresión del sentir y afectación en su proceso personal y académico tiene la misma tendencia, la presencia familiar y lo que de ella se desprende como son la práctica de valores y la motivación para fortalecer el interés por lo que van a realizar. Es vital para el estudiante el caminar por la vida sabiendo que se puede contar con alguien que está atento para ofrecer una mano en el momento que lo necesiten.

De acuerdo con la información que se ha recolectado, los estudiantes participantes de la investigación resaltan que el apoyo y el estímulo permanente son vitales para la realización de planes y proyectos, tanto personales como profesionales, por lo que hay una identificación con la propuesta de Quintanar Torres (2005)

La motivación es un estado subjetivo que mueve a la conducta a una



dirección. Puede existir desde lo interior de la persona como la existencia a un deseo o una necesidad, y desde el exterior como una existencia de un fin, meta u objetivo, llamado también como incentivo en la medida en que se percibe o advierte como instrumento de satisfacción del deseo o necesidad (p. 35).

Los obstáculos tienen factores determinantes que marcan el proceso de las personas como lo son la situación económica y los miedos. El miedo y la negatividad ejercen una influencia muy fuerte en el alcance de las metas, a tal nivel que a muchos los ha llevado a la deserción académica o de proyectos personales y profesionales, como lo puede ser la creación de empresa para esa búsqueda de independencia que tanto desean.

Se quiere destacar en esta investigación, como significativo y llamativo, el asunto académico y su exigencia que, con gran asombro, se nota no tiene para ellos una significancia marcada. Manifiestan que es un apoyo y lo ven desde el crecimiento profesional, lo cual les permite tener mejores desempeños, pero para nadie es un obstáculo. Se esperaría que los estudiantes sintieran que la exigencia académica, en ocasiones, llegara a convertirse en un obstáculo para la obtención del título profesional. Ahora, desde el interés de los investigadores como profesionales de la educación, es bien preocupante que no se evidencie la motivación de los docentes en el alcance de las metas de logro personales y académicas de los estudiantes de la UNIAJC, que no figuran ni en positivo, ni en negativo, pues son invisibles para los estudiantes.

Conclusiones

Este trabajo investigativo muestra lo importante que es el tener un centro de apoyo en los diferentes momentos y acontecimientos de la vida, pues no se trata de hacer por hacer o intentarlo una y otra vez. Se trata de tener seguridad mental, de

querer hacer y salir siempre a la búsqueda de ser mejores cada día, dejando atrás los factores que en ocasiones se postran como un obstáculo o fortaleciéndose a través de las buenas acciones; como en esos factores que coadyuvan a conseguir las metas que en algún momento de la vida se han soñado y hacerlos realidad. Cada estudiante puede y debe llegar a crear conciencia de las afectaciones e ir en la búsqueda de neutralizar las que se manifiestan de manera negativa y abonar o potenciar las que se manifiestan en positivo. De allí que una de las pretensiones de este proyecto sea hacer un aporte por los hallazgos de la investigación.

Lo anterior debe ser un punto de partida para pensar en el sujeto (estudiante) desde su propio accionar, sus destrezas, virtudes, apoyos, obstáculos y así desarrollar ideas permitiendo crecimiento familiar, académico y laboral, durante y después de su estadía en la institución educativa, y desde allí mostrar y promover el aula como un espacio de transformación y logro, tendiente a establecer un gran proyecto de vida que los lleve a lograr sus metas, independientemente de los factores de apoyo u obstáculo que se crucen por sus caminos.

Se logra destacar a partir de este trabajo investigativo la importancia que tiene la familia en el cumplimiento de los sueños de una persona, pues son ellos quienes aportan en la mayoría de ocasiones la motivación, el apoyo y aporte económico necesario para lograr que se puedan cumplir las metas propuestas.

Los factores de apoyo interno crean situaciones o sentimientos que afectan de manera positiva el logro de las metas personales y académicas, para el caso específico de esta investigación, y se convierten en un bastión interior durante el proceso en pro de conseguir que los sueños o metas planteadas se hagan realidad.

También se resalta la importancia que tiene el empleo en el cumplimiento de las metas, debido a que en su gran mayoría los participantes fueron personas adultas

o jóvenes con responsabilidad familiar, pertenecientes a estratos 1, 2 y 3, que no gozan de un estatus económico que les brinde las facilidades necesarias para el cumplimiento de sus metas, pero realizan grandes esfuerzos que los llevan a lograrlas en medio de las dificultades.

En esta investigación se ha realizado un recorrido más desde el sentir de los estudiantes que desde el sentir de los docentes o instituciones educativas y, por qué no decirlo, desde un sistema educativo nacional muy permeado por lineamientos internacionales que están al amañío o intereses de otros estamentos, y no con los intereses de los verdaderamente afectados como son los jóvenes y jóvenes adultos que están en procura de alcanzar sus metas y cristalizar sus sueños.

Se espera que a partir de esta investigación se abra una puerta para seguir ahondando en el campo de la afectación de los futuros directivos de las empresas privadas y públicas a nivel regional, nacional e internacional.

Recomendaciones

- Desde esta investigación se hace una invitación a que todos aquellos que no sienten necesario establecer un proyecto de vida con la rigurosidad necesaria, con metas de logro específicas y determinantes, creen conciencia y hagan un esfuerzo que posiblemente en un futuro les posibilite alcanzar esas metas. Si se plantean las metas desde la organización y se ponen en marcha planes de acción, lo más seguro es que las realidades vividas estarán acorde con esas metas; de lo contrario, se vivirán desengaños y frustraciones.
- Todos los actores educativos deben participar de manera activa en procura del alcance de sus metas, tanto personales como académicas. Para ello se requiere de la sensibilización y proactividad en los procesos que se deseen desarrollar desde la acade-

mia, con toda la comunidad educativa, en busca de proyectar las metas de logro y el proyecto de vida.

- A través del recorrido teórico que se ha realizado, durante este trabajo investigativo, los maestrantes se han podido dar cuenta de lo difícil que ha sido encontrar consultas relacionadas con los factores motivacionales que inciden de manera directa en la consecución o no de las metas de logro personales y académicas, y que terminan por determinar el futuro del proyecto de vida. Por ello, desde esta investigación se hace un llamado a las instituciones para crear conciencia en sus estudiantes, fomentando la importancia de saber qué es lo que quiere la persona para su futuro, cuáles son sus verdaderas metas, cómo se ha estructurado su proyecto de vida y cómo cree que puede lograrlo.
- Se recomienda, a todos aquellos que quieran iniciar una carrera universitaria, elaborar primero un mapa o estructura mental en la que revisen cuáles son sus metas, a la vez que piensen en sus habilidades y destrezas para que los contenidos de sus carreras no les vayan a causar dificultades y los obliguen a dejar el proceso.
- Puntualmente para la UNIAJC, como ente educativo, debe implementar estrategias que permitan orientar a los estudiantes, en la semana de ambientación y reflexiones sobre sus temores, teniendo en cuenta que en el trabajo investigativo un factor de obstáculo determinante fue el miedo a ser rechazados, a equivocarse, a no alcanzar la perseverancia, entre otras. Lo anterior con el propósito de darles confianza y entender que se van a equivocar y que, tal vez, en ocasiones pueden llegar a ser criticados y/o corregidos, entendiendo que la universidad debe ser un espacio de aprendizaje con el acompañamiento de sus docentes y directivos.



Bibliografía

- Anaya Huertas, C, Anaya Durand, A. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25 15-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48215094002>
- Becerra García, A. M., Madalena, A. C., Bassi, A, Días, H., Rodríguez Rico, J. L., Estanislau, C., ... Diogo A.. (2007). Ansiedad y miedo: su valor adaptativo y maladaptaciones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 75-81.
- Bueno Delgado, G. (2007). El estudiante universitario y su entorno familiar. *Revista Griot*, 1(1), 29-35.
- Carrillo Picazo, L. M.. (2009). *La Familia, la autoestima y el fracaso escolar del adolescente*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Cobos Cedillo, A. (2008). La construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 334-338. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230780008>
- Conde, F. (1994). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en el contexto de la historia de las ciencias. En: J. M. Delgado y J. Gutiérrez (coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (p.p. 53-68). Madrid, España: Síntesis.
- Corral Baldenebro, S. I. & Zallas Squer, L. A. (2014). Los estudiantes universitarios y su contexto familiar. *Revista Coloquio*, 1(13), 1-22.
- Cruz Hernandez, E. O. (2013). *Construyendo mi proyecto de vida en Facatativá*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia.
- Cuevas, R, García Calvo, T. & Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anal. Psicol*, 29(3), 685-692. Doi.org/10.6018/analesps.29.3.175821.
- Dussel, E; (2001). Principios éticos y economía (En torno a la posición de Amartya Sen). *Signos Filosóficos*, 1(6), 133-152. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34300605>.
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-16 Recuperado de: <http://colpos.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Feo Ardila, J. M. (2007). *Influencia del trabajo por turnos en la salud y la vida cotidiana*. (Tesis de Especialización en Salud Ocupacional). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Fernández Montt, R., Clara, L. J. (2010). Educación: la influencia de los sistemas de creencias. *Nómadas*, 1(1), 1-18 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18113757019>.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>.
- García, M. M. (2007). *El Potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. Granada: Universidad de Granada.
- Gelb, M. J. (1999). *Inteligencia genial: 7 principios claves para desarrollar la inteligencia, inspirados en la vida y obra de Leonardo Da Vinci*. Norma, Bogotá, Colombia.
- Gil Gómez, H., Portilla Sogorb, J. (2002). *Economía, Contabilidad y Finanzas*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- González, A., Donolo, D. & Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Revista Ansiedad y Estrés*, 15(2-3), 263-277.
- Hellín Rodríguez, G. M. (2008). Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física. *Tesis Doctorales*, 1(13). Recuperado de: www.cafyd.com/REVISTA/ojs/index.php/bbdacafyd/article/view/164
- Hernández D'angelo, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de interpreta-

- ción de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, 17(3), 270-276.
- Hernández Sampieri, R., Collado Fernández, C. & Batista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Huaquín Mora, V. R. & Loaiza Herrera, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios pedagógicos*, 30(1), 39-59. Doi.org/10.4067/S0718-07052004000100003
- Jiménez, J. C. (2010). *El valor de los valores en las organizaciones*. Caracas: Cograf Comunicaciones.
- Lamas Rojas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit. Revista de Psicología*, 14(1), 15-20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601402>.
- López Benedi, J. A. (2011). *La educación en valores a través de los mitos y las leyendas como recurso para la formación del profesorado: el vellochino de oro*. (Tesis doctoral). Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).
- Macagno, L. E. (2005). *La teoría de las metas de logro en la formación del maestro de Educación Física: Análisis de un programa de intervención docente*. (Tesis Doctoral). Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de Valencia, España.
- Marfán, J., Horn, A. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en CHILE. *Revista Psicoperspectivas*, 9(1), 82-104. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171015625005>.
- Marín Madrigal, Á. M. (2011). *El "Afecto" con-Sentido experiencia en una aula de adultos*. (Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano), Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. CINDE, Universidad de Manizales.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, () 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>.
- Meza Enríquez, R., Eraso Díaz, J. G. & Ríos Patiño, A. G. (2013). La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes. *Plumilla Educativa*, 12, 162-186.
- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E. & Paucar Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación: cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Oblitas Guadalupe, L. A., Martínez González, A. E., Rodríguez, J. A. y Ramos Linares, V. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134213131007>
- Ossa Ramirez, J. F. (2009). *Jóvenes contemporáneos, crisis del proyecto de vida académico y nuevas formas de identificación*. Santiago de Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Peñafiel Pedrosa, E. & Serrano García, C. (2010). *Habilidades Sociales*. Madrid, España: editex.
- Pila Chipugsi, J. E. (2012). *La Motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I-II niveles de inglés del convenio héroes del CENEPA-ESPE de la ciudad de Quito. Diseño de una guía de estrategias motivacionales para el docente*. (Tesis de Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior), Universidad de Guayaquil, Ecuador.
- Ponce Talancón, H. (2007). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 113-130. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212108>.
- Pujol I Pons, E. & González, I. L. (2002). *Valores en Familia*. Barcelona, España: Norma.
- Quintanar Torres, G. (2005). *Factores motivacionales que influyen en los trabajadores a nivel de piso en un centro comercial ubicado en Pachuca, Hidalgo*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Autónoma de Hidalgo, Instituto de Ciencias de la Salud.
- Quintero, M. T. & Orozco Vallejo, G. M. (2013). El desempeño académico: una visión desde los actores. *Artículo, Maestría en Educación Docencia*. Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/907>.



- Samayoa Miranda, M. de L. (2013). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en educación básica*. (Tesis doctoral), UNED, Madrid.
- Torres Muñoz, A. (1990). Características del estudiante universitario. *Revista Investigación y Desarrollo Social*, 1(4), 267-274.
- Valenzuela Carreño, J. (2007). Exigencia académica y atribución causal: ¿qué pasa con la atribución al esfuerzo cuando hay una baja significativa en la exigencia académica? *Educere*, 11(37), 283-287. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200014&lng=es&tIng=es
- Valle Arias, A., Núñez Pérez, J. C., Piñeiro Aguin, I., Rodríguez Martínez, S. y González Cabanach, R. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11(2), 312-323. Recuperado de 2014 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711207>.
- Vargas Trepaud, R. I. (2005). *Proyecto de vida y planeamiento estratégico personal*. Lima: s.e. Recuperado de: [http://www.capitale-mocional.com/libros/Proyecto% 20de% 20Vida. pdf](http://www.capitale-mocional.com/libros/Proyecto%20de%20Vida.pdf).
- Villalobos Martínez, J. L. y Flórez Romero, G. A. (2015). *El acompañamiento familiar en relación con el alcance de logro académico de los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Antonio José de Sucre del municipio de Itagüí*. (Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Universidad de Manizales.

Estilos cognitivos y percepción de la función familiar en estudiantes de básica primaria¹

LUZ ELENA PIEDRAHITA GÓMEZ², ELISABETH SUAZA PATIÑO³
NOTA⁴

Resumen

Este artículo sintetiza los resultados de una investigación, llevada a cabo con el objetivo de caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo y la percepción de la función familiar en estudiantes de básica primaria de una institución educativa del sector oficial, teniendo como principal prioridad que la escuela, por obvias razones, tiene la mayor responsabilidad en la educación de los niños y las niñas en edad escolar, pero no es la única que incide en este aspecto trascendental de la vida de los seres humanos, pues, como han evidenciado muchos estudios, la familia juega un papel fundamental en esta tarea.

Los resultados del estudio, confirman hallazgos de otras investigaciones en cuanto a la relación entre los estilos cognitivos, la edad y el grado escolar. La funcionalidad familiar es percibida por el 66% de los estudiantes como disfuncional leve, en razón de lo cual, es necesario continuar profundizando en el tema, con el fin de que la sociedad en su conjunto y la escuela en particular, puedan articular mejor su accionar con la familia, para obtener los resultados deseados.

Palabras clave: Estilos cognitivos, dependencia e independencia de campo, percepción función familiar, disfuncionalidad familiar leve.

Cognitive Styles and Perception of Family Basic Function in Elementary Students

Abstract

This article summarizes the results of research, developed with the aim of determining the relationship between perceptions of family function and cognitive styles of students from elementary school, with the school principal priority, for obvious reasons, has the greatest responsibility in the education of children of school age, but is not the only incident in this crucial aspect of human beings, for as many studies have shown, the family plays a key role in this task.

1 Recibido: 05 de mayo de 2016. Aceptado: 28 de octubre de 2016.

2 Luz Elena Piedrahita Gómez. Magíster en Educación Docencia; Enfermera universidad de Caldas. Correo electrónico: luziernaga63@hotmail.com

3 Elisabeth Suaza Patiño. Magíster en Educación Docencia; Enfermera, Universidad Libre de Pereira. Correo electrónico: lizsuaza@hotmail.com

4 Trabajo asesorado por María Inés Menjura Escobar. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente asociada, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Correo electrónico: mime@umanizales.edu.co



The study results confirm findings of other studies regarding the relationship between cognitive styles, age and grade. Family functioning is perceived by 66 % of students as mild dysfunctional, because of which, it is necessary to continue to deepen the subject, so that society as a whole and the particular school can articulate better their operate with the family, to get the desired results.

Keywords: Cognitive styles, dependence and field independence, perception family function, mild family dysfunction.

Presentación

Los avances en la investigación y los requerimientos de la sociedad actual demandan de la escuela conocer los procesos de aprendizaje de los estudiantes para adoptar nuevas formas de enseñanza. La escuela, como centro incuestionable de formación, debe conocer las particularidades de sus estudiantes; ya no se puede pensar en estudiantes promedio, porque cada uno, investido de su propia individualidad reclama un tipo de intervención específica que la institución educativa debe atender, so pena de poner en tela de juicio su papel misional. Una de estas características es la relacionada con los estilos cognitivos de los estudiantes, sobre todo en los primeros años de aprendizaje, para realizar las adecuaciones e intervenciones pertinentes.

Los estilos cognitivos son definidos por Witkin (1976, p. 39) como los “modos característicos de funcionar que revelamos a través de nuestras actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda”, expresan sintéticamente que las personas aprendemos de manera distinta, y que a la vez, existen una serie de dimensiones que intervienen en nuestra manera de ser, pensar y actuar.

El estudio de los estilos cognitivos ha tenido mucho auge en las últimas décadas en el ámbito latinoamericano, como se evidencia en los innumerables estudios realizados sobre el tema. En particular, los estudios relacionados con los estilos cognitivos y la interacción familiar, han destacado la influencia del contexto familiar sobre los procesos cognitivo-motiva-

cionales del estudiante y el aprendizaje en situaciones escolares (Mori, 2002).

En el ámbito familiar el sujeto desarrolla las primeras percepciones acerca de sí mismo y en la edad escolar, la familia ejerce un significativo impacto sobre el aprendizaje y el rendimiento académico. De acuerdo con ello, la actitud y la conducta de los padres, así como sus creencias y expectativas con relación a los logros de sus hijos favorecen el desarrollo de un auto concepto académico positivo o negativo e influyen en la naturaleza de sus motivaciones (extrínseca, intrínseca, bajo o alto nivel de logro, etc.)

En este sentido, la investigación que deriva el artículo, buscó caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia/independencia de campo y la percepción de la función familiar de niños y niñas de grados 1° a 3° de una Institución Educativa Oficial del Municipio de Dosquebradas, -Risaralda-, Colombia.

Justificación⁵

Las personas manifiestan ciertas particularidades respecto a la forma como perciben, procesan y utilizan la información, hecho claramente comprobado por diversas investigaciones, lo que hace que sea de interés para los educadores y demás actores involucrados en el proceso educativo. Estas particularidades son

5 Este artículo se deriva de la investigación titulada Estilos Cognitivos y Percepción de la Función Familiar en Estudiantes de Básica Primaria, realizada en el período comprendido entre 2013-2014,

conocidas como estilos cognitivos. Una de las dimensiones más estudiadas es la independencia/dependencia de campo. La primera de ellas, consiste en la capacidad de aislar un determinado rasgo que se percibe como relevante del contexto en el que se integra y la segunda-dependencia de campo- se caracteriza por la tendencia a percibir un fenómeno como un todo unitario, sin atender a las diferentes partes que lo integran.

La configuración de los estilos cognitivos puede obedecer a muchos factores o ciertos modos de caracterización de las formas de percibir, recordar y pensar, o a maneras distintas de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información y corresponde a los investigadores indagar las diferentes relaciones que puedan existir entre cada uno de esos factores, respecto al estilo cognitivo.

Conocer las diferencias en los estilos cognitivos de los estudiantes puede ser de gran ayuda, ya que permite comprender los modos o formas de funcionamiento intelectual más apropiadas, las habilidades más características, las estrategias de aprendizaje preferidas, así como las actitudes de los estudiantes. Por lo tanto, considerar las diferencias individuales de los estudiantes a través de sus estilos cognitivos, es necesario para programar, seleccionar las metodologías, evaluar y por supuesto, orientar escolar y profesionalmente, a los estudiantes (García, 1989).

Identificar el estilo característico de cada estudiante debe ser un propósito de los educadores, hecho muchas veces ignorado, especialmente si se tiene en cuenta que estas particularidades son variables en los niños y en las niñas interviniendo varios factores, entre ellos, la percepción del funcionamiento familiar. Este argumento tiene mayor validez, si se tienen en cuenta algunos resultados de investigaciones, entre las que se destaca la realizada por Páramo y Tinajero (1992)

quienes concluyen que los ambientes familiares que permiten al niño organi-

zación y estructuración de sus propias experiencias favorecen el desarrollo de un estilo cognitivo más independiente de campo.

Estudios de esta naturaleza son **útiles a educadores** y padres de familia, para conocer mejor su papel y su responsabilidad en la educación de los niños y las niñas. Las investigaciones demuestran, que los estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo, presentan determinadas características que favorecen los procesos de aprendizaje, relacionadas con la capacidad para resolver problemas y llevar a cabo tareas sin necesidad de instrucciones, analizar una situación y reestructurarla, poseer iniciativa y utilizar sus propios criterios para desarrollar tareas o actividades, así como tolerar las críticas y el fracaso, entre otras condiciones.

Por su parte, el funcionamiento familiar influye en el desarrollo socioemocional y en el desempeño académico de los hijos de acuerdo con los estudios realizados por Avanzini (1995); Valdés, Esquivel y Artiles (2007), lo cual puede explicarse por los efectos negativos que se derivan de un mal funcionamiento familiar en la participación efectiva de los padres en la educación de los hijos, en aspectos relacionados con las pautas de crianza, el seguimiento del aprendizaje en la casa y la comunicación con la escuela, aspectos que pueden ser limitados cuando la familia no presenta un funcionamiento adecuado (Valdés, Ángel y Urías, 2010).

En coherencia con los planteamientos anteriores, una aproximación al estudio de los estilos cognitivos y a la percepción del funcionamiento escolar de estudiantes de básica, provee a los docentes conocimientos sobre las diferencias en el aprendizaje y por consiguiente la adopción de estilos de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y al emprendimiento de acciones con las familias para su vinculación efectiva en los procesos de aprendizaje de sus hijos.



Antecedentes

Las investigaciones realizadas sobre los estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo (DIC), en el ámbito internacional como nacional son numerosas, pero han sido escasos los estudios que exploran los estilos cognitivos y la influencia del contexto familiar.

En Colombia, los estudios realizados por el grupo de investigación liderado por Hederich, a partir de la década de los años 90, ha permitido consolidar un programa de investigaciones. Las líneas que han tenido mayor desarrollo en el grupo son: Estilo cognitivo y Logro Educativo, Efectividad Diferencial de Modelos Educativos y Pedagógicos, Estilos Cognitivos de Docentes y Estudiantes y Estilo Cognitivo y Movilidad Funcional.

El estudio sobre “Regiones cognitivas de Colombia”, liderado por Hederich, Camargo, Guzmán y Pacheco (1995), se llevó a cabo con el propósito fundamental de demostrar la existencia de diferencias cognitivas entre individuos colombianos, pertenecientes a distintas tradiciones culturales regionales, aportando la subregionalización de algunas zonas que mostraban cambios recientes, entre ellas, las Zonas del Pacífico, dividido en zonas costeras y partes del valles del río Cauca y el complejo del valle del Magdalena, comprendido en zona alta y zona media. La mayor parte de la zona pacífica y Magdalena tienen gran concentración de población afrodescendiente.

El resultado de este trabajo es la hipótesis del individualismo-colectivismo cultural, debido a que, según Hederich (2001) el proceso de mezcla racial, curiosamente no se dio en esta región y, como consecuencia, los grupos afro de esta zona, desarrollaron una sociedad bastante aislada del resto del país. Por lo tanto, en esta región se conservan, aún visibles, las tradiciones africanas.

La investigación titulada “Estilo cognitivo en la dimensión independencia-

dependencia de campo (DIC), influencias culturales e implicaciones para la educación” realizada por Hederich (2004), recoge la trayectoria de los estudios realizados durante quince años sobre el tema. El estudio comprende tres partes. En la primera parte, el autor aporta bases para la conceptualización de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo, en la perspectiva histórica, actual y las proyecciones futuras.

En la segunda parte, describe la relación entre la cultura y los estilos cognitivos (la mayor independencia o la mayor sensibilidad al medio-dependencia-), basada en indicadores de conformidad social como: la estructura social rígida, la relación con el énfasis en el seguimiento a la autoridad civil o religiosa, el egocentrismo – sociocentrismo, y el patriarcalismo – matriarcalismo familiar. Hipótesis cuyos resultados permitieron mostrar que las influencias culturales se manifiestan de forma clara en el estilo cognitivo en la dimensión independencia – dependencia de campo, de las personas que conforman los complejos culturales colombianos.

Así en la Región andina y santandereana fue posible identificar mayor tendencia a la independencia de campo, en oposición a la Región Costera del Litoral del Pacífico. El estudio, concluye la presencia de influencias culturales claras en la dimensión independencia-dependencia de campo, que pueden ser explicadas por la estructura familiar -patriarcal o matriarcal- y, por la orientación egocéntrica o socio-céntrica del grupo.

La tercera parte de la investigación, realizada por Hederich (2004), da cuenta de las implicaciones educativas de los estilos cognitivos. En esta perspectiva, el estudio llevado a cabo por el autor, con un grupo de estudiantes de 8° y 10° grados de instituciones educativas del sector oficial de Bogotá, con el propósito de estudiar la relación entre los estilos cognitivos y los diferentes indicadores de logro educativo, entre otros aspectos, incluidos los logros

obtenidos a través de pruebas objetivas y los reportes de las evaluaciones pedagógicas de los maestros, señala que los estudiantes que mostraban mejores logros en las pruebas (la mayoría con un comportamiento rebelde) tendían hacia la independencia de campo, mientras que los grupos con un desempeño bajo (la mayoría con buena disciplina) tendían hacia la sensibilidad al medio.

El estudio concluye señalando que el sistema educativo colombiano, es paradójico por cuanto al intentar formar a los estudiantes en, y para la independencia del medio, facilita el logro de aprendizajes para este tipo de estudiantes y excluye a aquellos estudiantes que por su sensibilidad al medio, no aprenden ni logran las competencias mínimas.

La investigación realizada por Loscos (2001), sobre “Autorregulación del estilo cognitivo a través del lenguaje”, plantea que las características más significativas de la dimensión dependencia e independencia de campo (D.I.C), es su adaptabilidad al medio, la cual puede desarrollarse con un entrenamiento específico, mediante un aprendizaje perceptivo.

Las conclusiones del estudio señalan, que el estilo cognitivo, en la dimensión dependencia-independencia de campo, es una forma de procesar la información perceptiva y destaca la función mediadora del lenguaje sobre la percepción. Después de realizar el proceso de intervención, se puede concluir que el estilo cognitivo es modificable o, más específicamente, que la independencia de campo es susceptible de ser incrementada mediante un entrenamiento lingüístico perceptivo y en condiciones específicas.

Con relación a la percepción del funcionamiento familiar, la investigación realizada por Palomar y Márquez (1989), titulada “Relación entre la Escolaridad y la Percepción del Funcionamiento Familiar”, en la cual participaron 607 padres de familia, confirma que la escolaridad juega un papel central en la percepción

del individuo respecto del funcionamiento familiar; las personas entrevistadas tienden a percibir favorablemente algunas de las dimensiones familiares, cuando el padre y/o la madre han alcanzado un nivel escolar alto y, a su vez, tienden a hacerlo más desfavorablemente cuando el padre o la madre sólo alcanzaron niveles medios de escolaridad. Por otra parte, cuando la variable independiente es la escolaridad del entrevistado, su efecto sobre la percepción de algunas dimensiones del funcionamiento de su familia, tiende a ser lineal, es decir, mientras mayor es su escolaridad, será más favorable su percepción.

Por ende, los resultados de estas investigaciones permiten apreciar el importante papel que juega la familia y principalmente los padres en la socialización de sus hijos; sin embargo, considerando que el funcionamiento familiar tiene relación con los recursos económicos y el nivel educativo del grupo familiar (y entre estas últimas existe una fuerte asociación), es viable afirmar que la escolaridad adquirida también modifica las pautas de conducta aprendidas en el hogar, relacionadas con el funcionamiento de la familia.

Los resultados de la investigación de carácter prospectivo realizada por Páramo y Tinajero (1992) titulada “Influencia de la estructura normativa familiar sobre el estilo cognitivo dependencia- independencia de campo”, con la participación de 316 niños y niñas en edades comprendidas entre 12 y 14 años procedentes de familias con distinta estructuración normativa, confirman parcialmente las previsiones realizadas desde el modelo de la diferenciación, en el cual aquellos ambientes familiares que posibilitan a los niños la organización y estructuración de sus propias experiencias tienden a favorecer el desarrollo de un estilo independiente de campo, mientras que en las familias rígidas, predomina el estilo dependiente de campo.

Estos resultados de acuerdo con las autoras del estudio, confirman los hallazgos de la investigación realizada por Witkin y



colaboradores, quienes además encuentran en otro estudio que “dimensiones de interacción familiar, relacionadas con aspectos normativos (nivel de asertividad permitido y grado de restricción en la relación con los demás) pueden actuar en favor o en contra del proceso de diferenciación” (Witkin, 1962, citado en Páramo y Tinajero, 1992, p. 6).

En las últimas décadas, las investigaciones sobre funcionamiento familiar en el campo educativo han cobrado importancia para establecer su relación con el rendimiento académico.

Al respecto, el estudio realizado por Sánchez y Valdés (2011) titulada “Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria”, en la que participaron 80 alumnos provenientes de familias nucleares y 63 monoparentales, con el objetivo de determinar si existían diferencias en la dinámica familiar de los estudiantes y si estos aspectos se relacionaban con el desempeño académico, concluye que el grupo de estudiantes proveniente de familias monoparentales tiene una percepción más negativa de la dinámica familiar, en aspectos relacionados con la autoridad, la comunicación y la valoración de la familia y por otra parte, que el desempeño académico se relaciona con la dinámica, pero no con la composición familiar, lo cual significa que la monoparentalidad por sí misma no tiene relación directa con los logros escolares de los hijos, sino con las afectaciones que surgen de la dinámica propia de las familias.

Pregunta de Investigación y Objetivos

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los estilos cognitivos y la percepción del funcionamiento familiar de estudiantes de 1º a 3º de básica primaria de una Institución Educativa del sector

oficial del municipio de Dosquebradas (Risaralda)?

Objetivo General

Caracterizar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia/independencia de campo y la percepción de la función familiar en estudiantes de básica primaria de una Institución educativa del sector oficial del municipio de Dosquebradas.

Objetivos Específicos

Identificar los estilos cognitivos en la dimensión dependencia/independencia de campo de los estudiantes según el género y el grado escolar.

Analizar la percepción del funcionamiento familiar según el grado escolar de los estudiantes de básica de una Institución educativa del sector oficial del municipio de Dosquebradas.

Descripción Teórica

El término estilos cognitivos, alude a una expresión de la personalidad consistente con una disposición al uso de ciertas habilidades cognitivas. Para García (1989), el estilo cognitivo es un concepto que refleja el intento de los psicólogos de cubrir el vacío entre los factores de personalidad y la cognición.

Existen varias definiciones de estilos cognitivos, las cuales se diferencian especialmente por el énfasis que hacen en aspectos cognitivos. No obstante, coinciden en que es un modo característico de funcionamiento cognitivo, una actitud en el ámbito de la percepción, que se constituye en un elemento diferenciador de los seres humanos, en una dimensión amplia de la personalidad que se manifiesta de manera estable, profunda y en un alto nivel de generalización.

A pesar de los diversos enfoques y definiciones se ha llegado a establecer que el estilo cognitivo es la forma característica de pensamiento individual que permite percibir, recordar y usar la

información para resolver un problema de un modo determinado y diferenciado. Enfoque que se comparte como concepto de referencia en el presente estudio en concordancia con Kogan (1971), un autor representativo del estudio de los estilos cognitivos, quien plantea que son variaciones individuales en los modos de percibir, recordar, pensar, o distintas maneras de aprehender, almacenar, transformar y utilizar la información. Por su parte, García (1989, p. 23), define los estilos cognitivos como *“una herramienta conceptual sintetizadora, para resumir el método cognitivo básico en que una persona se enfrenta a todas las formas de estimulación sensorial”*.

Para Grigorenko y Sternberg (1995), los estilos cognitivos permiten la integración de la cognición y la personalidad y están convencidos de que el estudio sobre los estilos puede ayudar a formar una teoría que incluya estos dos aspectos. Estos autores describen tres aproximaciones psicológicas al estudio de los estilos. La primera se centra en la cognición, la segunda, en la personalidad y la tercera, en la actividad. Las dos primeras de estas aproximaciones, corresponden a períodos de un desarrollo activo en el campo de los estilos y la tercera, enfatiza la perspectiva educativa.

Es importante anotar que los estilos son conjuntos de rasgos estables intelectuales, afectivos y emocionales a través de los cuales las personas interactúan en los diversos ambientes de aprendizaje. Los estilos cognitivos, se encuentran integrados por habilidades cognitivas y meta cognitivas y se infieren de las diferencias individuales en la organización, procesamiento de la información y la propia experiencia.

Witkin y otros autores han identificado y estudiado diferentes dimensiones de los estilos cognitivos, entre las cuales se encuentran dependencia/independencia de campo, impulsividad/reflexividad, visualizador/verbalizador, visual/háp-

tico (táctil), estilo conceptual o serial/holístico.

La dimensión Dependencia-Independencia de campo fue identificada por Witkin y Goodenough (1985), como una amplia validez predictiva respecto a la personalidad y a la conducta social del individuo debido a que es el enfoque característico que utiliza la persona ante una gama de situaciones, lo cual abarca actividades perceptuales e intelectuales. Este estilo, en palabras de los autores, se puede definir como:

“el grado en que la persona percibe una parte del campo perceptivo, como separado del contexto que lo rodea, en vez de hacerlo como si estuviera incluido en el, o al grado en que la organización del campo predominante determina la percepción de sus componentes; o por decirlo en palabras corrientes el grado en que la persona percibe de manera analítica”. (Witkin, et al 1985, p. 38).

En este sentido, la dimensión dependencia-independencia de campo, representa una bipolaridad, en la cual en uno de los extremos se ubica la dimensión Independencia de campo perceptivo (I.C.) la cual, mirada desde el punto de vista operativo, viene a ser la alta aptitud para reestructurar un campo perceptivo complejo y en el otro polo se ubica la dimensión dependencia de campo perceptivo (D.C.), entendida como la baja aptitud para la reestructuración de un campo perceptivo complejo. Los sujetos independientes de campo (IC) son los que tienden a percibir la información de manera analítica y sin dejarse guiar por el contexto y, por el contrario, aquellos que tienden a percibir de manera más global, son dependientes de campo (DC). Es de aclarar que la dimensión dependencia-independencia de campo-DIC- es una dimensión continua que expresa la mayor o menor capacidad de un sujeto para reestructurar campos complejos.



La bipolaridad dependencia-independencia de campo como dimensión cognitiva, tiene un substrato biológico, importante desde el punto de vista psicológico y pedagógico, porque de él depende el grado de modificabilidad o educabilidad de los estilos, sin olvidar los factores de interacción social que influyen en la dimensión cognitiva, más aún cuando el propio Witkin (citado por García, 1989) afirma que *“los factores de socialización son de una importancia irrefutable en el desarrollo de las diferencias individuales en la D.I.C”* (p. 10), y en consecuencia, no es posible hablar de determinación biológica en la dimensión dependencia-independencia de campo, sino de la interacción entre los factores biológicos, sociales, culturales y familiares (Hederich, et al, 1995).

En la actualidad, ambos estilos son igualmente valorados, considerando que diferentes circunstancias o tareas solicitan más de un estilo que del otro. En este caso *“el efecto del estilo sobre el desempeño de un individuo es positivo o negativo dependiendo de la naturaleza de la tarea”*.

(Hederich, 2001, p. 14). En la Tabla 1, se presentan algunas características de los estilos en la dimensión dependencia-independencia de campo, en relación con el aprendizaje.

Con relación a los factores familiares, numerosos estudios han destacado el importante papel de la familia en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los hijos. Aspectos relacionados con la estructura familiar (composición del grupo), las características de los padres (coercitivos, sumisos, perfeccionistas, etcétera), el tipo de comunicación al interior de la familia (clara, directa y congruente), los métodos disciplinarios utilizados (incongruente, restrictiva y hostil), así como las relaciones de los padres, se vinculan con problemas de conducta escolar en los adolescentes (Mejía, et al 1989; Demo y Acock, 1996)

Si se tiene en cuenta que la familia es la unidad básica y más importante de un Estado, en el proceso de socialización se puede considerar que los hijos estarán

Tabla 1. Características de los estilos en la dimensión dependencia e independencia de campo en relación con el aprendizaje

Estilo Dependiente de Campo	Estilo Independiente de Campo
Perciben globalmente.	Perciben analíticamente.
Son mejores para aprender material de contenido social.	Necesitan ayuda para concentrarse en el material de contenido social.
Memorizan mejor información social.	Se les debe enseñar a usar el contexto para manejar información social.
Necesitan instrucciones para llevar a cabo una tarea.	Son capaces de resolver problemas y llevar a cabo tareas sin necesidad de instrucciones.
Suelen aceptar la organización que se les impone y son incapaces de reorganizar.	Pueden analizar una situación y reorganizarla.
Están acostumbrados a que les digan qué hacer. Necesitan retroalimentación.	Tienen iniciativa y pueden utilizar sus propios criterios para desarrollar tareas. No necesitan retroalimentación.
Son sensibles a la crítica.	Las críticas no los afectan mucho.
Requieren estructuras, metas y refuerzos externos para trabajar.	Suelen tener metas y refuerzos internos.
Carecen de un sentido definido de autonomía. Necesitan que se les enseñe a usar ayudas mnemónicas.	Tienen un sentido definido de autonomía. Pueden usar sus propias estructuras en situaciones no estructuradas.
Les gusta trabajar con otros. Son fácilmente influenciados por otros.	Les gusta trabajar solos. Son difícilmente influenciados.

Fuente: Adaptado de Alonso, Gallego y Honey (1995); Almaguer (1998) y Lozano (2000).

orientados a reproducir ciertas pautas de funcionalidad o disfuncionalidad semejantes a las que viven en sus hogares; ello, aunado al impacto que otros agentes de socialización (escuela, cultos religiosos, grupos de pares, medios de comunicación), puedan generar en sus patrones de vida familiar.

La funcionalidad familiar es un concepto de carácter sistémico, con características relativamente estables que permean las relaciones de los sujetos que la conforman.

“Es el conjunto de relaciones interpersonales que se generan al interior de cada familia y le confieren identidad propia. La dinámica relacional conforma la calidad del ambiente y la atmósfera del hogar, le imprime al mismo un clima agradable, de satisfacción o un clima desagradable, de tensión y regula el desarrollo del grupo familiar como un todo” (Castellón y Ledesma, 2012, p. 1).

Diferentes estudios realizados (Beavers y Hampson, 1995; Moos, Moos y Trickett, 1989; Olson, 1991, (citados por González, Gimeno, Meléndez, y Córdoba, 2012), plantean que la funcionalidad del sistema familiar está asociada a diferentes características entre las cuales se destacan, los niveles de cohesión, flexibilidad, comunicación, estrés, conflictos, emociones y vínculos.

Un funcionamiento familiar sano, posibilita cumplir exitosamente con los objetivos y funciones que histórica y socialmente se le han asignado a la familia entre ellas, la función biosocial, económica, cultural y afectiva y la función educativa. Estas funciones se relacionan con la satisfacción de necesidades afectivo-emocionales y materiales, la transmisión de valores éticos y culturales, la promoción y condición del proceso de socialización, el establecimiento y mantenimiento del equilibrio, el establecimiento de patrones para las relaciones interpersonales (educar para la convivencia social), la creación de condiciones propicias para el desarrollo de la

identidad personal y la adquisición de la identidad sexual (Ares, 2004).

En coherencia con lo anterior, un funcionamiento familiar saludable, exige el desarrollo de una dinámica familiar adecuada, comprendida como “el establecimiento de determinadas pautas de interrelación en el grupo familiar, mediadas o matizadas por la expresión de sentimientos, afectos y emociones de los miembros entre sí, y en relación con el grupo en su conjunto” (Hernández, 2005, citado en Zicavo, Palma y Garrido, 2012, p. 221).

De acuerdo con ello, un buen funcionamiento familiar incluye características como la adaptabilidad o flexibilidad, la cohesión, el clima emocional, la comunicación efectiva, un buen afrontamiento y la resolución de problemas. Una familia que cumple adecuadamente sus funciones de protección y cuidado, fomenta el desarrollo de competencias en sus miembros, lo que contribuye a prevenir o enfrentar problemáticas de salud.

Metodología

Estudio descriptivo de corte transversal, realizado con el objetivo de caracterizar los estilos cognitivos y la percepción del funcionamiento familiar en estudiantes de básica, de una institución educativa del sector oficial. El diseño de la investigación es no experimental, por cuanto se observan las variables y sus posibles relaciones en su contexto natural, partiendo del hecho que ya ocurrieron o se dieron en la realidad sin intervención directa del investigador.

La población la conformaron 251 estudiantes de 6 a 10 años de 1° a 3° grado de educación básica de una Institución Educativa del municipio de Dosquebradas. La muestra la conformaron 69 estudiantes, seleccionada mediante la técnica de muestreo simple aleatorio.

Para la caracterización de los estilos cognitivos de los niños y las niñas se utilizó el Instrumento denominado Test de figu-

ras enmascaradas para niños (Children's Embedded Figures Test: CEFT). Esta prueba es una adaptación del test de figuras enmascaradas (Embedded Figures Test: EFT) y es empleada para evaluar la dimensión dependencia-independencia de campo, realizada por Karp y Konstadt en 1963.

Para la valoración de la percepción de la función familiar se utilizó la escala APGAR Familiar, diseñada por Smilkstein (1978) y revisada posteriormente por Smilkstein, Ashworth y Montano (1982). Es un instrumento útil para evidenciar la forma en que una persona percibe el funcionamiento de su familia en un momento determinado.

El instrumento empleado en el estudio, es tomado del Servicio Andaluz de Salud-España (Junta de Andalucía, 2002; Bellón, Delgado, Luna & Lardelli, 1996). Se trata de un cuestionario que puede ser auto administrado o hetero administrado y consta de 5 ítems, cuyo puntaje total fue evaluado como: normo funcional: 12-15 puntos, disfuncional leve: 8-11 puntos y disfuncional grave: 5-7 puntos.

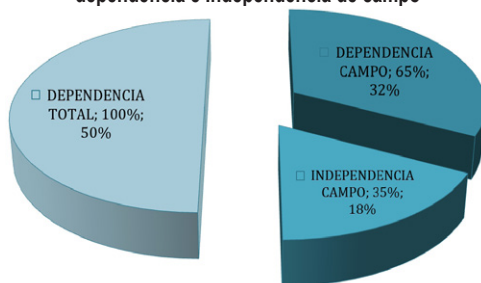
Resultados

Características de los estilos cognitivos de los estudiantes

En el estudio participaron 69 estudiantes de 1° a 3° grado de básica primaria, de los cuales el 62 %, corresponde al género masculino, y el 38% %, al género femenino, lo cual equivale a 26 niñas de la muestra.

Los estilos cognitivos se refieren a las formas o modos de percibir, recordar, organizar, procesar, pensar y resolver problemas. No se trata de habilidades, sino más bien, de la manera preferida como se usan las habilidades (Sternberg y Grigorenko, 1997). Los estilos cognitivos de los niños y las niñas identificados en la muestra de estudio, se muestran en la siguiente gráfica:

Gráfica 1. Estilos cognitivos en la dimensión dependencia e Independencia de campo



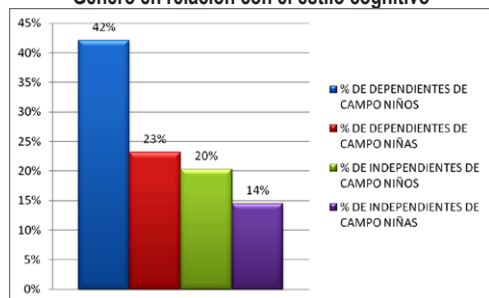
El 65% de los estudiantes tienen un estilo cognitivo Dependiente de Campo, mientras el 35% es Independiente de Campo, lo que demuestra que el género no es directamente proporcional al estilo cognitivo. Debe anotarse que aun cuando el porcentaje de hombres dependientes de campo supera en más de la mitad a los independientes de campo, Witkin (1974) plantea que las diferencias entre sexos son leves, si se les compara con las amplias diferencias entre individuos del mismo sexo, ya que la tendencia es que la mujer se incline hacia la dependencia de campo y el hombre a la independencia de campo.

De acuerdo con el género, los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo identificados, confirman una mayor inclinación de los niños a la independencia de campo, con relación a las niñas, como se evidencia en la gráfica 2.

La gráfica 2, indica que el 42 % del total de la muestra de los niños son dependientes de campo, mientras que el 20% es independiente de campo. Por el contrario, en las niñas el 23 % del total es dependiente de campo y el 14% es independiente de campo.

Varios investigadores entre ellos Kimura (1992); Buxo (1991) citados en García (1989) señalan que los hombres tienden a ser más independientes de campo que las mujeres. Si se analiza desde el punto de vista biológico, el argumento tiene su justificación en el nivel de diferenciación

Gráfica 2.
Género en relación con el estilo cognitivo



neurológica y en la capacidad de reestructuración cognitiva que ocurrió por causa de la evolución de la especie, a través de la cual, los hombres se dedicaron a las tareas de la caza, lo cual implicaba mayor habilidad viso-espacial, en tanto las mujeres se dedicaron a las actividades que implicaban motricidad fina y desarrollo del lenguaje para cuidar los hijos.

En lo que respecta al estilo cognitivo, según el grado escolar, los datos obtenidos muestran, que a medida en que se “asciende” en los distintos grados de escolaridad, la capacidad de reestructuración se mantiene estable y existe una mayor tendencia de los estudiantes, a la independencia de campo, como se aprecia en las siguientes gráficas.

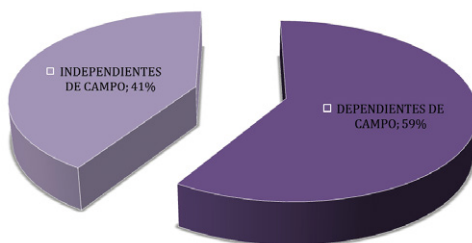
Gráfica 3. Estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo en estudiantes de primer grado



En edades comprendidas entre los 7 y 8 años existe una mayor tendencia hacia la dependencia de campo, la cual disminuye

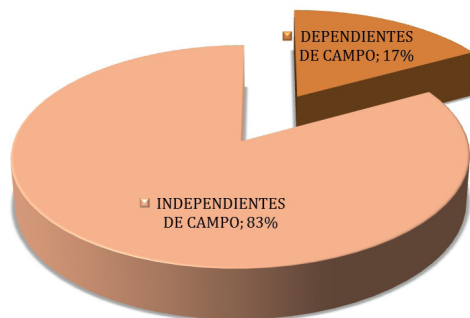
entre los 9 y 12 años, momento en el que se desarrolla la independencia de campo. De acuerdo con los resultados del estudio, la mayoría de los niños y las niñas de primer grado, son dependientes de campo en una proporción del 94%.

Gráfica 4. Estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo en estudiantes de segundo grado



La gráfica 4, indica que en segundo grado, la proporción de niños y niñas dependientes de campo es del 59%, respecto del 41%, que son independientes de campo. Es importante señalar que en la medida que los niños y las niñas crecen y maduran se exponen a niveles escolares más complejos que les permiten desarrollar un pensamiento formal y la independencia de campo (García, 1989).

Gráfica 5. Estilos cognitivos en la dimensión dependencia-independencia de campo en estudiantes de tercer grado



La gráfica muestra, que en grado tercero, los niños y las niñas, presentan un mayor porcentaje de independencia de campo representado en un 83%, con relación a los estudiantes dependientes



de campo que están representados por el 17%. Como ya se ha afirmado, se puede apreciar un claro aumento hacia la independencia de campo a medida que aumenta la edad. Este aumento parece ser modulado por el desarrollo evolutivo mismo. Dicho aumento es relativamente homogéneo, al mantenerse las diferencias interindividuales a través de los años.

La edad escolar parece ser un factor que conlleva a una reestructuración cognitiva apreciable; las personas tienden a ser más independientes de campo, con el incremento de la edad. Para autores como Amador (1992), la reestructuración cognitiva, el procesamiento de la información y la eficiencia se van perfeccionando con la edad biológica. Es por ello, que los estudiantes independientes de campo, puesto que presentan mayores habilidades visuoespaciales y de reestructuración perceptiva, serán más eficaces que los estudiantes dependientes de campo en tareas de procesamiento simultáneo (memoria espacial y visualización de cubos), que utilizan material visoespacial.

Caracterización de la percepción del funcionamiento familiar

La percepción del funcionamiento familiar, manifiesta el grado de satisfacción de los integrantes de la familia en las dimensiones básicas, relacionadas con la forma como el grupo familiar es capaz de enfrentar las crisis y resolver los problemas (adaptación), valorar la forma en que se permiten las expresiones emocionales (afecto), el crecimiento individual, la interacción sobre la base del respeto y la autonomía, así como los recursos de los cuales se dispone para atender las necesidades.

En este sentido, un buen funcionamiento se asocia con la capacidad de la familia para responder a las demandas de su entorno, en tanto la disfunción familiar puede obedecer a la falta de interacción

dentro y fuera del grupo familiar, lo cual se refleja en una inadecuada comunicación y relaciones conflictivas con las personas y los grupos.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba APGAR familiar se ilustran en la siguiente tabla:

Tabla 2.
Percepción de la función familiar

Tipo de percepción	Número de Estudiantes	Porcentaje
Buen funcionamiento (BF)	23	33%
Disfuncional Leve (DL)	43	62%
Disfuncional Grave (DG)	3	5%
Total	69	100%

Fuente. Elaboración propia

De acuerdo con los datos presentados en la tabla anterior, la valoración de la percepción del funcionamiento familiar, indica que el 33% de los estudiantes percibe buen funcionamiento en el entorno familiar, es decir que el contexto familiar se caracteriza por una funcionalidad sociofamiliar estable, mientras que un 62%, corresponde a Disfuncional leve y un 5% lo caracteriza como Disfuncional Grave.

Según el grado escolar, el 62% de los estudiantes de primer grado perciben una disfuncionalidad leve, mientras que el 35% perciben un buen funcionamiento familiar y el 3%, restante lo perciben como disfuncional grave.

La disfuncionalidad leve continua siendo una variable con un **índice de frecuencia** alto en cuanto a la percepción del funcionamiento familiar de los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa, representada en un 53%, frente a un 35% que percibe un buen funcionamiento familiar.

En el grado tercero, los estudiantes perciben una disfuncionalidad leve, en un 72%, que corresponde al porcentaje más elevado en relación con los dos grados anteriores, mientras que la percepción

de un buen funcionamiento familiar es representada en un 28%.

La funcionalidad familiar está asociada a las posibilidades de las familias y éstas a su vez, con la capacidad adaptativa y los recursos que han adquirido durante el ciclo vital. En este sentido, un buen funcionamiento (normofuncional) percibido por el 33% de los estudiantes, indica que el clima familiar se mantiene estable; las normas de funcionamiento al interior de la familia, regulan las relaciones entre sus integrantes para conservar el equilibrio.

La disfuncionalidad del sistema familiar, es percibida por el 62% de los estudiantes como leve y en un 5% grave. Esta situación, puede conceptualizarse como el mantenimiento de un deficiente funcionamiento de la familia a través del tiempo y un quebrantamiento de las funciones culturalmente establecidas. Toda familia otorga a sus integrantes elementos propicios para su autorrealización, pero también de manera contradictoria puede desarrollar roles que produzcan conductas inadecuadas creando un clima, que de mantenerse en el tiempo, puede convertir a una familia funcional en disfuncional, y en consecuencia, no contribuir al desarrollo sano de sus integrantes (Reynalte, 2010).

Varios estudios, entre otros, realizados por Sánchez, Camacho, Valencia & Rodríguez (2008); Hernández, Cargill y Gutiérrez (2012), han demostrado que la disfuncionalidad familiar es un factor importante que condiciona la aparición de problemas socioculturales y de salud, como fármaco-dependencia, embarazo, enfermedades de transmisión sexual, deserción escolar, depresión, suicidio.

Discusión y conclusiones

El propósito del estudio se orientó a la caracterización de los estilos cognitivos y la percepción del funcionamiento familiar de los estudiantes de primer a tercer grado de básica de una institución educativa.

La caracterización de los estilos cognitivos en relación con el género de los estudiantes que participaron en el estudio, confirma el hecho de una mayor tendencia del género masculino a la independencia de campo, mientras que la dependencia de campo tiende a ser característica del género femenino. Witkin y sus colaboradores (1962), refieren que en las culturas occidentales los varones tienden a presentar mayor tendencia a la independencia de campo que las mujeres. Hederich et al (1995), consideran que el desarrollo del estilo cognitivo depende de factores de carácter biológico presentes en cada uno de los sexos, relacionados con factores de orden cultural siempre presentes en la diferenciación entre los géneros. Entre los factores de orden cultural se encuentran los estilos de crianza, el modelamiento por parte de la familia, la autoridad y la autonomía propias de cada grupo, en particular.

Por otra parte, los resultados del estudio confirman que existe correspondencia entre la edad, el grado escolar y la predisposición hacia la independencia de campo. En este sentido, se pudo observar un incremento del estilo independiente de campo en la medida en que los estudiantes avanzan en su proceso escolar, lo que es acorde con lo planteado por Witkin et al, citados en Amador (1992) cuando señalan que a mayor tiempo de permanencia en la escolaridad, mayor será la tendencia hacia la independencia al medio, lo que a su vez indica que existe una relación directa entre el grado escolar, la edad y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes.

Durante los primeros años de vida los niños y las niñas, requieren el apoyo externo para comprender la realidad del mundo constituida por símbolos y significados culturales a través del lenguaje, la mediación y la actividad humana. En este momento el pensamiento en la niñez es intersubjetivo, sensible a las claves externas o dependiente de campo gracias a que su aprendizaje y comprensión requieren de la explicación del otro. Años



más tarde, desarrollan una capacidad de pensamiento formal que les permite manejar de manera analítica y autónoma la información disponible, siendo un sujeto intrasubjetivo con un estilo independiente de campo.

El estilo cognitivo depende en mayor parte de la interacción familiar y la escuela se convierte en un escenario que instruye y permite dar uso a las herramientas cognitivas que el niño y la niña desarrollan. De acuerdo con Hederich, et al (1995), "*los mecanismos de reproducción sociocultural (y cognitiva) de los grupos humanos* tienen su expresión más directa en las prácticas de crianza de los hijos. A su vez estas prácticas influyen de forma directa en la constitución del estilo cognitivo de cada persona" (p. 62).

Bronfenbrenner (1987) considera que la familia es el sistema que define y configura en mayor medida el desarrollo de la persona desde su concepción. Para el autor, el entorno es algo que trasciende la situación inmediata y afecta directamente a la persona en desarrollo; por ello, es de suma importancia la relación que se establece dentro y fuera de la familia, pues permite la instauración de un proceso de desarrollo al interior de contextos como la escuela, la familia y la sociedad en general. Este desarrollo es importante porque allí se crean los primeros vínculos afectivos, que repercuten en la conducta del individuo a lo largo del ciclo vital.

La familia es un conjunto organizado e interdependiente de personas en constante interacción, regulado por reglas y funciones dinámicas tanto internas como externas (Minuchin, 1986, Andolfi, 1993; Musitu et al., 1994, Rodrigo y Palacios, 1998, citados en Espinal, Gimeno y González, 2006). Se considera que una familia sana o funcional presenta características relacionadas con la comunicación clara y directa, la definición de roles, la autonomía de los integrantes, la cohesión y solidaridad entre los integrantes de la familia y la habilidad para resolver problemas

(Ponzetti y Long, 1989; Mansour y Soni, 1986, citados en Guadarrama, Márquez, Veytia y León 2011).

La percepción de la función familiar, referida a la aprehensión de la realidad familiar por parte de las personas que la integran, indica que un 33% de los estudiantes perciben buen funcionamiento familiar, seguido de un 66% asociado a una disfuncionalidad leve y un 5% como disfuncionalidad grave.

Los resultados obtenidos de la percepción del funcionamiento familiar, según el grado escolar, indican que un alto porcentaje de los estudiantes percibe una disfuncionalidad leve que va en aumento de primer a tercer grado (62% al 72%), lo cual puede explicarse por las características de la muestra poblacional ubicada en estratos 1 y 2, en donde los problemas sociales, económicos y culturales, entre otros, afectan el entorno y la dinámica familiar.

Al respecto, De la Revilla y Fleitas (1994), plantean que la familia como microsistema, es influenciado por otros sistemas y se rige por las normas que éstos le asignan dependiendo de la cultura y la época. Por lo tanto, no es posible hablar de un modelo de familia *normal abstracto y universal*, sino de una serie de funciones que la familia debe ser capaz de cumplir para garantizar el sano desarrollo de los hijos.

En esta perspectiva, el funcionamiento familiar comprende una gran diversidad de factores relacionados con el contexto social y cultural. Smilsktein, et al, citados por De la Revilla y Fleitas (1994) señalan que el sistema familiar elabora respuestas adaptativas frente a las influencias del entorno, representado por acontecimientos vitales estresantes y sus implicaciones en el medio interno, así como las transiciones que tienen lugar en el ciclo vital. No obstante, este equilibrio puede verse amenazado por el desencadenamiento de acontecimientos vitales, que conllevan a una crisis familiar, situación que puede

considerarse necesaria para el crecimiento y evolución del sistema familiar.

En caso de crisis, el sistema familiar acude a sus recursos internos y externos si dispone de los mismos, para producir una respuesta adaptativa que contrarreste los efectivos negativos o, elabora nuevas respuestas modificando su funcionamiento interno, alcanzando un nuevo equilibrio diferente al anterior. También, puede ocurrir que el sistema no disponga de los recursos y por tanto, no pueda resolver la crisis. En esta situación, el equilibrio se rompe y entra en una situación de disfunción familiar, la cual puede ser superada aportando los recursos necesarios, lo cual no siempre es posible o bien, si la disfunción permanece puede conducir a la ruptura y disolución del sistema familiar (Smilkstein, 1978).

Para concluir, es preciso indicar que los permanentes cambios en nuestro entorno social, económico, tecnológico e ideológico, acentuados por fenómenos como la globalización, están demandando a las familias, cambios sustanciales en su composición y en su organización interna, que generan desorientación y estrés, para los cuales las familias no siempre tienen la posibilidad de dar respuesta, ni la suficiente adaptación, situación que conduce a conflictos y crisis que pueden

desencadenar angustia, patología y la ruptura (Espinal, Gimeno, & González, 2006).

Es necesario crear espacios con la comunidad educativa que promuevan la reflexión en torno a la función familiar, desde un enfoque psicopedagógico, que destaque la importancia del entorno familiar, que en la mayoría de los casos de la muestra estudiada presenta disfuncionalidad leve. Estas reflexiones primero deben hacerse para sí mismo; meditar sobre la propia historia, hábitos, procedencia familiar, cultura, gustos, para así comprender los procesos de desarrollo del estudiante en sus distintas dimensiones y el papel de la familia en torno a los procesos de formación.

Por otra parte, es probable que la percepción de la funcionalidad familiar ejerza influencia en la autoestima y la seguridad de los niños y las niñas. Conocer esta posible influencia, permitirá realizar estudios de mayor profundidad que establezcan la forma más adecuada que debe asumir la función familiar, así como su incidencia en la configuración y/o adopción de un determinado estilo cognitivo, teniendo en cuenta que los estilos no determinan el potencial para aprender, sino que determinan más bien, la forma como se lleva a cabo el aprendizaje (Hederich, 2004).

Bibliografía

- Alegre Palomino, Y & Suárez Bustamante, M. (2006). Instrumentos de Atención a la Familia: El Familiograma y el APGAR familiar. En revista Rampa, 1(1):48 – 57
- Alonso, C, Gallego, D & Honey, P. (1995). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Almaguer, T. (1998). El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje. México: Trillas.
- Amador, J.A. (1992). Eficiencia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.
- Ares, P. (2004). Psicología de Familia. Una aproximación a su estudio. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Avanzini, G. (1995). El fracaso escolar. Barcelona: Herder.
- Bellón, J. A. Delgado, A. Luna del Castillo, J. D. Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función Familiar APGAR-familiar. Atención primaria; 18: 289-96. Disponible en: <http://www.elsevier.es/en/node/2001226>. Recuperado en Marzo 23 de 2013.



- Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Carretero, M & Palacios, J. (1982). "Los estilos cognitivos: Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales". *Infancia y Aprendizaje*, No. 17, pp. 20-28.
- Castellón Castillo, S & Ledesma Alonso, E. (2012). El funcionamiento familiar y su relación con la socialización infantil. Proyecciones para su estudio en una comunidad suburbana de Sancti Spíritus, Cuba. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- De la Revilla A. L., Fleitas C.L. (1994). Función y disfunción familiar. En: De la Revilla, A. L. *Conceptos e Instrumentos de la atención familiar*. Barcelona. España. Doyma.
- Demo, D. H & Acock, A.C. (1996) Family structure, family process and adolescent well-being. En *Journal of Research en adolescence*. Vol. 6 Nro. 4. pp. 457-488.
- Espinal, I., Gimeno, A., & González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Universidad Autónoma de Santo Domingo*. Facultad de Psicología <http://www.uv.es/jugar/EnfoqueSistémico.pdf>.
- García Ramos, J. (1989). Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia CIDE. pp. 21, 60, 61.
- González Sala, F, Gimeno Collado, A, Meléndez Moral, J, Córdoba Iniesta, A. (2012). La percepción de la funcionalidad familiar. Confirmación de su estructura bifactorial. *Escritos de Psicología - Psychological Writings* [en línea]. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271024366005> ISSN 1138-2635
- Grigorenko, Elena L & Sternberg, Robert. J. (1995). Thinking styles. En Saklofske, D. M., y Zeidner, M. (Ed.), *International Handbook of Personality and Intelligence* (pp. 205-229). Nueva York: Plenum Press.
- Guadarrama, R, Márquez, O, Veytia, M & León, A. (2011). Funcionamiento familiar en estudiantes de nivel superior. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 179-92.
- Hederich, Christian, Camargo, Á, Guzmán Rodríguez, L. y Pacheco Giraldo, J. (1995). *Regiones cognitivas en Colombia*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional - Centro de Investigaciones- CIUP.
- Hederich Martínez, C & Camargo Uribe, Á. (2001). *Estilos Cognitivos en el Contexto Escolar*. (Primera edición). Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: IDEP.
- Hederich Martínez, C. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo: influencias culturales e implicaciones para la educación*. Tesis Doctoral. Bogotá: Fondo Editorial. Universidad Pedagógica Nacional. pp. 259-268.
- Hernández Castillo, L, Cargill Foster, N.R. & Gutiérrez Hernández, G. (2012). Funcionalidad familiar y conducta de riesgo en estudiantes de nivel medio superior Jonuta. *Salud en tabasco Vol. 18, No. 1*, pp. 14-23.
- León Sánchez, D, Camacho Delgado, R, Valencia Ortiz, M., & Rodríguez Orozco, Alain. R. (2008). Percepción de la función de sus familias por adolescentes de la enseñanza media superior. *Revista Cubana de Pediatría*, 80 (3), 0-0.
- Loscos Lucero, M. (2001). *Autorregulación del estilo cognitivo a través del lenguaje*. Tesis doctoral. Universidad complutense de Madrid. Recuperado en Mayo 23 de 2013 de: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25564.PDF>.
- Lozano, A (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. ITESM Universidad Virtual - ILCE. México: Trillas.
- Karp, S. A. & Konstadt, N. (1963). *Manual for the Children's Embedded Figures Test*. Brooklyn: Authors. (Traducción española de L. Manning: *Test de Figuras Enmascaradas para Niños*, TEA, Madrid, 1982).
- Kogan, N. (1971). *Educational Implication of Cognitive Style*. Psychology and Educational. Pr'tice, Foresmin, Illinois.
- Mejía, S.P. et al. (1989). Ambiente familiar y problemas de conducta escolar. En *revista de Psicología de el Salvador*. Vol. VIII. Nro. 31. pp. 89-100.
- Mori, Saavedra P. (2002). *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Psicología. Escuela de Post-Grado, Lima, Perú.
- Palomar Lever, J & Márquez Jiménez, A. (1989). *Relación entre la escolaridad y la*

- percepción del funcionamiento familiar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 4, núm. 8, pp.299-343.
- Páramo, María F & Tinajero, C. (1992). Influencia de la estructura normativa familiar sobre el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo: un estudio prospectivo. *Revista Infancia y Aprendizaje*. Vol. 57, 89-98.
- Reynalte, A. (2010). La familia disfuncional. Lectura 5. Capítulo II. Disponible en: <http://disfuncionalidadfamiliar-v.blogspot.com/2010/11/lectura-5-capitulo-ii.html>.
- Sánchez, León, D, Camacho Delgado, R, Valencia Ortiz, M, & Rodríguez-Orozco, Alain R. (2008). Percepción de la función de sus familias por adolescentes de la enseñanza media superior. *Revista Cubana de Pediatría*, 80(3) Recuperado en 25 de octubre de 2016, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312008000300004&lng=es&tlng=es.
- Servicio Andaluz de Salud. Consejería de Salud. Percepción de la función familiar APGAR. Disponible en http://www.hvn.es/enfermeria/ficheros/cuestionario_apgar_familiar.pdf.
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. *J Fam Pract*; 6: 1231-239.
- Smilkstein, G; Ashworth, C; Montano, D. (1982). Validez y fiabilidad del APGAR familiar como una prueba de la función de la familia. En *Journal of Family Practice*, Vol 15 (2), 303-311.
- Sternberg, Robert. J & Grigorenko, Elena L. (1997): Are cognitive styles still y style? *American Psychologist*, 52 (7), 700-712.
- Valdés Cuervo, Án, & Urías Murrieta, M. (2010). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles educativos*, 33(134), 99-114.
- Valdés, Á; Esquivel, L & Artiles K. (2007). Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar. México: Manual Moderno.
- Witkin, H. A. (1976). Cognitive style in academic performance and in teacher-student relations. En Messick, S. (Ed.), *Individuality in learning: Implications of cognitive style and creativity for human development*(pp. 38-72). San Francisco: Jossey Bass.
- Witkin, H. A. & Goodenough, Donald R. (1985). *Estilos cognitivos. Naturaleza y origen*. Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.
- Zicavo, N; Palma, C & Garrido, G. (2012). Adaptación y validación del Faces-20- ESP: Re-conociendo el funcionamiento familiar en Chillán, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 219-234



Transformaciones desde el lenguaje en el reconocimiento del maestro¹

STIFANY ESTHER ANGULO MUESES², DIANA PAOLA ARIAS PALACIO³,
JAZMÍN ZORAYDA FAJARDO AYALA⁴, WILSON ANDRÉS SALAZAR TORRES⁵,
CARLOS ALBERTO TIMARÁN DELGADO⁶

Resumen

Este estudio surge del interés por comprender cómo el lenguaje se constituye en mediador, constructor y transformador de la realidad del maestro, así, desde la perspectiva del Macroproyecto “Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana”, se orienta por la pregunta, ¿qué transformaciones de pensamiento crítico mediados en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros?, para lo cual se contempló la noción del sujeto desde el campo de la subjetividad, considerando la experiencia como fundamento de su construcción histórica. En este sentido, el sujeto puede asumir su configuración de identidad y su propio reconocimiento en perspectiva de autonomía intelectual, dando trascendencia a su lenguaje en la construcción de su realidad y destacando la capacidad de éste para determinar o posibilitar el despliegue de su subjetividad. Así, se estiman diferentes escenarios donde el maestro logre ir más allá de los límites de las determinaciones del contexto, cobrando relevancia en esta investigación sus propios escenarios de encuentro con otras subjetividades. Como metodología se utilizó un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada, apoyada en el método crítico/complejo. Se analizaron las historias de vida de algunos maestros que se formaron en la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, a través de documentos autobiográficos y círculos de reflexión. Se apoyó el análisis y la interpretación de los datos mediante la herramienta Atlas ti, lo que

1 Recibido: 15 de mayo de 2016. Aceptado: 01 de noviembre de 2016.

2 Stifany Esther Ángulo Mueses. Magíster en Educación desde la Diversidad; Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica de la Fundación Universitaria los Libertadores. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales de la Universidad de Nariño. Docente IEM Agustín Agualongo. Pasto, Nariño. Correo electrónico: stifanyangulo@gmail.com

3 Diana Paola Arias Palacio. Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Física y Recreación de la Universidad de Caldas. Docente Facultad de Educación IUCESMAG, Interprete de Lengua de Señas Colombiana SEM Pasto. Correo electrónico: diannapaolaarias@gmail.com

4 Jazmín Zorayda Fajardo Ayala. Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Arte Dramático de la Universidad del Valle. Tecnóloga en Sistemas de la IU CESMAG. Docente de Teatro. Pasto. Correo electrónico:jazminlb1@gmail.com

5 Wilson Andrés Salazar Torres. Magíster en Educación desde la Diversidad; Psicólogo de la Universidad de Nariño. Docente Orientador IEM Nuestra Señora de Guadalupe, Pasto, Nariño. Docente Programa de Psicología IU CESMAG. Correo electrónico:wilsonsalazar.orientador@gmail.com

6 Carlos Alberto Timarán Delgado. Magíster en Educación desde la Diversidad; Psicólogo de la Universidad de Nariño. Ingeniero de Sistemas de la Universidad Cooperativa de Colombia. Docente Orientador IEM Santa Teresita, Pasto, Nariño. Docente Programa de Psicología IU CESMAG. Correo electrónico:carlostimaran@gmail.com

facilitó reconocer transformaciones que se dan desde la experiencia que vive cada uno hacia la construcción de un Lenguaje Experiencial y desde su conocimiento de mundo hacia un reconocimiento de sí mismo, evidenciando la transformación de un sujeto que se reconoce en su ser de sujeto y maestro, por medio de un lenguaje que lo potencializa, que se ha denominado *Lenguaje - Fuerza*. Este le permite al maestrante visualizar nuevos horizontes hacia la construcción de posibilidades de ser, específicamente la posibilidad de ser maestro.

Palabras clave: autonomía intelectual, experiencia, identidad, intersubjetividad, lenguaje, pensamiento crítico, reconocimiento, subjetividad, sujeto, transformación.

Transformations given from language in the acknowledgment of the Master

Abstract

The investigation was developed from the researcher interest in understanding how language is constituted mediator, builder and transformer of the reality of the master. Thus, from the perspective of Macroproject "Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana", is guided by the question: what critical thinking's transformations mediated in language have been propitiated in the creative process of intellectual autonomy in some masters?, to which was contemplated the notion of the subject from the field of subjectivity, considering, the experience as the fundament by the historical construction for the subject. In this sense, the subject can assume your identity configuration and their own recognition in perspective of intellectual autonomy, giving value to language to construct reality of subject, emphasizing the ability of language to determine or allow the deployment of subjectivity. So, different spaces were recognized where the teacher achieves go to beyond from the limits of the context determinations, being important in the research the master's scenarios and others as the circle of reflexion, where it occurs the meeting with other subjectivities. As methodology was used a qualitative approach based on Grounded Theory supported on critical/complex method. Was analyzed the life story of some masters who were trained in the Master of Education since the diversity of the University of Manizales, through autobiographical documents and circles of reflexion. In the analysis and interpretation of data was used Atlas.ti software tool. This helped to recognize the transformations that occur from the experience of each subject, toward the construction of a "Language Experiencial", and from the knowledge of the world he has, towards self-recognition, evidencing the transformation of a subject that is recognized himself in their being from subject and teacher, by using a language that potentiates him, which we call in the research "Language - Force". This language form permits to visualize new horizons towards building of possibilities to be, specifically the possibility of being a master.

Keywords: intellectual autonomy, experience, identity, intersubjectivity, language, critical thinking, recognition, subjectivity, subject, transformation.



Cuestionamientos de partida⁷

En la actualidad se vienen presentando críticas a los modelos pedagógicos de corte eficientista que van en detrimento de la labor educativa en relación con "... diversas formas y procesos en los que cada sujeto... se va construyendo en las múltiples esferas que lo conforman como ser humano" (Díaz, 2014a, p.9); posturas que desconocen la historicidad de los sujetos actores del proceso educativo y se olvidan del valor que cada uno tiene para enriquecer las prácticas al interior de las aulas, además de desatender la importancia de los procesos culturales, sociales y comunitarios en dichos contextos.

No obstante, desde otro punto de vista, se concibe la educación como un espacio de conocimiento con amplias posibilidades, donde el maestro se constituye en el eje dinamizador de los procesos educativos; en este sentido, Díaz (2014b) da importancia al papel del deseo en el aprendizaje de los sujetos de la educación, permitiendo que se asuma "...la tarea de aprender como un proyecto personal" (p.144). Al respecto, cobran importancia los cuestionamientos que puedan hacerse respecto a la construcción de identidad del ser maestro, que dan sustento a una respuesta que reivindique al sujeto al considerarlo como ser histórico. Así, se logra visualizar la educación desde sus contextos, escenarios y tiempos que trasciendan los momentos del aula, involucren condiciones culturales, determinaciones sociales y la intervención de los sujetos involucrados (Arcudia y Pérez, 2014).

Al respecto, es pertinente preguntar ¿Cuál es la identidad del ser maestro?

¿Cómo develar los procesos que llevan a la constitución de ese ser?, ¿Qué elementos operan en la construcción de identidad?; estas preguntas se formulan considerando que el punto de partida son las experiencias del sujeto constituidas a través de lenguaje; entendiendo como lo plantea Gadamer (2006), que el lenguaje es el verdadero centro del ser humano, que contempla el ámbito de la convivencia, del entendimiento, del consenso, y que es imprescindible para la vida humana.

Estas experiencias deben ser contadas, leídas y escuchadas, considerando, la necesidad de la emergencia del sujeto "...a partir de la auto-organización, cuando autonomía, individualidad, complejidad, incertidumbre, ambigüedad, se vuelven los caracteres propios del objeto" (Morín, 2003, p.63), y que a partir de una lectura del mundo y de sí mismo, va haciéndose consciente de su transformación, donde su subjetividad va construyendo su identidad, sin desconocer que esa construcción operada por el sujeto es intersubjetiva.

En este marco, surge la necesidad de conocer cómo el lenguaje se convierte en eje articulador de la configuración de identidad del sujeto, de modo particular de la identidad del maestro, abordando cómo esta se ha forjado a través de sus huellas. Así, la construcción de este conocimiento sobre la vivencia de ser maestro, como un proceso de transformación cimentado en el acto reflexivo y en la búsqueda de sentido de sus experiencias, precisa considerar su forma de sentir, pensar y actuar, reconociendo su realidad frente al desafío de posicionarse ante ella con conocimiento propio.

A partir de estos planteamientos, se considera que la presente investigación cobra importancia porque se quiere indagar acerca de cómo el lenguaje en un contexto determinado, es mediador, constructor y transformador de la subjetivación, permitiendo plantear nuevas posibilidades de desarrollo que aporten en la comprensión de la identidad re-

7 Artículo derivado del Macroproyecto "Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana". Investigación liderada por el docente Arles Fredy Serna, realizada durante el período comprendido entre febrero de 2013 y junio de 2015, en el Departamento de Nariño, como requisito para optar el título de Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

gional y latinoamericana, además de generar el reconocimiento, la reflexión, el reencuentro y la reconstrucción de la realidad en la que como maestros nos desenvolvemos.

Al tenor de estas apreciaciones, surge la pregunta de investigación: ¿Qué transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros?; de ahí que el objetivo general sea Identificar estas transformaciones en algunos maestrantes en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

Configuraciones de la acción investigativa

Subjetividad, experiencia e identidad

Las nociones acerca del sujeto, la experiencia y la identidad, han sido exploradas desde diferentes épocas y autores, quienes han intentado aproximarse a su definición. Para el presente estudio, se ha realizado una revisión general, considerando algunos planteamientos de interés para la investigación. Es así, como desde Descartes (1637/2006), se concibe al sujeto, como alguien que puede dudar o pensar, tal como lo expresa en su máxima “yo pienso, luego soy” (p.67); es decir, un sujeto que a través de su pensamiento reflexivo puede diferenciar entre aquello que le es propio y aquello que le es externo; en este sentido, el sujeto cartesiano se reconoce el momento en que la duda emerge como única certeza.

Del mismo modo, en la revisión realizada, se encuentra a Valery, citado por Bürger, Ch. y Bürger, P. (2001); en sus planteamientos se puede apreciar un acto originario de posicionamiento del sujeto, que es la negativa (refus), como protesta del yo contra la estructura repetitiva de la vida cotidiana y contra la exigencia de que los demás sean sus iguales; este rechazo,

alcanza también a la persona misma, a aquello “...que constituye esencialmente al yo según las representaciones al uso, sus sentimientos, dolores, deseos y miedos – todo esto sucumbe a un rechazo del que surge el yo puro, *le mor pour*” (p.222).

Por otra parte, desde la teoría psicoanalítica propuesta por Freud, como lo señala Fernández (1999), la subjetivación se origina en diferentes procesos del desarrollo del psiquismo, entre los que se destaca la identificación, la individuación y la diferenciación. Al respecto, en el análisis de la obra de Freud, como lo plantea la autora en mención, se puede identificar la constitución subjetiva del sujeto, donde las identificaciones primarias tienen efecto posterior en los vínculos sociales que el sujeto establece con la cultura y los discursos; en un sentido amplio, resalta la importancia de la presencia del otro para dicha construcción subjetiva.

En este orden de ideas, la subjetividad se construye en múltiples espacios colectivos, como la escuela, la familia, el trabajo, los medios, así, “...para el psicoanálisis la subjetividad no se despliega en el nivel excluyente de la intimidad sino en todos estos ámbitos que contribuyen a la constitución de una subjetividad social” (Fernández, 1999, p.60); es decir, la configuración de la subjetividad, es cultural, histórica y mediada por el lenguaje.

De otro lado, Heidegger (1927/1997), con el concepto de Dasein (ser-ahí), refiere al hombre como “ser-en-el-mundo”, contemplándolo no como realidad, sino como posibilidad; es decir, un sujeto como ser arrojado en el mundo en sus infinitas posibilidades; entre ellas, contemplar la posibilidad de la muerte; así, la existencia está dada en la relación del ser con el mundo. En este sentido, se plantea al Dasein en unidad con el acontecer, por tanto “...el acontecer de la historia es el acontecer del estar en el mundo” (p.404). Heidegger plantea entonces la historicidad del Ser-ahí como esencialmente historicidad del mundo.



Continuando con Heidegger, en su conferencia "La Esencia del Habla" (1957/1990), se puede apreciar que destaca en la relación del ser con el mundo, la posibilidad de hacer experiencia con el habla, señalando que "...hacer una experiencia con algo (...) significa que algo nos acaece, nos alcanza; se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma" (p.143); en otras palabras, el tener una experiencia implica obtener algo, alcanzar algo; implica dejarse abordar por la interpelación del habla, permitiendo que esa experiencia alcance al ser en lo más interno de su existencia; de esta forma quienes hablan el habla, pueden ser "... transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo" (p.143); lo que conlleva, más allá de obtener simple conocimiento, a la posibilidad de transformación mediante "entrar en la relación" de la palabra con aquello que la nombra.

Por su parte, Sartre (1943/1984) aborda la subjetividad desde el concepto de ser; se refiere tanto al ser-en-sí que designa a aquello que existe en sí mismo y que no va a ser nada distinto de lo que es, como al ser-para-sí que corresponde al ser característico del hombre, que puede proyectarse temporalmente, que está dotado de la capacidad de negar, de diferenciarse y realizarse libremente; en este orden de ideas, el ser-para-sí es proyecto. Además, el ser-para-sí, está dado a través de lo que ha hecho el sujeto en el pasado y lo que ha elegido.

Tal como lo plantea Sartre (1945/2004) en su conferencia "El Existencialismo es un Humanismo", el hombre es un proyecto que se vive subjetivamente, "...no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza; por lo tanto, no es otra cosa que el conjunto de sus actos, nada más que su vida" (p.56). Así, el sujeto desde esta visión, se cuestiona desde unas carencias; ni el pasado, ni el futuro y ni siquiera el presente, son lugares donde el sujeto se define; el hombre se topa constantemente con su proyecto

y tiene que escapar al sin sentido de su existencia.

Desde otra mirada, Foucault (1988) hace énfasis en la cualidad histórico-social del sujeto, analizando en su trabajo diferentes modos de subjetivación del ser humano en la cultura. Este autor, plantea modos de objetivación que transforman al ser humano en sujeto, los que comprenden en primer lugar modos de investigación que desde el status de ciencia designan al sujeto. De igual manera, destaca como modo de objetivación las "prácticas divisorias", donde considera que el sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido por los otros en categorías que se crean en las relaciones con los dispositivos de saber-poder. Foucault hace énfasis en que el sujeto está inmerso en relaciones de poder, reconociendo los modos en los cuales se convierte a sí mismo en sujeto; en las relaciones de poder surgen formas de oposición que se mueven en torno a la cuestión de ¿quiénes somos?, rechazando las técnicas y formas de poder, "...que clasifican a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos" (p.2).

Por otra lado, para Morín (1995) el sujeto se define a partir de la auto-eco-organización, señalando que este está implicado en todo lo vital que lo rodea; además, lo define como un ser computante, en tanto tiene la capacidad para ocuparse de signos, índices y datos que le permiten tratar con su mundo interior y exterior, que lo conlleva a la auto-afirmación y a la auto-transcendentalización. Así mismo, este autor señala, que el sujeto dispone del lenguaje, las palabras, los discursos, las ideas, la lógica, la consciencia, además de la ayuda de sus compañeros sociales, para integrar en sí tanto la experiencia personal como la colectiva/histórica (Morín, 2006).

A su vez, Zemelman (2007) hace énfasis en que la condición humana siempre

es una construcción, en la cual se pueden reconocer las “posibilidades de ser” como formas de potenciación. Para el autor, el sujeto deviene como subjetividad constituyente que surge de una subjetividad social particular y se concretiza en distintos momentos históricos (Zemelman, 2010).

De igual manera, para Scott (2001, citada en Cabrera, 2006), los sujetos se constituyen por medio de la experiencia, siendo esta un acontecimiento lingüístico y fuente de conocimiento. En este sentido, desde construcciones discursivas, surge la identidad como criterios o marcas definidas con anterioridad, que se producen en un marco histórico social como significados subjetivos y colectivos (Cabrera, 2006). En el mismo sentido, Giménez (1992) señala que la identidad “...no es un atributo o una propiedad intrínseca del sujeto, sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional” (p.188). El autor enfatiza en que la identidad resulta de un proceso social, en tanto surge y se desarrolla en la interacción cotidiana; igualmente destaca el reconocimiento de sí mismo a partir del reconocimiento del otro como un elemento fundamental en la construcción de identidad.

Continuando con esta revisión, se encuentra a Taylor (1993/2001), quien plantea que la identidad se moldea por el reconocimiento y designa “...algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quien es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano” (p.43). Al respecto, Gutmann (2001), señala que la identidad humana se crea dialógicamente como respuesta a los nexos del sujeto en un espacio de diálogo colectivo establecido como lugar de reconocimiento, en el cual se incluyen los diálogos reales con los demás; para el reconocimiento público se precisa de “...una política que nos dé margen para deliberar públicamente acerca de aquellos aspectos de nuestra identidad que compartimos o que potencialmente podemos compartir con otros ciudadanos” (p.19).

Al tenor de estas apreciaciones, es preciso considerar la identidad en noción de autonomía como posibilidad de transformarse a sí mismo, que se origina en un proceso de elucidación como esfuerzo de analizar críticamente lo instituido, considerando que para Castoriadis (2007), la elucidación consiste en el “...trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan... es también una creación social-histórica... la historia es esencialmente *poiesis*, ... creación y génesis ontológica en y por el hacer y el representar/decir” (p.12).

De manera similar, la autonomía para Zemelman (2007) “...supone pensar desde la capacidad de significar lo que, a su vez, supone destacar la dimensión poética [creadora] del lenguaje”, además de asumir la identidad y el reconocimiento como autonomía frente a las determinaciones histórico-sociales, que permiten caracterizar su entorno como espacio de configuraciones posibles.

Construcción de realidades en el lenguaje y subjetividades en despliegue

Desde el punto de vista del interaccionismo simbólico, se plantea que en el proceso de interacción social, el lenguaje faculta la comunicación simbólica por medio de acuerdos de representación dados a partir del aprendizaje de significados y símbolos (Ritzer, 1997); así, a través del lenguaje, los sujetos pueden obtener cierta independencia frente al entorno, de manera que

... puedan ordenar un mundo que, de otro modo, sería confuso... incrementan la capacidad de las personas para percibir su entorno..., aumentan la capacidad de pensamiento..., ensanchan la capacidad para resolver diversos problemas..., trascender el tiempo, el espacio e incluso sus propias personas... “ponerse en el lugar del otro”... imaginar una realidad metafísica..., permiten a las perso-



*nas evitar ser esclavas del entorno.
Les permite ser activas... dirigir sus
acciones (Ritzer, 1997, pp.240-241).*

En sentido similar, para Scott (1989),
“...el lenguaje no es mero vocabulario o
un conjunto de reglas gramaticales, sino
un sistema de constitución de los signifi-
cados” (p.235); de igual manera, Cabrera
(2006), se señala que “...los conceptos
lingüísticos no simplemente se refieren
a la realidad y la designan, sino que con-
tribuyen a la elaboración de la imagen
que tenemos de ella y, por tanto, influyen
en la manera en que experimentamos el
mundo y nuestro lugar en él” (p.235). En
este sentido, el lenguaje no solo sirve para
representar la realidad, sino que también
interviene activamente en la producción
de significados.

Por su parte Zemelman (2007), seña-
la que el lenguaje cumple una función
importante en la constitución del sujeto,
en cuanto hace parte de él desde el mo-
mento de la conformación de su mundo
simbólico. Así, resaltando la condición
relacional del sujeto en el lenguaje, lo con-
cibe como “...una práctica que descubre
la consciencia del estar-con y ante-otro”
(p.169). Asimismo, Morin (1995) resalta
que el lenguaje y cultura son cualidades
de la interacción social entre individuos, y
estas, “...retro actúan sobre los individuos
que nacen al mundo, dándoles lenguaje,
cultura, etcétera” (p. 72).

En este orden de ideas, se entiende
que el lenguaje no crea la realidad en
sentido literal, sino una imagen de ella en
sentido limitado, siendo de cierto modo un
reflejo con características de subjetividad
(Schaff, 1967), en la noción que el ser hu-
mano habita y es habitado por el lenguaje
(Manosalva y Guzmán, 2013).

En consonancia con lo anterior, se reco-
noce que la tarea del lenguaje va más allá
de comunicar e informar, entendiéndolo
como sistema complejo que posibilita la
relación entre los sujetos. En este sen-
tido son importantes los planteamientos
de Maturana (1988), quien señala que

“...el lenguaje como fenómeno biológi-
co consiste en un fluir en interacciones
recurrentes que constituyen un sistema
de coordinaciones conductuales consen-
suales de coordinaciones conductuales
consensuales” (p.85), que se dan en las
interacciones con el otro y que se constitu-
yen dentro de un marco relacional común.
Basándose en lo anterior, se entiende que
los sujetos construyen significados para
un uso particular del lenguaje en contextos
específicos para quienes los conforman.

Al respecto, el autor en mención, acuña
el término “Lenguajear”, para señalar que
el sujeto “opera en el lenguaje” frente a
la intelección de la realidad; además,
manifiesta, que “...lo que en la vida
cotidiana distinguimos como conducta
racional, es nuestro operar en discursos,
explicaciones, o conductas que podemos
justificar con discursos, explicaciones, o
argumentos que construimos respetan-
do la lógica del razonar” (p.86). Así las
cosas, el Lenguajear implica un “estar en
el lenguaje” y puede definirse como un
operar en un marco relacional común que
le otorga al sujeto la capacidad para hacer
una lectura del mundo e interactuar con
otros (Maturana, 2001).

También, es importante resaltar lo ex-
puesto por Gadamer (1981), quien consi-
dera que el lenguaje está vinculado con el
mundo vital humano, haciendo énfasis en
que el lenguaje no es un mero instrumento
que posee el ser humano, “...sino el medio
en el que vivimos los hombres desde el
comienzo mismo, en tanto seres sociales
y que mantiene abierto el todo en el cual
vivimos” (p.10). Este autor enfatiza que
en el acto del habla es donde “...se fijan
los momentos portadores de significado”
(Gadamer, 2006, p.193) y aclara que en
el lenguaje las palabras no poseen un
sentido unívoco, sino que presentan una
“gama semántica oscilante”.

Así, relacionando el lenguaje con el
pensamiento, Gadamer (2003) hace
énfasis en una “teoría de la experiencia
real que es el pensar”, señalando que el

lenguaje ejerce una influencia en el pensamiento, “pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo, significa decirse algo” (Gadamer, 2006, p.195). De este modo, plantea como experiencia lingüística, la inserción en un diálogo interno con nosotros mismos, “...que es a la vez dialogo anticipado con otros y la entrada de otros en diálogo con nosotros, lo que abre y ordena el mundo en todos los ámbitos de experiencia” (p. 196).

De esta manera, Gadamer reconoce que la experiencia lingüística es un saber del mundo y que con el lenguaje se afronta un mundo preformado y convencional. No obstante, el autor hace referencia a la posibilidad de crítica en la experiencia lingüística, que permita superar “...nuestras convenciones y todas nuestras experiencias pre-esquemáticas al aceptar un nuevo examen crítico y unas nuevas experiencias en diálogo con otros” (p.199).

A su vez, Zemelman (2007) hace hincapié en concebir la realidad como inacabable pero construible, una realidad como movimiento potenciador; para lo cual plantea rescatar la fuerza del lenguaje, su potencialidad simbólica, así como la recuperación de la historicidad; en este sentido, “...el sujeto afronta tener que internalizar la relación entre determinación e indeterminación, contenido y continente, objetos y horizontes, para estar abierto a las exigencias y posibilidades de despliegue de su propia subjetividad” (p.39). En relación con esto, Quintar (2006), añade que los sujetos estructuran su forma de ver y actuar en el mundo como construcciones simbólicas de sentidos y significados, haciendo la historia en la complejidad subjetiva e intersubjetiva, de manera que, el sujeto articula su subjetividad y su ángulo epistémico de configuración de realidad.

Desde este punto de vista, se comprende que la lectura que el sujeto hace de su realidad, la hace desde sus posibilidades y límites, donde el lenguaje, en el marco de la relación con el otro, hace posible la construcción de realidades; por lo que se

puede entender que en el escenario de la intersubjetividad es donde el sujeto construye su sí mismo y su mundo. Zemelman (2007) manifiesta que la subjetividad se caracteriza por la reflexividad y por la voluntad o capacidad de acción deliberada, que refiere a una subjetividad reflexiva-activa como creación histórico – social.

En consonancia con los planteamientos anteriores, Castoriadis (2007), hace alusión a la creación histórico social desde el planteamiento de lo imaginario; definiendo lo imaginario como “...creación incesante y esencialmente *indeterminada* (histórico-social y psíquico) de figuras/formas/imágenes” (p.12); en su conceptualización, este autor contempla dos dominios inseparables, el dominio de lo psíquico como “imaginación radical” y el dominio de lo histórico-social, que es designado como “imaginario social”.

Así las cosas, para Castoriadis (1999) la psique humana se caracteriza por la autonomía de la imaginación, en tanto la imaginación radical implica la “...capacidad de dar forma a lo que no está ahí, de ver en algo lo que no está presente” (p.232); este dominio de la imaginación es radical porque “...la creación de representaciones, de sentimientos, de deseos por parte de la imaginación humana está condicionada pero jamás predeterminada” (p.234). En cuanto al imaginario social, el autor plantea que es “...primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte” (Castoriadis, 2007, p.377), señala que las significaciones de una sociedad se instituyen en y por su lenguaje. En este sentido, lo imaginario social, implica sistemas de significación que se instituyen en la sociedad.

Por otro lado, Castoriadis (1987), tomando una perspectiva del sujeto en el mundo histórico-social, plantea la subjetividad; por una parte, como reflexión y por otra, como actividad deliberada (voluntad; señala, que la subjetividad reflexiva-activa “...presupone una creación histórico-so-



cial considerable, y de hecho una ruptura radical en la historia” (p.273); además, el autor enfatiza en que la reflexividad no puede confundirse con simple pensamiento, otorgando en el planteamiento un carácter activo al sujeto (1998). En este orden de ideas, se plantea la noción de un sujeto autónomo que es aquel

que se sabe con fundamentos suficientes para afirmar: esto es efectivamente verdad, y: esto es efectivamente mi deseo. La autonomía no es, pues, elucidación sin residuo y eliminación total del discurso del Otro no sabido como tal. Es instauración de otra relación entre el discurso del Otro y el discurso del sujeto. (Castoriadis, 2007, p.166)

Es así como subyace en el planteamiento de Castoriadis (2007), la autonomía como elaboración del discurso del otro, que otorga la “...posibilidad permanente y permanentemente actualizable de mirar, objetivar, distanciar, destacar y finalmente transformar el discurso del Otro en discurso del sujeto” (p.166); la autonomía es “...la relación en la cual los demás están siempre presentes como alteridad” (p.171). De esta manera, lo social-histórico, “...constituye la condición esencial de la existencia del pensamiento y la reflexión” (Castoriadis, 1997, p.189). Así, la creación histórico-social, presupone una creación de la subjetividad como creación de sociedades, donde emerge el proyecto de autonomía que implica subjetividades reflexivas y deliberantes capaces de cuestionar las leyes de la propia existencia que corresponden a determinaciones sociales y a sí mismo.

Con relación a lo anterior, Zemelman (2007) destaca la dinámica entre subjetividad e historia, como base para re-actuar ante las circunstancias, y ser o no autónomo; para esto, propone rescatar el papel que puede cumplir el lenguaje, que puede ser activador o parametral; así, “... un papel activador, si sirve para romper con los límites de lo dado-significado, (...) parametral, si se reduce a cumplir

la función que imponen los universos de significados establecidos por el orden social” (p.29). Para el autor, el sujeto puede desarrollar alternativas de despliegue propias del hacerse sujeto mediante un papel activador del lenguaje, desde la capacidad de significar y desde la articulación de subjetividad individual e histórica, lo cual implica necesidad de enriquecimiento de subjetividad desde el fortalecimiento de los lenguajes que le permitan al sujeto explorar mundos posibles.

Esta última opción permite al sujeto situarse frente las circunstancias, lo que supone ir más allá de los sentidos establecidos y de las determinaciones del contexto, develando nuevos significados, además de una capacidad de despliegue como ampliación, transformación o reemplazo de parámetros (Zemelman, 2007). Dejando entrever la necesidad de un sujeto que se posiciona en relación con su discurso y que toma lugar en este para actuar/re-actuar ante sus circunstancias.

El escenario del maestro como espacio para la intersubjetividad

Siguiendo a Zemelman (2007), se afirma que es en la dimensión histórica existencial del sujeto, como lugar donde devienen sus oportunidades de ser libre aunque también sus limitaciones, en la que sucede la dialéctica entre querer y poder ser; es el espacio-tiempo de posibilidades donde se concibe la capacidad de significar, en tanto le permite “proyectarse más allá de lo dado” (p.44); de manera que pueda confrontar el momento histórico existencial con nuevas perspectivas de significación del lenguaje que se incorporan en la subjetividad, y que el autor ha denominado potenciación del sujeto.

Así las cosas, esta potenciación, como lo señala Zemelman (2007), se entiende como despliegue que implica reconocer su modo de estar en la historia, como “forma de consciencia que plasma universos que contiene nuevas posibilidades” (p.37). Con esto en mente, se considera la realidad

como escenarios de intersubjetividad, donde el sujeto en la relación con los otros configura su sí mismo, además de construir consensos en torno a significados y estructurar la forma subjetiva de ver e inferir el contexto; estos escenarios corresponden al mundo de la vida cotidiana, en el sentido de lo planteado por Schütz y Luckman (1973), como ámbitos de la realidad donde el hombre participa continuamente y que puede intervenir y modificar.

Asimismo, es en estos espacios que se comparten con otros, donde el sujeto logra dar sentido a lo vivido, a partir de las experiencias del mundo de la vida cotidiana (Berger y Luckman, 1995). Así, escenarios propicios para el despliegue de la subjetividad, son aquellos donde prima la reflexión y deliberación, donde el sujeto se implica y asume una postura responsable frente a la toma de decisiones.

Desde esta perspectiva, los contextos educativos tienen las condiciones para re-crear escenarios que permitan el despliegue de la subjetividad. En éstos se presenta la posibilidad de un sujeto maestro, quien se apropia en su ser desde la enseñanza, entendida como “promoción del deseo de saber, de sí y del mundo, en sucesivos actos de conciencia histórico-social, y de expresar ese saber” (Quintar, 2006, p.40).

Como lo afirma Guarín (2013), se hace necesaria la recuperación de la voz del maestro, desde su conciencia histórica, social y política, que conlleve a un pensamiento crítico e innovador. Maestros que desde el conocimiento del presente, de la vida, de la tierra y de la comunidad, amplíen su campo didáctico, hacia la interpretación de los signos de los tiempos y el espíritu de la época (Guarín, 2013), maestros que enseñan una manera de enfrentarse con el mundo (Quintar, 2006).

De otro lado, se considera también lo propuesto por Freire (2005): “...la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con

las cuales los hombres transforman el mundo” (p.106); en este sentido, plantea para el maestro, un pensar crítico, “...a través del cual los hombres se descubren en ‘situación’” (p.136). Además, señala que en la medida en que la realidad sea captada como “objetivo-problemática”, el sujeto es capaz de insertarse en la realidad que va descubriendo. Así las cosas, de esta forma de inserción, resulta “...la concienciación de la situación. Es la propia conciencia histórica” (p.136). Es decir, el pensar crítico implica, “...la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres” (p.112).

Por su parte, Giroux (2003), señala que el pensamiento crítico “...representa la aptitud de trascender los supuestos de sentido común y evaluarlos en términos de su génesis, desarrollo y finalidad” (p.57); lo que implica, un acto político fundamental que vincula praxis y conciencia histórica; así, refiere que “...debemos acudir a la historia a fin de comprender las tradiciones que dieron forma a nuestras biografías individuales y relaciones intersubjetivas con otros seres humanos” (p.58).

En el escenario del maestro, implicaría una pedagogía crítica, que para su desarrollo “...es imprescindible poner en marcha un discurso que no dé por sentado que las experiencias vividas pueden deducirse automáticamente de determinaciones estructurales” (Giroux, 1997, p.155); así, la pedagogía crítica

implica brindar a los alumnos la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica de cuestionar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de adaptarse simplemente a ellas. También implica darles las aptitudes que necesitan para situarse en la historia y encontrar sus propias voces, así como las convicciones y la compasión imprescindibles para mostrar coraje cívico, arriesgarse y promover los hábitos, las costumbres y las



relaciones sociales esenciales para las formas públicas democráticas.
(Giroux, 2003, p.305)

Además, la pedagogía crítica, según este autor, plantea "...concentrarse en la cuestión de la diferencia de una manera éticamente provocativa y políticamente transformadora... la identidad se explora a través de su propia historicidad y sus posiciones subjetivas complejas" (Giroux, 2003, p.306).

Conviene subrayar que en este sentido, el maestro asume una labor que no solamente la dirige hacia a otros, sino también hacia sí mismo, y que es una "bella y compleja tarea de enseñar/se" (Quintar, 2006); un maestro capaz de desplazarse a la posición de otros, de dialogar con otras realidades, de adoptar un posicionamiento reflexivo-deliberante que le permita surcar los límites de su propio campo didáctico, haciendo de la enseñanza "un proceso trascendente en las propias circunstancias" (Quintar, 2006, p.15).

Llegados a este punto, educar en el escenario del maestro, puede tomarse como lo plantea Argumedo (1986, citado en Quintar, 2006), como "una actividad dirigida a transformar las circunstancias a través de las transformaciones de los sujetos, interviniendo en los procesos de aprendizaje" (p.34), reconociéndolos como escenarios de la diversidad que implica en los términos de Skliar y Tellez (2008), "pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la [necesidad] de establecer relaciones éticas de alteridad" (p.115), considerando, que la diversidad no puede reducirse a una categoría conceptual, en tanto, como lo señalan los autores, siempre en la tarea de conceptualizar la diversidad existe un espacio de cierto no-saber, de aquello que escapa a la conceptualización y que sucede en cada interacción, en cada conversación, en cada encuentro con el otro, lo cual se hace evidente en los contextos de la educación donde el maestro se moviliza dentro de su quehacer.

Ahora bien, en dicho contexto es imperante recuperar la riqueza del lenguaje, "...para garantizar diversas posibilidades desde donde decir-significar" (Zemelman, 2007, p.147). Así, como lo plantea Gadamer (2006), es preciso recurrir al lenguaje no constituyéndose solo en convencionalidad de los esquemas previos, sino como "fuerza generativa y creadora" que le permita fluir como "...posibilidad incesante de seguir hablando y conversando y la libertad de decirse y dejarse decir" (p.201).

De esta manera, el maestro puede hacer de su práctica un acto de auto-reconocimiento, para sí mismo y para el contexto donde desempeña su labor; la enseñanza se convierte en una práctica potencialmente revolucionaria de "...revuelta, de volver sobre nosotros mismos para generar autoconciencia y conciencia de nuestras propias realidades" (Quintar citada en Rivas, 2005, p.120); reconociendo una historicidad del maestro en permanente construcción, su historia vista como experiencia, un "...constante estar pasando, que conlleva el siempre estar-estando del sujeto" (Zemelman, 2011, p.46); y en palabras de Quintar (2006), "...una historia dada, una historia dándose y una historia por darse" (p.40).

Abordajes para el tránsito investigativo

Para dar inicio a este recorrido investigativo, se parte del método, la metodología y la metódica del Macroproyecto de Investigación: *Maestros con Pensamiento Autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana* (Serna, 2013)⁸. Con esto en mente, se utilizó un enfoque cualitativo; en tanto:

se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de

8 Se aclara que el Macroproyecto de Investigación: "Maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana, vinculó varios procesos investigativos, que siguen el mismo modelo de investigación.

las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y las realidades socio-culturales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible. (Sandoval, 2002, p.41)

A partir de lo anterior, este enfoque se basó en la teoría fundamentada, la que posibilita "...desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y de poderlos conceptualizar" (Sandoval, 2002, p.71). A través de esta metodología se hace un abordaje de la realidad de los fenómenos sociales mediante categorías y relaciones conceptuales que se desprenden de la lectura que se hace de los datos. Así, las teorías se fundamentan en los datos posibilitando generar conocimientos, aumentar la comprensión y proporcionar guías significativas para la acción.

Es así como la base epistemológica de la Teoría Fundamentada está en el "Interaccionismo Simbólico" de Blumer y en el pragmatismo de la escuela de Chicago, especialmente en las ideas de Mead y Dewey (Hernández, Herrera, Martínez, Páez, & Páez, 2011). De esta manera, se considera al interaccionismo simbólico como una corriente de pensamiento basada en la comprensión de la sociedad a través de la comunicación. Para Blumer (citado por Hernández y cols., 2011), este es el proceso mediante el cual los humanos interactúan con símbolos para construir significados, permitiéndoles la adquisición de información e ideas para poder entender sus propias experiencias y las de los demás; de igual forma, compartir con esas interacciones, sentimientos que les permiten llegar a conocer a sus semejantes.

En este sentido, se plantea que todo proceso de investigación científica se activa cuando el investigador asume una actitud cuestionadora sobre la realidad,

de esta manera el investigador puede desarrollar explicaciones, innovaciones o transformaciones de ésta.

Así las cosas, la indagación se desarrolló siguiendo el método crítico - complejo, en el cual se busca una interacción crítica entre la teoría y la práctica, asumiendo que desde esta postura toda investigación, inicia con una problematización de la realidad, para ubicar con claridad la finalidad o el propósito central de la misma.

Respecto al método crítico - complejo, se entiende que lo que se busca es ir en contra del absolutismo y el dogmatismo que se disfrazan de verdadero saber, en términos de Morín, Ciurana y Motta (2002), "*ciencia con consciencia*". En síntesis el pensamiento complejo es pertinente donde se pretende, no solamente inteligibilidad (comprensión), sino también inteligencia (pensamiento).

Como unidad de trabajo, se seleccionaron algunos estudiantes de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, cohorte XIII de la ciudad de Pasto, quienes ejercen o han ejercido su quehacer en la enseñanza; inicialmente con los propios investigadores y posteriormente con algunos estudiantes más, quienes aceptaron participar en la investigación.

Para esto, se considera la historia de vida como herramienta de auto-reconocimiento, en la que se da relevancia al relato autobiográfico, como lo señala Madriz (2004), implica una acción de "narrar-se para formarse, para volver a nacer" (p.7); esta acción conlleva al sujeto a reparar en sí mismo, en lo que es, en lo que ha sido y en lo que será, como lo plantea la autora, constituyendo su propia identidad en un fluir de lectura-escritura e interpretación de los propios relatos.

En el escenario del maestro, la construcción autobiográfica le permite construir conocimiento sobre sí mismo y el mundo, un conocimiento "como construcción de sentidos y significados; es decir de redes y representaciones simbólicas históricas e



historizadas” (Quintar, 2006, p.41), construcción que desde la perspectiva de una didáctica no-parametral (Quintar, 2006), se entiende “como espacio que contribuya a reedificar un campo de acción profundamente humano” (p.20) y se orienta a la “permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial” (p.41), trabajando con los modos de sentir, pensar y hacer su profesión como sujeto maestro.

Para la recolección de la información se hizo uso de documentos biográficos, así:

- La Autobiografía: Ejercicio retrospectivo de un individuo sobre su vida (Madriz, 2004), es un esfuerzo personal de introspección (Vásquez, 2007), que se construye como memoria sobre las experiencias vividas, siendo el sujeto, actor y protagonista del relato.
- La narración Auto-eco-biografía: Se concibe como un ejercicio de comprensión de la propia historia, en la cual se reconstruyen escenas del pasado del sujeto que han marcado su vida y se leen en un presente histórico, a la vez que responden a cuestionamientos sobre su identidad (Serrano, 2014). Es un ejercicio que recoge lo interno y lo externo de cada quien, y que al hacerse consciente posibilita el reconocimiento de sí mismo, permitiendo comprenderse, identificarse y posicionarse como sujeto ético-político (Quintero y Marulanda, 2012).
- La Corpobiografía: Corresponde a un documento autobiográfico que faculta la construcción y la interpretación de la historia de vida en relación con el cuerpo, partiendo de la comprensión sobre el sujeto como un ser corporal anclado a su relato y a sus experiencias que quedan inscritas en su cuerpo. La incorporación del cuerpo como referente autobiográfico se establece en un elemento más de evocación (Silva, Barrientos y Espinoza, 2013) que implicaría la significación de su historia desde la memoria corporal.
- La Fotobiografía: Se constituye como

documento biográfico en el cual el sujeto “relata la historia de vida desde las fotos” (González, 2015, p.23) que representan momentos de su vivir, y hace posible que el sujeto se narre por medio de imágenes que dan cuenta de ésta a la vez que la pone en contexto. Para Sanz (2007) la fotobiografía permite “...una descripción personalizada de la foto, las emociones o la historia, además es una parte prestada de su historia, solo aquello que ha considerado de interés para el lector” (p.22), desde un criterio subjetivo.

- Los Círculos de reflexión: Es un núcleo de buen sentido, que desarrolla un ejercicio de comunicación entre sujetos históricos y concretos, que se enmarca en la autoreferencia de quienes participan de éste como parte de un diálogo de introspección de la realidad (Quintar, 2006). Consiste en un grupo de sujetos participando de un diálogo colectivo, donde cada uno se coloca en escena desde su discurso y ante el discurso de otros. El círculo representa un “constante fluir intersubjetivo de hacerse en común-unidad de pensamiento” (Quintar, citada en Salcedo, 2009), en el cual se utiliza como material de reflexión lo que se dice como lo que no se dice, y se ubica entre lo que se significa y la necesidad de significar. Guarín (2013) considera al círculo como “«lugar histórico de la palabra»(...), «lugar para pensar el mundo», [y] «lugar permanente de lo constituyente e instituyente»”, como “práctica histórica, social y cultural de ciudadanía del pensamiento que invita a los sujetos vivos, concretos e históricos a auto-referenciarse en los modos de colocarse entre otros” (p.11).

Para el análisis de la información recolectada, se utilizó como criterio la comparación constante, propia de la Teoría Fundamentada, buscando “...develar las similitudes y los contrastes entre los datos” (Laperrière, 1997 citado en Raymond, 2005, p.220), siguiendo una codificación

abierta y exhaustiva de todos los incidentes seleccionados.

Se buscó la integración de los datos en una teoría que estuviera en función de una categoría central y que constituyera un eje narrativo que va al corazón del fenómeno y lo resume en pocas frases, tomando como pauta la saturación teórica, donde el proceso de análisis se detiene cuando los nuevos incidentes no involucran la reformulación de los conceptos y categorías, y es posible discernir los límites de la aplicación y generalización de los conceptos (Raymond, 2005).

Basados en la Teoría Fundamentada (TF), se realizó un análisis cualitativo de los datos, apoyándose en la herramienta Atlas.Ti, la cual permitió sistematizar y organizar la información para su posterior interpretación. Inicialmente se digitalizaron los datos en documentos de texto que corresponden a los documentos biográficos y las transcripciones de los círculos de reflexión como documentos primarios para la construcción de la unidad hermenéutica, que permitió realizar el análisis e interpretación mediante la construcción de citas, códigos, anotaciones, familias y redes.

En un nivel conceptual del análisis, se realizó la agrupación de los códigos en familias considerando un criterio de afinidad entre éstos, además del carácter creativo y el interés de los investigadores, así mismo se organizaron los conceptos en redes que dieron cuenta de los vínculos entre citas (incidentes), códigos, anotaciones y familias que integran los datos recopilados; de esta manera al interpretar las múltiples relaciones y vínculos surgieron las categorías emergentes de investigación, permitiendo su conceptualización y la emergencia de la categoría central o sistémica de investigación a partir del proceso hermenéutico.

Este proceso hermenéutico, se entiende desde los planteamientos de Gadamer (2003), quien considera una relación circular del todo y sus partes y que "...comprender es moverse en este

círculo... es esencial el constante retorno del todo a las partes y viceversa" (p.244); además, añade que el círculo siempre está ampliándose, tomando un concepto relativo del todo y considerando que la integración de nueva información afecta la comprensión, así, "...el movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de ésta al todo" (p.361).

Para finalizar, con relación a los fines propios de esta investigación, se puede señalar que la utilización de estrategias para profundizar en las historias de vida de los maestrantes participantes, permite recoger aprendizajes, experiencias, búsquedas de significado, entre otras formas de reconocer al sujeto maestro en sus experiencias, con lo cual el lenguaje como posibilitador de construcciones simbólicas y de realidad permite generar (propiciar la emergencia) nuevo conocimiento/reconocimiento de la realidad del maestro; considerando que los significados surgen a través de las interacciones sociales que se gestan con el otro, por medio de las experiencias y la interpretación que se da en escenarios intersubjetivos.

Desde la historia de vida a las categorías emergentes

En el proceso hermenéutico se identificaron de manera inductiva tres categorías que corresponden a: Lenguaje experiencial, producto de experienciar-se, Transformarse para transformar y Reconocer-se como proceso de transformación.

Lenguaje experiencial (del maestrante) producto de Experienciar-se (como sujeto maestro)

Las experiencias vividas por los sujetos, se presentan como relatos que surgen a partir de la interacción con otros o de los relatos de hechos significativos que han sido contados por otros. En estos relatos de las experiencias vividas se puede distinguir la relación del sujeto consigo mismo, que aparece como referencia o reflexión de sí, donde lo vivido se cons-



tituye en espejo de quien es para sí; de igual manera la relación con los otros es relatada a partir de las experiencias compartidas con ellos: "...las huellas positivas que han marcado mi vida ha sido la relación permanente con muchas personas de distintas edades y pensamientos quienes todos desde el más pequeño hasta el más abuelo tienen mucho que dar y enseñar" (DB03, MP02)⁹.

En las experiencias de los maestrantes cobran relevancia las historias que relatan los hechos vividos en los contextos familiares y educativos, con un importante énfasis en las situaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, destacando con mayor fuerza narrativa el efecto que han tenido en sus procesos educativos, donde se ejemplifican diversas formas de enseñar y aprender.

Desde esta perspectiva, el protagonismo de los actores educativos, profesores y aprendices, ayudan a integrar la forma como cada sujeto ve y entiende su propio rol en los ideales de ser maestro o aprendiz, en el sentido de lo planteado por Bruner (2003 citado en Leite, 2011), construyendo relatos sobre quién y qué somos, y por qué hacemos lo que estamos haciendo.

...recuerdo especialmente las clases de biología la metodología que usaba la docente me transportaba al mundo natural de una manera muy especial, ya que motivaron mi curiosidad por querer saber más de los procesos, fenómenos y seres de la naturaleza... recuerdo como la docente tenía un timbre de voz muy suave con el cual narraba las temáticas de manera singular, las podría comparar esta forma tan sutil, como la que se tiene cuando se narran

cuentos e historias; recuerdo que era una docente muy carismática, paciente y pausada en su movimientos y en su sistema de trabajo, lo que hacía que esta fuera mi clase favorita. (DB14, IMP12)

Muchas de las experiencias vividas marcan la vida escolar de los participantes, y posibilitan una particular cosmovisión de los contextos educativos, que se viven en los diferentes roles que el sujeto asume en los contextos donde se desenvuelve. Así lo vivido como experiencia, se constituye en el sustento de un presente que exige una constante lectura y reinterpretación de la historia vivida.

Las reminiscencias de los aprendizajes vividos, generan resonancias en los sujetos, adquiriendo mayor fuerza cuando se hacen relato, se plantea así como los sujetos se van constituyendo por la experiencia, asumiendo un posicionamiento ante su realidad sustentado en su presente-histórico.

...por eso hoy al ingresar a esta maestría deseo aportar a la transformación de la cultura escolar y municipal, porque estoy convencida de que las personas podemos cambiar en la medida en que podamos desarrollar una capacidad de introspección y reflexión, solo así podemos aceptar que como seres humanos nos equivocamos pero podemos remediarlo para nuestro bienestar y el de los niños de los cuales somos responsables. (DB09, MP07)

Es importante señalar que algunos de los relatos presentan mayor fuerza narrativa que se evidencia en la forma como cada sujeto expresa su sentir, los cuales pueden ser connotados como marcas o huellas vitales, en tanto "...marcas perdurables, que afectan, constituyen y dan sentido a la vida de los seres humanos" (Mora, Caicedo y Mejía, 2013, p.10). Se reconoce la importancia del lenguaje para re-construir la vivencia de experiencias pasadas, donde cumple un papel activador

⁹ Los textos se codificaron de la siguiente manera DB: Documento Biográfico, CR: círculo de reflexión; MP: Maestrante-Participante; IMP: Investigador-Maestrante-Participante. Se indica el número del documento y el número del participante.

o parametral. De esta manera el sujeto a partir de un posicionamiento reflexivo - deliberante puede desplegarse a otros campos y esferas de la realidad humana.

Una participante, en su autobiografía (DB06, MP05) da cuenta de los significados establecidos frente a su condición de “ser mujer” refiriéndose a una experiencia entre su madre y su abuelo: “mi madre siempre soñó con estudiar (...) mi abuelo (...) nunca se lo facilitó (...) ya que era mujer, (...) y por supuesto siendo leal a la buena conciencia de sus ancestros las mujeres no deben estudiar”; además relata “mi mamá quiso siempre que eso no pasara con sus hijos y fue muy exigente con el tema” y conlleva en la historia de vida narrada, a que la participante pueda asumir una posición que le permite ir más allá de las determinaciones sociales: “decido estudiar la carrera más difícil de acceder y de terminar en ese momento que era medicina”.

En los relatos autobiográficos, como su propio lenguaje, el sujeto “reconoce su campo de experiencias vitales” (Zemelman, 2007, p.35), permitiéndole la comprensión del mundo, la posibilidad de re-significarlo y de plasmar universos con nuevas posibilidades. Así como es planteado por Heidegger (1957/1990), es posible hacer una experiencia con el habla, que quiere decir “dejarnos abordar en lo propio por la interpretación del habla entrando y sometiéndonos a ella... entonces la experiencia que hagamos con el habla nos alcanzará en los más interno de nuestra existencia” (p.143)

Es así que surge la posibilidad para el sujeto de “experienciar la experiencia”, en tanto experienciar se plantea como un acto reflexivo que le permite al sujeto re-significar las experiencias vividas por él o incluso vividas por otros, que puede darse en el momento que se vive la experiencia, así como, cuando se rememora y se le otorga nuevos sentidos.

...la educación que yo recibí en ese momento cuando yo estaba en

segundo, se parece mucho a ese instante muy oscuro que es una escena muy gris ... entonces eso ha hecho que todo vuelva a ser de colores, entonces si lo comparo con Tadeusz Kantor en mi segundo de primaria lo pongo ahora con unas narices de clown que iluminan... mi maestría es clown y mi primaria es un teatro más oscuro, entonces eso es como la diferencia que tengo allí entre esas dos partes de la academia. (CR03, IMP09)

Experienciar implica revivir las experiencias, pero asumiendo una postura reflexiva-deliberante capaz de cuestionar las determinaciones sociales y de sí mismo. En este sentido, en términos de Guarín (2013), la auto-reflexión implica asumir un punto de vista desde donde se pueda pensar la realidad, y pensar el pensamiento que piensa esta realidad.

En la medida en que estas experiencias se integran al discurso del sujeto, posibilitando nuevas argumentaciones respecto a su modo de ser-estar en la historia, se posibilita la construcción de conocimiento de sí mismo y de mundo. Se entiende que esta integración consiste en una forma de Lenguaje connotado por ser relativo a la experiencia, en la investigación se ha denominado Lenguaje Experiencial, e implica acumular nuevas experiencias producto de experienciar las experiencias, como acervo de conocimiento, pero connotado por una construcción reflexiva y deliberante, donde se presenta un posicionamiento de pensamiento crítico y de autonomía intelectual.

Se prioriza en la construcción del Lenguaje Experiencial la integración de experiencias-fuerza que se connotan por su potencialidad para fraccionar las esferas de lo dado-significado, posibilitando el reconocimiento de horizontes de posibilidades, a partir del enriquecimiento del Lenguaje, específicamente Lenguaje - Fuerza que enriquece la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo.



Transformarse para transformar, desde la experienciar-se hacia el reconocimiento (del maestrante)

La transformación del sujeto se constituye como posibilidad que se da desde vivir la experiencia y constituir la en un lenguaje experiencial hasta la construcción de conocimiento / re-conocimiento que el sujeto hace de sí y de su experiencia en el mundo, e implica que el sujeto asuma un posicionamiento reflexivo y deliberante.

...me diagnosticaron: Epilepsia Mioclónica, lo que no acepté como cierto; me resistí a creer que un papel pusiera una sentencia en mi vida (...) me resistí con todas mis fuerzas a las restricciones médicas y los tratamientos químicos (...) contra todo pronóstico me permite tomar una decisión que cambiaría el rumbo de mi vida (...) decido empezar a hacer deporte y logró ingresar a una de las disciplinas más exigentes. (DB11, IMP10)

Se puede evidenciar que la transformación puede originarse desde diferentes formas de experiencia vividas en diversos escenarios de los cuales el sujeto hace parte, en los que se reconoce la función mediadora del lenguaje en los procesos de construcción de mundo del sujeto. Son relevantes los escenarios donde prima la relación con el otro, los procesos de formación y educación y la autorreflexión.

La transformación del sujeto surge como cuestionamiento frente a su ser, como acto resultante de la reflexión como sujeto histórico, que lo posiciona y le permite plantearse como un agente transformador de la historia, cobrando sentido la posibilidad de despliegue del sujeto ante sí mismo y el mundo. Como lo plantea Freire (2005) desde una Pedagogía Transformacional, existir "...humanamente, es 'pronunciar' el mundo, es transformarlo... [los sujetos] no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (p.106). De esta

manera, la transformación implica un sujeto reflexivo y deliberante frente a su ser-estar en el mundo.

...es gratificante escuchar decir: "profe...las clases con usted son chéveres porque nos ayudan a pensar las ideas, a ver más allá, me gusta sus clases porque no solamente es dictar, dictar, dictar...es un buen profesor porque no se cree mejor que nadie...se preocupa por nosotros...". Lo anterior me ayuda a responder el ¿cómo me veo como maestro? Como un profesional responsable, dinámico, preocupado por la transformación del pensamiento, constructor de entramados sociales que permitan evidenciar que la educación es la oportunidad de hacer cambios, me veo como un docente que quiere formar personas competentes inteligentes para asumir los diferentes signos de los tiempos. Y lo más importante me veo con la gran oportunidad de dejar huellas que sirvan de referencia a próximas generaciones. (DB02, MP01)

Cuando el sujeto se cuestiona frente a su ser, en este caso ser "sujeto maestro", posibilita la reflexión, el reconocimiento y la transformación. En este sentido, Quintar (2006), se cuestiona sobre ¿qué es un maestro? y sobre el significado de educar, señalando que el maestro tiene la posibilidad de enseñar una forma de tratar con las cosas y de enfrentarse al mundo a partir del ejemplo, en otras palabras desde su construcción de sí y de mundo que se transmite en la manera en que el maestro interactúa en éste, ya sea como maestro o como aprendiz.

Se reconoce que a partir de la construcción autobiográfica, como posibilidad de experienciar-se, el sujeto puede reflexionar-deliberar su historia, constituyéndose este proceso en fuente de transformación / reconocimiento, como lo plantean Anzaldúa y Ramírez (2010), dando la posibilidad al sujeto de auto-transformarse a partir

de los sentidos que va construyendo y reconociendo.

En la investigación se reconoce la estrategia de didáctica no parametral del círculo de reflexión planteada por Estela Quintar (2006), enriquece la reflexión que el sujeto puede hacer de sí y de mundo a partir del encuentro de su discurso con el de otros participantes, y la posibilidad de reflejarse en las palabras de otro, en el sentido que el discurso del otro actúa como fuente de transformación / reconocimiento, potenciando la capacidad del sujeto para problematizar y problematizarse. Al respecto, existe una implicación que el sujeto hace sobre su transformación, en tanto transformarse (transformación / reconocimiento).

En términos de Zemelman (2007), se puede leer la transformación como desarrollar la potencialidad desde la subjetividad, en tanto se superan las determinaciones del lenguaje en lo dado significado, y se avanza como posibilidades de despliegue a situarse frente las circunstancias. Esto implica el despliegue de la subjetividad, más allá de las determinaciones propias de las circunstancias.

Se reconoce que el acto de transformación del sujeto, posibilita un efecto transformador en el otro, que implica que el sujeto transmite a otros su forma de concebir el mundo, contribuyendo a la construcción de nuevos sentidos y significados que otros sujetos hacen para comprender el lugar que ocupa cada sujeto en la historia.

Así, se considera la educación como escenario que posibilita al sujeto el acto de transformarse y de incidir en la transformación de los otros, acción que tiene mayor relevancia cuando el sujeto al reconocerse se implica en esa transformación:

...necesitamos un cambio en el pensamiento de los maestros que reflexionen y sean conscientes de la gran influencia que tienen en la vida de sus estudiantes, maestros capaces de autoanalizarse, auto reflexio-

narse y de lograr transformarse para que puedan incidir positivamente en la formación integral de los seres humanos que requiere la sociedad actual. (DB09, MP07)

En este sentido, en los contextos educativos, es relevante la acción transformadora del maestro, en tanto son escenarios de carácter relacional entre los diferentes actores que hacen parte de estos contextos. Así, la educación se constituye en un escenario que al privilegiar el encuentro con el otro y la construcción intersubjetiva de conocimiento, posibilita el acto de transformarse y de incidir en la transformación del otro.

Reconocer-se como proceso de transformación desde el Lenguaje Experiencial (de ser maestro) hacia las posibilidades de ser (sujeto maestro)

El sujeto elabora conocimiento de sí y de mundo, a través de su experiencia en el mundo de la vida cotidiana, además, el proceso de conocer surge del contacto que tiene el sujeto con el mundo. Así el sujeto construye su realidad de manera subjetiva mediada por la capacidad creativa del lenguaje, es de esta manera que el sujeto a partir del conocer puede concebir el mundo.

...he vivido tantas cosas, he conocido tanto lugares, he pasado por tantas circunstancias tan diversas, y en todas ha estado enmarcado siempre el lenguaje (...) haya sido un lenguaje de violencia, haya sido un lenguaje de afecto, haya sido un lenguaje de expresión, (...) ha sido un lenguaje médico en todas las etapas y ha sido mi propio lenguaje. (CR02, IMP10)

En este sentido, la narración que el sujeto hace de su historia de vida, permite dar cuenta del conocimiento que el tiene de su realidad y de sí mismo. La reflexión que puede hacer frente a ese



conocimiento, le otorga la posibilidad de construir nuevos sentidos para escapar de lo determinado y le permite abrirse a horizontes de posibilidades. Esto se constituye en un proceso de conocimiento/re-conocimiento que implica para el sujeto posicionarse desde lo que es conocido y ante lo que se ha de conocer: “compartir con tantas culturas, con tanta gente que es diferente, ha enriquecido mi vida para conocer que hay otros sentidos de vida distintos al mío, pero que igual si enriquecen” (CR05, IMP12).

Se entiende que este proceso de reconocer implica una experiencia de re-conocimiento, donde la experiencia como experimentar-se, le permite al sujeto volver reflexivamente sobre aquello que conoce. Al volver sobre las experiencias vividas, el sujeto puede dar nuevos sentidos a sus vivencias, posibilitando una re-significación de su experiencia como re-conocimiento de la historia de vida propia y la de otros.

Se destaca que el proceso de reconocimiento está mediado por la relación con el otro y se produce en los distintos escenarios de la vida del sujeto, en los cuales se presenta la posibilidad de leer, interpretar y reflexionar el mundo, posibilitando al sujeto su propio reconocimiento. Esta forma de reconocimiento se puede connotar como un reconocer-se cuando el sujeto asume una posición reflexiva-deliberante frente al conocimiento de sí mismo.

El ejercicio autobiográfico posibilita una re-significación de la experiencia al hacer un re-conocimiento de su propia historia de vida y de la historia de los demás. Igualmente, la reflexión que se puede hacer en este ejercicio, brinda posibilidades de reconocimiento de sí y del otro: “eso también me hace unirme como a ustedes, (...) es como también a leerlos a ustedes (...) al verlos a ustedes me reencuentro conmigo misma, con cosas que yo creí haber olvidado, o ya no recordaba” (CR04, IMP09).

Reconocer-se le da la posibilidad al sujeto de cuestionar la concepción que tiene

de sí, permitiéndole surcar los límites de las determinaciones propias de lo dado-significado hacia nuevos horizontes de posibilidades (Zemelman, 2007). Además, el proceso reflexivo que el sujeto pueda hacer de su historia de vida, le permite ir desde reconocer-se en su historia hacia implicarse en esta, a través de la re-significación de su experiencia como presente histórico.

Así mismo, reconocer-se plantea tomar un lugar en el mundo a partir de las re-significaciones que se van construyendo, lo que implica un proceso de transformación del sujeto, en cuanto posibilidades de enriquecimiento y despliegue de su subjetividad, ampliando las posibilidades de ser en el mundo.

Estos horizontes de posibilidades implican para el sujeto asumir una postura responsable consigo mismo y con los otros en la toma de decisiones, postura que exige reconocer-se como condición para actuar ante sus circunstancias y no determinarse por éstas.

Entre las posibilidades de ser surge como manera específica de vivir, la posibilidad de ser maestro, que en muchos casos se construye desde un ideal producto de los procesos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza; se asume ese ideal como un ideal posible, en la medida que cada sujeto se reconoce en esa labor y se posiciona frente a las determinaciones propias de cada contexto: “soy maestro porque descubrí que es un don, algo sublime, una buena labor y la mejor tarea que puedo hacer (...) ser maestro es ser escultor del futuro del hombre” (DB02, MP01); ideal que es vivido como “ideal posible” en cuanto cada sujeto se puede reconocer en esa labor y en las posibilidades de ser sujeto maestro en el mundo.

...como maestra soy una persona humilde, tranquila, puntual, responsable que está dispuesta a aprender de las personas que me rodean, a compartir lo poco que sé, me gusta transmitir a mis estudiantes

confianza, cariño y valores, trato en lo posible de dar buen ejemplo para que vean en mí un modelo a seguir, aprovecho cada espacio para sensibilizar a mis estudiantes, compañeros y padres de familia que lo más importante es aprender a convivir con el otro, trabajar en equipo, respetar sus diferencias y valorar a la persona misma, doy a conocer mis habilidades y potencialidades con el objetivo de fortalecer el sentido de pertenencia por mi institución (...) me llena de orgullo y satisfacción que le soy útil a la sociedad no por lo que tengo si no por lo que soy. (DB08, MP06)

Lenguaje-Fuerza como posibilidad de reconocimiento del maestro

En el reconocimiento de ¿qué transformaciones de pensamiento crítico mediadas en el lenguaje se han propiciado en el proceso creativo de autonomía intelectual en algunos maestros?, se develó un transitar en la configuración de identidad del sujeto que parte desde la experiencia que se vivencia en el mundo de la vida cotidiana, hacia una construcción de lo posible.

En primer lugar se reconoce una transformación que va desde la experiencia hacia la construcción de un Lenguaje Experiencial. Se destaca que las vivencias adquieren valor, en tanto son llevadas al discurso del sujeto como Lenguaje Experiencial de forma que se integran en su discurso y sirven como referencia para significar su modo de ser-estar en la historia.

Un segundo hallazgo corresponde a la transformación del sujeto desde el conocimiento que tiene del mundo hacia un reconocimiento de sí mismo; se reconoce a partir de su experiencia en el mundo y desde un posicionamiento reflexivo - deliberante, logrando significar su ser-estar en la historia; de esta manera, puede percibir su existencia como un ser para sí y para el mundo, tomando al lenguaje como mediador para conocerlo y significarlo, dando al

sujeto, como lo ha planteado Castoriadis (1998), una capacidad de formular lo que no está, de ver en cualquier cosa lo que no está allí, dando relevancia a la reflexión como forma de romper la subordinación a condiciones externas.

Por último, se considera la transformación de un sujeto que se reconoce por medio de un Lenguaje - Fuerza que lo potencializa como sujeto maestro. Así, reconocer-se, se constituye en posibilidades de despliegue de su subjetividad que cobran importancia en el ser, estar y hacer del maestro; en tanto, puede asumirse desde la enseñanza y el aprendizaje, retomando a Quintar (2006), desde la promoción del deseo de saber como acto de conciencia histórico-social.

Esto implica la recuperación de la voz del maestro (Guarín, 2013), que lo caracteriza como sujeto de pensamiento crítico y de autonomía intelectual. Se resalta la importancia de la construcción autobiográfica, para que desde su conciencia histórica, social y política, fundamentada en su historia de vida ampliada hacia la de otros sujetos, pueda participar de la construcción del ideal de ser sujeto maestro en el mundo.

Así, es relevante propiciar espacios donde confluyan los discursos, específicamente aquellos que narran a cada ser dando cuenta de su historicidad, favoreciendo entre éstos visualizar intersecciones, diferencias, contradicciones, sustentos, entre otras formas de encuentro - desencuentro, que permiten al sujeto la construcción de su historia de vida.

Por otra parte, la recuperación de la voz del maestro, otorga potencialidad al sujeto, desde el posicionamiento que él haga para situarse frente sus circunstancias y trascender los límites de la significación. Permitiéndole, al descubrirse a sí mismo en su narración y en el discurso de otros, lograr encontrar nuevos horizontes de posibilidades y asumirse en ellos.

Por lo tanto, esta voz potenciada desde su experimentar-se como posibilidad de

significar su presente histórico, conduce a la recuperación de un sujeto erguido; en los términos de Zemelman (2007): “sujeto de construcción de proyectos, en el mismo proceso de su autoconstrucción” (p.99), que conlleva a concebir su vivir desde la doble perspectiva “el sujeto en su historia, y la historia desde el sujeto” (p.100), dando valor a la historicidad como ética y como lenguaje, incorporando al sujeto en el discurso desde diferentes opciones de sentido. Así, puede Reconocer-se y llevar su conocimiento hacia una posibilidad existencial.

La categoría Lenguaje Experiencial se constituye en una manera particular de estar en el lenguaje, que se produce por la integración en el discurso de vivencias que han sido re-significadas. Dentro de éste, emerge con potencia la categoría Lenguaje – Fuerza, que corresponde a una forma singular de experienciar-se que enriquece la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo.

Así, el Lenguaje – Fuerza, surge como parte del proceso que se da desde vivir las experiencias de la vida cotidiana hasta la configuración de posibilidades en el escenario del mundo. En la figura 1, se observa la representación gráfica de esta categoría, que se ha construido mediante el análisis de las categorías emergentes y los hallazgos.

El Lenguaje Experiencial posibilita el despliegue de la subjetividad hacia nuevos horizontes de posibilidades, que de manera dialógica a través de Experiencias - Fuerza le posibilita al sujeto Reconocer-se, al asumir una posición ante las circunstancias; así, Reconocer-se posibilita Experienciar-se, como Experienciar-se permite Reconocer-se.

Las Experiencias - Fuerza se fundan en marcas o huellas vitales, sustentan la construcción de Lenguaje - Fuerza, que permite al sujeto asumir un posicionamiento para transitar más allá de los límites que lo determinan hacia nuevos horizontes de

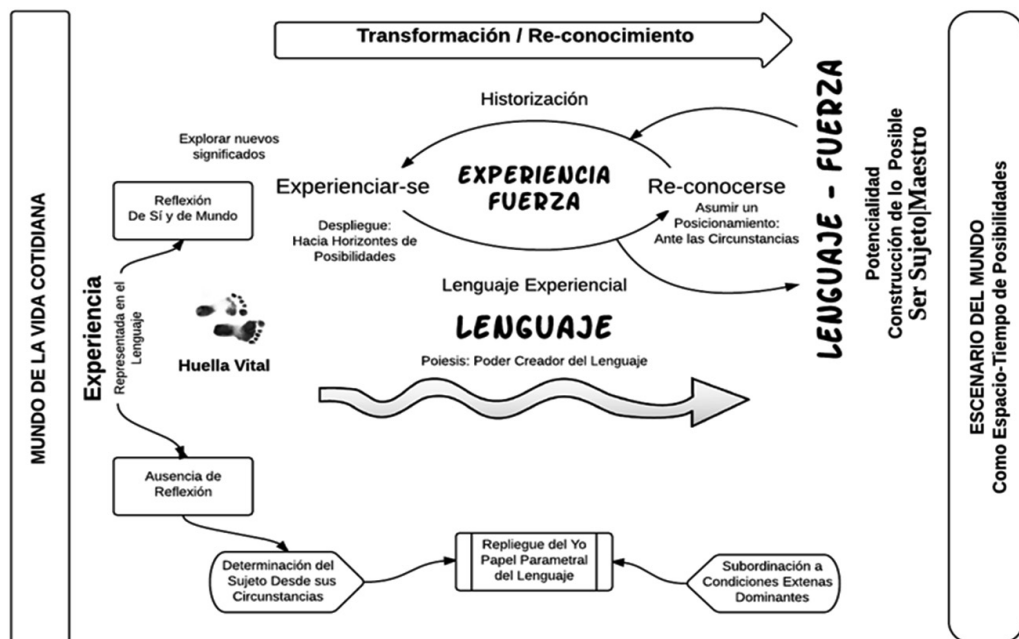


Figura 1. Lenguaje - Fuerza

posibilidades, rompiendo con el campo de significados establecidos.

El Lenguaje - Fuerza posibilita la re-significación de experiencias vividas por el sujeto o por otros sujetos, enriqueciendo la capacidad del sujeto de mostrar mundo y re-significarlo en su historicidad como perspectivas de presente potencial. Así, se reconoce la potencialidad del Lenguaje - Fuerza para dar sentido desde la capacidad poética, como poder para crear/re-crear realidades y construir escenarios del mundo como espacio - tiempo de posibilidades.

En la experiencia del maestrante, el Lenguaje - Fuerza faculta visualizar nuevos horizontes hacia diversas posibilidades de ser, específicamente la de ser sujeto maestro en el mundo.

Consideraciones de lo pensado y horizontes que se develan

Las transformaciones implican en primer lugar un transitar en la configuración de identidad del sujeto, desde la experiencia hacia la conformación de escenarios de lo posible, como Lenguaje Experiencial mediante el cual el sujeto logra un enriquecimiento de su discurso y por ende de su subjetividad; por otra parte, implica una transformación del conocimiento de mundo, hacia un reconocimiento de sí mismo; y por último la transformación de un sujeto que se reconoce por medio de un Lenguaje - Fuerza que lo potencializa en las posibilidades de ser, específicamente para el maestrante la de ser sujeto maestro, y se constituye como eslabón que une la experiencia con la construcción de lo posible.

En la investigación se pudo descifrar en la autobiografía de los maestrantes apartes de su sentir, pensar y actuar, develando formas de ver, leer, narrar e interpretar el mundo; se reconoce que ellos otorgan mayor relevancia a sus vivencias

en escenarios donde han asumido el rol de aprendiz o maestro, destacando experiencias de aprendizaje y de enseñanza, ya sea en contextos relacionados con la educación como en otros espacios de su cotidianidad.

A partir de su historia el sujeto se reconoce y puede integrar en su Lenguaje Experiencial formas de significar sus vivencias, elaborando conocimiento que permite entender y vivir su papel en los contextos educativos. Se resalta que los maestrantes conciben un modelo de ser maestro, que se vive como “ideal posible” en la medida que el sujeto se puede reflejar en éste y asume su rol como maestro, así, de manera general el sujeto con la mediación de su lenguaje puede significar su ser-estar en la historia.

Entonces, la construcción autobiográfica del maestrante, se constituye como posibilidad de escribirse/narrarse, leerse, re-leerse y de compartir con otros su biografía dentro un escenario de encuentro con otras subjetividades, que da la facultad al sujeto de re-significar su experiencia.

Desde un posicionamiento reflexivo – deliberante, como forma de pensamiento crítico y de autonomía intelectual, puede Experienciarse logrando la integración en su discurso de un Lenguaje – Fuerza que potencializa su manera de dar sentido al mundo. El ejercicio autobiográfico se constituye en un medio para recuperar la voz del maestro como forma de conciencia histórica, social y política.

En las narraciones que los maestrantes realizan se visibilizan huellas o marcas producto de vivencias que son relevantes en la historia de cada sujeto, que se transforman en un Lenguaje Experiencial producto de Experienciarse, y facultan al sujeto transitar hacia un reconocimiento de sí, permitiendo el despliegue de la subjetividad hacia nuevos horizontes de posibilidades. En este sentido, cobra importancia la posibilidad de re-crear espacios de intersubjetividad donde confluyan



los discursos que narran al sujeto y dan cuenta de su historicidad.

En conclusión, se reconoce la existencia de un Lenguaje – Fuerza que corresponde a una forma particular de experimentar sus experiencias, la cual enriquece la capacidad del sujeto de mostrar la realidad y re-significarla. Este Lenguaje cobra relevancia en la construcción de lo posible mediante la capacidad poética del mismo, que permite al sujeto surcar los límites de las determinaciones hacia nuevos horizontes de oportunidades.

Así, se contempla la configuración de un ideal de ser maestro, que se materializa como experiencia vivida que vuelve a vivir en su presente histórico, develando un Sujeto Maestro que puede Experimentar-se en su historia y vivir su historia en un escenario del mundo como espacio-tiempo de posibilidades.

Se propone hacer uso de los hallazgos obtenidos en la presente investigación en diversos contextos. Específicamente en los programas de formación de educadores, es importante que se fortalezcan los espacios para el desarrollo escritural de la historia de vida del sujeto. De igual manera, promover la participación activa de estos en procesos de reconocimiento

de sí y de mundo, además de ampliar las posibilidades de reflexión biográfica por medio de estrategias como el círculo de reflexión.

Además, se observa la necesidad de propiciar escenarios para el reconocimiento de identidad del maestro, a partir de la construcción autobiográfica y la reflexión de su historicidad, tanto en los espacios de formación académica en pregrado, como en los procesos de desarrollo profesional de docentes. Así, en el contexto de formación de maestros es importante llevar a sus experiencias la práctica de escribir-se y leer-se, como oportunidad para experimentar-se y reconocer-se.

Dentro de este marco, es relevante para el sistema educativo construir lineamientos que permitan recrear espacios donde puedan confluir los discursos, específicamente aquellos que narran al sujeto dando cuenta de sí mismo. Reconociendo la educación como escenario no solamente de formación sino de renovación de los sujetos, y que el maestro es llamado a asumir ese desafío de transformarse para participar en el desarrollo de su entorno, a partir de un acto reflexivo y experiencial como sujeto histórico, frente a su ser y ante el otro.

Bibliografía

- Anzaldúa, R. & Ramírez, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*, (33), 113-130. En: http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-539-7698mlm.pdf
- Arcudia, I. & Pérez, F. (2014). Historia oral e historia inmediata. La recuperación del sujeto educativo mediante la historiografía crítica. *Nóesis*, 23 (46), 306-331. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85930565012>
- Berger, P. & Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bürger, Ch. & Bürger, P. (2001). *La Desaparición del Sujeto. Una historia de la subjetividad de Montaigne a Blanchot*. Madrid: Akal.
- Cabrera, M. (2006). Lenguaje, experiencia e identidad. La contribución de Joan Scott a la renovación teórica de los estudios históricos. En C. Borderías. (Ed.), *Joan Scott y las políticas de la historia* (1- 294). Barcelona: Icaria.
- Castoriadis, C. (1987). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Bogotá: Servigraphic.
- Castoriadis, C. (1998). *Psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Valencia: Ediciones Cátedra.

- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Descartes, R. (2006). *Discurso del método*. Madrid: Espasa Calpe.
- Díaz-Barriga, A. (2014a). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, (42), 9-27.
- Díaz-Barriga, A. (2014b). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162. En: https://www.researchgate.net/profile/Angel_Diaz-Barriga/publication/262733581_Construccion_de_programas_de_estudio_en_la_perspectiva_del_enfoque_de_desarrollo_de_competencias
- Fernández, L. (1999). Subjetividad y psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución subjetiva. En Jaidar, I. *Caleidoscopio de subjetividades*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, 51-64. En: http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=46
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3 – 20. En: <http://www.jstor.org/stable/3540551>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1981). *La razón en la época de la ciencia*. Barcelona: Alfa.
- Gadamer, H.G. (2003). *Verdad y Método I* (10ª Ed.) Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H.G. (2006). *Verdad y Método II* (7ª Ed.). Salamanca: Sígueme.
- Giménez, G. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Versión* (2), 183-205. En: http://version.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=139
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González González, M. A. (2015). *Lenguajes de poder. ¿Lenguajes que nos piensan?* Universidad de Manizales. Manizales, Colombia. En: https://www.researchgate.net/publication/277598497_Lenguajes_del_poder_Lenguajes_que_nos_piensan
- Guarín, G. (2013). *La formación de sujetos. Propuesta para una educación filosófica socio histórica*. (Inédito).
- Gutmann, A. (2001). Introducción. En Taylor, Ch. (2001). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. (13-42). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1990). *El camino del habla*. Barcelona: Serbal – Guitard.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J., & Páez, M. (2011). *Seminario: generación de teoría. Teoría fundamentada*. La Universidad del Zulia. Puerto Ordaz, Venezuela.
- Leite, A. (2011). *Historias de vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España. En: http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6
- Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?... ¿Quién soy? La autobiografía en el relato de lo vivido. *A Parte Rei*, (31), 1-8. En: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gladys31.pdf>
- Manosalva, S. & Guzmán, P. (2013). Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal. *Plumilla Educativa* (12), 29-40.
- Maturana, H. (1988). Ontología del conversar. En J. Luzoro (Ed.) (2006). *Desde la biología a la psicología*. (4ª ed). (84-94). Santiago de Chile: Universitaria.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (10ª ed). Madrid: Dolmen.
- Mora, Y., Caicedo, N. y Mejía, V. (2013). *La Coherencia y las prácticas pedagógicas*. (Tesis de Maestría). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1031/1/Mora_Mueces_Yaneth_Milena_2013.pdf
- Morin, E. (1995). La noción del sujeto. En D. Fried (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (67-85). Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El método III: El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.



- Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. España: Universidad de Valladolid.
- Quintar, E. (2006). *La Enseñanza como puente a la Vida*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Quintero, M. & Marulanda A. (2012). Ser humano, ser soberano. Desafíos contemporáneos a la ruta del educar. *Ciencias Humanas*, 8 (2), 63-72.
- Raymond, E. (2005). La teorización Anclada (Grounded Theory) como método de investigación en Ciencias Sociales: La Encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, (23). En: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/raymond.htm>
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. (3ª ed). México: McGraw-Hill.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. *Interamericana de Educación de Adultos*, (1), 113 - 140.
- Rivas, P. (2014). Educación, calidad y globalización. *Ontosemiótica*, (1), 9-18. En: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/ontosemiotica/article/view/5347/5133>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1), 119-133.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Sanz, F. (2007). *La Fotobiografía. Imágenes e historias del pasado para vivir con plenitud el presente*. Barcelona: Kairós.
- Sartre, J. (1984). *El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica*. Madrid: Alianza.
- Sartre, J. (2004). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Schaff, A. (1967). *Lenguaje y conocimiento*. México, D.F.: Grijalbo.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scott, J. (1989). Sobre el lenguaje, el género y la historia de la clase obrera. *Historia Social*, (4), 81-98.
- Scott, J. (2001). Experiencia (Moisés Silva, trad.). *La Ventana*, (13), 42-74.
- Serna, A. (2013). *Macroproyecto de Investigación: maestros con pensamiento autónomo en re-creación de identidad e interculturalidad latinoamericana*. (Macroproyecto de Investigación). Manizales: Universidad de Manizales.
- Serrano, H. (2014). *La identidad del ser del Maestro: Reflexiones sobre el autoritarismo en la escuela*. (Tesis Maestría). Universidad San Buenaventura. Cali.
- Silva, J., Barrientos, J. & Espinoza, T. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, (37), 163-182.
- Sklar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Argentina: Noveduc libros.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, Ch. (1993). La política del reconocimiento. En Ch. Taylor. (2001). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. (43-126). México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis*, (27), 355-366.
- Zemelman, H. (2011). Historia y uso crítico del lenguaje. *Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1 (1), 46-65.

Las mas-caras de la diversidad¹

LINA FERNANDA BENÍTEZ VIDAL², LUZ ADRIANA IBARRA³,
CLAUDIA ESPERANZA CARDONA LÓPEZ⁴

Resumen

Este artículo da cuenta de los hallazgos logrados en la investigación denominada “Sentidos y Significados de la Diversidad que han Configurado los Estudiantes de 14 a 16 años de edad en la Institución Educativa Fidelina Echeverry de Puerto Tejada-Cauca”, el cual hace parte del Macro Proyecto denominado: “Sentidos y Significados de la Diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes”, en la línea de investigación de Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales.

Esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque de carácter cualitativo y etnográfico que permitió identificar, describir y comprender desde las voces de los estudiantes el concepto de diversidad; mediante la aplicación de diferentes técnicas e instrumentos para la recolección de información como la carta asociativa, las entrevistas semi-estructuradas, la observación participante y la aplicación de talleres grupales.

Como resultado del proceso investigativo sobresale una tendencia que denota dos interpretaciones distintas de la diversidad dejando en evidencia “Las máscaras sociales” que se traducen en paradigmas. Una perspectiva de la diversidad como valor y condición inherente de todo ser humano; y otra desde las desigualdades sociales. Lo anterior se constituye en determinante a la hora de emitir juicios de valor individuales o incluso colectivos frente a lo diverso en el contexto educativo, como un espacio que representa la complejidad a pequeña escala de la vida social.

Palabras Clave: Diversidad Social, Educación, Ética Colectiva, Valores Humanos, Significado, Sentido, Desigualdad Social, Estratificación.

1 Recibido: 16 de enero de 2016. Aceptado: 03 de noviembre de 2016.

2 Lina Fernanda Benítez Vidal. Magister en Educación Desde la Diversidad; Licenciada en educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional convenio Escuela normal Superior Santiago de Cali, Pedagoga del programa de atención Integral a la Niñez (A.I.N), Caja de compensación familiar del Cauca COMFACAUCA Puerto Tejada Cauca. Correo electrónico: liferbevi@gmail.com

3 Luz Adriana Ibarra. Magister en Educación Desde la Diversidad; Politóloga; Egresada del Programa de Ciencia Política de la Universidad del Cauca. Consultora. Colombia. Correo electrónico: adrianaibarra-consultora@gmail.com

4 Claudia Esperanza Cardona López. Magister en Educación y Desarrollo Humano; especialista en Educación Sexual de la Universidad de Caldas, Licenciada en educación especial de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Artículo derivado del Macro Proyecto “Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes”. Tutora de la Investigación. Correo electrónico: esper@umanizales.edu.co



“The Masks Of Diversity”

Abstract

This article reports the findings made in the investigation called “Senses and Meanings of Diversity that have shaped Students 14-16 years old at the educational institution of Puerto Tejada Echeverry Fidelina-Cauca”, which is part of the Macro project called “Senses and Meanings of Diversity: Perspectives for inclusive education in the Andes, Amazon and Pacific of Colombia from the voices of children and young people” in the research of Human Development at the University of Manizales.

This research was developed from a qualitative ethnographic approach allowed to identify, describe and understand from the voices of the students the concept of diversity; by applying different techniques and instruments to collect information such as associative letter, the semi-structured interviews, participant observation and implementation of group workshops.

As a result of the investigative process stands a trend denoting two different interpretations of diversity making it clear “The social masks” that result in paradigms. A perspective of diversity as a value and inherent condition of all human beings; and one from social inequalities. This constitutes a determining factor of individual value judgments or even facing the diverse groups in the educational context, as an area representing small-scale complexity of social life.

Keywords: Social Diversity, Education, Collective Ethics, Human Values, Meaning, Sense, Social Inequality, Stratification.

Introducción

Este artículo es el resultado de un proceso investigativo cuya unidad de análisis fueron los Significados y Sentidos de la Diversidad que han configurado los estudiantes de 14 a 16 años de edad, en la Institución Educativa Fidelina Echeverry.

A partir de allí se desarrolló el trabajo metodológico con enfoque cualitativo de corte etnográfico, donde la recopilación de la información proporcionada por cada uno de los estudiantes que conformaron la unidad de trabajo, permitió la identificación de algunos significados atribuidos a la diversidad en el contexto educativo; y como estos poseen una incidencia directa frente a las dinámicas sociales que se presentan en la cotidianidad y que determinan el cómo se significa la diversidad desde el valor o como condición socioeconómica que contribuye ya sea al empoderamiento o a la discriminación.

Justificación

Desde los distintos sectores de la sociedad y perspectivas académicas se ha reflexionado acerca del quehacer de la educación como herramienta de transformación social y de desarrollo humano. Para ello el Ministerio de Educación Nacional (2015) ha planteado una serie de estrategias con el propósito de reducir la brecha entre lo rural y urbano, educar con pertinencia e incorporar innovación para una sociedad más competitiva fortaleciendo la gestión del sector educativo para ser modelo de eficiencia y transparencia, y mejorar la calidad de la educación para la consecución de los objetivos sociales de un país. Es decir, una educación que permita la transformación y liberación del ser humano en el libre desarrollo de su ser desde la interacción social.

Razón por la cual y conforme al Artículo 67 de la Constitución Nacional, la educación en Colombia es declarada como

“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.” (Constitución Política de Colombia, 1991, p.13). Por lo tanto se deduce su importancia en la medida en que este derecho posibilita otros; y a su vez contribuye a dignificar la calidad de vida del ser humano.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2014, p.1) acota lo siguiente:

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo... La educación es un instrumento poderoso que permite a los niños y adultos que se encuentran social y económicamente marginados salir de la pobreza por su propio esfuerzo y participar plenamente en la vida de la comunidad.

En consecuencia, la escuela como un espacio de encuentro y desencuentro de dicha diversidad no puede ser distante a esta realidad, y por ello las instituciones educativas deben procurar que dicha educación se de en el marco de la inclusión de la diversidad, como una posibilidad de transformación social y personal. Al respecto, Parrilla (2006, p.131) permite reconocer que:

Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, entre otros.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos.

Para ello se requiere construir un proyecto de sociedad pertinente para todos y todas; es decir, distanciarnos de la educación tradicional y homogenizante dado que “al parecer el gran problema de la diversidad es que socialmente no se acepta la diferencia”. Al respecto, María Laura Diez (2013) advierte la necesidad de profundizar en el análisis acerca de la diferencia y la diversidad, en la medida en que los sistemas educativos continúan aplicando pautas homogéneas a personas con necesidades educativas diversas. El desafío entonces, está en función de reconocer las particularidades de los estudiantes en su contexto educativo.

Este planteamiento nos convoca a reflexionar la diversidad desde una perspectiva humanista la cual debe ser reconocida y entendida desde la singularidad de cada individuo, y la diversificación que se presenta en el aula de clase; por ello Parrilla (1996, 74) advierte que “cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual, es un planteamiento más cercano a la homogeneización que a la diversificación necesaria en el aula”; de esta manera, si dicha realidad se logra identificar en los diferentes contextos educativos se pueden promover transformaciones en las prácticas que generen relaciones más humanas y menos ásperas frente a la diversidad.

En este sentido, la diversidad a la cual se hace referencia se correlaciona con la definición que interpreta Gimeno (1996, p. 59):

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.



Esta significación de diversidad como posibilidad de ser desde las singularidades y particularidades y de acceso real a todo bien social y público, permite el reconocimiento y el respeto a todo ser humano diverso. Esto fundamenta las transformaciones educativas que permitan el tránsito de la escuela desde una perspectiva tradicional (dirige su accionar a homogenizar y estandarizar procesos, personas y pensamientos) a una escuela con perspectiva transformadora (la cual como se mencionó anteriormente permite la transformación y liberación del ser humano en el libre desarrollo de su ser y la interacción social).

En consecuencia esta investigación se orientó a identificar y comprender la manera como los estudiantes entre 14 y 16 años de la Institución Educativa Fidelina Echeverry de Puerto Tejada, significan la diversidad y constituyen sentidos a partir de sus interacciones y experiencias cotidianas, en un contexto académico definido por las dinámicas sociales producto de la convergencia interétnica de población afro, campesina y en situación de vulnerabilidad.

Problema de investigación

Los contextos educativos desde una perspectiva sociocultural juegan un papel relevante para reflexionar acerca de la diversidad, en la medida en que mediante la interacción habitual de todos los actores sociales allí presentes (estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia) se construyen, reconstruyen y reproducen significados diversos de todo aquello con lo que se interactúa (personas, objetos, categorías, entre otros). Por lo tanto la escuela, especialmente la de carácter público nos dice Cajibío y Sevilla (2013, p.13), se ha constituido en aquel espacio de “encuentro y desencuentro de subjetividades” que permite visibilizar relaciones de poder que allí se confrontan, las cuales pueden “desfigurar la posibilidad de encontrar en el Otro la diversidad que hace la diferencia, pero que se enriquece en las relaciones”. En ese

sentido Cárdenas, Cardona, y Restrepo (2009, 8) advierten lo siguiente:

La escuela y en general la sociedad se ha centrado en la visibilización de algunos como diferentes sobre los cuales vuelca sus recursos interventivos en un afán normalizador. Más allá de esta perspectiva, una educación que responda a la diversidad debe reconocer esta diferencia en cada sujeto, en cada ser humano que interactúa en el contexto de la educación, promoviendo posibilidades que garanticen la formación requerida para lograr una vida digna y feliz para cada ser humano.

Pregunta de investigación.

Por lo anterior la pregunta orientadora de esta investigación fue:

¿Cómo comprenden los estudiantes de 14 a 16 años de la Institución Educativa Fidelina Echeverry de Puerto Tejada-Cauca la diversidad, desde los significados y sentidos que han configurado en el contexto escolar?

Objetivo general

- Comprender los significados y sentidos que han configurado los estudiantes de 14 a 16 años de edad, acerca de la diversidad en el contexto educativo en la Institución Educativa Fidelina Echeverry de Puerto Tejada.

Objetivos específicos

- Identificar los significados de la diversidad que emergen en las narraciones de los estudiantes de la Institución Educativa Fidelina Echeverry.
- Describir los significados que circulan en el aula escolar acerca de la diversidad en la Institución Educativa Fidelina Echeverry.
- Comprender los significados y sentidos que han configurado los estudiantes de 14 a 16 años de edad, acerca de la diversidad en el contexto educativo en la Institución Educativa Fidelina Echeverry.

Descripción teórica

Abordar cada una de las categorías conceptuales sobre las cuales se fundamentó este estudio, se constituyó en una tarea relevante en la medida en que posibilitó el análisis de los significados y sentidos que han configurado los estudiantes, acerca de la diversidad en la Institución Educativa Fidelina Echeverry del municipio de Puerto Tejada.

En ese sentido se requirió investigar el contexto social, económico, político y cultural de los individuos que permitió abstraer realidades a través de las palabras que configuran la diversidad como concepto y como realidad; pues que a través de las narrativas se exteriorizan sus significaciones las cuales son consolidadas a partir de sus interacciones en el contexto social.

Diversidad como fenómeno social

En este caso se entenderá por diversidad la descrita por López Melero (2006, p.5):

La diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez dentro de la igualdad común que nos une. La igualdad no es un fenómeno biológico sino un precepto ético. Y la variedad del ser humano se produce tanto desde el ámbito interindividual como intraindividual.

De esta manera la diversidad como concepto ha sido abordada desde muchos tópicos sin embargo desde el plano social, educativo y político ha tomado gran auge durante las últimas décadas, consolidándose como un fenómeno social que se reconoce como parte de la realidad y la identidad de un país. Es así como a partir de la Constitución Política de 1991, Colombia da un reconocimiento jurídico a la diversidad con el artículo 7 donde “El Estado reconoce y protege la diversidad

étnica y cultural de la Nación colombiana” (7). Por consiguiente se propende al reconocimiento y la valoración de la diferencia, la pluralidad e identidad de cada uno de los nacionales.

De esta manera se evidencia la importancia y relevancia que adopta la diversidad en las diferentes estructuras sociales; en miras de promover “una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad” (López Melero, 2000, p.46).

Esta afirmación sustenta la equidad, la justicia y la inclusión como derecho fundamental del ser humano, donde se reconoce la diversidad como aspecto identitario del ser humano, y su carácter polifacético que enmarca la palabra como forma de expresión, desarrollo y vida; es por ello que Cardona (2013, 15) acota sobre la diversidad humana como una cuestión natural, consustancial al hecho de ser humanos, que debe ser reconocida como valor y no como problema, déficit o alteración de “lo normal”. Esta postura se constituye en un punto de partida para promover la otredad y la alteridad como filosofía de vida en la postmodernidad.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, Terré, O., y Miranda, G. (2007) hacen hincapié en la necesidad de transformación que debe emprender el país, la sociedad y la escuela:

Los progresos y cambios deben encaminarse con el propósito de establecer un tipo de escuela capaz de adaptarse, acoger y cultivar las diferencias como elemento de valor positivo y la apertura a un espacio de pluralidad y multiculturalidad donde se



mezclen colores, los géneros y las capacidades. Una escuela donde la heterogeneidad es asumida como característica de todo grupo humano (p. 14).

Voces con significados y sentidos

El uso de la palabra como herramienta que describe y representa las emociones, sentimientos y detalles que dan sentido a las acciones y momentos de cada individuo, ha sido una parte de los procesos comunicativos que han demarcado el desarrollo de la humanidad.

“Un desarrollo a partir de la capacidad humana para crear signos (...), como un medio de contacto social con las personas; por lo tanto los significados son signos de relación social”. Alonso (2000, 15). Lo anterior se debe a que durante el diálogo siempre hay un conocimiento compartido del tema de que se trata, denotando significados como aquel código (palabra) de referencia que posibilita la identificación y unificación del tema, objeto o sujeto en cuestión, para poder enunciarlo, entenderlo, comprenderlo o explicarlo; por lo tanto el lenguaje en relación al significado adopta un valor coyuntural al respecto.

Según esta afirmación Restrepo (2012) infiere que “si es precisamente el lenguaje nuestra herramienta para negar lo diferente debe constituirse precisamente ella misma en la herramienta para reconocerlo” (23); y Vygotsky (1977) describe que los seres humanos poseen dos estructuras de lenguaje; el interior y exterior los cuales se traducen en el sentido y el significado.

El lenguaje interior retiene, en el plano del funcionamiento psíquico, la significación contextualizada, privada, móvil, que es diferente de la significación descontextualizada, abstracta, fija. Por ello, “una sola palabra (en el lenguaje interior) está tan saturada de sentido, que se requerirían muchas otras para explicarla en el lenguaje exterior (p. 191)

De acuerdo con lo anterior se entenderá como sentido, “el lenguaje interior, como instrumento interno y subjetivo de relación con uno mismo” (Alonso, 2000, 62), el cual le permite a cada individuo entender y comprender el mundo que le rodea desde la subjetividades e intersubjetividades. El sentido sin embargo, muestra el significado individual de la palabra. “Separado del sistema objetivo de enlaces, crea enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada. Pero más allá del análisis situacional, en el sentido se muestra la esfera de lo afectivo: guarda las experiencias vividas, las tendencias y los deseos”. (Alonso, 1995, 232).

Al respecto Bonilla Farfán (2008) retoma a Bauman (2007) al afirmar que:

Los nuevos retos que surgieron para las disciplinas sociales estuvieron relacionados con la necesidad de rescatar el propósito, la intención, los sentimientos y pensamientos elaborados por los individuos, previos al fenómeno social y manifestado a través de la acción social. Por lo tanto, la comprensión de un acto humano debió ser buscada en el sentido que le confería la intención del actor (p. 11).

Es decir, el significado como categoría lingüística, producto de la historia de un pueblo, de su cultura, que estudia también en su evolución la filología. Así mismo, el significado representa un sistema estable de generalizaciones, igual para todas las personas que hablan un mismo idioma.

“El elemento fundamental del lenguaje es la palabra. La palabra designa las cosas, individualiza las características de las cosas, acciones, las relaciones... dicho de otra manera codifican nuestra experiencia” Luria (29) comprimiendo y definiendo la realidad circundantes a través de significados.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto Bonilla Farfán (2008) aborda los significados y sentidos cuando exponen el

significado y el sentido como “categorías analíticas diferentes, aunque estrechamente relacionadas y no excluyentes a la hora de aproximarse a comprender la acción social de asistir a la escuela. Se muestra cómo los sentidos construidos en torno a la escuela, dependen de realidades locales propias de la vida cotidiana de los actores sociales, y cómo éstos permiten que se postulen ciertos significados en la narrativa discursiva de los agentes, que a su vez posibilitan evidenciar la presencia de los sentidos construidos” (p.2).

Por ello, parafraseando a Bonilla Farfán (2008) al considerar el significado y el sentido como construcciones sociales se da una importancia al lenguaje como una herramienta que desborda la utilidad comunicativa, y permite, antes que la observación repetida de las acciones, acercar al investigador a construir junto con los enunciados de las personas involucradas, el significado y sentido de la acción.

Por consiguiente es importante visibilizar y avivar las voces de los estudiantes del Norte del Cauca, en virtud del reconocimiento de los significados y sentidos atribuidos a la diversidad como realidad en el contexto local e institucional.

La diversidad como valor

El tema de los valores ha sido largamente abordado en la historia convirtiéndose en un concepto fundamental para las ciencias sociales y humanas tanto por su importancia teórica como práctica. Ante un acelerado crecimiento económico y los avances tecnológicos, se hace indispensable la reflexión y aprehensión de valores humanos que dignifiquen la vida de todo ser humano, más allá de las pretensiones materiales. Al respecto Fabelo Corzo (2004) afirma que:

Los valores suplen en la sociedad, la función que en otras especies desempeñan los instintos biológicos, sobre todo, el de la auto conservación. El hecho de que el género

humano haya puesto en peligro su propia supervivencia es el más claro indicador de la aguda crisis de valores por la que atraviesa. La comprensión de esta crisis, en su sentido más profundo, es un requisito imprescindible para su superación (p.15).

Este mismo autor señala “la necesidad de unos valores comunes a través de la rica diversidad que nos constituye” (p.15) constituyéndose en un campo de estudio de la sociología; es así como esta ciencia social asocia los valores a:

Las fuerzas motrices del funcionamiento de la sociedad, a la direccionalidad de su movimiento, a la finalidad de las conductas sociales, sean estas las de la sociedad en su conjunto o de determinadas comunidades o sujetos específicos. Los valores solo pueden convertirse en fuentes motivacionales de los sujetos sociales y señalar una dirección y finalidad a su conducta si son subjetivamente asumidos por ellos, es decir, en tanto componente de su conciencia (Corzo, 2004, p.39).

Clara la pertinencia de valores socialmente aprehendidos, Cortina (2010) señala acerca de la enseñanza y aprendizaje de valores en la escuela, la importancia de “promover la transmisión de unos valores para que los alumnos aprendan a pensar y para que sigan aprendiendo cuando finalice su escolarización. No se trata sólo de formar a buenos profesionales sino, además, a buenos ciudadanos” (p. 2).

En la misma línea Fabelo Corzo (2004) señala que “educar significa socializar, es decir, transformar al educando en un ser social, en parte constitutiva de una comunidad particular; paso imprescindible y único modo para hacerlo representante y participe del género humano” (p.243). Por esta razón la educación es fundamental en la formación de seres humanos con valores vivenciados a través de prácticas humanizadoras. De igual forma señala que “los sistemas educacionales deben



incluir los mecanismos necesarios que permitan cumplir tales propósitos. La educación es de hecho un proceso de transmisión de valores y por lo tanto, una vía idónea para ganar conciencia sobre los esenciales asuntos que afectan a la humanidad y crear a tales efectos adecuados patrones de conductas” (p.112).

Diversidad social, estratificación y discriminación socioeconómica

Tener como punto de partida la premisa de que lo humano es diverso, así se compartan características filogenéticas, ontogenéticas, sociales y culturales dan lugar al reconocimiento de la diversidad como eje transversal en el desarrollo la vida de todo individuo o grupo social cuyo principio estructural se fundamenta en la diversidad social, la cual se manifiesta desde sus posturas ideológicas, filosóficos, económicos, morales, culturales y a través de las formas particulares de vida e interacción con los demás configurando sus realidades, determinando su presente y futuro; al respecto Anderson, Mary B. (1996, p.1) señala que:

La diversidad social depende de tres realidades humanas universales. Primera, que cada individuo es único. Segundo, que los individuos y sus sociedades están interrelacionados y son interdependientes. Y tercero, que las sociedades y las culturas son dinámicas: el cambio, sea rápido o gradual, afecta a los diferentes integrantes de la sociedad de formas que reflejan sus diferencias en poder y en status.

De acuerdo con lo anterior la diversidad social será entendida como la capacidad que posee un individuo para acceder a ciertos privilegios sociales y económicos (bienes, servicios, estatus, poder) dentro de los grupos sociales, así mismo como la capacidad de influencia social, el establecimiento de relaciones y vínculos mediados por las condiciones

socio económicas de cada sujeto; cabe resaltar que la diversidad social es parte intrínseca de la diversidad cultural (valores, creencias y normas) pues están mediadas por aspectos relacionados con jerarquizaciones que determinan sus formas de relación y poder.

En efecto el estado colombiano legitima o valida la clasificación o estratificación la sociedad partiendo de las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos pues a través del Sistema de Identificación de Potenciales beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN) y el Departamento Administrativo de Estadística (DANE) emplean diferentes categorías (estratos o niveles) para delimitar o caracterizar a la población en general de acuerdo a sus condiciones económicas y sociales, lo cual deja en evidencia que la estratificación se convierte en otro elemento preponderante a la hora de abordar la diversidad social, pues hace alusión a una caracterización, categorización o distribución de las riquezas, el prestigio, el poder o el estatus. Al respecto López Pérez, J. (1989, 385) enfatiza en que “la noción de estratificación social está vinculada con el fenómeno de la desigualdad social”. Así las cosas la estratificación es una muestra ineludible que el sistema capitalista ha dado lugar a la fragmentación de la sociedad por su parte Hernández (2012, p.45) describe que:

Existen en Occidente principios inherentes a la ideología capitalista que construyen sistemas de valores y, por lo tanto, de pensamiento y actuación. El orden simbólico del mundo obedece a representaciones en las que, por ejemplo, la competencia, las leyes del mercado, el afán de poseer o de consumir bienes, son naturalizados.

Estos sistemas de valor, de pensamiento y actuación son representados continuamente al interior de las Instituciones Educativas dando lugar a la incorporación o la búsqueda incesante de estilos de vida “idealizados” que simbolizan prestigio o estatus dentro de la estructura social.

El hecho de no acceder a estilos de vida idealizado pone en desventajas a los sujetos, dejando en evidencia una realidad innegable como lo es la discriminación social, la cual puede ser expresada de manera abierta y perversa o en formas sutiles pero dañinas, en este sentido Quintero (2013, 78) retoma la apreciación de (De Rudder, Poiret y Vourc'h, 2000, p. 43) para precisar que:

Cuando se habla de discriminación nos ubicamos más en el nivel de los actos y los hechos, de la práctica social y de su interpretación por los actores sociales mismos, que en el nivel de las opiniones, de las representaciones y de los estereotipos.

Estas apreciaciones, representaciones o estereotipos suelen estar camufladas en muchas ocasiones con “Mascaras Sociales” que son empleadas en la cotidianidad y que revelan la doble moral que impera generalmente en la sociedad frente a lo diverso, lo distinto y deferente.

Así pues es evidente que existe un sin número posibilidades que hacen visible la discriminación social, los señalamientos, la diferenciaciones, concepciones y las prácticas cotidianas se convierten en la objetivación de la discriminación. Al respecto Eseed (1991, p. 1) aborda el concepto de racismo cotidiano al describirlo como: “Las prácticas intencionales o involuntarias... es un fenómeno multidimensional y se reproduce a través de múltiples relaciones y situaciones”. Por consiguiente este término puede traducirse en discriminación social cotidianidad como flagelo que afecta frontalmente a aquellos distintos y desiguales.

Los contextos y las relaciones humanas que en él se establecen proveen conocimientos y experiencias a cada uno de sus miembros las cuales pueden incitar a la reproducción de la discriminación social, la perpetuación de las desigualdades (sociales, económicas) o por el contrario promover el libre desarrollo y la inclusión de todos y todas propendiendo por la disminución de

las brechas de inequidad; En consecuencia estas dos realidades influyen de manera directa en la consolidación de los significados y sentidos frente a la Diversidad.

En este sentido las instituciones Educativas se convierten en escenarios multiplicadores de experiencias positivas frente a la diversidad social, preparando y/o aportando a la consolidación de una cultura que reconozca y vivencie la diversidad como realidad humana y como valor.

Metodología

Esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo de corte etnográfico el cual tuvo como propósito acercarnos a la comprensión de realidades desde una perspectiva humanista. De acuerdo con esta perspectiva metodológica esta investigación se inscribió en el enfoque etnográfico, en la medida en que permitió hacer una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social determinado a partir del estudio de los significados y sentidos que circulan entre los estudiantes de la Institución Educativa Fidelina Echeverry de Puerto Tejada. Es así como se realizó una lectura de realidad desde la cotidianidad de los estudiantes, las interacciones constantes que establecen con otros, y en definitiva desde las experiencias de vida que han tenido; en concordancia con esta postura Álvarez-Gayou (2003) destaca:

Si estudiamos a las personas cualitativamente llegamos a conocerlas en lo individual y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad; aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde con otros enfoque investigativos. (p. 26).

Unidad de análisis

La unidad de análisis en este estudio fueron los significados y sentidos que han construido los estudiantes de 14 a 16 años de edad acerca de la diversidad en su contexto educativo.



Unidad de trabajo

La unidad de trabajo para esta investigación fue constituida por 8 estudiantes activos de la Institución Fidelina Echeverry de Puerto Tejada, adicionalmente se tuvieron en cuenta los siguientes criterios para su respectiva selección:

- Tener entre 14 a 16 años de edad.
- Manifestar Voluntariamente su intención de participar del proceso investigativo.

Procedimiento

La investigación se realizó siguiendo la lógica inductiva que permita comprender la realidad en la cual interactúan los estudiantes, escuchar sus voces y conocer sus perspectivas acerca de la diversidad en el contexto educativo. Para ello se estableció las siguientes pautas de desarrollo:

Identificación del problema de investigación, búsqueda de antecedentes, construcción referentes teóricos, autorización y formalización para iniciar proceso investigativo, acercamiento a la Institución Educativa y los estudiantes, selección de la unidad de trabajo, aplicación de técnicas e instrumentos para la recolección de la información, sistematización e interpretación de la información, análisis y consolidación de resultados a través de la construcción de documento final. Con el fin de avanzar en el desarrollo de la investigación se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información: Observación participante-Diario de campo, entrevista semiestructurada, grupo focal, carta asociativa y talleres grupales.

Resultados

Reflexiones de la diversidad desde la ética colectiva: una perspectiva filosófica

El desarrollo metodológico de la investigación realizada en la Institución Educativa Fidelina Echeverry permitió inferir una perspectiva humana y amplia de la

diversidad por parte de los estudiantes, quienes abordan el concepto desde el libre desarrollo de la persona y el respeto por las singularidades de cada ser. En ese sentido se evidencio en la aplicación de los talleres grupales que los estudiantes propenden por la unión y la participación activa de todos los compañeros de estudio con el fin de fomentar la armonía y una sana convivencia en el grupo.

A partir de la aplicación de la Carta Asociativa se observó que los estudiantes relacionan la diversidad a los valores humanos asignándole una connotación positiva y natural; básicamente entendiendo la diversidad como un atributo inherente de todo ser humano. En concordancia esta perspectiva de diversidad de los estudiantes se relaciona con la definición de Santos Guerra (2006, p.24) quien señala que: "la diversidad... Es un valor. Precisamente porque somos diversos podemos complementarnos y enriquecernos. Podemos ayudarnos...". Y en ese sentido la cultura de la diversidad necesita avivar la *sensibilidad hacia el otro*.

Dicha *sensibilidad hacia el otro* se activa en la medida en que hay una vivencia de valores compartidos entre los estudiantes, de los cuales los jóvenes priorizaron como fundamentales: el Respeto, la Comprensión, la Solidaridad, la Amistad, la Confianza y la Responsabilidad en los Trabajos Colaborativos o en Equipo. En ese sentido la apuesta en la escuela debe ir orientada a construir conocimiento, pero a su vez debe dirigirse al fortalecimiento de valores y de ciudadanos activos desde una perspectiva humana.

Lo anterior nos remitió a una categorial central desarrollada principalmente por el pensamiento filosófico universal: *la ética colectiva*. Este concepto retoma Valores que codifican el comportamiento humano como la Solidaridad, la cual es asociada a una ayuda mutua desde la Generosidad y Gratitud que cada individuo puede experimentar hacia otro ser. El Trabajo Colaborativo también se sustenta bajo una

ayuda mutua, es decir, un aporte de todos los participantes sobre una acción conjunta. El Respeto a la diversidad relacionada con la Atención sin distinción alguna de todo lo que define a una persona y de esta manera tratarla de forma Digna en la medida en que se respete sus derechos. Y otros valores como la Comprensión y la Equidad; valores que más adelanten trascienden en la esfera pública facilitando las relaciones entre ciudadanos desde: la Comunicación Asertiva, la Unión de Voluntades, un Dialogo Ético y una Democracia Participativa.

Al respecto la ética colectiva a la cual nos referimos está ligada a los valores humanos; y está orientada hacia dos funciones principales: la capacidad de manejar conflictos y a su vez la posibilidad de crear escenarios orientados a la defensa de los derechos humanos a través de la vivencia de valores significativos. Esta perspectiva se evidencia a través de los testimonios aportados por los estudiantes; quienes respondieron a la pregunta sobre -¿Cómo son tus relaciones interpersonales? lo siguiente:

“Bien, Porque soy una persona muy amigable, respetuosa, y sincera” (E3)

“Las relaciones a veces bien y otras mal. Me parece que si todos los del salón somos respetuosos y tenemos valores, no habría problemas de peleas entre los compañeros del salón, es que a veces los hombres molestan a las mujeres y las empujan o les dicen cosas feas...” (E 6).

Es así como este tipo de ética agrupa y acuerda aquellos valores que un grupo humano demanda vivenciar para construir entre todos los individuos sociedad; en palabras de Adela Cortina (1997, 34): “Los valores son cualidades que nos permiten acondicionar el mundo, hacerlo habitable. Los valores como la libertad, la justicia, la belleza valen porque nos permiten construir un mundo más humano en que podamos vivir plenamente como perso-

nas”. En la misma línea Zubiri (1986, 29) concibe los valores como “cualidades que nos permiten regular el mundo para vivir en él” es decir, la persona “desarrolla unas actitudes o modos de ser ante los valores. Su conducta se define por el conjunto de actitudes que se convierten en hábitos y que constituyen la virtud. Por tanto, los valores se constituyen en una guía, una brújula para nuestros comportamientos”.

Ahora bien, Acosta (2013, p.3) parafraseando a Adela Cortina señala que los valores son: “cualidades que cualifican a determinadas personas, acciones, situaciones, sistemas, sociedades y cosas, y por eso los expresamos las más de las veces mediante adjetivos calificativos” asignándole cualidades a las personas de acuerdo al valor que estén vivenciando: solidaridad-solidarios. Comprensión-comprensivos. Respeto-Respetuoso. Por lo tanto los valores son personificados y vivenciados a través de acciones cotidianas, tal como lo reflejan los siguientes testimonios:

“Mis relaciones en el salón son buenas, pero pienso que algunas personas no tienen valores cuando se burlan de los demás y los rechazan, entonces eso genera problemas en el salón. Y por eso yo creo que debemos aprender a comprender, y a colaborarnos entre todos. Ser respetuosos y amables” (E 2)

“En el salón todos somos diferentes por lo físico, o por lo que pensamos o somos y creo que las personas cometen errores, como copiar en los exámenes, pelear, mentir porque no tienen valores, pero si uno aprende a respetar, siempre va hacer respetuoso. En el salón hay compañeros que tienen buenas cualidades, por ejemplo humm, tenemos una compañera que es muy buena en matemáticas y ella es muy amable y colaboradora siempre nos explica los ejercicios a los compañeros cuando no le entendemos al profe.” (E1)



De esta manera, el tratamiento que hacen de la diversidad los jóvenes estudiantes desde los valores trasciende al concepto de ética mínima en la cual se requiere unas condiciones mínimas (cualidades) pero elementales y necesarias para el trato digno y humano en espacios de sociabilidad continua como lo es la escuela.

Siguiendo una lógica analítica deductiva; al reflexionar acerca de la **necesidad de retomar una ética mínima** en espacios de sociabilidad continua como la escuela, se infiere otra perspectiva relevante: *un estado de crisis de lo colectivo actualmente*. Esta lectura de época⁵ refleja que socialmente ha imperado un individualismo exacerbado sobre la base de la competencia entre unos y otros, versus un

ejercicio sano de encuentro con el otro en espacios de interacción social.

Considerando lo anterior se esperaría que en la escuela se interiorizará valores fundamentales como por ejemplo el trabajo colaborativo; este valor vivido y desarrollado en la escuela o el colegio contribuirá a formar ciudadanos con sentido de lo público en contra de unas prácticas y comportamientos que privilegian el individualismo. Es decir, se expresa una ética colectiva que privilegia el sentido de lo público y de lo colectivo en la medida en que hay un aporte de todos los participantes; de este manera se generan capacidades en las personas para involucrarse en proyectos de corte colectivo o de interés comunitario desde la educación.

Siguiendo la lectura crítica de época, la propuesta de acoger una ética colectiva también contribuiría a combatir la “doble moral” o parafraseando a Nietzsche (2006) “la moral del camello”, una moral poco autentica en la medida en que las personas actúan motivadas por los beneficios que obtendrán de su accionar; es decir si la gente *actúa como se espera socialmente* entonces obtiene un premio, pero si hace lo contrario recibe un castigo. Se da entonces una subordinación a unos valores que responden a una moralidad de corte tradicional. Dicha moralidad de acuerdo a los resultados del trabajo de campo se refrenda en las siguientes razones:

- **No querer salir de la zona de confort;** esta premisa toma fuerza con ideas como “siempre se ha hecho así, que pereza cambiar”.
- **Se genera una conformidad normativa;** es decir los sujetos asumen una postura, una actitud e incluso un valor porque la ley o la norma institucional a través de códigos de ética dice que debe hacerse así. Esta premisa no le permite al sujeto realizar lo que siente, o analizar si lo que hace es positivo o lo contrario para su contexto, o si se

5 Lectura de época hace referencia a la lectura crítica de nuestra realidad. Al respecto el maestro Germán Guarín Jurado reflexiona lo siguiente: “Lo pertinente es hacer lecturas amplias de realidad, que desborden el monólogo disciplinar y los lugares comunes de lo interdisciplinar a veces impuestos por una disciplina dominante. Hoy hay que precaverse de las conclusiones de la ciencia económica, al igual que de las conclusiones de la antropología cultura, algo de moda ante el empuje neoliberal y global, ante la necesidad de comprenderse en la diversidad y en las llamadas identidades locales, regionales, nacionales.” (8). “Es la multidimensionalidad de los acontecimientos humanos la que debe ser leída en un complejo de pensamiento socio histórico, histórico-cultural, que convoca igual lo económico, lo ético, lo político, lo estético, siempre en rasgos intersticiales sorprendidos e inéditos. Sobre todo en lo que se refiere a la construcción de la vida social siempre hay lugar al enigma, a los “excedentes de realidad” que se escapan a los cánones disciplinares e interdisciplinares, transdisciplinares, porque pertenecen a la acción significativa de los sujetos, a la acción creadora de los sujetos, porque son parte de una dinámica constitutiva que es difícilmente aprehensible generalizable por los científicos sociales, siempre en deuda con la realidad” (8-9). Guarín Jurado, Germán. Preámbulo en Glacomo Maramba. (2011). La Pasión del Presente. Breve Léxico de la Modernidad - Mundo. Traducción de Carlos Cuéllar. Editorial Gedisa. Barcelona.

correlaciona con su diversidad; solo le interesa acatar la ley o la norma institucional.

- **Disminuir las presiones sociales.** De esta manera se busca evitar críticas por parte del grupo social mayoritario; esta premisa limita el libre desarrollo de la persona y coarta la posibilidad de que la diversidad sea vivenciada en su máxima potencia en un espacio social determinado. De esta manera, frente a la pregunta qué es normal, un joven respondió lo siguiente:

“Que respete, ser sencillo, respetuoso, hacer las cosas bien para que la gente hable bien de uno pue” (E3)

La anterior apreciación pone en evidencia la necesidad de unos valores pero por la conveniencia de que luego hablen bien de la persona. La apuesta entonces está dirigida a desprenderse de los “viejos valores” y a replantear otros en aras de forjar una voluntad colectiva y llegar a unos acuerdos mínimos los cuales desencadenarían en un buen manejo de los conflictos y una mejora en las relaciones humanas y diversas. Estos valores mínimos a los que se hace alusión deben interiorizarse de tal forma que no se consideren como deberes impuestos; por el contrario se asumen por convicción unas cualidades que permitan forjar un carácter social y un comportamiento válido en cada una de las relaciones sociales establecidas.

Finalmente la investigación abordada con los jóvenes permite inferir que la ética colectiva es una construcción humana, y por ende existe la posibilidad de replantear, transformar y construir. Su importancia radica en su construcción colectiva sobre la base de consensos de un grupo social determinado que a su vez posibilita que los valores estimados sean aceptados y apropiados por todos los participantes, es decir, que dichos valores sean legitimados ante la existencia de un orden mínimo que se respeta.

La diversidad como desigualdad social: una cuestión de poder⁶

La desigualdad es una realidad inherente a los seres humanos, que se ha vivificado a través de la historia y la cotidianidad de las interacciones sociales, constituyéndose en un factor ineludible que habita en la esfera del desarrollo individual y colectivo de todo sujeto inmerso en un grupo social.

Estas desigualdades son interpretadas en la actualidad como una distribución desigual de accesibilidad a la riqueza, al poder, al prestigio o estatus social, generando brechas cada vez más amplias entre los seres humanos, lo cual tiene implicaciones personales y a nivel de las colectividades, pues demarcan en cierta medida las posibilidades de catapultar o limitar del pleno desarrollo.

En consecuencia la diversidad suele ser entendida como un criterio para seleccionar, catalogar, estratificar, diferenciar y delimitar al otro (a) a partir de jerarquías, capacidades, condiciones y posibilidades de acceder o a distanciarse de ciertos privilegios, consecuentemente dando lugar a la consolidación de significados de diversidad fundamentados desde una óptica capitalista y economicista lo cual se puede apreciar a través de testimonio como:

6 Poder desde una perspectiva material interpretado como la capacidad de adquisición de diferentes bienes materiales; y a su vez la capacidad de persuasión e influencia en un individuo sobre otro para lograr intereses particulares. Al respecto Losada (1986) señala lo siguiente: “influencia entre dos agentes (personas, grupos, naciones, etc.), denominados agente “A” y agente “B” en interacción constante, por medio de la cual “A” induce a “B” a sentir, pensar o comportarse de una manera que en otras circunstancias, “B” no adoptaría. Se le denomina influencia cuando “A” manifiesta a “B” sus preferencias y “B” accede a ellas”. (Losada Lora, Rodrigo y Delgado, Adriana. (1983). Realidades de la concentración dispersión del poder político en Colombia 1966-1978. Bogotá: Banco de la República y la Pontificia Universidad Javeriana. p.2)



“Ellos creen que son de mejor familia, o porque viven en casas más bonitas o se compran las mejores zapatillas, se creen más que los demás...hay unos que porque la mamá se los da todo se creen mejores que uno, que porque nada más piden y ay mismo se lo compran, pero ellos no saben que siempre en la vida todo no va ser así” (E 3).

La diversidad social se constituyen entonces en una de las categorías de análisis en el proceso investigativo, pues permitió identificar la importancia para los estudiantes contar con poder (calidades, ciertas características, estatus o posibilidades de acceder a oportunidades y bienes), en la medida en que representa mayores probabilidades y oportunidades de desarrollo y aceptación. Situación que se traduce en prejuicios que dotan de sentido y significado a la diversidad.

Así las cosas encajar en estereotipos vaticina poder, valor y estatus, factores que pueden ser condicionantes para favorecer o vulnerar al ser humano, lo cual se puede analizar en el siguiente testimonio:

“Si, yo me siento diferente a los demás. Todos no tenemos el mismos pensamiento, ni las mismas habilidades, pero hay personas que se sienten o se creen más. Que porque uno tiene una casa fea ¡Uy! ve yo tengo más plata que vos, visto más mejor, Son humilladores y ¡No!

Se creen más que uno” (E2)

Es evidente la presencia de “el diferencialismo” el cual en palabras de Skliar (2005, 16) se traduce en “un proceso... que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa”.

Perspectiva que se evidencia a través de las voces de los estudiantes y su testimonio los cuales dejan entrever prácticas cotidianas que pueden ser traducidas en vulneración, discriminación o exclusión del otro(a) en las dinámicas de la vida escolar

siendo estas prácticas comunes en los contextos, prueba de ello son testimonios como el siguiente:

“Muchas, veces a esas personas las discriminan la, la discriminan porque no visten como uno o sino ¡cuando uno es más feito! que, que los otros dicen: “No vele la cara a este”, y lo quieren venir a recochar” (E7).

En el momento en que expresan las formas, las características, condiciones sociales, culturales y actitudinales de las personas con la que prefieren relacionarse o asociarse, en efecto se da lugar a una segregación y discriminación sutil del otro, desconociendo o invisibilizando todo el potencial que representa ese “otro” que siente, piensa y hace parte de la realidad y la cotidianidad, generando hegemonías de gran incidencia, pues determinan límites entre unos y otros:

“Los del Pueblo tienen más sabor, se ven diferentes, uno mira a la persona y ya sabe de donde es” (E7).

Este tipo de apreciaciones se convierten en manifestaciones evidentes de la discriminación social a la que se enfrentan muchos estudiantes, cuyas características y condiciones socioeconómicas e incluso físicas no encajan dentro de los estereotipos establecido por una mayoría.

La discriminación social cotidiana se ha naturalizado, de tal forma que hace parte de la realidad y las relaciones sociales establecidas entre sujetos. Sembler (2006, 1) destaca los postulados de Weber al enfatizar que: “La desigualdad socio económico da lugar al establecimiento de relaciones de

⁷ Entendida como un conjunto de acciones realizadas por uno o más individuos que buscan a través de la burla y la comedia ridiculizar o señalar al otro(a) destacando aspectos casi siempre negativos que para ellos y los demás en ocasiones resulta ser gracioso, pero para el señalado puede generar vergüenza o incomodidad. Quien participa de “la recocha” está expuesto a ser señalado. La “recocha” también se relaciona a palabras o acciones que buscan generar burla y señalamientos hacia otro(a).

poder y dominación de unos sobre otros, lo cual se traduce en posturas de control y poderío sobre los distintos, los diferentes”

En este sentido el hecho de que se presente el fenómeno la discriminación social cotidiana, trae consigo una serie de conflictos que son camuflados o suavizados bajo principio del derecho a la igualdad que en muchas ocasiones hace parte simplemente de discursos de doble moral que suelen ser promovidos en diferentes espacios y en el formalismo de la sociedad, pero en la cotidiana suelen ser vulnerado continuamente, dando lugar a establecimientos de relaciones hostiles e hipócritas donde lo diverso es carente de valor en muchas ocasiones.

Esta realidad coarta en gran medida la posibilidad del libre desarrollo de la personalidad, condicionando al estudiante a aparentar ser, sumiéndolo en la ruta de homogenización siendo esta un mecanismo para encajar en el sistema social y económico, camuflándose para no ser objeto de discriminación, por consiguiente las mascara sociales son aceptadas por todos y todas.

En ese sentido “el reconocimiento de la diversidad no puede ser la actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un “otro” con el que “completamos” nuestras humanidades Duschatzky (1996).

Por consiguiente es de gran importancia desdibujar las mascara sociales que condicionan las formas y modos de interacción en sociedades diversas, donde cada individuo con singularidades y particularidades pueda ser, y hacer parte de una sociedad cuya perspectiva de diversidad y desarrollo este centrada en la búsqueda constante de bienestar, equidad y armonía sin avasallar, señalar o excluir a otros.

Así las cosas asumir la diversidad como una realidad es legitimarla como condición genuina de la humanidad, como fortaleza, potencia o virtud, de esta manera se estaría reivindicando su signi-

ficado y sentidos; dejando de lado el lente examinador, diferencialista, clasificador, calificar, comparativo o excluyente que en la mayoría de casos solo permiten ver en el otro sus déficits y carencias, para adoptar una óptica que permita ver más allá de la apariencia física, las condiciones sociales y económicas.

Conclusiones

El proceso investigativo adelantado en la I. E Fidelina Echeverry del municipio de Puerto Tejada permitió reconocer que los significados que poseen los estudiantes acerca de la diversidad se han consolidado a partir de sus Experiencias, realidades o por el condicionamiento o el “transmisiónismo” ejercido a través de los años en el proceso formativo, estos significados afloran según la posición en el que se encuentre el sujeto (si eres mayoría o minoría, se eres vulnerado o vulneras, si excluyes o te excluyen) , así que en primera instancia prolifera un concepto de diversidad “idealizado” **Diversidad como valor social**, y muy por el contrario en segunda instancia **La Diversidad como desigualdad social**, fenómeno real y latente que debido a la naturalización de ciertas manifestaciones discriminatorias, han dado lugar a la invisibilización de la exclusión en muchas ocasiones. Desconociendo la realidad de aquellos que por el hecho de ser diversos o diferentes deben asumir como un flageo esta condición natural del hombre que paradójicamente los pone en desventaja frente a “los otros”. En efecto las diferencias no deben ser sinónimo de discriminación, exclusión o conflictos; por el contrario la apuesta es el respeto a todo ser humano y ello incluye de forma paralela el respeto a lo diverso. Al respecto esta perspectiva se acerca a la definición de diversidad descrita por López Melero (2006, p.5):

La diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une, la igualdad no es un fenómeno



biológico sino un precepto ético y la variedad del ser humano se produce tanto desde el ámbito interindividual como intraindividual.

Por consiguiente la diversidad como un atributo propio de la vida permite inferir que:

“No existe cosa más natural que la diversidad. La diferencia es lo normal.” (López, 2006, p.5).

Sin embargo la doble moral, y el doble discurso donde se profesa diversidad, multiculturalidad y la pluri-etnicidad como categoría de distinción para la nación frente a otras hace parte de los formalismos, pero lo que en realidad suele presentarse en la cotidianidad de la interacciones es el diferencialismo y el distanciamiento entre unos y otros basados en aspectos fenotípicos, sociales o económicos.

La búsqueda de la perfección, el desarrollo económico o el estatus ha generado al interior de los grupos sociales competencias y confrontaciones que arrasan con el otro, vulnerando su dignidad humana, su valor, su identidad y esencia, absorbiendo cada vez más aquellas manifestaciones de diversidad, propiciando la homogenización del ser y del pensamiento. Ante ese

escenario poco alentador las instituciones Educativas como espacio donde conviven y se reproducen prácticas sociales a mediana escala se convierten en el lugar propicio para generar transformaciones del sistema, contribuyendo al fortalecimiento mutuo de sus miembros teniendo en cuenta singularidades y pluralidades, propendiendo por el empoderamiento de cada sujeto en su entorno inmediato, trascendiendo al reconocimiento auténtico a la diversidad como valor social. Posibilitando de esta manera la emancipación y la consolidación identidades individuales y colectivas proactivas a partir de procesos de complementación que den lugar al pleno desarrollo humano entendiendo este como lo presenta Sen (1998, sp). El aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma.

Así que el valor humano no debe radicar en el poder adquisitivo al cual tiene acceso un individuo, la verdadera riqueza debe radicar en todas aquellas manifestaciones que aportan, armonizan y contribuyen a la diversificación de la vida y la realidad de los grupos sociales.

Bibliografía

- Acosta, P. G. (2013). Los Valores y la Comunidad de Habla. En: <http://www.usergioarboleda.edu.co/filosofia/Reflexi%C3%B3n%20sobre%20los%20Valores.pdf>.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). Como hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología. México, Editorial Paidós Mexicana S.A.
- Anderson, M. B. (1996) Desarrollo y Diversidad Social, editado por Deborah Eade (Traducción de Development and Social Diversity), ISBN 84 922434 4 9. En: <http://www.developmentinpractice.org/es/book/ desarrollo-y-diversidad-social>.
- Colombia. (1997). Constitución Política de Colombia, Bogotá, Legis.
- Cortina, A. (1997). El Mundo de los Valores. Ética Mínima y Educación. Bogotá: Editorial El Buho.
- Cortina, A. (2000). El Universo de los Valores. En: Educación y Valores. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid: Fundación Argentaria. Páginas: 15-36.
- Cortina, A. (2010). Una nueva propuesta para educación en valores. España: Edelvives.
- Departamento Administrativo de Estadística – DANE. (2015) Estratificación socioeconómica. En: <http://www.dane.gov.co/index.php/estratificacion-socioeconomica/metodologia>.
- Díez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. Cuadernos de antropología Social, Vol. 19. Universidad de Buenos Aires.

- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. FASCO. Propuesta educativa, Buenos Aires. En: http://www.canales.org.ar/archivos/lectura_recomendada/duschatzky-1.pdf
- Fabelo, J. R. (2004). Los Valores y sus Desafíos Actuales. México: Colección Insumos Latinoamericanos.
- Gimeno, J. (1996). Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación! Kikiriki, 38, pp. 16-25.
- Guarín, G. (2011). Preámbulo en Glacomo Marramao. La Pasión del Presente. Breve Léxico de la Modernidad - Mundo. Traducción de Carlos Cuéllar. Editorial Gedisa. Barcelona
- Guber, R. (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- López Melero, M. (2004). Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Aljibe.
- López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. Revista Electrónica Sinéctica 2006 (p.5). En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739002>
- López Melero, M. (2006). La Ética y la Cultura de la Diversidad en la Escuela Inclusiva. Revista Electrónica Sinéctica Nro. 29. México: En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739002>.
- López, J. (1989). Estratificación social: Fundamentos, teorías e indicadores. Revista de psicología general y aplicada: vol. 42, no 3, p. 385-393. En: [file:///C:/Users/LINAF/Desktop/Downloads/Dialnet-Estratificacion-Social-2359347%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/LINAF/Desktop/Downloads/Dialnet-Estratificacion-Social-2359347%20(6).pdf).
- Losada, R. & Delgado, A. (1983). Realidades de la concentración dispersión del poder político en Colombia 1966-1978. Bogotá: Banco de la Republica y la Pontificia Universidad Javeriana.
- Melero, M. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. Alas para volar. pp. 45-70. Granada: Universidad de Granada.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Cierre de brechas con un enfoque regional. En: www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-278741.htm.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Objetivos Misionales. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-85244.html>.
- Nietzsche, F. W. (2006). Así Habló Zaratustra. Introducción, Traducción y Notas de Andrés Sánchez Pascual. Madrid: Editorial Alianza.
- Parrilla, Á. (1996). Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración. Bilbao, Mensajero.
- Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: Jacobo, Z., Adame, E. y Ortiz, A. (comps.). (2006). Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares. (Volumen V. Parte I). México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Quintero, O. A. (2013). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n77/n77a04.pdf>. (Recuperado Julio 14 de 2015).
- Sen, A. (1998). Sobre el desarrollo humano Diversidad Social. United Nations Development Programme, Human Development Reports. Disponible En: <http://hdr.undp.org/es/content/sobre-el-desarrollo-humano>
- Sémblar, C. (2006). Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. CEPAL - SERIE Políticas sociales. Santiago de Chile. En: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2006/S0600897.pdf>
- Sklair, C. (2005) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista educación y pedagogía vol. XVII No. 41. En: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>
- Umaña, S (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- UNESCO (2014). Derecho a la Educación. En: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>.
- Zubiri, X. (1986). Sobre el hombre. Madrid: Editorial Alianza.



Construcción educativa en el sendero ecológico¹

DIANA MARÍA GIL CALDERÓN², NORMA CLEMENCIA CARMONA³,
NORMAN LEÓN CARMONA⁴, LILIANA RUIZ ARENAS⁵, GLORIA ISAZA DE GIL⁶

Resumen

El presente artículo presenta cómo se configuran los saberes sociales y axiológicos desde la interacción con el proyecto Sendero Ecológico de la institución Educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza, a través de la intervención del programa Ondas en las diferentes actividades académicas. Teniendo en cuenta, que el saber es un proceso de construcción que se da desde la interacción con el contexto y con el otro, la investigación buscó determinar cuál es la incidencia del proyecto en la consolidación de la conciencia ambiental y el reconocimiento del otro, como saberes axiológicos, y a la comunicación y a la participación como saberes sociales, por parte los estudiantes.

El estudio de tipo cualitativo, con enfoque hermenéutico narrativo, se desarrolló a través de relatos de las experiencias vividas por 13 estudiantes de grado once que han participado en el proyecto Sendero Ecológico durante 2 y 3 años consecutivos. Estos relatos de vida permitieron caracterizar los saberes que los estudiantes han consolidado de tipo social, desde las cuales se develó a través de la categoría de análisis emergente: “Tensiones entre los saberes discursivos y prácticos en la configuración de conocimientos sociales y axiológicos en el proyecto Sendero Ecológico del programa Ondas”, que los estudiantes aprenden más y mejor por medio de las acciones, que con las competencias discursivas, lo que les permite la valoración y trascendencia del saber.

Palabras clave: Saberes sociales, saberes axiológicos, reconocimiento del otro, comunicación, participación, conciencia ambiental, saber discursivo, saber práctico.

1 Recibido: 20 de junio de 2016. Aceptado: 08 de noviembre de 2016.

2 Diana María Gil Calderón. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Tecnología e Informática, Universidad Católica de Manizales. Docente de la Institución Educativa Lui Felipe Gutiérrez Loaiza, Salamina – Caldas – Colombia. Correo electrónico: dmagica@hotmail.com

3 Norma Clemencia Carmona Giraldo. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciadas en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Docente de la Institución Educativa Lui Felipe Gutiérrez Loaiza, Salamina – Caldas – Colombia. Correo electrónico: normaclemencia11@gmail.com

4 Norman León Carmona Giraldo. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad de Caldas. Docente de la Institución Educativa Normal Superior María Escolástica, Salamina – Caldas – Colombia. Correo electrónico: noleo@gmail.com

5 Liliana Ruiz Arenas. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Matemáticas, Universidad Católica de Manizales; Especialista en Gestión Ambiental. Docente de la Institución Educativa Lui Felipe Gutiérrez Loaiza, Salamina – Caldas – Colombia. Correo electrónico: lilianaruiarenas@gmail.com

6 Gloria Isaza de Gil. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Magister en Educación y Desarrollo Humano; Magíster en Educación Psicopedagogía. Correo electrónico: gloriail@umanizales.edu.co

Incidence of Waves Project: Nature Trail in construction axiológicos and social knowledge in eleventh grade students of the I. E. Loaiza Luis Felipe Gutierrez, Caldas Salamina

Abstract

This article shows how social and axiological knowledge are configured from the interaction with the Nature Trail project Educational institution Luis Felipe Gutierrez Loaiza, through the intervention of the ONDAS program in the different academic activities. Given that knowledge is a construction process that occurs from the interaction with the context and with the other, the research sought to determine the impact of the project on strengthening environmental awareness and recognition of the other as axiológicos knowledge, and communication and participation and social knowledge, by students.

The qualitative study with narrative hermeneutical approach, developed through accounts of the experiences of 13 eleventh grade students who participated in the Ecological Path project for 2 and 3 consecutive years. These life stories allowed to characterize the knowledge that students have consolidated social, from which it was revealed through the category of emerging analysis: "Tensions between the discursive and practical knowledge in shaping social skills and axiological in the project Waves Ecological trail", that students learn more and better through actions, which discursive skills, allowing them to valuation and significance of knowledge program.

Keywords: Social Knowledge, axiological knowledge, recognition of the other, communication, participation, environmental awareness, discursive knowledge, practical knowledge.

Presentación

La presente investigación tuvo como objetivo el análisis de los saberes axiológicos y sociales que han construido los estudiantes de la Institución Educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza, de la vereda El Tigre de Salamina Caldas, en torno al proyecto Sendero Ecológico durante las diferentes prácticas que han venido realizando, a través de los procesos investigativos que propone el programa Ondas para la formación a los estudiantes como agentes sociales para la construcción de conocimientos encaminados a despertar el espíritu investigativo, tecnológico, innovador y científico.

De esta manera, el proyecto Sendero Ecológico, parte de la concepción de aprendizaje a través del cual los jóvenes actúan, reflexionan, analizan y construyen

saberes de manera interactiva y dinámica; considerando el aprendizaje como un proceso reflexivo y dinámico y que apprehender significativamente supone reestructurar y modificar esquemas existentes, para reconceptualizarlos y acomodarlos a nuevas formas de comprender el contexto en el cual se ubican.

La indagación de este tipo de conocimientos, tomada de las narrativas de las realidades y la cotidianeidad de los actores del proyecto evidenciaron el acoplamiento y la articulación entre los saberes lo que posibilitó identificar el alto grado de asertividad entre compañeros, al igual en la forma como se coadyuvaban en el momento de comunicarse para planificar y realizar prácticas en conjunto en pro del bienestar del proyecto; construyendo entre ellos una sensibilización ambiental.



Así mismo, los resultados mostraron que frente a la construcción de los saberes abordados en la investigación, predominan los saberes prácticos, referidos a las acciones que realizan los estudiantes, sobre los saberes discursivos apoyados en la argumentación y la explicación

Justificación

El hombre es un sujeto social por naturaleza, esa relación no la hace solo con el otro, como su semejante sino con los elementos que conforman su ecosistema. Esta afirmación nos permite tomar el proyecto Sendero Ecológico de la institución educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza como una propuesta que interviene de manera significativa, en la configuración de saberes que los estudiantes pueden construir colectivamente en torno a este escenario.

Los saberes sociales, son aquellos que le permiten al hombre establecerse en la sociedad desde un ámbito de participación y comunicación, donde se ponen en práctica valores colectivos como la tolerancia, el respeto y la convivencia pacífica, que se deben reflejar en la vida cotidiana. Además, saberes axiológicos como la conciencia ambiental y el reconocimiento del otro, donde a través de acciones diarias los estudiantes puedan dar cuenta de una sensibilización frente a temas ambientales que afectan su relación con el entorno y adquieran una visión más positiva del otro desde sus diferencias.

Rescatar los valores descritos en los estudiantes a través de su participación en el proyecto de Sendero Ecológico, permitirá evidenciar la potencialidad que tienen las experiencias construidas por los jóvenes Ondas en la construcción de otros saberes que se conjugan como hechos implícitos en la formación y, además, se podrá dotar de muchos más sentidos y significados las experiencias, para hacer consientes a los maestros Ondas de las innumerables posibilidades de aprendizaje que brinda la investigación como estrate-

gia pedagógica IEP, para la formación de los niños, las niñas y los jóvenes adscritos a los proyectos Ondas.

Antecedentes

Para la ejecución del proyecto se apoyó en el estudio doctoral realizado en el 2011 por Cayón y Pernalet; que hace referencia al nivel de conciencia ambiental en el sistema educativo Venezolano; tanto en las instituciones privadas como públicas. El objetivo fue promover la reflexión sobre las conductas y actitudes ambientales; los resultados que se generaron dieron muestra de cómo ayudan las creencias, las emociones y las actitudes en el momento de establecer relaciones entre el medio ambiente y las personas. Mencionado trabajo se realizó en las universidades Dr. Rafael Beloso Chacín y la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela.

Así mismo, Nuévalos en su tesis doctoral realizada por la Universidad de Valencia, España, Facultad de Psicología en el año 2008, demuestra como el desarrollo moral y los valores ambientales son competencias ciudadanas relevantes en la formación de cuestiones ético-ecológicas. Asuntos que se han generalizado e intensificado en los diversos ámbitos de la vida social, política y en las distintas disciplinas del conocimiento; por consiguiente la demanda progresiva en la atención social y científica por ambas temáticas no responde sólo a un tópico social o una moda cultural, se trata de demandas urgentes, desencadenadas por la constatación de situaciones humanas, sociales y ambientales, que son preocupantes y que reclaman soluciones concretas de los gobiernos y la responsabilidad socio-ambiental por parte de los ciudadanos del mundo.

En cuanto a la concepción del reconocimiento del otro, se pone en contexto un aporte significativo en la tesis de maestría "Alteridad Latinoamericana desde Enrique Dussel" Realizada por Orozco en la Universidad Pontificia Bolivariana de

Colombia, en el año 2013. En dicha investigación se evidencia y respalda estudios sobre como la sociedad es sumamente individualista, ve al otro como un enemigo, y por lo tanto se ve sometido a procesos de marginalidad, opresión, desplazamiento, es decir, una sociedad que cada vez es menos humana. Al mismo tiempo específica como el tema de la exclusión está inmerso en los fenómenos político, social y económico que emergen como resultado de una modernidad, que solo se ha preocupado por satisfacer necesidades sin importar la parte humana del sujeto.

Problema de investigación y objetivos

Partiendo del hecho que los estudiantes en el desarrollo del proyecto Sendero Ecológico, en el cual han participado al menos 2 años consecutivos, desarrollan una relación armónica con su entorno, como una necesidad imperante de preservar los recursos como fuentes fundamentales de vida; y así mismo construyen relaciones con los otros, que dan cuenta de una aceptación mutua, desde las diferencias que se tejen en la interacción constante y cotidiana que permiten una sana convivencia, no sólo con su espacio natural; sino también, con el otro y con los otros, partiendo del disfrute y goce afectivo de los derechos de las personas en cuanto a formas de expresión, de comunicación y de manifestaciones emocionales. De igual manera, las actividades que se desarrollan en el proyecto aportan elementos fundamentales para hacer positiva la participación de los estudiantes desde la perspectiva de la equidad y la inclusión social de la población con diferentes formas de pensamientos y actuaciones, con igualdad de condiciones, respetando la diversidad.

Sin embargo, no se ha realizado un estudio que permita de manera sistemática dar cuenta de estos saberes construidos en las experiencias cotidianas de los estudiantes durante las actividades previstas en el pro-

yecto Sendero Ecológico que garanticen la permanencia e interés de los estudiantes en procesos activos de autoconstrucción de saberes axiológicos y sociales como valores agregados en pro de un proceso que garantice la formación integral de los estudiantes que permitan construir otros escenarios donde tales saberes puedan puestos en acción y reflexión. Por lo tanto la presente investigación se orienta a través de la siguiente pregunta:

¿Qué incidencia tiene el proyecto Ondas *Sendero Ecológico* en la construcción de participación, comunicación, reconocimiento del otro y conciencia ambiental como saberes sociales y axiológicos en los estudiantes del grado once de la institución educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza, de Salamina Caldas?

Objetivo general:

Analizar la incidencia del Proyecto Sendero Ecológico en la construcción de la participación, comunicación, conciencia ambiental y reconocimiento del otro como saberes sociales y axiológicos, en los estudiantes del grado once de la institución educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza, de Salamina Caldas.

Objetivos específicos:

- Analizar la construcción de conciencia ambiental a través del desarrollo y práctica de los conocimientos adquiridos en el proyecto.
- Analizar las diferentes formas de participación que se vivencian a través del proyecto.
- Comprender los niveles de comunicación efectivos, que se evidencien mediante las prácticas en el sendero ecológico.
- Evidenciar el reconocimiento del otro, y de la naturaleza en la formación de los estudiantes a través del proyecto.

Contexto teórico

A nivel educativo, el concepto de saber se encuentra asociado al constructivismo social en los postulados de Vygotsky (cita-



do por Payer, 2005), en los que se refiere a cómo el ser humano ya trae consigo un código genético o 'línea natural del desarrollo' también llamado código cerrado, la cual está en función de aprendizaje, en el momento que el individuo interactúa con el medio ambiente, no tomándose medio ambiente únicamente con el medio natural, sino como el entorno del cual se participa y se hace parte, convirtiendo ese espacio y componentes en herramienta de desarrollo de saberes y práctica al mismo tiempo, pues la interacción es la que va a validar los conceptos resultado de las experiencias vivenciales, cada vez que dice "...*el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio*" (Payer, 2005, p.1).

Saber social

Se considera que el saber social, se construye desde la cultura tal como lo manifiesta Vygotsky, dado que su teoría se enfoca en la interacción entre el individuo y el entorno social, es esta condición la única que logra integrar pensamiento y comportamiento, aportando los elementos para la generación de saberes. El saber se construye en relación con los otros y de las experiencias que cada ser humano obtiene de esas interacciones. Toro (2001), se refiere al saber social como:

El conjunto de conocimientos, prácticas, destrezas, tradiciones, ritos, mitos, símbolos, valores e instrumentos que le permiten a una sociedad sobrevivir, convivir, producir y darle sentido a la vida. El saber social no es natural, es un producto artificial, es decir, es construido por el ser humano; es un producto cultural. (p. 1).

El saber social, implica el conocimiento del medio en el que se desarrolla y desenvuelve el ser humano, así como el reconocimiento de los factores de incidencia que los diferentes componentes pueden tener sobre los fenómenos que en una comunidad se producen. Se puede entender entonces como saber social, todos los conocimientos, prácticas, destrezas,

tradiciones, ritos, mitos, símbolos, valores e instrumentos que le permiten a una sociedad sobrevivir, convivir, producir y darle sentido a su existencia como grupo, siendo así un producto cultural, construido por el ser humano; este saber debe estar en constante producción, para que no se debilite o deteriore. El sistema educativo se encarga de recoger este saber social para permitir apropiarlo y reproducirlo a las nuevas generaciones.

De acuerdo a este contexto se identificaron y se definieron como categorías relevantes en el saber social a la participación, como instrumento correlacional en la construcción de identidad por medio de la ejecución de acciones y prácticas que conllevaron al trabajo grupal y cooperativo entre los jóvenes que intervinieron en el proyecto. Asimismo a la comunicación, como artefacto o medio de manifestación de emociones, de transmisión de conocimientos, criterios o argumentos en los procesos de relación e interacción personal en los actores del proyecto.

Como su origen etimológico lo menciona, en la **participación** el individuo busca "tomar parte" en las decisiones que busque un grupo social, que sean tenidos en cuenta sus aportes y llevarlos a la práctica si son valiosos para la supervivencia y bienestar de todos. "Participar quiere decir formar parte del grupo, activamente, decidir y comprometerse con las determinaciones que influyen en la vida de toda comunidad" (Mejía & Manrique, 1995, p.17). Del mismo modo es entendida como la intervención en la toma de decisiones; en la cooperación y en el coadyuvar en actividades y tareas que se generan de acuerdo a unas prácticas y contextos determinados.

Por otra parte según las definiciones encontradas en la literatura expresan que la **comunicación** hace parte de la evolución del hombre y es el componente principal en el desarrollo de las civilizaciones, la vida del ser humano, y de su proceso social. Con respecto a lo anterior, Domínguez (2010, citado en Llantá, Me-

neses & Llanes, 2013, p. 8), expresa “*que la comunicación es una vía o método para hacer a otro partícipe de algo, descubrir, manifestar o hacer saber alguna cosa; así como un proceso de interacción social a través de símbolos y sistemas de mensajes, que se producen como parte de la actividad humana, donde interactúan un emisor y un receptor*”.

Saber axiológico

La axiología tiene como objeto formular una teoría que permita explicar la existencia y la vigencia de todo un mundo de producción humana que tiene importancia definitiva para la vida del hombre y su desarrollo histórico social. El valor es concebido como condición primordial en el desarrollo humano y de **cómo se debe comportar en** un sistema socio-cultural; donde el individuo debe definir desde las creencias y convicciones personales que valor se deben promover y aspirar a su consecución. De Bustamante, (2004) considera que los valores, ligados indisolublemente a la naturaleza humana, poseen carácter normativo, lo que implica los valores más o menos deseables; este carácter normativo el que permite configurar el marco de actuación de las personas en armonía con el desarrollo individual y social.

El saber axiológico, es entonces, el conocimiento que se tiene de los valores morales, éticos, estéticos y espirituales que rigen a una determinada sociedad. En la presente investigación se considera **reconocimiento del otro** como valor fundante en la concepción de sociedad, en la resolución de conflictos, en el aceptar la diferencia y la construcción de principios como alteridad y la asertividad. Del mismo modo a la conciencia ambiental, como la responsabilidad social y ecológica se debe fomentar en los estudiantes frente a las diferentes dinámicas y problemáticas que devela el mundo actual.

De acuerdo al reconocimiento del otro y la naturaleza se debe contemplar como la creación de espacios donde prevalezca el

respeto interpersonal, para el crecimiento y la edificación de valores sociales. A su vez, es admitir y poseer una conciencia de la realidad de la otra persona como agente activo de la sociedad, es asentir la existencia de la identidad del otro, y es tener la capacidad de comprender las posturas creencias, y actuaciones de los miembros de una comunidad. En consonancia con lo anterior, el hombre como ser social siempre ha tenido la necesidad de relacionarse e interactuar con los demás como parte fundamental de su existencia; el cual debe acomodarse y adaptarse a las condiciones de vida que se van generando en la sociedad, y cuya finalidad es la cooperación y la consecución colectiva de metas.

De manera semejante en el proyecto se ofrece la posibilidad de inculcar el reconocimiento de las diferencias, para desarrollar una afinidad que les permita reconocer al otro y a los otros en consonancia con una visión pluralista del mundo y del ser humano, visión que permite registrar en las estructuras mentales las formas de diversidad que existen y que se permean en las relaciones diarias.

La diversidad en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. Y esto es particularmente problemático: la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo. Skliar, (2009, citado por Zapata, 2005, p. 19)

Desde este punto de vista, la educación desde las prácticas pedagógicas y procesos de investigación debe apuntar a una enseñanza que permita vivir juntos, reconociendo las particularidades de cada ser humano, bajo condiciones de una sana convivencia. Zemelman y Quintar, (2007, p 107) lo afirman de esta manera: “*El desafío no es que el otro sea diferente, el desafío consiste en que el*



otro también tiene derecho al mundo... para la interculturalidad no basta con reconocer el otro. Hay que ir más allá aceptando que el otro es siempre un autorizado a hacer la diferencia...Es aquel derecho a la diferencia”.

Desde este punto de vista, el reconocimiento del otro, abarca también la necesidad de reconocer la naturaleza como parte vital, que requiere de un cuidado especial, y se debe resignificar en sus diversas manifestaciones, lo que implica concebir la naturaleza desde una mirada también más humana, desde su reconocimiento y el verdadero valor que tiene como ser vivo.

Deben cambiar las relaciones entre las culturas y los ecosistemas. Mientras la mirada a esas relaciones entre los ecosistemas y la cultura sea una mirada de dominio y los discursos del desarrollo, aún del desarrollo sostenible, sigan imperando, seguiremos siendo una especie ingrata, y morando la tierra —ese mundo de la vida simbólico-biótico del cual hacemos parte— como si fuera una bodega llena de recursos disponibles y para siempre mirada así la vida. (Noguera, 2004, p. 47)

Es así como, de la responsabilidad emerge la categoría de reconocimiento de la naturaleza, como esa obligación o deber que tiene el hombre de protegerla. De esta manera, surge el concepto de **conciencia ambiental** fundamentado en el conocimiento sobre cómo influyen e impactan las acciones humanas en el medio ambiente, tanto en la valoración, el cuidado, el respeto y la conservación de este, como el entendimiento sobre la forma en que se está afectando, degradando o condicionando el entorno natural a nivel local y mundial. Es así como la conciencia ambiental, se conceptualiza como aquella “...conducta ecológica responsable compuesta por acciones que se realizan con el fin de beneficiar o perjudicar lo menos posible al medio ambiente” (Grob 1990, citado por Holahan, 2000, p., 22).

De acuerdo a lo anterior, la ONU (citado por Rengifo, p.4) manifiesta con respecto a la conciencia ambiental:

Es un proceso que reconoce valores y aclara conceptos centrados en fomentar las actitudes, destrezas, habilidades y aptitudes necesarias para comprender y apreciar las interrelaciones entre el ser humano, su cultura y con la naturaleza. La educación es fundamental para adquirir conciencia, valores, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sostenible y que favorezcan la participación comunitaria efectiva en decisiones.

Esta conciencia ambiental debe tener en cuenta su entorno natural y artificial, ecológico, social, político, tecnológico, legislativo, cultural y estético; debe ser un proceso constante dentro y fuera de la Institución; debe tener una perspectiva interdisciplinaria; debe hacer énfasis en una participación consciente en la prevención, análisis y solución de los problemas ambientales, teniendo en cuenta los saberes que van en beneficio del contexto.

En consecuencia, los componentes afectivos ambientales dentro de la enseñanza educativa revelan una notable necesidad precisamente entre lo cognitivo y lo afectivo que deja un proceso centrado en el dominio de conocimientos proambientales con fines de crear conciencia ambiental. Al respecto, Noguera (2004, p. 20) argumenta que:

El pensamiento ambiental es esa obligatoria reflexión que debe realizar hoy todo aquel que se pregunta el por qué y el para qué conocemos. Es ese imperativo moral surgido del abismo ante el cual estamos hoy como partícipes de este planeta, como hilos de la trama de la vida, como moradores de nuestro barrio, nuestra ciudad, nuestro país, nuestro continente, nuestro planeta y nuestro universo. A medida que van

cambiando las formas del habitar la tierra, a medida que surgen problemas, surgen formas de estudiar y de solucionar dichos problemas.

Ante la realidad evidente en el deterioro y daño ecológico, se hace necesario crear iniciativas y campañas en pro de la sostenibilidad ambiental; llevar a cabo programas e impartir conocimientos sobre la conservación, la mejora y la protección del ecosistema, además se debe educar sobre toma de conciencia, para evitar acciones en contra de medio ambiente, así como generar e inculcar nuevas iniciativas, programas y propuestas metodológicas para promover el reciclaje, el apropiado manejo de residuos, la siembra de árboles, el cuidado de las fuentes hídricas del sendero, el ahorro del agua y la energía eléctrica entre otros, para propiciar el bienestar de la comunidad donde se habita.

Metodología

Tipo y diseño de investigación: El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo de corte hermenéutico-narrativo. Siguiendo los postulados de la investigación de tipo hermenéutico, todo proceso de conocimiento debe estar articulado consistentemente, de modo que haya una congruencia entre lo epistémico, las diferentes estrategias y las actividades e instrumentos, en interacción con las fuentes directas.

De este modo, la presente investigación articuló la descripción, profundización y comprensión de las narrativas de jóvenes escolarizados desde los saberes que han desarrollado, mediante la interacción con el proyecto Sendero del programa Ondas y las relaciones con sus compañeros; para lo cual se configuraron etapas de reflexión cada vez más depuradas de un sujeto intérprete en un movimiento del todo a las partes y de estas al todo; en este proceso, la interpretación surgió como reflexión colectiva de los sujetos en

contexto, así, el todo se configuró en una relación inter-comunicativa, alimentada por sus creencia, sus percepciones y sus vivencias.

Contexto donde se desarrolló la investigación

El proyecto investigativo se desarrolló en la Institución Educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza, ubicada en la zona rural Vereda el Tigre del municipio de Salamina – Caldas. El proyecto está dirigido a estudiantes adolescentes del grado undécimo que oscilan entre los 15 y 19 años. Se desplazan de diferentes sedes (La Selva, La Arenosa, Guáimara, La Divisa, Portachuelo, La Herradura El Águila) a la principal, para ello cuentan con el servicio de transporte escolar, con una jornada de 8:00 a.m. a 3:00 p.m.

La población de esta zona es de aproximadamente 1500 habitantes, cuya actividad económica es la agricultura, su principal producto que es el café; del cual depende la vida de los habitantes y la suplencia de las necesidades básicas de las familias. Seguido de este producto tienen también influencia los cultivos de plátano y yuca, productos que igualmente son comercializados en la cabecera municipal para cubrir algunas necesidades básicas. Con poca dominancia también se encuentran regiones donde su principal actividad económica es la ganadería, igualmente en algunas zonas cálidas se encuentra el cultivo de caña. Los estratos de esta zona oscilan entre el nivel 1 y 2

Las principales características de la población sujeto de intervención están dadas en que sus núcleos familiares están compuestos por padre, madres e hijos; en algunos casos solo madres cabeza de hogar. El nivel académico de los habitantes se encuentra en un nivel bajo pues hay desde analfabetas hasta personas que han cursado los grados segundo y tercero, esto dificulta un poco los procesos enseñanza aprendizaje por la



poca colaboración que obtienen los niños y niñas, jóvenes de sus padres debido a su poco nivel intelectual.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Unidad de análisis: La participación, comunicación, conciencia ambiental y reconocimiento del otro como saberes sociales y axiológicos construidos en el proyecto Ondas *sendero ecológico*.

Unidad de trabajo: Corresponde a 13 estudiantes del grado once que han participado en el proyecto Ondas Sendero Ecológico durante los últimos 2 y 3 años.

Técnicas e instrumentos de recolección de información: La recolección de la información en el proceso investigativo se realizará mediante las técnicas de:

Observación participante: ya que los investigadores (as), son los maestros Ondas, que desarrollan el proyecto con los alumnos del grado once, la finalidad es obtener información sobre los comportamientos referidos desde los saberes sociales (participación y comunicación) y saberes axiológicos (reconocimiento del otro y conciencia ambiental) en las acciones cotidianas que realizan los alumnos dentro del proyecto de Sendero Ecológico. El instrumento corresponde a una guía de observación.

Entrevista no estructurada: que permita la interacción o el encuentro entre el los implicados del proceso.

Para determinar entonces, la incidencia que el proyecto Sendero Ecológico en la consolidación de estos saberes, se contó con las narrativas de los estudiantes, pues la construcción y reconstrucción de sus historias de vida, fueron las herramientas fundamentales, para reconocer el impacto que generó la interacción en el lugar, al enriquecer sus saberes desde sus propias experiencias. También, se recoge información a través de la observación participante: ya que los investigadores (as), son los maestros Ondas, que desarrollan el proyecto con 13 alumnos del

grado once, de la Institución Educativa Luis Felipe Gutiérrez Loaiza, ubicada en la zona rural, Vereda el Tigre del municipio de Salamina – Caldas.

Para la obtención de la información se utilizaron tres encuentros a partir del dispositivo propuesto por Cornejo, Rojas y Mendoza (2008, p. 8):

- Primer encuentro. Apertura de la narración y despliegue de los temas que trae el narrador.
- Segundo encuentro. En donde se introducen preguntas de profundización.
- Tercer encuentro de cierre, tanto de la narración de la historia como de la relación de escucha establecida entre narrador y *narratorio*, así como de evaluación del proceso de participación en la investigación.

De esta manera, se organizaron tres encuentros o momentos con los estudiantes. Un primer momento se analiza de forma individual, a través de un diálogo provocado entre docentes y estudiantes de manera espontánea que genere un clima de relaciones armónicas, donde se instó a los jóvenes para que contaran las experiencias vividas. Un segundo momento, permitió pensar y recrear un escenario de debate con preguntas de profundización, que moviliza las estructuras de conocimiento y permitieran profundizar aún más como se llevó a cabo las consolidación de esos saberes, y un tercer momento de encuentro grupal, se da la posibilidad al estudiante de conceptualizar, más profundamente acerca de unas categorías deductivas como el trabajo en equipo, liderazgo, conciencia ambiental, reconocimiento del otro, reconocimiento de la naturaleza, con el fin de obtener una base conceptual orientadora para iniciar el estudio y poder ir consolidando durante la investigación los saberes que han construido los estudiantes en cuanto a participación, comunicación, conciencia ambiental y reconocimiento del otro en sus prácticas diarias

Hallazgos

Tensiones entre los saberes discursivos y prácticos en la configuración de conocimientos sociales y axiológicos en el proyecto Sendero Ecológico del programa Ondas

Desde la interacción diaria a través de las experiencias de los estudiantes del programa Ondas, tienen la posibilidad de vivenciar día a día, y construir saberes, saberes que se manifiestan mediante las conceptualizaciones o subjetividades que el estudiante tiene de las diferentes situaciones de su cotidianidad. Si bien la experiencia forma y transforma y esta sólo puede crearse en un contexto, se pretende entonces que Ondas, promueva la libertad del sujeto y le permita constituirse en un ser social sin importar las limitaciones, sus condiciones físicas o mentales, teniendo en cuenta que cada sujeto lleva consigo un cúmulo de experiencias que le han permitido de alguna manera su desarrollo personal, y que estas experiencias se convierten en su referente, para abrir espacios que permitan el disfrute de las mismas, mediante el intercambio de saberes y aptitudes que enriquecerán las experiencias del otro, sin dejar de un lado que cada experiencia es única y propia de cada individuo.

Frente a este planteamiento Beillerot, Blanchard & Mosconi (1998, p. 67) plantean que:

No es posible apropiarse de las experiencias de los demás, de sus vivencias. Sólo se conocen las respuestas que quieren darnos, incluso si se descubren en ellas respuestas ocultas a sus ojos. Cada quien tiene un saber conocido por él, efímero indecible, no transmitido. El proceso creador de saber del conjunto de la creación del mundo, pasado y presente, constituye la humanidad del saber oculto.

Quizás oculto porque hay muchos saberes que debido a la insipiente o la imposibilidad verbal de transmisión, no

se ha dado a conocer, y permanece en las memorias de cada ser, partiendo de este hecho podemos hablar de dos tipos de saberes, un saber práctico, que se manifiesta mediante acciones concretas, y un saber discursivo que permite mediante procesos efectivos de comunicación estar en escena o en conocimiento de los demás.

El saber discursivo, permite poner en escena y dar cuenta del bagaje teórico o conceptual que se ha construido en diferentes situaciones de la cotidianidad. Al respecto Foucault (2005, citado por Ortiz & Vargas 2014, p. 3) el discurso es entendido:

Como una relación de enunciados verbales dentro de una sociedad, que se encuentran regulados y distribuidos mediante cierto número de procedimientos que permiten su circulación. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta la relación de los discursos con el poder, siendo este último el responsable de promover una constante ritualización y división en dos grupos claramente delimitados, a partir de reglas concretas de utilización: el de las instituciones y el de las personas del común quienes asumen de manera irreflexiva las construcciones discursivas de dudosa procedencia.

El autor otorga una estrecha relación entre el saber y el poder, teniendo en cuenta que quien conoce, quien sabe, tiene la palabra, porque argumenta, propone y es coherente frente a lo que hace y explica. El fin determinado por la discursividad es llegar a una sociedad, desde las relaciones diarias, para comprender y dar conocer los saberes que el sujeto ha construido desde esa interacción.

Desde este punto de vista, cuando el estudiante manifiesta individualmente frente a la pregunta ¿qué entiende por reconocimiento del sujeto?, sus palabras textuales son: “Disfruto de la compañía de mis compañeros”. El saber discursivo, aquí pierde su efectividad, en tanto que disfrutar de la compañía del otro, implica una



vivencia desde su cotidianidad y desde sus experiencias en un sentido más de acción, que de una definición enriquecida desde estructuras conceptuales bien establecidas.

La naturaleza del hombre lo obliga a interactuar de diversas maneras en la sociedad, demostrando o poniendo en práctica los saberes que ha consolidado desde esa interacción con su entorno. La comunicación es un factor fundamental mediante la cual el hombre se hace partícipe en la sociedad, a través de la expresión oral o escrita; procesos que permiten dar cuenta de la propiedad y el dominio que tiene de conceptos, prácticas, técnicas o conocimientos de su desarrollo cognitivo.

Frente a este enunciado, se deja ver la convergencia entre los saberes y la puesta en escena de éstos, puesto que se entrevé una coyuntura significativa entre lo que el ser sabe y en la forma en que puede argumentar, proponer, socializar o defender con criterios claros, la complejidad de ese saber, a través de un discurso claro y coherente. Cuando el estudiante (S2) manifiesta: *“los arbolitos sufren cuando quitamos sus frutos a destiempo, hay que cuidarlos”*, se puede identificar claramente que aquí el saber se convierte en un saber hacer-acción, que no está mediado o respaldado por un saber discursivo; y por lo tanto el saber, pierde rigor si hablamos de la posibilidad de construir espíritu científico en los estudiantes.

Para Foucault (citado por Beillerot, Blanchard & Mosconi 1998 p.56) el saber se refiere:

A ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables en la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirla, se lo puede llamar saber. Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que de este modo resulta determinada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirá o no una

condición científica [...]; un saber es también el espacio en el que el sujeto puede posicionarse para hablar de los objetos de los que se ocupa en su discurso [...]; un saber es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en el que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...]; por último, un saber se define por las posibilidades de utilización y apropiación que ofrece el discurso [...].

De esta manera el saber es inabarcable, puesto que en el transcurso de la vida se adquiere, a partir de la interacción con los otros y con el contexto, permeando las estructuras mentales a través de procesos efectivos de comunicación.

Para Huerta (2016, p.1) el saber práctico se entiende como: *“... todo aquél que no puede ser representado de una manera formal, sino que el sujeto lo va adquiriendo o aprendiendo a través de la práctica, es decir, de la propia acción humana ejercida en sus correspondientes contextos”*. Este conocimiento del saber práctico hace referencia a las circunstancias particulares en que los sujetos lo producen, así como las condiciones temporo – espaciales en la que se constituyó dicho saber, el cual siempre dará cuenta de cómo los sujetos construyen su propia realidad. El saber práctico es el desarrollo material y tangible, de uno o varios tipos de conocimientos, aplicados u adaptados a la realidad o a un contexto específico. De igual manera, se puede considerar que el saber práctico es el manejo, la utilización y el aprovechamiento de recursos teóricos, como medio para desarrollar destrezas, habilidades y capacidades, que permitan al individuo apropiarse y empoderarse de un saber, para poner en práctica lo aprendido.

Lo anterior promueve en el ser humano la consolidación de competencias como: la toma de decisiones, el despliegue de creatividad, el talento, el ingenio y la inventiva; la resolución de problemas y la adquisición de aprendizajes significativos, de

principios, ideas, e información; además le permite conjugar elementos conceptuales, cognitivos, actitudinales y procedimentales, con la práctica; para así responder a las necesidades o a las diferentes situaciones problemáticas que se pueden presentar el medio o en su cotidianidad. Por consiguiente, en cuanto a la consolidación de conocimientos de tipo social y axiológico por parte de los estudiantes del grado once, prima el saber práctico, un caso que muestra esta realidad es cuando un joven (S5) hace referencia a que darle un valor agregado a la naturaleza significa: *“que les habla a los animales aunque digan que es bobo”*, es una acción que se ejecuta en la cotidianidad y que permite un contacto armónico con su entorno.

Es así, como el aprendizaje es constante, progresivo y hace parte del diario vivir del ser humano, pues sus sentidos son receptores de todo aquello que percibe a su alrededor, es decir, los nuevos conocimientos o saberes se obtienen gracias a sus vivencias. Por medio de los referentes teóricos y a las experiencias en el que-hacer docente, se puede aseverar que gran parte de los estudiantes retienen por más tiempo la información; además asimilan o adquieren el conocimiento, de manera más fácil, rápida y motivante a través de la práctica y la aplicación de los contenidos teóricos a la cotidianidad de los escolares; concepto pedagógico que se refiere al “aprender haciendo”.

En este sentido, “aprender haciendo” puede tener una connotación hacia el desarrollo de un saber meramente práctico, como ocurre en este caso de la configuración de saberes, teniendo como referente el trabajo continuo en el Sendero Ecológico, aquí los estudiantes mediante acciones deliberadas o incitadas por los docentes, dan cuenta de experiencias vividas, que se manifiestan más desde un campo de ejecución que de abordaje teórico, es así como al definir trabajo en equipo como un conjunto de personas que se organizan de una forma determinada para lograr un objetivo común, la práctica

lleva al estudiante a plantear que *“Varios pueden más que uno”*.

Los saberes empíricos son ejemplo de que muchos saberes se transmiten y se aprenden por medio de las actividades cotidianas, de sus constantes repeticiones o el interés personal que se le presta a determinado tema; esto sugiere que muchos individuos acudan más a la acción, como medio de aprendizaje, para entender o explicar el mundo, gracias a su curiosidad, experimentación, investigación y motivación. Lo anterior es lo que se pretende implementar y promover en los alumnos; la investigación, la indagación en diferentes medios informativos y bibliográficos, e involucrarlos con propuestas y prácticas que susciten ambientes propicios de aprendizaje. Que se pregunten sobre los fenómenos y las necesidades que se plantean en su entorno, que los lleve buscar respuestas, a averiguar, analizar, examinar, a inspeccionar posibles problemas y soluciones; así como proponer nuevas alternativas para aplicar y mejorar sus espacios o en el medio que los rodea.

Está comprobado que se asimila más fácil aquello que motiva, deslumbra o nos interesa directamente; los niños y los jóvenes están dispuestos a recibir saberes que repercutan en su vida, que les aporte a sus intereses y necesidades; están en la edad donde sus mentes están abiertas constantemente para recibir todo lo que llega del medio, ya sea positivo o negativo, para formarse como estudiantes y ante todo como persona.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se crean tensiones entre los saberes discursivos y prácticos en la configuración de conocimientos sociales y axiológicos en el proyecto Sendero Ecológico del Programa Ondas, pues si bien es cierto, que las experiencias vividas en interacción con el contexto forman y transforman diferentes concepciones o subjetividades que se evidencian a través de la práctica, también podemos argumentar que el saber discursivo es fundamental para enriquecer o



resignificar los diferentes procesos, frente a la necesidad que los resultados de lo que conocemos o experimentamos sea dado a conocer en otras comunidades.

Ahora bien, teniendo claridad, frente al concepto de saber práctico y saber discursivo, retomamos entonces, cómo estos saberes se reflejan en los saberes sociales y en los saberes axiológicos que los estudiantes Ondas han construido en el Sendero Ecológico de la institución a través de las diferentes experiencias que han vivido en el lugar.

Como resultado de las diferentes declaraciones y alocuciones recolectadas en los diarios de campo, en las entrevistas individuales y en las narraciones de los grupos de discusión, efectuadas con los jóvenes participantes en el proyecto Sendero Ecológico, se realizó el análisis de las evidencias del acerca de los tipos de saberes investigados en este proyecto.

Frente al **reconocimiento del otro**, como **saber axiológico**, y teniendo en cuenta que ese reconocimiento se evidencia no solamente en las relaciones con el otro como sujeto, sino también con la naturaleza; se evidencia que los estudiantes tienen más propiedad en los saberes prácticos, los cuales permiten mediante la acción, evidenciar que en las relaciones diarias se posee un alto grado de aceptación de las diferencias y de las acciones que dejan entrever las bondades que brinda la naturaleza. Pero, cuando a este sujeto se le pide una conceptualización rigurosa de esas habilidades, se muestra incapaz de hacerlo desde el saber discursivo para dar cuenta de ello. Esto muestra una brecha entre la teoría y la práctica.

Un ejemplo claro de esta situación, se muestra cuando a los estudiantes se les pide conceptualizar de forma grupal, acerca del reconocimiento del sujeto y el reconocimiento de la naturaleza, lo cual lo responden de la siguiente manera: “se trata de respetar diferentes opiniones de los demás” o “reconocer que necesitamos de la naturaleza para sobrevivir”, “los

animales también tienen derecho a vivir”, “Aprovechar los recursos naturales”, “Mayor comprensión entre amigos” son más acciones que discursos.

De acuerdo a lo anterior se identificó en las diferentes prácticas como la convivencia y las interacciones entre los educandos como interiorizaron y asimilaron hábitos y actitudes como el diálogo, la alteridad, el intercambio de opiniones, la tolerancia, la aceptación el respeto por la diferencia y la formación de valores sociales.

La diversidad en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. Y esto es particularmente problemático: la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo. Skliar, (2009, citado por Zapata, 2005, p. 19)

Otra apreciación es la presenta Guevara (2010, p. 69) En las políticas educativas colombianas se hace evidente este propósito: la educación debe restablecer, apaciguar y unificar las diferencias a través del diálogo, la tolerancia y la inclusión.

De igual manera, argumentan que reconocer al otro, significa “reconocer que todos tenemos derecho a equivocarnos”, “respetarlo sin importar sus diferencias”, partiendo del hecho que se trata de respuestas de estudiantes de grado once, son definiciones vagas, definiciones que se abarcan desde una acción, o desde las experiencias que enfrentan desde su cotidianidad, por esta razón es un argumento poco solidificado, ello implica que no es un saber discursivo, en tanto, que si se le pide ir más allá en sus conceptualizaciones, no puede hacerlo, se enfasca porque no tiene un discurso significativo o académico que se manifieste a través de una teoría clara y coherente. Opiniones acerca del reconocimiento de la naturaleza como: “es todo aquello que nos rodea, brindándonos

salud", o es "cuando uno sabe comunicarse con todo lo que lo rodea" son en realidad, evidencias que permiten identificar en los estudiantes un saber práctico.

Teniendo cuenta la categoría de la **conciencia ambiental** los estudiantes demuestran que tienen una información y unos conocimientos o saberes basados en las prácticas que se realizaron en su experiencia durante tres años en el sendero ecológico. En el componente cognitivo de la conciencia ambiental se refiere a los conocimientos que se tiene respecto al Sendero Ecológico, los problemas ambientales, las instituciones que pueden ayudar en su preservación. Jiménez & Lafuente (2007, p. 3) consideran que:

Una persona concienciada ecológicamente sería aquella proclive a desarrollar un amplio abanico de comportamientos proambientales, así como a poseer determinados valores y actitudes que distintas teorías han asociado a los mismos. La conciencia ambiental así entendida, equivaldría a lo que se puede considerar la dimensión actitudinal (o psicológica) de comportamientos proambientales.

Las habilidades cognitivas se identifican no sólo en la acción ya que se obtiene primero la información y luego se analiza, se argumenta apropiándose del saber. En este componente, lo integran las ideas y creencias pro-ambientales en las cuales los estudiantes expresan: "no debemos contaminar, ni talar", "el sendero nos proporciona conocimiento" "uso adecuado de las basuras". Estos resultados nos demuestran que los estudiantes poseen saberes basados en la práctica y su quehacer de lo cotidiano, de su relación con el contexto, posee un conocimiento en su saber hacer, pero no tienen un saber discursivo ya que se les dificulta argumentar los conceptos con bases teóricas.

En el componente afectivo de la conciencia ambiental se genera sentimientos de preocupación y alarma por la situación

actual del medio ambiente, por tal razón se debe establecer una relación entre lo cognitivo y lo afectivo en el cual, el dominio del saber crea conciencia ambiental. En este componente se tiene en cuenta los sentimientos y afectos pro-ambientales. Los estudiantes dan respuestas como: "se siente tranquilidad aire puro", "sentir el sonido de los pájaros y del agua", "los fenómenos naturales avisan sobre el comportamiento del ser humano con el ambiente". En este componente se aprecia que los estudiantes valoran lo que proporciona el medio ambiente dentro del sendero ecológico, hay conciencia ambiental pero ésta la dan a conocer como un saber práctico, teniendo en cuenta lo bueno y agradable de la naturaleza, careciendo de argumentos que vinculen su experiencia con conceptos más abstractos que den cuenta de ella.

Este componente conductual lo forma su actitud y la conducta pro-ambiental, identificando sus relaciones interpersonales con los problemas ambientales como la deforestación, la contaminación por residuos sólidos, que es responsabilidad de todos y se hace necesario crear una conciencia ambiental con el fin de cuidar y preservar el medio ambiente. Los estudiantes respondieron: "guarda las basuras de los empaques de dulces hasta que la pueda votar en un lugar adecuado", "el lugar invita a convivir mejor", "hay que aunar fuerzas para trabajar en beneficio del sendero". En este componente se aprecia que los estudiantes tienen un sentido más de preservar el sendero ecológico, ya que organizan y recogen las basuras, elementos que están basado en la acción, en la actividad diaria, afianzando así los saberes prácticos sin avanzar en argumentaciones que ligen estos saberes a disertaciones elaborados en el campo discursivo que posibiliten reflexiones sobre sus prácticas ambientales, ampliando la percepción de su acción ambientalista.

No se puede ocultar el valor de la sensibilización y concientización para la preservación del medio ambiente, pero también hay que reconocer que falta más amplia-



ción teórica que permita la adquisición de conocimientos y valores ambientales, que vayan más allá del respeto por la naturaleza. Los actores que participaron en el proyecto, evidenciaron agrado, convicción y motivación para ejecutar las diferentes tareas programáticas que se presentaron en el sendero.

En cuanto a los saberes sociales; en la **participación** un estudiante constata que *"Me gusta ejecutar acciones en pro del sendero y me gusta participar de las actividades que allí se ejecutan en torno al medio ambiente"* demostrando se ha sentido satisfecho y motivado con la realización de tareas, el desarrollo de actividades y la ejecución de labores en pro del sendero, con el fin de contribuir a preservar el medio ambiente de la zona. Mejía & Manrique. (1995, p.104) afirma que: *"La participación es un mecanismo real de convivencia que genera una mayor autonomía personal y social"*. Lo anterior es entendido como una competencia social que hace referencia a la participación en quehaceres manuales, un factor que se refiere explícitamente al saber o a las experiencias prácticas.

Partiendo del postulado en la participación un educando plantea: *"Demuestro habilidades y conocimientos"* lo cual es visto como la necesidad de colaborar y aportar en todos los momentos sus propias habilidades, destrezas e ideas, para el beneficio de los diferentes proyectos encaminados a mejorar el sendero. De igual manera, la información devela, que se efectúan mayoritariamente labores y trabajos, siendo estos una postura que se representa el saber práctico.

Por otra parte un estudiante propone como medio para construir y materializar el proyecto, la creación de *"convites"* o *grupos de trabajo con los mismos estudiantes, para la reconstrucción del sendero ecológico, en varios aspectos como, la recolección de basuras y la siembra de arbustos"*. Cabe anotar que por medio de su alocución, manifestó su perspectiva de una manera sencilla y coloquial, haciendo parte de más del saber práctico y de los

aspectos coadyuvantes entre las categorías de la participación y el reconocimiento del otro, como sistema para la ejecución de tareas en los trabajos grupales.

Por el contrario el mismo alumno, se refiere que en ocasiones *"no se presenta el cumplimiento de trabajos en el sendero"*. Lo anterior se podría definir como una posición que muestra la desavenencia con los demás compañeros, o como una posición o planteamiento verbal diferente a la de sus pares. En este punto, se puede describir que el reconocimiento del otro y la comunicación son factores primarios para el discernimiento, la discusión, la opinión y el planteamiento de posturas frente al que-hacer académico.

En lo que corresponde al trabajo en equipo, el aprendiz, expone *"Compartimos con otros estudiantes."* Esto se puede deducir que en el proyecto, él se identificó, formó parte activa del proceso, y creó relaciones positivas con sus coetáneos. Acorde a la mención anterior, el colegial planteó la conformidad de colaborar en las operaciones prácticas, ya que esta, conlleva a la agilización y beneficio de las tareas planteadas. Estas respuestas están enmarcadas en las labores asociativas en pro del sendero; lo que refleja que el saber proactivo prevalece la mayoría de las veces sobre el saber discursivo, entendido este último como la comunicación fluida, continua y un lenguaje preciso y estructurado.

Los estudiantes, en lo que se refiere a la dimensión de trabajo en equipo manifestaron *"Cuando trabajamos en equipo es todo que diferente."* *"Agilizamos trabajo cuando cada uno aporta."* *"Varios pueden más que uno."* *"En grupo rinden más las labores."* Lo anterior fue entendido, mas como las relaciones interpersonales y las formas de socialización que se dieron entre los educandos, que como una conceptualización de las disertaciones y la argumentación propias de la confección de este proyecto. Conforme a lo anterior se concluye el saber discursivo se ve relegado por la acción y la consolidación de tareas.

En cuanto a la categoría de la **Comunicación** el escolar expone que en algunas de las temáticas planteadas no encontró motivos para participar en los tópicos tratados, lo que demuestra que la comunicación aporta a las discusiones, a la toma de posiciones, a la creación de un criterio personal y de una comprensión cognitiva sobre un contenido determinado. Por otra parte los jóvenes opinan *“que gracias al diálogo y al tipo de lenguajes se puede llegar a conocer mejor la personalidad del otro y a fomentar nuevas amistades”*. Rizo (2007 p 4), en sus Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas afirma:

La interacción, además de estar estrechamente relacionada con la comunicación en entornos educativos, se vincula también a los procesos de socialización en general, así como a la manera como los actores de la comunicación construyen su diálogo y se autoerigen en miembros de una comunidad. La socialización supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades. En términos comunicativos, la socialización supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para enviar y recibir información, para interpretarla y significarla. Es así como la comunicación se considera un factor primordial y necesario para la existencia del ser humano y su desarrollo educativo, afectivo, productivo y psicosocial.

En este apartado se considera que convergen los dos tipos de saberes investigados en el proyecto (el saber axiológico y el saber social) como componentes implícitos y conexos en el establecimiento de las relaciones personales, en la construcción de grupos de trabajo y de una sociedad de conocimiento.

La interpelación efectuada por el colegial: *“es que en el sendero, se viven experiencias nuevas y enriquecedoras”*, se evidencia que allí las personas tienen la posibilidad de

convivir y generar relaciones directas con la naturaleza, crear una ética ambiental, cosa que pocos pueden realizar en una ciudad. En este punto se constató lo volitivo y el valor axiológico, que se experimentó entre las personas participantes del proceso, y el ecosistema de la región. De nueva cuenta prevalece la acción como son la recuperación del sendero y las prácticas cooperativas para el restablecimiento de este; sobre la argumentación y la explicación de narrativas a cerca de las características ecológicas, el sostenimiento ambiental y los beneficios que presta el sendero como paisaje cultural.

Conclusiones

Desde las diferentes experiencias que se realizaron en el transcurso del proceso de investigación en la Maestría de Educación desde la diversidad, se puede concluir que frente al reconocimiento del otro, los estudiantes poseen un alto grado de aceptación con sus compañeros, y se sintieron motivados en la realización de trabajos en conjunto y en las prácticas ecológicas efectuadas en el sendero.

Se pudo determinar el alto grado de asertividad entre los diferentes participantes del proyecto, y se identificó que los educandos asumieron posturas responsables en torno al desarrollo de competencias y hábitos referentes al respeto por las diferentes opiniones y pensamientos de sus pares, lo cual posibilitó ambientes favorables para la reflexión y la articulación con las prácticas ejecutadas, como el resguardo, la conservación y la protección de los recursos naturales en la zona.

Se evidenció a través de la realización de entrevistas y en todo el transcurso del proyecto; que se pudieron cimentar lenguajes prácticos, conductas y actitudes que fomentaron idearios en cuanto a la estimación y aprecio por el otro como ente fundamental para la convivencia y la realización de proyectos. Del mismo modo se reconoció en los escolares, la concientización en temas como la estimación del entor-



no ecológico, la sensibilización constante hacia la naturaleza, el compromiso por la valoración, la protección y la restauración del ecosistema en el sendero.

Con respecto a la conciencia ambiental el proyecto se pudo establecer la generación de unas conductas ecológicas, cimentadas en una cultura en la conservación del medio ambiente por parte de los estudiantes, además se presentaron características valorativas que sustentaban el respeto y el cuidado de la fauna, la flora y los arroyos que existen en los diferentes sectores del sendero.

En el trabajo se constató que por medio de la participación de los estudiantes en las diferentes prácticas educativas, se construyó una cultura ecológica, se formaron identidades, así como pensamientos críticos, principios y comportamientos sobre los problemas y las soluciones para el desarrollo sostenible de los lugares donde se ejecutó el proyecto.

El desarrollo contextual y metodológico del proyecto develó que predomina el saber proactivo sobre el saber discursivo. Esto se evidencio en las diferentes jornadas y en entrevistas efectuadas, donde se referían más a la motivación y al dinamismo para efectuar trabajos y acciones correspondientes a mejorar o recomponer el sendero ecológico; que al manejo argumentativo de las temáticas, donde predominó en los educandos un lenguaje informal, escaso y espontaneo; contrario a las disertaciones precisas, estructuradas y constructivas de conocimiento que se querían desarrollar y que son propias de la dialéctica técnica o académica.

La investigación permite concluir que los estudiantes tienen unos saberes basados en la acción generado de acuerdo a la actividad diaria que conlleva a un proceso mediante el cual el joven desarrolla un saber que incluye sentimientos y emociones, además las relaciones que se dan en la participación con los otros y la naturaleza; por lo tanto, cuando se les pide definir un concepto se ve reflejado su saber basado en la acción y no el saber argumentativo o concepto científico.

Recomendaciones

Desde los procesos de investigación orientados por el programa Ondas, es importante replantear las estrategias y las metodologías para que los estudiantes no se queden solo con saberes prácticos sino, que se les permita socializar sus conocimientos mostrando resultados a través de un discurso claro y coherente, como un requisito de la formación del espíritu científico, pues realmente la formación para la ciencia requiere que los resultados de las investigaciones se reproduzcan de forma verbal o escrita a la sociedad, por consiguiente los procesos mediados por el programa Ondas deben fortalecer este aspecto. Por lo tanto, los procesos de enseñanza- aprendizaje deben estar mediados desde una estrecha relación entre lo discursivo y lo práctico, de esta manera los estudiantes no sólo podrían demostrar mediante sus acciones, la propiedad que tienen de un saber, sino que también pueden enlazarlo desde conceptualizaciones y argumentos acordes a las realidades.

Bibliografía

- Beillerot, J, Blanchard C & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el Saber*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Educador.
- Capra, F. (1998). *La Trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- En: <http://cdm2011b.aprenderapensar.net/>

- files/2011/07/Capra_Fritjof_La_trama_de_la_vida.pdf
- Cayón A & Pernalet J. (2011). *Conciencia Ambiental en el Sistema Educativo Venezolano*. Tesis Doctoral. Universidad. Dr. Rafael Bello Chacín y la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela. En:

- file:///E:/CONCIENCIA%20AMBIENTAL%20EN%20EL%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20VENEZOLANO%20_%20Cayón%20Padilla%
- Cornejo M, Mendoza F & Rojas R. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. Revista PSYKHE, 17, 29-39. En: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>
- De Agüero Servín, M. (2011). *Conceptualización de los saberes y el conocimiento*. Universidad Iberoamericana Santa Fe, Ciudad de México. En: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_30/decisio30_saber3.pdf
- De Bustamante, J. (2004). *Actitudes y desarrollo moral: función formadora de la escuela*. Educere, 8, 475-482. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602705>
- De Soto, H. (2016). *Conocimiento práctico y conocimiento científico*. En: <http://www.jesushuertadesoto.com/articulos/articulos-en-espanol/proyecto-docente/2-conocimiento-practico-y-conocimiento-cientifico-17/>
- Guevara, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. Pedagogía y saberes, 32, 65-72. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/745/721>
- Holahan, J. (2000). *Psicología Ambiental. Un enfoque general*. México D. F. México: Editorial Limusa.
- Huerta de Soto, J. (2016). *Conocimiento práctico y conocimiento científico*. En: <http://www.jesushuertadesoto.com/articulos/articulos-en-espanol/proyecto-docente/2-conocimiento-practico-y-conocimiento-cientifico-17/>
- Jiménez, M. y Lafuente, R. (2007). *La Conciencia Ambiental: Qué es y Cómo medirla*. Trabajo preparado para el IX Congreso Español de Sociología, grupo de trabajo 21: Sociología y Medio Ambiente, septiembre, España.
- Llantá, R., Meneses, L., & Llanes, G. (2013). *Apuntes sobre el papel de la comunicación en el desarrollo de la social*. Razón y palabra, Junio – agosto, 3-20. En: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N83/V83/13_LlantaMenesesLlanes_V83.pdf
- Martínez, J. Teoría del Aprendizaje de Vigotsky. En: https://docs.google.com/document/d/1Jim03Zlml_gEN_jagHrIcEgIhYIAHKtZ-Gv3HwEfG3o4/edit?hl=en
- Noguera, P. (2004). *El Reencantamiento del Mundo*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/5963/2/9687913312.pdf>
- Nuévalo, C. (2008). *Desarrollo Moral y Valores Ambientales*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Valencia. España.
- Orozco, C.A. (2013). *Alteridad Latinoamericana desde Enrique Dussel*. Universidad Pontificia Bolivariana. Tesis de Maestría. Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades. Maestría en Filosofía. Medellín, Colombia.
- Ortiz, G & Vargas, k. (2014). *Poder y Saber, Mecanismos de Producción Discursiva*. Filosofía UIS, 13, 195-207. En: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistafilosofiauis/article/view/4410>
- Payer, M. (2005). *Teoría del Constructivismo Social*. Universidad Central de Venezuela. Facultad de Humanidades y Educación. Recuperado de <http://constructivismos.blogspot.com.co/>
- Rengifo, A. (2012). *La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*. XII Coloquio Internacional de Geocrítica. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Rizo, M. (2007). *Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. Abril, 2-16. En: <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/143/144+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=co>
- Toro, J.B. (2001). *El Saber Social y los Contextos de Aprendizaje*. IV Seminario Internacional de Educación. Belo Horizonte. Recuperado de <http://www.iberopuebla.mx/micrositios/ceamope/docs/latapi/sabersocial.pdf>
- Zemelman, H. & Quintar, E. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y Conocimiento*. México, D.F.: México: Editorial Instituto Politécnico Nacional.
- Zapata, P. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación de Carlos Skliar*. Revista Educación y Pedagogía. 17, 11-22.



Sentido y significado de ser docente: Reflexiones para re-pensar la educación¹

ANA ROSMIRA CERQUERA FLÓREZ², FERNANDO CORREDOR MEDINA³,
CRISTIAN ANDRÉS CUERO MOSQUERA⁴, VIVIANA ANDREA RIVERA SIERRA⁵,
ZULMA CAROLINA CASTRO PÉREZ⁶

Resumen

Reflexionar la profesión docente y su significado para quien la ejerce, emana una serie de cuestionamientos frente a la labor y a su legado en el futuro. La presente investigación de corte cualitativo con enfoque etnográfico, se desarrolló con ocho maestros pertenecientes a dos instituciones educativas del departamento de Huila; buscando comprender los sentidos y significados de ser docente a partir de las autobiografías y la entrevista semiestructurada como instrumentos principales de recolección de información; el marco conceptual se fundamentó en tres temas centrales: El sentido, el significado y la profesión docente. Los resultados evidencian la germinación de tres esferas particulares pero entrelazadas que enmarcan el sentido y el significado de la profesión: el docente como sujeto político y/o agente de cambio, el docente como sujeto ético y el adalid “el docente ideal”, lo cual sugiere una lectura crítica desde la óptica educativa, que propenda la re significación de la profesión docente como sujeto esencial y transformador de la sociedad en aras de optimizar la tarea de educar.

Palabras clave: Docente, sentido, significado, sentido subjetivo, realidad cotidiana.

1 Recibido: 08 de julio de 2016. Aceptado: 11 de noviembre de 2016.

2 Ana Rosmira Cerquera Flórez. Magister en Educación desde la Diversidad; Psicóloga Universidad Surcolombiana, Neiva; labora en la Institución Educativa San Miguel, La Plata – Huila. Correo electrónico: arcerquera@hotmail.com

3 Fernando Corredor Medina. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Surcolombiana, Neiva; labora en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera, Neiva - Huila. Correo electrónico: profefernando.corredor@gmail.com

4 Cristian Andrés Cuero Mosquera. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Surcolombiana; labora en el Colegio Aspaen Gimnasio La Fragua, Neiva - Huila. Correo electrónico: negrocuerdo@hotmail.es

5 Viviana Andrea Rivera Sierra. Magister en educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Surcolombiana, Neiva; especialista en gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander; labora en la Institución Educativa Gabriel García Márquez, Neiva - Huila. Correo electrónico: vivianariverabernarda@gmail.com

6 Zulma Carolina Castro Pérez. Magister en educación, Docencia; Psicóloga de la Universidad Cooperativa de Colombia; especialista en Psicología de la Salud, Universidad Sur colombiana. Docente universitaria, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Huila y directora del presente trabajo. Correo electrónico: zulmacastro77@gmail.com

Sense and meaning of being a teacher: reflections for thinking again in the Education

Abstract

To reflect the teaching profession and its meaning for those who exercise it emanates a series of questions in front of the work and its legacy into the future.

The present qualitative research with ethnographic approach, It was developed with eight teachers from two educational institutions in the department of Huila, seeking to understand the senses and meanings of being a teacher from autobiographies and semi-structured interview as the main data collection techniques of information; the conceptual framework is based on three central themes: The sense, the meaning and the teaching profession. The results show the germination of three particular areas but intertwined that frame the sense and meaning of the profession: As the political subject teacher and / or Change Agent, the teacher as an ethical subject and the leader "ideal teacher" which suggests a reading and critical reflection from the educational perspective, that will lead the redefinition of the teaching profession as essential and transforming society subject.

Keywords: Teacher, sense, meaning, subjective sense, everyday reality.

Presentando y justificando

***Cada ser tiene una multiplicidad
de identidades, una multiplicidad
de personalidades. En sí mismo,
un mundo de fantasmas y de
sueños que acompañan su vida.***

Edgar Morín

Comprender el sentido y significado que tiene para un docente su profesión, despierta una serie de cosmovisiones donde es necesario identificar qué lo moviliza, qué le produce pasión, que lo nutre, qué lo afecta y en sentido subjetivo revisar lo que ha configurado de su realidad cotidiana en torno a su labor. La experiencia del estudio investigativo: "Sentido y Significado de ser docente "hoy": reflexiones para repensar la profesión docente", corresponde a maestros de básica primaria y básica secundaria de las instituciones educativas San Miguel, de La Plata y Enrique Olaya Herrera en Neiva, municipios del departamento del Huila, durante el periodo 2014- 2015.

"La educación pertenece a ese territorio donde los límites no resultan fácilmente objetivables" (Sarramona, Noguera & Vera , p 109.) en efecto ser docente en épocas pasadas reflejaba ante la sociedad una profesión llena de virtudes y en especial caracterizada por la posesión de un amplio conocimiento de temas que rondan lo cotidiano, los fenómenos sociales y/o la vida misma, es así como desde tiempos inmemoriales se vinculaba al docente a los logros académicos, pero se desconocía los factores internos que lo antecedían a sus éxitos o fracasos.

De esta manera la profesión docente puede significar muchas cosas e interpretarse de diferentes maneras; no obstante lo que nos atañe en el presente estudio es develar aquellos significados instituidos en la actualidad por los docentes y que hacen de una u otra forma que su ejercicio profesional trascienda o se trunque.

Es así como la presente investigación pretende dar respuesta a lo expresado por Goodson (1998, p.20) Los docentes también son personas; nadie puede



comprender al docente ni a su quehacer, sin entender lo que él es como persona.

Con base en premisas como las anteriores, se considera indispensable identificar, qué mueve y/o afecta al docente en su quehacer diario a través del análisis de los sentidos subjetivos y de los fragmentos de los que se compone su realidad, ya que como lo cita Vergara:

...el profesor que se desempeña como tal en cualquier nivel educativo, basa sus acciones en el significado de las cosas de su mundo, se considera que es ahí donde “construye” el significado a partir de las interacciones sociales que tiene, pero también influye ese espacio para que sea capaz de reflexionar y modificar el significado a partir del proceso interpretativo que puede realizar como sujeto (2005, p. 2)...

Por todo lo anteriormente expuesto se justifica el desarrollo del presente estudio ya que pretende vislumbrar el significado de una de las profesiones más representativas de todos los tiempos, con la misión de asumir nuevos retos de educar; en medio de la confusión de nuestros días, ya que son los maestros desde su sentir y accionar los generadores de las transformaciones sociales que conectan la esperanza con las utopías.

Antecedentes

En esta búsqueda de sentido, se realizó un recorrido histórico a nivel nacional e internacional para lo cual se abordaron las siguientes investigaciones:

Avanzando en nuestro razonamiento, dentro del marco nacional tenemos la investigación realizada por Valencia, García, Ospina y Ríos (2015) denominada “Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid,” la cual forma parte del macroproyecto denominado “Prácticas Pedagógicas y Huellas Vitales” de la universidad de Ma-

nizales, de corte cualitativa, con enfoque hermenéutico, cuyo objetivo principal fue la construcción de una fundamentación teórica a través de las narrativas de los docentes, es de esta manera se reconoce al docente como un ser humano que nace en su quehacer y teje conexiones con sus estudiantes.

Igualmente encontramos a Guarín, Pérez, Puerta, (2014), con la investigación “El rol del maestro en la vida moderna: dominios simbólicos y cosmovisiones” investigación socio-histórica con enfoque fenomenológico y hermenéutico, articulando al macro proyecto de investigación de la universidad de Manizales, “Maestras y maestros en clave de diversidad” a modo de síntesis se devela que el docente debe reconocerse como sujeto afectado con improntas vitales que deben potenciar hacia nuevos cambios desde su actitud frente al futuro evidenciándose en las dinámicas de clase, la forma como se llega al estudiante, como se entablan las relaciones, como se crean sueños; en conclusión un salón de clases que rompa esquemas y paradigmas.

Del mismo modo (Molina, 2013) en la investigación “Maestros e Intelectuales En La Educación Colombiana” de corte cualitativa y enfoque crítico, sintetiza la necesidad de formar ciudadanos en posibilidad de expresar la libertad de pensar, de sentir, de actuar y proponer otras maneras de ser y vivir esta condición. Es una apuesta para la transformación de quehaceres y prácticas pedagógicas de la nueva generación de maestros.

Así mismo (González 2013) “El maestro en sus lenguajes, un artesano de su devenir. ¿Fantasías de una utopía?” planteada por González 2013, expone que el profesor que es artesano de su devenir comprende su proceso cual expone Freire “La educación como práctica de la libertad”, es así como se llega a la conclusión, que un docente sin ilusiones de comprenderse como intelectual, es posible que sea un profesor sin compromiso social.

También se hace presente (Velásquez. 2007) la “Dignificación de La profesión docente: dichos y hechos una mirada desde La educación básica y media en el distrito capital” de carácter cualitativo, se enfoca desde el término “desilusión pedagógica”, el cual expresa el sentir docente durante su práctica diaria, hilando factores internos y externos relevantes para analizar la dignificación de la profesión.

Dentro del marco internacional (Valentina, 2012) “La subjetividad del docente y Su Mundo inconsciente” de Venezuela, de corte cualitativo y diseño hermenéutico, realiza una mirada del ser docente a través de diferentes ámbitos de socialización y construcción del carácter y la personalidad que llevan a generar la búsqueda de los significados, mediante descripciones de la propia experiencia de los sujetos.

Finalmente (Vergara, 2005) en la investigación “Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria” realizado en España, de corte cualitativo y descriptivo, analiza la importancia y trascendencia que tiene para la profesión docente hallar las significaciones de su práctica, dándole importancia al sujeto en su quehacer entrelazado con su contexto social, de donde se derivan dichas significaciones.

Problemas y objetivos

En la actualidad son múltiples las indagaciones que se estructuran a través de un proyecto de investigación, no obstante se optó por la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los sentidos y significados que configuran desde su profesión, los docentes pertenecientes a las Instituciones educativas Enrique Olaya Herrera de Neiva y San Miguel de la plata?

Con el propósito de hacer reflexiones en torno a su labor para repensar la tarea de educar, la investigación puntualizó en:

Comprender los sentidos y significados que configura de su profesión, los docen-

tes de las Instituciones educativas Enrique Olaya Herrera de Neiva y San Miguel de la plata desde su realidad cotidiana, con el propósito de hacer reflexiones para repensar la tarea de educar y la figura del maestro.

Objetivos específicos

- Identificar el sentido y significado de la profesión docente hoy, desde la voz de ocho docentes de los municipios de Neiva y la Plata en el departamento de Huila
- Describir el significado que tienen los docentes acerca de su labor, a partir de su realidad cotidiana, para repensar la tarea de educar.
- Interpretar el significado que tiene la profesión docente desde su condición subjetiva, dominios y cosmovisiones.

Asistencia teóricas

En la búsqueda de un camino hacia el significado, fueron convocados algunos conceptos claves, que sirvieron para dar sentido lógico y real a los hallazgos e interpretación de los mismos, enriqueciéndolos con voces de otros autores e intelectuales que se han dado a la tarea de organizar sus pensamientos y hacerlos palpables para fines similares a los pensados en la presente búsqueda.

Sentido y significado

Ante todo, al hablar de “significado”, es válido referir que planteado desde la dualidad o la posibilidad de darle significado a algo, Ordoñez, Mondragón y Muñoz (2014, p.352) afirman que: “El sentido alude a las connotaciones que evoca una palabra en nuestra mente; es diferente en cada persona, dependiendo de sus experiencias y de los contextos en los que se desenvuelve, razón por la cual podría caracterizarse como cambiante”; afirmación que nos remite a Vygotsky en cuanto afirma que:

“el sentido es una formación dinámica, fluida y compleja que tiene innumerables zonas que varían en su inestabilidad;



mientras que el significado es apenas una de esas zonas de sentido que la palabra adquiere en el contexto del habla, siendo esta última la más estable, unificada y precisa de estas zonas". (p. 275).

Desde esta perspectiva cada uno forma un significado único, que se configura de acuerdo a lo que los individuos requieren para su estilo de vida, y de cómo ha ido estructurando dicho "sentido" en busca de una idea o de un acto de transformación individual, que se intensifique con el grupo al cual pertenece.

Es en este punto en donde de acuerdo con González (2009, p.2) "el lenguaje es, sin lugar a dudas, el mecanismo o el instrumento, quizás el único conocido, para la comunicación entre los seres vivientes", por tanto, el lenguaje es la expresión más humana y es la herramienta que permite la relación con su medio. En este sentido los docentes participantes, al expresar sus vivencias en coexistencia natural con su contexto, expresan el sentido que tiene la docencia para ellos y reconociendo procesos subjetivos, es posible reconstruir su realidad como individuos en dicha profesión y mediada por la interpretación de su realidad, dejan entrever después de un proceso reflexivo y comprensivo, lo que significa ser docente.

El docente y las políticas públicas

Ahora, al pensar al docente y en la figura de él ante la sociedad, es posible encontrarlo adscrito a diferentes "perfiles" que buscan describir desde sus instituciones, al docente y sus funciones ideales, como pensar en que... "El buen educador pretende anticipar en la escuela la sociedad... hemos nacido para construir una sociedad justa, y la educación es la herramienta que nos lleva a lograrlo" (Ysern, 2003, p.75)

En este punto es inherente citar a Valencia, García, Ospina y Ríos (2015, p. 187) quienes al intentar construir un

concepto de "docente", señalan que este, profundiza desde lo espiritual la misión del apóstol, y es ahí donde ser docente, lleva a pensar en vocación, integralidad, ejemplo; en este mismo orden de ideas aparece:

...El profesor como un profesional de la educación, educado, formado y pensado para la enseñanza y la pedagogía, aunque no siempre con el conocimiento de la misma. El docente, se convierte en el que además de tener conocimientos asociados a una profesión diferente a la educación, asume el oficio de enseñar, sin un bagaje pedagógico, y se hace en el ejercicio educativo del día a día. Es aquel que por saber, o por querer, llega a las aulas cargado de experiencia, y quiere ponerla al servicio de aquellos que necesitan aprender.

En contraste con estas afirmaciones, encontramos que la profesión docente en Colombia se ha enmarcado desde décadas atrás, en una maraña de acuerdos, decretos y políticas públicas, a favor o en contra de la autonomía y el progreso de la educación a nivel nacional; este juego de poderes, ha aumentado el peso de la indumentaria con la que el docente se mueve a diario en su práctica pedagógica.

Es entonces desde este juego de emociones y afectos en los cuales se mueve el docente, donde surge la necesidad de evocar el concepto de "subjetividad" como proceso mediante el cual se buscará indagar esas configuraciones de la realidad que crea el docente.

Subjetividad: una búsqueda de las Configuraciones y representaciones del docente

Al respecto, González Rey (2008) realiza un recorrido histórico del concepto de subjetividad teniendo en cuenta diversos autores, como Kant y Hegel, quienes manifestaron que la subjetividad son procesos a priori que significan las estructuras y procesos esenciales que llevan a

la producción de conocimientos. Es por ende que la subjetividad debe ser vista desde una perspectiva histórico-cultural en donde es necesaria “la consideración de las emociones en las representaciones sociales y el papel del sujeto en la configuración y en el desarrollo de las representaciones.” (González, 2008, p.18)

Hasta este punto, aparece como un autor fundamental Durkheim (1978, pág.51), quien toma la subjetividad como “el estado interior del hombre, la constitución de su ser, su vida en sí”, de éste modo la subjetividad se convierte en un factor esencial para encontrar el significado y sentido de ser docente hoy, pues solo conociendo el mundo interno de una persona, se podrá categorizar, definir y posicionar el sujeto en el medio.

Por otro lado, al abordar la “subjetividad” en la búsqueda de sentido y significado de la profesión docente, encontramos que Jung (1970), a través del estudio que denomina “Arquetipos e inconsciente colectivo” desde la psicología, hace referencia a los grandes problemas con los que se debe enfrentar el individuo, ese juego en donde “el conflicto produce el fuego de los afectos y emociones...” (Jung, 1970, p.89), el mismo juego desde el cual se da sentido y significado a lo que se hace y el individuo reacciona frente a cada conflicto de acuerdo a unos arquetipos, imágenes o metáforas que expresan simbólicamente las actitudes que toma el sujeto ante dichos conflictos.

Metodología... “Camino a develar los significados”

La investigación es de carácter cualitativo con enfoque etnográfico, ya que el objetivo fue visibilizar las voces de los maestros acerca del significado de ser de su profesión e indagar sobre un problema estructural en el ámbito educativo a través de lecturas de época ya que como lo indica Bernal (2010, p. 64): “La etnografía permite reflexionar constante y críticamente sobre la realidad, asignando

significaciones a lo que se ve, se oye y se hace, desarrollando además aproximaciones hipotéticas y reconstrucción teórica de la realidad”.

Por lo anterior se pretende con este enfoque hallar los significados y sentidos de mundo, para conectar lo expresado por Martínez (2008, p.129): afirmando que: Los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales.

En el transitar de la investigación se identificaron en primer lugar las afectaciones que como docentes movilizaban su quehacer día a día, y que se vivenciaban en los contextos educativos del departamento de Huila y que permitió plantear los interrogantes, la temática y los objetivos; posteriormente se seleccionaron los teóricos que orientaron los hallazgos, teniendo en cuenta el enfoque metodológico trazado.

En la investigación se seleccionaron dos instrumentos para la recolección de la información los cuales se describen a continuación:

La autobiografía que permitió conocer los sentidos y significados de mundo sobre su profesión, es así como lo indica Roberti (2012, p 130): “es sin duda la autobiografía la que constituye la forma óptima de relato de vida, ya que la escritura lleva a la constitución de una conciencia reflexiva en el narrador”; del mismo modo la entrevista semiestructurada permitió una mayor claridad de indagación ya que como plantea (Sabino. 2015, p. 18) existe mayor libertad para formular preguntas y dar respuestas.

La unidad de trabajo correspondió a 4 docentes del sector rural del departamento de Huila pertenecientes al decreto 1278 de 2002 y 4 docentes de la zona urbana de la ciudad de Neiva – Huila adjudicados al decreto 2277 de 1979 con edades que oscilan entre los 28 y 56 años.

La investigación tuvo como unidad de análisis los significados y sentidos que atribuyeron a la profesión, ocho docentes de dos instituciones educativas del



departamento de Huila; las categorías de análisis presentes en la investigación fueron:

Sentido subjetivo: Definida esta categoría tomando como referente a González Rey (2006) entendida como “la relación inseparable entre lo simbólico y lo emocional, donde uno evoca al otro sin ser su causa” (p. 147). Para la investigación representa una propuesta sobre la subjetividad en una perspectiva histórico-cultural, como una representación diferente de objetividad, desde la articulación compleja de emociones, procesos simbólicos y significados, susceptible de aparecer en cada momento con una forma de organización dominante. (González, 2009, p.248.)

Realidad Cotidiana: Entendida desde Narváez, (2007, p.12) como una realidad compleja que corresponde a la articulación e interacción que realiza el docente en el ámbito donde ejecuta su acción, su trabajo, y se refiere específicamente al flujo de diversas situaciones del día a día en los diversos ámbitos o referentes que produce un continuo con sentido”.

Hallazgos: Cosmovisiones del docente

A continuación se exponen la interpretación y análisis de las autobiografías y la entrevista de los docentes, que permitieron identificar alrededor de seis significados construidos sobre su profesión.

La figura para la sociedad:

Para los docentes su figura para la sociedad se ha visto empañada cada vez que lucha con su recurso más preciado, “su voz”, desde las calles, bajo la lluvia o el sol, gritando consignas que buscan no el bien individual o de un gremio “anémico” sino el cambio. Como lo expresa el docente No. 04 en su autobiografía: “Somos profesionales desprestigiados por los medios masivos de comunicación; nuestra imagen ha sido solventada en medio de afirmaciones que nada tienen que ver con la realidad: ¡los docentes no hacen nada! y reclaman mucho”

En este sentido y en medio de la carga ética y académica de la labor docente, es clara la imagen que percibe la sociedad acerca de su profesión, en este sentido aquella percepción que frente a la figura del docente puede tener un efecto desastroso y duradero sobre su motivación y confianza para llegar a ser buenos maestros y buenos colegas. (Goodson, Ivor & Walker, Rob, 1998. pág. 9)

La desmotivación actual del maestro se ve reflejado en las luchas por la equidad e igualdad que reflejan el conflicto actual colombiano; como lo manifiesta el docente No.5:

“somos un producto de malos manejos y malas decisiones políticas, y en este momento trabajar como educador no es un prestigio, por el contrario, ha caído en una crítica de la sociedad, hasta el punto de culparnos por ser gran parte del cáncer que enferma la educación en la actualidad.”

Imagen frente a la cual, Velásquez (2007, p.20) cita dentro de su estudio:

“Se hace necesario hoy un maestro que en primera instancia conozca la historicidad de su profesión; no para aferrarse caprichosamente a esta sino para desde allí comprender y reconstruir lo presente de su labor”.

Para Velásquez (2007, p.80) El maestro es un agente con gran poder social, pero en nuestro país, constantemente limitado por las condiciones para la profesión.”

Indudablemente así lo afirma el Docente No. 1, en su autobiografía:

...hoy en día, es difícil pensar en mi función dentro del aula de clase, debido a que debo alternar mi labor entre lidiar con conflictos sociales, de pobreza, marginación, abandono y violencia de mis estudiantes, por un lado; son formatos y papeles que solicita la secretaria de educación todo el tiempo y las múltiples funciones

que nos delegan los directivos dentro y fuera del colegio, pero apuntando a un mejoramiento en las pruebas de estado...

Situación que ya ha referido Velásquez, (2007, p.43) apuntando que “Los maestros sienten ante esta realidad que se les recarga sus responsabilidades y se cambia de manera brusca su función social, para la que fueron formados”

Lo que hacen sus pares: Es notable que algunos docentes son afectados la “anemia intelectual” de ciertos compañeros de labores, como se puede notar cuando el docente No. 4 en su autobiografía, refiere:

“cuando no asumimos esta figura con responsabilidad, cuando no tenemos elementos intelectuales ni culturales para desarrollar la labor docente, perjudicamos a una cantidad de personas que están a cargo nuestro...”

...figura quizás, producto de las razones que llevaron a algunos sujetos a esta profesión, que nada tienen que ver con vocación, o la derrota que pudieron sufrir al intentar enfrentarse con el sistema educativo en búsqueda de su libertad; ya que además de la constante preparación y/o capacitación que debe tener un docente para cometer con ímpetu y coherencia su labor, este se debe preocupar constantemente por llenar las expectativas y cumplir funciones que su entorno le atribuye; como lo enuncia Valentina (2012) “el docente que ejerce esta carrera además de poseer una sólida formación académica debe tener principios éticos y valores bien consolidados” (p.4)

Hasta este punto se ha hecho una descripción de los principales significados, que ha construido el docente desde su realidad cotidiana por medio de un proceso subjetivo como componente del mismo.

Al interpretar la realidad del docente, es preciso identificar esos diferentes aspectos objetivos de la vida social,

que refiere la configuración del sentido subjetivo y desde esa visión fragmentada de su profesión y los elementos que en torno a ella circundan, es posible identificar algunas “aliteraciones” en las voces de los mismos; lo cual da lugar para realizar una descripción de las configuraciones creadas entorno a su labor y alimentadas por un colectivo, en un proceso continuo y recíproco; lo cual da lugar a develar una categoría emergente denominada:

Configuraciones subjetivas: figuras pasadas que reivindican el presente

Retomando a González (2009) “ toda reacción que implique emocionalidad representa una expresión de sentido subjetivo, que al integrarse con la realidad actual cotidiana del docente hacen que estas configuraciones sean particularmente sensible a un cierto sentido subjetivo frente a la experiencia vivida”, es así como las cosmovisiones de la profesión los maestros están cargadas de emocionalidad como factor de sentido en su accionar.

“pensé convertirme en un docente como los que tuve, como los que admiré; busqué, pese a mis condiciones económicas y las de mi familia, realizarme como profesional y buscarme paso en la sociedad con un estatus de vida que fuera motivo de orgullo para mis padres” (Docente 7, autobiografía).

Para el docente recordar la elección de su profesión basado en su presente histórico lo llena de nostalgia, lo hace evocar una época donde su labor gozaba de reconocimiento, como afirma Molina (2013, p.53),: “Los maestros eran seres y ciudadanos que tenían altos niveles de credibilidad se constituían en grandes modelos, desde la autoridad que les daba su figura y los principios que los regían.”

Sin embargo existen docentes en los cuales la nostalgia los motiva, los reafirma y los regresa a creer en su elección por



vocación, rompiendo quizás este paradigma popular, logrando que el presente sea mejor que el pasado; así lo expresó el docente No.3:

Es imprescindible tener en cuenta que la figura de docente para muchos antes era mejor, pero nuestro destino ha cambiado y debemos ser líderes de época, pensar en nuestra profesión como la mejor manera de iniciar una revolución educativa, desde el maestro y para el maestro.

De esta manera el docente se convierte en un líder de su transformación o en palabras de González: El quehacer docente dentro de la educación y la posibilidad de provocar el destino es una instigación para que el profesor se ocupe en trazar su destino. (2013, pag.3)

Y para las voces evocadas en este trabajo también existe una notable manera de lograr que esto suceda y se refiere a la estructuración y concepción de la labor docente, desde las políticas educativas y las configuraciones colectivas de cada realidad, pero pensadas desde el mismo docente; es así como resulta visible:

El docente como sujeto político y/o agente de cambio

Para Molina (2013, p. 166) "el maestro juega un papel fundamental a partir de la acción pedagógica, puesto que como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación"

Es así como el docente No. 8 en su autobiografía, reconoce que... "la educación es una herramienta transformadora de vidas, una profesión que requiere de mucho esfuerzo y que nos convierte mejores personas, en alguien con grandes opciones de cambiar su entorno para bien."

Un docente capaz de permeear su entorno con pensamientos, concepciones, y demás acciones propias de un sujeto activo en la sociedad, dejando visible la

presencia de un sujeto político o agente de cambio; el mismo Zemelman (1989, p.67) apunta que: "un sujeto sería aquel que tiene la posibilidad de crear historia"...y el docente como sujeto, mediador de cultura y transformador de la misma, debe actuar desde su realidad en las aulas de clase, incitando a un colectivo, sus educandos, no sólo a observar su contexto sino a actuar y a crear.

En esta propuesta es notable que los docentes tienen claro su papel como mediadores de cultura y re-construcción de pensamientos en la sociedad, como lo expresa el docente 8 en su entrevista... "debemos ser líderes de procesos que conlleven a construir un mundo y un país con principios y valores fundamentados en el ser, ante todo, corazón, espíritu y por último conocimientos."

Pero también se puede afirmar que son afectados por un buen número de cuestiones ajenas a su voluntad: el sistema, las políticas, el compromiso de los padres, el papel de los medios de comunicación en la educación de los niños y jóvenes de la sociedad, en fin, con esto no se quiere dogmatizar que el docente todo el tiempo se lamenta de la situación de su contexto, porque así como exterioriza los conflictos, también conoce posibles soluciones para dichos problemas.

Sin embargo, no todos los docentes asumen con la misma "potencia", las problemáticas anteriormente enunciadas, algunos terminan "derrotados" y otros más nutridos vivencialmente debido a su confrontación con las adversidades...

De lo anterior González (2013, p.5) refiere que: "el docente podrá demolerse, pero jamás derrotarse" y en este mismo sentido, en el juego de conflictos, afectos y emociones, Valentina (2012, p. 20) indica en su investigación "Que los afectos determinan el accionar productivo y significativo de la labor docente, más allá del ámbito cognitivo, pues son los afectos quienes marcan la diferencia en el ejercicio de esta profesión."

El docente como sujeto ético (el uso de su “Libertad”)

Por todo lo anteriormente enunciado, es que el docente actual siente que ha perdido su autoridad, que sus estudiantes cada vez son más indisciplinados y rebeldes, muchas veces los catalogan como vándalos sin futuro, manifiestan que el gobierno les ha limitado su poder en el recinto donde emanan sus conocimientos; como el docente 5 lo manifiesta en su autobiografía expresando:

“Cuando se pretendía hacer pensar a los estudiantes para que defendieran sus derechos y cumplieran con sus deberes, no faltaba el inquisidor que censurara a esa maestra que buscaba “pervertir” a los estudiantes”.

Lo cual hace pensar al docente, como alguien que en su discurso debe medir lo que dice, teniendo en cuenta las concepciones o ideas de “educar” que tienen sus compañeros o directivos docentes... “¡Pobre del maestro que osara reprobar a un estudiante! Su pellejo terminaba más azotado que el de los penitentes a punta de cardinales en semana Santa porque por su culpa y su gran culpa el muchachito había perdido el año.” (Docente 5, autobiografía)

Situaciones que enmarcan al maestro en una esfera de afectos antagónicos, entre lo que debe y puede hacer, o lo que es aceptable o no, de acuerdo a su realidad. Citando a Cortina (1999) se pensará la libertad como uno de los valores más preciados para la humanidad lo cual ha llevado a que sea diferenciado de múltiples maneras durante todas las épocas históricas.

En educación es necesario hablar de la libertad como autonomía, es decir “saber detectar qué humaniza y qué no”, es necesario que el docente incorpore su esencia y su auténtica personalidad a la práctica diaria para decir que existe libertad de enseñanza en el aula de clase y aprenda

a utilizar al sistema como herramienta e instrumento de educación.

...“ya que todas las puertas no están cerradas para la construcción de conocimiento sino que por el contrario se deben aprovechar las estrategias que se brindan no como grilletes sino como oportunidades de cambio y de mejora...” Así mismo Molina (2013) en su trabajo afirma que: “las practicas están limitadas por la normatividad y la falta de empoderamiento ante su labor, autoridad y actitud” (p.131).

El “docente ideal”

Hasta hace algunos años, el docente era un personaje digno de admirar, era el encargado de dirigir en su contexto a una sociedad ávida de aprendizaje, de conocimientos; los mismos estudiantes deseaban ser como ellos, los querían imitar en muchos de sus aspectos tanto físicos, como axiológicos, ya que el docente hacía parte del selecto grupo que debía hacer las cosas bien; porque no era su representación personal, sino que también había una imagen que respetar y que inspiraba, esto se ve reflejado claramente el docente 4 en su autobiografía expresa...

...“tanta era la entrega que especialmente en esta región los estudiantes en vez de llamarnos profesor era papi a cada momento y eso hacía que cada día trabajáramos mejor por nuestra comunidad”...

Así mismo lo indicaba Molina (2013)... “Lo maestros eran seres y ciudadanos que tenían altos niveles de credibilidad, se constituían en grandes modelos, desde la autoridad que les daba su rol y los principios que actuaban.” (Molina, 2013, p.53)

La misma percepción que deja entrever el docente No. 02, en su autobiografía cuando expresa lo que según él, sería la mayor satisfacción en la profesión: “lo importante era el bienestar de mis estudiantes ya que con un simple gracias o



una sonrisa bastaba para darme cuenta que mi labor como docente era lo mejor que me ha podido suceder.”

Desde ahí se podría configurar un docente ideal, uno como cita González (2013) en su trabajo...”El docente convocado deberá enseñar a vivir, a no abrigar angustia por el futuro, a gozar de la libertad, a disfrutar del cosmos y a respetar la vida en todas sus formas” (p.14), un docente que no abuse de su rotulo y menos de su verdadera intención, ni de la posición en cual se encuentra, ya que deben marcarse claramente los límites que proyecten y perfilen lo que podría ser un docente ideal, recordando que:

Un maestro feliz en su labor, apasionado por lo que hace para poder estimular la felicidad perdida en sus estudiantes y crear la esperanza de ser, a pesar de no tener un mundo perfecto, de no poder estar en el paraíso perdido. Volver a sentir placer por los actos de la escuela, rescatar el alma y el sentido, recuperar la sonrisa y el disfrute para poder vivir una etapa de la vida junto con los estudiantes en donde queden las huellas de un futuro, de un nuevo mundo alejado del silencio y la penumbra, un mundo más racional y más humano”. (Guarín, 2014, p. 95)

Significado de ser docente hoy: La difícil tarea de educar

“Todo el que recuerda su propia educación, recuerda a sus maestros, no los métodos o técnicas. El maestro es el corazón del sistema educativo”.

Sídney Hook.

El significado entraña un mar de connotaciones para cada docente, que lo remontan desde su historia personal, hasta el proceso académico que ha forjado; para lo cual es necesario retomar las voces Fullan y Hargreaves:

Para comprender la manera en que los docentes, enseñan es importante entender estas circunstancias, el contexto en el cual el docente trabaja, Necesitamos saber cómo influye el ambiente del, maestro en su enseñanza. (2.000 pág. 14)

A El docente como sujeto político, por ejemplo, encuentra significado a su labor en el hecho de contraponerse a los estándares gubernamentales utilizando una postura crítica y reflexiva de cambio ante la sociedad, en donde...”El tiempo del docente requiere ser flexible, el docente no puede entenderse al servicio de una institución y no verse como su vasallo, sino al servicio de la humanidad” (González, 2013, p.21)

Debe saber que de su voz emana con mucha fuerza un discurso político, que detrás de cada contenido, tema o conocimiento que expone y transmite, existe un sujeto político, que tiene la posibilidad de transformar una realidad por medio de su herramienta más fuerte “la palabra “y lo que da forma y fondo a la misma, su visión del mundo y/o interpretación del mismo.

Por otro lado, el docente como sujeto ético enmarca su significado en el hecho de realizar su práctica pedagógica con autonomía siguiendo su propia visión y utilizando al máximo sus propias estrategias sin ser corrompido por los estándares lineales y alienantes; el que debe romper con esas fórmulas impuestas de lo que se debe hacer según lo planteado y hacer lo más conveniente según lo que le dicta su entendimiento y conocimiento de la realidad.

Finalmente, el docente como sujeto ideal, es quien encuentra sentido a su oficio en el hecho de dirigir sus prácticas a lo que necesita la sociedad, poner sus esfuerzos y conocimientos en favor de los estudiantes y formarlos con personalidades que generen un bien a la misma; lograr cumplir con su papel dentro de un contexto y divisar su figura como eje de cambio, legitiman su ser profesional y

humano, porque el docente ideal no se puede demarcar dentro de unos resultados estáticos, ni únicos, ya que este y su papel varía de acuerdo a las necesidades de su entorno específico

Para enmarcar el objetivo principal de esta propuesta, es ambiguo ver como los docentes reconocen la función que deben desempeñar en la sociedad, reafirman la importancia de su figura en el interior de las instituciones educativas para la construcción sociedad, toman una postura reflexiva sobre las problemáticas que afronta hoy la humanidad; la idea de formar estudiantes con pensamientos críticos y reflexivos, pero al mismo tiempo enfrentan miedos que los paralizan a cumplir sus objetivos; lo que los mantiene en un círculo pasivo que muchos denominan anemia intelectual, para lo cual Garzón Arcos, Botina Paz, Salazar Benavides & Ríos Patiño (2013) refieren al respecto:

La tarea como educadores esta permeabilizada de una gran carga emocional que en muchas ocasiones es representada por el miedo, como necesidad y herramienta para el desarrollo del rol como educadores.

Lo anterior, resulta inquietante y de estas connotaciones emanadas por los docentes es posible aseverar que la libertad del docente existe como un ideal apremiante que marca y afecta su sistema ético. En este sentido es imperativo recordar a Bauman (2015, p.21)

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.

Es así como tras un análisis de los datos dados en la presente investigación se puede inferir que ser docente en la actualidad significa ser un profesional que ejerce una labor pedagógica enmarcado en dos esferas la subjetiva (lo que desea, siente y lo afecta) y la objetiva (lo que debe mostrar en la sociedad), cuya función principal es la formación de individuos pensantes, reflexivos y críticos, constituyendo el sentido existencial del docente en el amor a su vocación política, ética y social, la cual se fundamenta en las experiencias vividas durante su recorrido histórico personal.

En otras palabras “la actividad profesional del docente tiene raíces en su historia vital, llena de creencias, representaciones, hábitos y rutinas. (Valentina, 2012, p.5)

Conclusiones

Desde una visión “poliocular” de la realidad cotidiana del docente y los significados que este configura de sí mismo y su labor, el sentido de ser docente varía de acuerdo a su lugar de trabajo, condiciones laborales y regímenes de contratación, pero definitivamente es la imagen que encarna su contexto, la que los define, los nutre o debilita, lo hace ver ante sus educandos revitalizado o derrotado.

El ejercicio de la docencia implica vocación, no solo un medio económico o fuente de ingresos, en la presente investigación se estableció que uno de los mayores problemas de humanidad de los docentes emana de la crisis económica del país, la significación de su profesión se ve opacada por las difíciles condiciones laborales en el nuevo régimen de carrera docente, en lo que la vocación ha pasado a pasado a un segundo plano.

La resignificación del ejercicio de la profesión conlleva a lo propuesto por Gonzalez, (2010, p.56) “El docente debería afinar la mirada e identificar cuales son sus problemas visuales y podría ser que si esto pasara , el sistema educativo



levante la cabeza, para salir del letargo y visualizar horizontes.

Puesto que... "cada docente debe pensar sobre sí mismo y su profesión como parte de un compromiso personal y que por estar inmerso en sociedad, esta reflexión personal tienen sus repercusiones en los estudiantes" (Rodríguez, 2010, p.4).

El ser docente busca sentido desde una figura que convive con funciones paradójicas de formación y conflictos de una realidad que requiere de su tacto y concepción de la vida, pero que no está convocado a enfrentarlas y/o resolverlas, puesto que los conflictos de la educación actual son generalmente reflexionados, analizados y resueltos por otro, desde fuera, desde arriba, desde la visión de alguien que ve la educación como algo adaptable y con medidas estándar, negando la innata y natural diversidad. Sin embargo respecto a esta situación Velásquez, (2007, p.20) afirma que:

Un docente que se limita en el encerrado de estas relaciones de-

pendientes, difícilmente podrá tomar posición crítica y reflexiva de su ser y hacer, resignificar - convencido de su tarea- sus prácticas educativas, tomar posición ante lo establecido en el sistema, ubicar su rol en tal escenario y recrearlo.

En consecuencia, surge una necesidad inmediata, "la realidad histórica del docente y el significado de su esencia debe ser re-pensada", debe recuperar la dignidad de su accionar y rescatar el tono elocuente de su voz, su credibilidad y la conciencia absoluta de la acción política que debe ejercer en su contexto, consciente ya que "el maestro juega un papel fundamental a partir de la acción pedagógica, puesto que "Como educadoras y educadores somos políticos, hacemos política al hacer educación" Freire (citado por Molina, 2013, p. 166) por lo anterior desde una mirada reflexiva y hablando de diversidad se debe reconocer el pluralismo del docente y a la vez su singularidad para reconfigurar su importancia en la formación de humanidad y sus efectos en la educación actual

Bibliografía

- Abril Martínez, C. A. (2008). La pérdida de la voz en los maestros, una lectura desde el psicoanálisis. Revista Desde el Jardín de Freud Nro. 8. Bogotá: Universidad Nacional e Colombia.
- Abril Martínez, C. A. (2012). Sobre la salud y la enfermedad en el personal docente del Colegio Antonio Villavicencio: una mirada al malestar docente desde la gestión de instituciones educativas. Bogotá: Universidad Libre.
- Araóz, R. A. (2012). Orígenes, historia y desarrollo de la Investigación narrativa. La Paz: Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento "IICC".
- Arcila Mendoza, Paola Andrea., Mendoza Ramos, Yencí Liliana., Jaramillo, Jorge Mario y Cañón Ortiz, Oscar Enrique. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología Nro. 6. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Bauman, Z. (2010) Modernidad Líquida. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Editores Alianza Editorial.
- Calderon, J. (2011). Metodos de investigacion cualitativa. *Los Etnográficos*, 1-33. Recuperado de http://issuu.com/los.etnograficos/docs/revista_digital
- Campos. V. (1988). Los valores de la Educación. Madrid: Grupo Anaya S.A.
- Cerquera Flórez, A. R. (2015). Autobiografía. La Plata: Institución Educativa San Miguel.
- Coral Moreano, J.H. (2015). Autobiografía. La Plata: Institución Educativa San Miguel.

- Corredor Medina, F. (2015). Autobiografía. Neiva: Institución Educativa Enrique Olaya Herrera.
- Cortes Perdomo, L. L. (2015). Autobiografía. La Plata: Institución Educativa San Miguel.
- Cortina, A. (1999). El mundo de los valores "ética mínima y educación". Santafé de Bogotá: el búho Ltda.
- Cortina, A. (1999). El mundo de los valores "ética mínima y educación". Santafé de Bogotá: el búho.
- Cuero, C. (2016). Autobiografía. Neiva: Institución Educativa...No ha sido publicado.
- Deleuze, G. (2005). Lógica del sentido. Barcelona: Editorial: Paidós Ibérica S.A.
- Dilthey, W. (1974). Teoría de las concepciones del mundo. Madrid: Ediciones Revista de Occidente.
- Durkheim, E. (1978). Las reglas del método sociológico. Buenos Aires: Pléyade.
- Ferrater Mora, José. (2009). Diccionario de filosofía. Tomo I (A-D). Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Follari, R. (1997). "Educación como aprendizaje sistemático: la ilusión pedagógica "En Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico." Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fullan Michael y Hargreaves, A. (2000) La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar. México. En <https://es.scribd.com/doc/240423962/La-Escuela-Que-Queremos-Michael-Fullan-Andy-Hargreaves>
- González González, M. A. (2009). Los conflictos del lenguaje. El lenguaje, una Caja de Pandora. Revista miradas Nro. 11. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, M. A. (2010). Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, M. A. (2016). Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones. Buenos Aires: Noveduc.
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. Revista Diversitas-Perspectivas en psicología Nro. 4. Brasília: Centro Universitario de Brasília.
- González Rey, F. L. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas Psychologica. En <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/305/439>.
- Goodson, I y Walker, Rob (1998), "Contar cuentos", en: McEwan, H. y Egan, K. (comp.), La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guarín Jurado G. (2014). El rol del maestro en la vida moderna: Dominios simbólicos y cosmovisiones. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado; y Baptista, L.P. (2010). Metodología de la Investigación. (5ª edición). México: editorial mcgraw-hill / interamericana editores, s.a. de c.v.
- Jung, C. G. (1970). Arquetipos e inconsciente colectivo. Barcelona: Paidós Ibérica .
- Kant, I. (1988). Lecciones de ética. Barcelona: Editoriales Crítica Grupo editorial Grijalbo.
- Molina Pérez. A. (2013). Maestros e Intelectuales en la sociedad colombiana. Manizales: Universidad de Manizales.
- Mouffe, Cha. (1999). En torno a lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ordoñez Solano, M.; Mondragón Gordillo, E; Muñoz Fernández, M.E. (2014). Sentidos y significados de la diversidad social: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa san Antonio de Padua del municipio de Timbío en el cauca. Popayán: Universidad de Manizales.
- Padilla Pineda, M. (1990). Durkheim y la formación social de la subjetividad. Revista del departamento de sociología Nro. 5. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Persico, A. (2012). Crisis social y subjetividad: rumbos y desafíos en las Ciencias Sociales. En: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/403039/crisis_social_y_subjetividad.pdf (Recuperado en Marzo 29 de 2016).
- Pinnegar, Stefinee y Daynes, Gary. (2007). Locating narrative inquiry historically. Londres: Editoriales Handbook of narrative inquiry.
- Restrepo García, P. A. (2014). Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. Revista Plumilla



- Educativa Nro. 14. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y Acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología* No. 35, 127-149. <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/31341/39585>
- Rubio, I., Romero, N., Rosa Somare, S. C. & Ferrero, A. (2009). El placer en la tarea docente. *Revista Fundamentos en Humanidades* No. 20. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Sabino, C. (2015). *El proceso de investigación científica*. Bogotá: Editorial el Cid.
- Salazar, M.N. (2015). *Autobiografía*. Neiva: Institución Educativa Enrique Olaya Herrera.
- Salazar, M.V. (2012). *La Subjetividad Del Docente Y Su Mundo Inconsciente*. Revista, Educare No. 16. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Sarramona López, J., Noguera Arrom, J., y Vera Vila, J. (2009). ¿Qué es ser profesional docente? *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 10. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2812>
- Teller, J. (2011). *Nada*. Barcelona: Seix barral.
- Valencia García, C. A., García Parra, C.M., Ospina Gaviria, C.I., y Ríos Patiño, A. G. (2015). *Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid*. Revista Plumilla Educativa Nro. 15. Medellín: Universidad de Manizales.
- Velásquez Moreno, G. A. (2007). *Dignificación De La Profesión Docente: Dichos y Hechos Una Mirada Desde La Educación Básica Y Media En El Distrito Capital*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Weber, M. (1995). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Puebla: Premiá editora de libros, S. A.
- Weber, Max. (1904). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos aires: Editores Amorrortu.
- Yañez, C. (2014). *La identidad personal entre afectos y afectaciones*. Manizales: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Ysern de Arce, J. L. (2003). *El Educador Ideal*. Revista Horizontes educacionales Nro. 8. Región del Bío - Bío: Universidad del Bío-Bío.
- Zemelman, H. (1989). *De la Historia a la política la experiencia de América Latina*. Coyoacan: Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (2013). "Formar es trabajar la multiplicidad de las personas." Charla sobre "El Sujeto" en Auditorio de Bachillerato USACH. En: <https://buyinski.wordpress.com/2013/04/17/dr-hugo-zemelman-formar-es-trabajar-la-multiplicidad-de-las-personas/> (Recuperado en Octubre 20 de 2015).
- Zorrilla Fierro, M. M. (2002). ¿Qué Relación Tiene El Maestro Con La Calidad y La Equidad en Educación? En: http://www.oei.es/docentes/articulos/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf (Recuperado en 23 agosto de 2016).

Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa¹

OCTAVIO ALBERTO MORILLO CARLOSAMA ²
ÓLIVER QUIJANO VALENCIA³

Resumen

El presente artículo aborda las consideraciones y hallazgos de la investigación denominada: “concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa”. En esta investigación se examinan desde un enfoque de inclusión educativa las posturas teóricas y las prácticas que adoptan los maestros de la institución donde se realiza el presente estudio, el cual se constituye en una fuente importante de análisis, toda vez que indaga en los significados individuales y compartidos que los docentes han construido en un contexto particular al ser partícipes de un proyecto educativo que atiende a una población de alumnos con características diversas. **Palabras clave:** contexto, diversidad, innovación pedagógica, inclusión educativa, concepciones docentes, proyecto educativo.

Conceptions and teaching practices on diversity as a basis for pedagogical innovation. A case study in the colegio Vasco Núñez de Balboa

Abstract

This paper deals with the considerations and findings of the research called: “Conceptions and teaching practices on diversity as a basis for pedagogical innovation. A case study in the colegio Vasco Núñez de Balboa” This research examined from the viewpoint of inclusive education the theoretical positions and practices that take teachers from the institution where this study was performed, which constitutes an important source of analysis, since it explores individual and shared meanings that teachers

1 Recibido: 10 de julio de 2014. Aceptado: 23 de noviembre de 2016.

2 Magister en Educación desde la diversidad; Geógrafo de la Universidad del Cauca. Docente de bachillerato en el área de ciencias sociales en la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, municipio de Balboa Cauca. Correo electrónico: ocamo78@gmail.com

3 Olver Quijano Valencia. Magister en Estudios sobre Problemas Políticos Latinoamericanos Universidad del Cauca Colombia, PhD en Estudios Culturales latinoamericanos Universidad Andina “Simón Bolívar”, sede Ecuador. Correo electrónico oquijano@unicauca.edu.co



have a built in particularly when participants of an educational project that serves a population of students with different characteristics context.

Keywords: context, diversity, educational innovation, educational inclusion, educational project, teachers' conceptions.

Presentación

El escenario de la presente investigación se caracteriza por ser un espacio diverso en muchos sentidos, circunscrito en una región permeada por fenómenos sociales adversos con múltiples actores sociales en conflicto. Representa para el tema de diversidad una vasta fuente de estudio en un mundo de representaciones sociales compartidas por un colectivo como son los profesores de la institución, que es interesante conocer y comprender.

A partir de la investigación realizada se propone no solo un documento de consulta, sino un documento que permita promover una educación desde la diversidad para tomar decisiones respecto a la inclusión, la formación de maestros, la modalidad y las transformaciones y adecuaciones de su proyecto educativo, que le brinde a la Institución Educativa la oportunidad de conocer las innovaciones pedagógicas de sus docentes para mejorarlas o mantenerlas.

Justificación

La época actual está marcada por grandes transformaciones y con ellas la emergencia de nuevas realidades, cada una con su propia complejidad, que al tiempo demanda su propia interpretación para poder brindar nuevas experiencias a los sujetos, dando sentido al mundo cambiante en el que viven.

En este escenario de cambios, interpretaciones y nuevas experiencias se aborda el tema de la diversidad como una realidad que subyace al ámbito educativo. Por lo tanto, la educación debe estar orientada a brindar oportunidades, abrir caminos y sentidos nuevos, partiendo de la particularidad del individuo, de su

riqueza interior, de su sensibilidad, de sus talentos y valores, sin desconocer el entorno social, económico y cultural en el cual está inserto y sobre el cual se buscan elementos que den sentido a la realidad, a la experiencia y a las interpretaciones; contribuir a que se haga de tal manera, es uno de los grandes retos de la educación.

Debemos tener en cuenta que la demanda educativa, viene muchas veces marcada por necesidades que se desprenden de situaciones de desventaja social, cultural, económica y familiar; tanto como por las distintas motivaciones, intereses y capacidades individuales. Por tanto hay que asumir la diversidad lo que conlleva a proponer "nuevos métodos" y herramientas que faciliten llevar un proceso educativo y pedagógico desde la misma desemejanza, enfrentando el hecho de que no todos los estudiantes aprenden con la misma rapidez, ni tienen las mismas capacidades de asimilar un proceso y cada uno de ellos posee aptitudes, habilidades e inteligencias distintas las cuales hay que cultivar.

Bajo estos preceptos se propone la realización de la presente investigación y su pertinencia, ya que plantea un análisis a las concepciones y prácticas pedagógicas sobre el abordaje de la diversidad, el cual permitirá reconocer las estrategias que día tras día los docentes llevan a cabo en las aulas de clase, su capacidad de innovación pedagógica y opciones que pueden desarrollar basados en los principios de la educación desde la diversidad.

Antecedentes

Al efectuar una revisión de investigaciones relacionadas con el estudio sobre la concepción de la diversidad se pueden destacar a nivel internacional:

el trabajo de Gil (2.007) el cual 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.

La investigación de Valdivia (2.009) donde se 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.

El trabajo de Colmenero (2007) sobre las necesidades formativas de los profesores de educación secundaria en la provincia de Jaén (España) que tiene como objetivo analizar las percepciones, creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad. Este trabajo pone de manifiesto la complejidad de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como la expectación que les crea el proceso de la integración escolar a los educandos.

En el contexto colombiano se encontraron las investigaciones de Campo, Sauca, Trujillo y Moreno (2011). Esta investigación que se realizó en las instituciones educativas Margarita Legarda (Puracé), Sinaí (Argelia), José Eusebio Caro y Antonio García Paredes (Popayán), describe 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 los niños ya sean socioeconómicas, afectivas, o ambientales y sus condiciones de vulne-

rabilidad. El trabajo resalta que el camino para lograr una educación inclusiva es extenso, y se hace 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.

Guerrero, Salazar y Zambrano (2.012) desarrollan una investigación sobre las concepciones de diversidad en las Instituciones Educativas Aurelio Arturo Martínez y Chambú, municipio de Pasto (Nariño) 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.

El estudio sobre inclusión educativa realizado en Soledad (Atlántico) por Díaz y Franco (2008) se propone caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes hacia la inclusión desde su propia perspectiva través de la aplicación de escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. El estudio muestra que la mayoría de los docentes de las instituciones educativas de Soledad que fueron objeto de investigación presentan una actitud de responsabilidad social parcial, ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución pero argumentan no estar capacitados por lo cual consideran que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares. Se recomienda la revisión conjunta de los lineamientos curriculares para establecer estrategias mancomunadamente entre los actores educativos de la región para fortalecer los procesos de inclusión y atención a la diversidad.



Problema de investigación

¿Qué concepciones tienen los docentes sobre la educación desde la diversidad y cómo estas se reflejan en prácticas que a su vez impulsan innovaciones pedagógicas en contextos escolares locales?

Objetivos

General

Analizar las concepciones y las prácticas docentes desde el enfoque de la diversidad cultural y la inclusión en tanto bases para el desarrollo de innovaciones pedagógicas en contextos escolares locales.

Específicos

- Abordar las prácticas pedagógicas y su relación con la diversidad cultural en entornos escolares.
- Analizar las formas y manifestaciones de la diversidad en contextos escolares contemporáneos.
- Examinar analíticamente las concepciones y prácticas que en torno a la diversidad movilizan iniciativas e innovaciones pedagógicas en el colegio Vasco Núñez de Balboa.

Descripción teórica

Diversidad y educación

La educación es una praxis social en la cual se involucran, encuentran y constituyen permanentemente sujetos de todas las edades y condiciones en diversos procesos y escenarios. Según Bruner (2000) la educación es una encarnación de la forma de vida de una cultura, en cuanto a que los seres humanos están permeados por ella, es así como la educación permite una interacción en los escenarios de socialización y el desarrollo humano, en el cual se logra la continuación de la evolución de la especie humana manteniendo y recreando la herencia cultural, mediante diversos signos y símbolos que son los

que le dan significado a la cultura y son la base para que haya un intercambio.

Para Sáez (1997) educar en la diversidad

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día (Sáez, 1997, p. 31).

Jiménez (1998) expresa que se trata de un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción, o un,

...conocimiento que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones e intereses, capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, etc., que favorece la construcción consciente y autónoma, de formas personales de identidad y pensamiento, y que ofrece estrategias y procedimientos educativos (enseñanza-aprendizaje) diversificados y flexibles con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejora y el enriquecimiento de las condiciones y relaciones sociales y culturales (Jiménez y Vila, 1998, p.38).

Como se puede ver la diversidad es un concepto que puede tener diferentes significados y se adapta a las circunstancias y al sentido o tendencia que las personas le vayan dando a través del tiempo. Al respecto, sin duda,

La diversidad está muy presente en la discusión educativa en los últimos tiempos y son muy variados los puntos de vista desde los que se aborda: los profesores/as suelen

destacar los problemas, los movimientos sociales hacen hincapié en los valores de la interculturalidad, muchas instituciones oficiales y claustros están planteando o llevando ya a cabo itinerarios segregadores con la excusa del “tratamiento de la diversidad” (Ibáñez, 2000, p. 4).

En esta perspectiva es importante entonces considerar la diversidad como un hecho positivo como lo resalta la UNESCO, pues ante los diferentes retos que trae consigo la sociedad actual, bajo una lógica de globalización, se debe establecer la diversidad como una política, con el fin de mejorar los procesos educacionales de manera que trasciendan el contexto meramente escolar.

Inclusión educativa

La inclusión se define institucionalmente como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas UNESCO (2005, p. 14).

La propuesta inclusiva forma parte de una reforma del proceso de enseñanza y aprendizaje que apunta a mejorar la calidad formativa en aprovechamiento de la diversidad dentro de una comunidad escolar, en tal proceso se deben adoptar métodos flexibles que respondan a las necesidades del conjunto de individuos de tal manera que se pueda legitimar el derecho a la educación y el valor que tiene la diversidad. Ciertamente

[...] la inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos (Ainscow, 2011, p. 46).

Este nuevo enfoque de inclusión como educación para todos es defendido por la UNESCO y establecido en la Declaración de Salamanca (1994) cuando afirma que

...todos los niños tienen derecho a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos; cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios; los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades; las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias y las escuelas ordinarias representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

La diversidad en el contexto nacional

Los planteamientos expresados en la Conferencia Educación para Todos (1990), Conferencia Mundial de Salamanca (1994) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), han reivindicado la necesidad de importantes



transformaciones del sector educativo en las distintas naciones del mundo que involucra no solo a los gobernantes sino a los centros educativos y a la comunidad educativa en general. En Colombia esta exigencia se manifiesta en acciones como el Plan Decenal de Educación 2006-2015 donde participan distintos actores sociales y se plantean los nuevos retos de la educación para los próximos diez años.

A partir del cambio Constitucional de 1991, se ha dado un cambio en las políticas, dado que el Estado colombiano se constituyó en un Estado Social de Derecho. Esto hizo que el estado empezara a intervenir en asuntos en los que anteriormente no tenía inferencia. Desde 1991 se reconoce la educación como un derecho y la diversidad como un valor, cuestiones que conllevan a la necesidad de transformar las instituciones educativas y a generar cambios estructurales en el sistema educativo en general.

Colombia, como miembro activo de la Organización de las Naciones Unidas, se ha comprometido con la garantía del derecho a la educación, acogiendo políticas y normas consensuadas internacionalmente: en 1990, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, que centra sus objetivos en la satisfacción de "las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtiem; Tailandia); en el año 2000, el "Marco de Acción de Dakar", que reitera el acuerdo mundial sobre una "educación para todos" con el compromiso de garantizar la vinculación y permanencia de todos los niños y niñas en la educación básica. En 2006, Colombia participa de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, lo que supone un cambio en la perspectiva política y social para abordar las comprensiones sobre "discapacidad" y su atención, reenfoicándola desde los Derechos

Humanos. Además, Colombia ratifica la Convención el 10 de mayo de 2011 (Ley 1346 de 2009), lo que le compromete a generar las condiciones para avanzar como nación, en la comprensión y puesta en práctica de los compromisos asumidos. En 2008, adopta la Conferencia Internacional sobre Educación (Ginebra, Suiza), denominada: Educación inclusiva, el camino hacia el futuro. (MEN, 2012, p.11).

Prácticas pedagógicas y diversidad

La definición de pedagogía es compleja por sus diferentes concepciones que ella tiene, en cuanto a que la pedagogía se convierte en acto reflexivo de la educación que es continua y gradual sobre un conjunto de prácticas que plantea el papel de la formación de los sujetos que están en una constante construcción y que no están acabados, es así como la pedagogía busca permanentemente el aprender, explorar e interactuar en el ámbito interdisciplinario. De igual manera las prácticas pedagógicas puede ser tan polisémicas por los enfoques y concepciones que las guían, y de alto impacto en la formación de los estudiantes que requieren ser objeto de discusión entre los profesionales de la educación.

Las prácticas pedagógicas según Zaccagnini (2008) son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando) de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía. El sujeto pedagógico se entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía.

La innovación pedagógica frente a la escuela diversa

Para De la Torre (1994, p.50) “la innovación curricular es un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas del currículo) hasta su consolidación con miras al crecimiento personal e institucional”. Para Escudero (1995, p.19) “la innovación habría de ser entendida como el mecanismo interno del sistema que se esfuerza por llevar a la práctica educativa cotidiana, al discurrir de la enseñanza y el aprendizaje, al ser y funcionar de los centros, la existencialización concreta de las mejores declaraciones y principios que las políticas educativas declaran y proclaman por doquier”.

La innovación aparece asociada a intentos concretos de cambio, de mejora de la práctica, siempre relacionada con contextos dados y centrada en los agentes directos de la enseñanza. Tiene que ver con cambios en los procesos educativos y sus contextos más inmediatos de funcionamiento, cambios más internos y cualitativos, cambios específicos en los elementos curriculares, orientado a la mejora y crecimiento personal.

El cambio se efectúa con la intención de que al final del proceso el sistema educativo resulte perfeccionado. Por ejemplo, para González y Escudero (1987, p.15), “El cambio educativo pretende una alteración más o menos planificada de las condiciones y prácticas escolares y dicha alteración queda atrapada por el contenido axiológico de una supuesta direccionalidad hacia la mejora”.

Estebaranz (1994, p. 448) opina que “El cambio educativo es una variación de las ideas, las personas y las instituciones que puede ser más o menos amplia en todas sus dimensiones y que puede tener lugar a diferentes niveles”. En general se observa una evolución en positivo pues, el cambio por el cambio, no se justifica, sólo tendrá sentido en la medida que implique una mejora en relación al estado previo existente. La innovación se considera

como una forma especial de cambio; el cual implica una estrategia bien elaborada para la modificación de ciertos elementos del sistema educativo, de acuerdo a un conjunto de necesidades, de resultados concretos y de métodos eficientes.

Concepciones de enseñanza y prácticas docentes

Según Giordan y De Vecchi (1995), las concepciones son un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos. Este saber se elabora, en la gran mayoría de los casos, durante un período bastante amplio de la vida a partir de su arqueología, es decir, de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y más tarde de la actividad profesional y social del adulto.

Las concepciones tienen unas raíces socioculturales y son, a su vez, un factor de socialización que se encuentra en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de la acción (Rodríguez, 1993). En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural producto de sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos sino con dispositivos socioculturales mediante los cuales se van construyendo sus percepciones, sus visiones de la vida y del mundo, las creencias que se van arraigando con el tiempo, constituyendo su identidad personal y profesional. Según Pozo. (2006, p. 34) “[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa”.

Desde esta óptica la relación existente entre las concepciones de los docentes y sus prácticas pedagógicas ha constituido una de las inquietudes permanentes de la investigación educativa. Los resultados que brinda este tipo de investigación



permiten establecer una interrelación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que desarrollan cuando enseñan, señalando la importancia de fortalecer o, inhibir ciertas conductas para favorecer el desarrollo de los educandos en diferentes áreas.

Stenhouse sostiene que es condición ineludible para la investigación y el desarrollo del currículo: “el compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo. El compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar... el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de dichas capacidades” (1998, p. 197).

En esta mismo sentido, Carr (1990) formula que la investigación educativa solo puede tener lugar en el contexto mismo de la práctica y son los profesores quienes, a partir de la reflexión sobre esta, pueden construir una ciencia de la educación sobre la base de la relación acción-teoría-acción.

Habermas (1982) plantea que la investigación por parte del profesorado reflexivo debe forjar una cultura profesional ante ciertas imposiciones institucionales; es decir, los docentes tienen la capacidad de generar teoremas críticos con qué identificar, comprender, explicar y denunciar las dificultades de la práctica. Aquí se nota el carácter emancipatorio propio de sus planteamientos.

Metodología

En este estudio de tipo cualitativo se realizó una exploración desde distintas perspectivas para llegar a conocer las concepciones sociales de los docentes en relación al tema de la diversidad, como también, la perspectiva individual del docente como actor que reconstruye el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

Desde este enfoque, las técnicas utilizadas fueron la entrevista no estructurada

o en profundidad, la observación y el grupo focal. Como base para realizar los respectivos análisis y cruces de información se utilizó como eje teórico de investigación la fenomenología, que de acuerdo a lo que plantea Leal (1997, p.52) se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo, que se refiere al mundo subjetivo del hombre conformado por todo el campo de experiencias, percepciones y recuerdos al que un individuo puede tener acceso en un momento dado.

De acuerdo al problema planteado, la población la constituyen los profesores del colegio Vasco Núñez de Balboa. Se intentó integrar los casos más diferentes posibles para conocer las distintas posturas frente a la diversidad abordando docentes de varias áreas o materias, años de experiencia, decreto y tipo de nombramiento, además se consideró el género para establecer si existe algún tipo de diferencia entre hombres y mujeres respecto a los significados que le otorgan al trabajo con la diversidad.

Hallazgos

¿Cómo se concibe la diversidad e inclusión educativa?

En la construcción de significados sobre la diversidad en el colegio Vasco Núñez de Balboa se aprecia la influencia del contexto social, con características básicamente de déficit y exclusión, por ello, el conjunto de los docentes coinciden en que, aunque la diversidad se manifiesta de modo general en todos y cada uno de los estudiantes, este concepto se refiere preferiblemente a aquellos jóvenes con deficiencias, capacidades excepcionales, pertenecientes a grupos vulnerables y minorías étnicas. Así lo expresan alrededor del 80 % de los entrevistados para quienes “tenemos una gran diversidad, hay estudiantes de diferentes culturas, o sea la diversidad se ve bastante aquí, hay muchos niños con problemas que debemos saber afrontar”. “Se es diverso

porque hay variedad de jóvenes, los desplazados, con problemas de aprendizaje, de otras religiones”, “[...] es un medio muy rico en costumbres, en creencias, y es complicado trabajar con ellos”.

Si bien como lo expresa Patiño (2011) la diversidad se refleja en variados aspectos que no deberían ser aislados en el trabajo de aula. Los docentes del establecimiento plantean la diversidad en un sentido excluyente, al establecer una simple categorización de grupos de estudiantes a partir de particularidades evidenciables explícitamente, desestimando como parte del entorno diverso, elementos abstractos o intangibles que pueden englobar las complejas dinámicas educativas en torno a la institución. Evidentemente,

...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 clases (Patiño, 2011, p.1).

Aunque los docentes reconocen que la diversidad es una condición inherente a la escuela y consideran un hecho positivo la necesidad de inclusión social, como lo apunta la UNESCO (2005), en mayor proporción los entrevistados consideran que atender la diversidad es un proceso demasiado complejo para el que no se sienten preparados. Sobre el particular algunos maestros afirman:

“Esta condición de diversidad es un elemento que no podemos lidiar fácilmente, porque no hay apoyo y faltan herramientas para hacerlo”. “Bueno, yo creo que en realidad no estamos preparados para trabajar con la diversidad, si miramos, deberían contratar especialistas para los casos de discapacidad así como también

se requiere un mayor apoyo desde las familias”. “La malversación de los recursos ha hecho que no se destine suficiente para mejorar en cuanto a material didáctico y espacios de aprendizaje adecuados para la diversidad”.

Aquí el profesorado muestra percepciones sobre diferentes elementos que obstaculizan el proceso de aprendizaje desde una condición de diversidad educativa, posturas que en sí mismas constituyen barreras que como asevera Ainscow (2011),

...impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Genéricamente, debemos entender como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Ainscow, 2011, p. 96).

La apreciación de estas barreras por parte de los docentes los lleva a vivenciar la diversidad preferentemente como un problema que como reto u oportunidad para mejorar y continuar sosteniendo posturas clásicas que culpan a los estudiantes y sus contextos del bajo rendimiento académico, cuestión que trae consigo un sentimiento de frustración frente a la posibilidad de ejercer mejoras en la calidad educativa, frenando la capacidad del docente para afrontar la realidad del medio a partir de sus construcciones pedagógicas.

La forma como los docentes conceptualizan las ideas sobre las diferencias de los estudiantes, los acerca preferentemente a un modelo de integración que a uno de inclusión. Por ejemplo, en un



grupo numeroso de docentes el concepto de diversidad se reduce a la atención de personas discapacitadas, adoptando iniciativas de integración con prácticas procedentes de la educación especial, tales posturas provocan en el centro educativo nuevas formas de segregación o como las denomina Slee (1996) practicas divisorias. Lo anterior se puede constatar en afirmaciones como:

“Para mí es un tema que todavía no logro manejar como quisiera, he tratado de integrar estos estudiantes a la clase colocándoles actividades pensadas para ellos, lo importante es que desarrollen ciertos ejercicios, sí, alguna potencialidad pueden llegar a desarrollar”. “De parte de mis compañeros yo veo igual que algunos no están con la mejor disposición frente a esto porque es un trabajo difícil. En el curso por ejemplo estás haciendo una actividad, pero puede no ser la misma para otro estudiante, entonces para hacer varias actividades a la vez se requiere más tiempo y con todo el trabajo que uno tiene no alcanza”. “[...] estos casos especiales deben ser manejados por personal idóneo para ello, nosotros no podemos afrontar con todo esto”.

Otro grupo relaciona la diversidad con la presencia de múltiples elementos culturales entre los estudiantes pero sin unas propuestas y prácticas pedagógicas claras sobre cómo abordar ese hecho. Así por ejemplo,

“es claro que la riqueza cultural es enorme, aquí tenemos estudiantes provenientes de las negritudes, mestizos, de otras regiones, con muchas tradiciones y costumbres importantes [...] en el aula pues, darles la oportunidad de participar para expresar sus sentimientos”. “Sí, la diversidad cultural se puede abordar en el sentido de reconocer sus costumbres, identificando a los que tienen diferencias y resaltando su papel en el aula, es como lo más adecuado para que se unan al grupo”.

Estas ideas de diversidad como respeto al pluralismo cultural sin un enfoque

claro sobre cómo promoverla en el trabajo de aula, puede conducir como advierte Cohen (2011) a asociar la diversidad cultural con el disenso y no con la integración equilibrada de actores sociales diferentes; de esta manera es posible que se generen conflictos y se pierda la mirada positiva y armónica de la diversidad cultural. Con todo esto,

...es posible seguir considerando al todo culturalmente homogéneo, pluralista, pero en tensión,... la diversidad cultural se la identifica por la confrontación entre desiguales, por la asimetría, por las relaciones de poder que atraviesan a los actores involucrados. En este caso diversidad no se homologa a diferencia sino a desigualdad, por ejemplo, de oportunidades, de participación en el mercado de trabajo, de acceso a servicios de salud, educación o vivienda, de derechos, etc. (Cohen, 2011, P.98).

La diversidad en el quehacer docente

Al indagar sobre la forma como se aborda la diversidad en el aula, se visualiza cierta intencionalidad positiva para su manejo desde las preocupaciones más pragmáticas de los docentes; sin embargo los maestros no poseen posturas claras respecto a las medidas que deberían tomarse para la atención de la misma y a pesar de su formación académica existe ambigüedad y baja conceptualización en los aspectos pedagógicos. Algunas apreciaciones dan cuenta por ejemplo de que;

“Es muy importante manejar la diversidad en las aulas, esto supone trabajar con distintos tipos de material didáctico, distintos tipos de evaluaciones para adaptarse a las condiciones de cada estudiante, básicamente se requiere más tiempo para trabajar de esta manera”. “A mí me gusta resaltar las características propias de los estudiantes, que sepan que tienen un apoyo; la constitución

además respalda el hecho de respetar la diversidad puesto que somos una nación pluricultural. Tenemos que salirnos así de los esquemas tradicionales y aplicar la inclusión brindándole más oportunidad al muchacho que lo necesite". "Nos falta mejorar el modelo pedagógico de la institución para que todos nos guiemos por una misma línea de trabajo, ahí iría el tema de la diversidad que se ha atendido de manera tradicionalista, es cambiar ese tipo de clases magistrales por unas más dinámicas para que la diversidad de pensamientos pueda fluir".

El significado de diversidad se señala básicamente como pluralismo sin una delimitación concreta o como lo plantea Gimeno (1999),

...el lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates "científicos" sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas (Gimeno, 1999, p.22).

Desde una perspectiva operativa los maestros del Vasco Núñez aluden a las dinámicas del quehacer pedagógico en la cotidianidad de las aulas, al ejercicio y construcción de currículo, para señalar la injerencia de la diversidad. De esta manera ser diverso responde a los patrones de aprendizaje exigidos por lo cual los maestros establecen una categorización de los estudiantes de acuerdo a cómo

encajan en las normas disciplinarias y el trabajo académico. Al respecto se puede citar que,

"tenemos estudiantes tan diversos; uno más o menos sabe a los que ya les va ir bien o mal desde que comienza el primer periodo". "La diversidad la podemos apreciar en los ritmos de aprendizaje, miramos que algunos jóvenes aprenden más rápido que otros y algunos tienen serios problemas de aprendizaje que hay que revisar; en el aula me gusta enfrentarme a estos problemas, así mismo les busco una solución".

Siguiendo a Ramos (2012, p.25) se puede decir que los docentes en su labor diaria se encuentran presionados por obtener unos resultados académicos con los estudiantes en correspondencia con las normas establecidas por las exigencias del currículo, normas que "expresan el ideal de excelencia respecto al cual serán evaluados los estudiantes. Cuando las exigencias curriculares no son culminadas por todos al unísono, inexorablemente afloran las diferencias entre los estudiantes". En consecuencia, los profesores pueden valorar la diversidad como desigual encaje de los alumnos dentro de las normas disciplinarias y de trabajo escolar.

De acuerdo a lo anterior, en el trabajo de aula no se aprecia una perspectiva docente constructiva en cuanto a la atención de la diversidad, pues las prácticas pedagógicas como se constata en la observación de las clases se centran en el docente sin una gestión del aula negociada, más bien se trata de un proceso autocrático. Se identifica una discordancia clara entre pensamiento y la acción de los docentes, entre las concepciones o creencias manifestadas y acciones instructivas explícitas. La información obtenida indica que existe una falta de correspondencia entre lo que los profesores dicen que piensan y lo que hacen.

La acción del docente está más cercana al enfoque profesor-producto, contrario a lo manifestado en sus creencias: "Lo



ideal es concentrarse en cada estudiante como persona que es, ante todo para conocer y manejar sus debilidades". La perspectiva transmisiva es la más habitual en la sede secundaria sobre todo porque el profesorado no posee la formación y habilidades necesarias para abordar de manera eficiente la diversidad o bien porque existen obstáculos que interfieren la puesta en práctica de sus teorías y creencias.

El rol del docente se ha centrado en atender las necesidades educativas comunes, persiguiendo objetivos trazados para un "alumno medio", sin percatarse de las necesidades individuales, de esta manera los estudiantes que no alcanzan los objetivos fijados son excluidos en diferentes formas. En la institución muchos son rezagados por sus dificultades de aprendizaje o de conducta bajo la idea de que tales problemas se deben a factores individuales en vez de replantear los aspectos de las prácticas educativas que puedan ser responsables de acentuar tales dificultades. Los docentes olvidan como afirma Ainscow (2012, p. 57) que "los niños constituyen en sí mismos un recurso infrautilizado, que puede dinamizarse para derribar las barreras a la participación en clase y contribuir así a incrementar las oportunidades de aprendizaje para beneficio de todos los miembros".

Las percepciones de los docentes están mediadas por creencias o imaginarios sesgados que se manifiestan en su quehacer educativo y a la que se van habituando los estudiantes. Así en entonces,

"es cierto que la diversidad es una condición importante, pero yo prefiero enfocarme en los estudiantes con mejor rendimiento, ellos son los que pueden arrastrar a los demás, y esos se identifican fácilmente". "El atender a la diversidad académica implica un trabajo diferente y personalizado para los distintos tipos de alumnos que encontramos aquí".

En las observaciones de clase se refleja lo anterior, en tanto a los estudian-

tes considerados más capacitados, se les brindan mayores estímulos, mayor tiempo para las respuestas, es decir los estudiantes se tratan de formas distintas de acuerdo a las expectativas del maestro, lo que va en contravía de un proceso inclusivo en atención a la diversidad.

Se puede entrever que existen contradicciones entre la idea de currículo flexible y las prácticas cotidianas de los docentes, en cuanto a las adecuaciones que debieran realizarse para adaptar los contenidos y su enseñanza a diferentes grupos de alumnos proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en su proceso de aprendizaje. En el trabajo de aula se detectan una serie de actividades concebidas por el docente para lo que él considera un alumno estándar dentro de sus parámetros de normalidad y que se traduce finalmente en grandes diferencias en las valoraciones obtenidas por los estudiantes, y más grave aún, en muchos casos, en la reprobación de las materias, existiendo antecedentes de las necesidades educativas que los alumnos presentan.

De otro lado, se percibe en los docentes de más antigüedad la tendencia a creer que a los estudiantes con ciertas limitaciones de aprendizaje y problemas disciplinarios no se les puede exigir, idea que se sustenta en concepciones erróneas sobre las realidades sociales, culturales e individuales así como en el enfoque de la enseñanza en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y estándares conceptuales sin brindar mayor importancia a otras potencialidades y contenidos que resultan importantes para la formación de los estudiantes. En palabras de docentes,

"en este municipio a nadie le interesa aprender y mucho menos si se tienen problemas de aprendizaje [...] imagínese si no aprenden los que son normales, peor aun los que tienen alguna incapacidad". "Estos son problemas antiguos, aquí es difícil manejar la diversidad, la gente está acostumbrada a lo fácil".

En el discurso de los docentes más antiguos que constituyen un poco más de la mitad, comúnmente se explicita que no están de acuerdo en cambiar la forma en que se trabaja con los estudiantes con dificultades de aprendizaje o de conducta, que siempre han trabajado de esa forma y que las familias o el entorno son los factores que más determinan los resultados de dichos jóvenes. Por el contrario los docentes con menos de 10 años de antigüedad están tratando de replantear sus antiguos imaginarios, de acuerdo a la información que reciben por los estudios que adelantan o por la influencia de los medios de comunicación como la internet de la que hacen más uso. Para ellos “Se es diverso en muchos sentidos, afrontar esta condición en el aula es vital y parte de nuestro propio reconocimiento y el cambio de paradigmas”. No obstante todavía queda un amplio camino para cambiar los viejos esquemas e imaginarios y generar menor resistencia frente a la realidad de una escuela diversa e incluyente.

Frente a lo anterior se requiere entonces como afirma Zabala (2008) crear un ambiente seguro y ordenado que permita la participación en un clima donde se da una multiplicidad de interacciones, se fomente la cooperación, el trabajo en equipo, exista la posibilidad de equivocarse y de igual manera de rectificar los errores, unas interacciones que permitan una exigencia de trabajo y una respuesta que fomente la autonomía de los estudiantes, la seguridad y el propio concepto de sí mismo, un concepto positivo que les ayude a generar confianza en sus competencias para que puedan enfrentar los retos de la clase.

¿Un curriculum para todos?

En el campo curricular, el hecho de abordar la diversidad como condición deficitaria que corresponde ser atendida por personal especializado ha dado paso a ideas homogeneizadoras y poco flexibles, en las que el centro educativo establece criterios sobre los procesos de evaluación

sin tener en cuenta las características propias del contexto, acrecentando las dificultades de los educandos que se traducen en la repitencia, el ausentismo y el fracaso escolar. Tal situación concuerda con otras apreciaciones en tanto,

...con la desregulación formal o «autonomía obligatoria» de los centros y de los profesores, lo que ha ocurrido es que la concreción curricular se ha convertido en exigencia artificiosa en muchas ocasiones, sin que los docentes tengan conciencia y conocimiento expreso de la diversificación posible. Diversidad puede ser, en este sentido, pues, creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse, que desembocar, en ciertos casos, en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, falsa apariencia de práctica pedagógica variada (Gimeno, 1999, p.8).

El tema de la diversidad no se ha abordado explícitamente en el proyecto Educativo Institucional, las características sociales, étnicas, económicas y culturales de los estudiantes y sus familias no son consideradas, dado que no existe un diagnóstico inicial sobre la población estudiantil, en consecuencia los docentes en muchos casos obvian la aplicación de estrategias y contenidos para incluir población con necesidades especiales, población afectada por la violencia y poblaciones indígenas o afrocolombianas, entre otras. Como se aprecia en el PEI,

En nuestras estructuras curriculares se han tenido en cuenta los cambios que el estudiante debe tener como ser racional y autónomo, formulando logros, indicadores y competencias básicas que le permitan ser líderes responsables en sus niveles de desempeño; los temas y subtemas que desarrollan el conocimiento científico de cada una de las áreas, las metodologías y estrategias que se desarrollan en



cada clase, las actividades que tanto el Docente como los estudiantes, ejecutan dentro de una participación dinámica en cada una de ellas, los criterios y procesos de evaluación para encontrar las dificultades que tienen y ser orientados por sus docentes para superarlas. (PEI. I.E Vasco Núñez. 2013).

De otra parte algunos entrevistados consideran que en el colegio se aplican estrategias de interculturalidad y de atención a la diversidad sin embargo cuando se indaga por ellas y las describen se denota su orientación hacia un modelo de integración dentro de un currículo normalizado buscando trabajar de forma diferenciada en el aula de clase con variadas clases de estudiantes. A la pregunta sobre cómo trabaja desde la diversidad en el aula, se destacan afirmaciones como,

“lo primero a realizar es saber cuáles son esos estudiantes especiales, luego empiezo a conocerlos mejor y trato de integrarlos al grupo, haciendo también que los demás compañeros los conozcan mejor, y así en general se van adaptando al curso,... es que es un tema bien enredado trabajar con la diversidad, para que todos los estudiantes salgan adelante tenemos que exigirles así mismo”. “el colegio se encuentra débil en muchos aspectos, ahora el problema de la disciplina se ha agravado, la diversidad por supuesto que existe pero entre más diversidad, más conflictos, parece que en lo que son iguales son en el juego o cosas más artísticas con las que se mantienen concentrados”.

Lo anterior muestra algunas conductas excluyentes o discriminatorias de algunos maestros hacia los estudiantes por diferentes condiciones y viceversa, es decir no se aprecia en la práctica la ejecución de actividades o estrategias pedagógicas que apunten a la inclusión desde la diversidad, teniendo en cuenta además, que la mayoría de profesores no tienen una formación sólida sobre tales aspectos. De igual manera se refleja la necesidad

de espacios donde los profesores debatan sobre aspectos como el derecho a la diversidad o el respeto a las costumbres de las poblaciones que conforman la comunidad educativa.

¿Existen barreras al trabajo desde la diversidad?

El trabajo con la diversidad en la secundaria Vasco Núñez encuentra varios limitantes tales como la falta de colaboración entre las familias y el colegio, confusión conceptual de diversidad, percepción antigua de educación secundaria y burocracia administrativa, elementos que se encuentran determinados en gran medida por factores externos, pero también relacionados con las creencias de los profesores, barreras que al decir de Echeita (2008, p. 11) son “reforzadas por determinadas culturas escolares, limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos alumnos en condiciones de igualdad con sus iguales en los centros escolares a los que acuden o acudirían de no ser considerados alumnos vulnerables”.

En relación con los sentimientos que se expresan en cuanto al abordaje de la diversidad, podemos hablar de una respuesta paradójica, porque si bien para muchos maestros es bueno que los estudiantes se formen en un medio tan rico culturalmente, el proceso de enseñanza se torna demasiado complejo en medio de la diversidad lo que trae aparejada cierta frustración en el sentido de no sentirse capaces de lidiar con lo que ellos ven como un elemento deficitario. Las opiniones hablan acerca de cómo,

“vivimos en medio de tanta diversidad, aquí pues contamos con alumnos de diferentes razas condiciones sociales e ideologías, y esto es bueno porque en la medida que se relacionen más los estudiantes más aprenderán... el abordar esto corresponde a una planificación integral y el docente no puede hacer esto solo, se trata de una cuestión de todos, aquí no se reconoce nuestro trabajo y muchos

terminan haciendo por eso un trabajo normal, sencillo”.

En este sentido, se afirma que es escasa una gestión flexible del colegio que atienda realmente las necesidades de los profesores, dé importancia a las capacidades y falencias de los educandos y además posibilite los espacios necesarios para el trabajo en equipo. En el discurso docente se aboga por un mayor diálogo para el direccionamiento de las actividades pedagógicas y el tratamiento adecuado de las verdaderas problemáticas al interior del centro educativo. Se requiere promover el trabajo en equipo para revisar en profundidad la organización del centro y los contenidos desde las representaciones de la diversidad, pues,

“el tema de la diversidad no se discute en el colegio, de pronto cada uno tiene una idea diferente sobre lo que es, pero no nos hemos puesto de acuerdo para saber cómo la trabajamos, no hay voluntad desde las directivas y desde secretaría para asignarle recursos a un tema tan importante para el desarrollo de nuestros jóvenes, como es la interculturalidad”.

De igual manera, se observa un fuerte cuestionamiento del rol que los padres deben asumir. Los profesores manifiestan su malestar, resaltando que la familia ha venido delegando su función al colegio, donde los docentes además de sus funciones académicas deben ejercer roles de padres y madres con sus estudiantes en variadas ocasiones. En el discurso se destacan frases fuertes como “no soportan a sus hijos en la casa y los envían por ello al colegio”, “tienen hijos y no saben cómo manejarlos”, lo que reflejan la visión del docente respecto a las familias, que parecen no haber evolucionado ante los actuales tiempos.

Sobre este particular, si bien es cierto que los padres en ocasiones demuestran bajo interés por la vida académica de sus hijos, también es cierto como lo perciben los docentes, que hacen falta propuestas

desde la institución para abrir espacios reales de acercamiento y participación a las familias, que promuevan la educación intercultural, es decir se debe trabajar desde los núcleos de formación principal que son las familias para lograr una transformación efectiva de la educación, pues “Al colegio tampoco le interesan los padres, uno por ejemplo ve en reuniones que básicamente se habla de temas financieros o administrativos, pero no se ahonda en las cuestiones académicas, pedagógicas”.

Frente a lo anterior, la percepción del docente sobre las continuas necesidades que presentan los estudiantes, de los diferentes roles que debe cumplir frente a las constantes y crecientes exigencias que implica su labor pedagógica, pueden generar un clima de angustia y represión cuando no se puede responder a todas las situaciones del día a día. Es así como en un grupo de ellos se tiene la tendencia a creer que la institución se encuentra en una situación de atraso y no saben cómo abordar esa realidad, pues ven la necesidad de una mayor capacitación en cuanto al tratamiento de la diversidad para poder flexibilizar la escuela.

La constatación de este tipo de sentimientos o actitudes ante la diversidad refleja el condicionamiento que generan las exigencias de la realidad en este medio ante las cuales los docentes parecen encontrarse sin una formación y apoyo suficiente para dar lo mejor de sí, tal como ellos mismos lo expresan. Es decir, aquellos elementos que se identifican como las barreras para el aprendizaje obstaculizan la atención a la diversidad y llevan al profesorado a una especie de impotencia frente a sus ideales. Sin embargo, resulta alentador también, que pese a la inconformidad generalizada, algunos pocos reconozcan que con ciertas ayudas y organización por parte del centro educativo, ellos son capaces de trabajar desde la inclusión replanteando sus prácticas pedagógicas para abordar la diversidad del alumnado, en tanto,



“así como la diversidad del medio natural, así también es interesante trabajar con estos muchachos desde su cultura, yo pienso que a pesar de los problemas para trabajar con diversos tipos de personas debemos seguir adelante buscando estrategias desde el aula para que todos salgan adelante,... no se trata solo de recursos económicos o del apoyo de los padres, se trata desde uno mismo como docente generar los cambios”.

Este tipo de pensamiento positivo inculcante, entre unos pocos docentes del colegio, se convierte en un insumo para posibles cambios en ciertas prácticas pedagógicas y en las relaciones entre los actores educativos que a futuro redunden en una mejor atención de la diversidad; siguiendo a Ainscow se puede decir que,

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, mientras que no siempre es posible modificar las deficiencias o problemáticas personales que se supone desde modelos deficitarios, son generadoras de dificultades en educación, sí podemos, y mucho, modificar el contexto, eliminar o reducir las barreras de todo tipo que les condicionan. (Ainscow, 2000, P.8).

Por lo anteriormente expuesto, se hace necesario afrontar las barreras al aprendizaje que bien pueden subyacer solo en el imaginario del docente o ser una realidad, emprendiendo iniciativas pedagógicas novedosas que promuevan la aceptación y respeto de todo el alumnado, incorporando los distintos valores que aportan las culturas existentes en la institución, de tal manera que se ofrezca una respuesta educativa adecuada y de calidad que facilite alcanzar los objetivos mínimos de la educación secundaria en el plantel.

Conclusiones

Las contradicciones entre el discurso y la práctica se hacen evidentes de manera directa en las observaciones de los grupos focales y actividades de aula. Los docentes

de la institución son potencialmente competentes para generar cambios hacia un modelo inclusivo o de innovación pedagógica, para mejorar principalmente las dinámicas de enseñanza – aprendizaje, incluso el clima institucional en el sentido de que poseen el tiempo y ciertos recursos materiales e intelectuales para replantear algunas de sus prácticas. Sin embargo, sobre su accionar subyace la idea fundada desde el mismo imaginario colectivo de que las cosas, así como están, son aceptables o que ellos no son capaces de generar tales cambios.

El pensamiento reflexivo orientado hacia la inclusión se encuentra en un nivel muy bajo, en cuanto a que se plantea el tema de la diversidad como una condición que requiere de medidas de carácter extraordinario a través de especialistas formados para ello, la diversidad adquiere así un significado de déficit, de barrera por su complejidad.

Si bien es cierto que la preparación académica es un factor importante para la realización de prácticas inclusivas, en el colegio no ha sido un factor determinante puesto que no se presentan diferencias significativas entre el profesorado que ha recibido formación en atención a la diversidad y el que no la ha recibido. Cabe resaltar la necesidad de trabajar en la secundaria Vasco Núñez de Balboa desde los propios componentes emocionales y estilos de vida de los docentes que deben procurar estar en consonancia con la idea de una escuela diversa, la tarea implica cambios en el propio sistema de valores de los educadores y el clima institucional.

En la institución es claro que la tendencia ha sido a pensar la diversidad como sinónimo de desigualdad en aspectos cognitivos, culturales y sociales, cuestión que en el trabajo de aula acentúa la brecha entre estudiantes y se manifiesta en formas sutiles de discriminación. En esta dirección es importante la definición de un marco conceptual compartido por toda la institución sobre lo que implica la diversidad, a partir de la reflexión sobre

las prácticas educativas y que conduzca a establecer estrategias para evitar algún tipo de exclusión.

Recomendaciones

Se hace necesario planificar la atención a la diversidad desde el mismo Proyecto Educativo Institucional PEI, donde deben hallarse respuestas concretas para la atención del alumnado en su diversidad y complejidad. La construcción de políticas eficaces debe contar con la participación de los actores educativos claves y sobre la base de una conceptualización clara en cuanto a los temas de diversidad e inclusión educativa.

Resulta fundamental que se organicen las jornadas pedagógicas, que no se lleven a cabo en el establecimiento, con el fin de evaluar constantemente los procesos educativos, establecer pautas de mejoramiento y proyectar nuevos escenarios para la innovación pedagógica. De igual manera, es importante abrir espacios de concertación para mitigar conflictos existentes entre docentes y demás comunidad escolar en virtud de lograr un adecuado clima laboral y académico que facilite un trabajo desde la diversidad.

Se deben identificar las verdaderas barreras para el aprendizaje que existen en el centro educativo, a partir de una visión objetiva del contexto y de una revisión constante de la propia actividad docente que conduzcan a medidas efectivas para superarlas.

Es indispensable que desde los directivos docentes y las administraciones municipal y departamental se gestionen y emprendan proyectos de capacitación a los docentes en variedad de temáticas relacionadas con la inclusión y diversidad, haciendo uso adecuado de los diferentes recursos asignados para mejorar la calidad educativa, teniendo en cuenta además que desde el ámbito nacional existen directrices concretas en este sentido.

Por último, se sugiere ejercer un trabajo interdisciplinario entre los docentes de la institución en la búsqueda de herramientas pedagógicas y didácticas que permitan un trabajo de aula más contextualizado con el medio y que atienda a las necesidades particulares de los estudiantes bajo una mirada optimista del proceso de enseñanza – aprendizaje de tal manera que pueda darse paso a la innovación educativa.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1991). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (20011). *Respondiendo al desafío de la equidad en los sistemas educativos*. Madrid: Narcea.
- Booth, T y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión traducida y editada por Ana Luisa López y Rosa Blanco. España, CSIE-UNESCO.
- Campo A, Sauca D, Trujillo I y Mosquera, L. (2011). *La atención a la diversidad mito y tensiones: desde la visión de los docentes de cuatro instituciones educativas del departamento del cauca*. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/811/11/ARTICULO%204.pdf>. (Recuperado en Septiembre 10 de 2013).
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Castoriadis, C. (1983) *La institución imaginaria en la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Cohen, N. (2006). "El migrante externo como sujeto trasgresor", ponencia presentada en el Congreso argentino de estudios sobre migraciones internacionales, políticas migratorias y de asilo. Buenos Aires: Migraciones



- Colmenero Ruiz, M. J. (2007). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL4.pdf>. (Recuperado en Septiembre 7 de 2013).
- De la Torre, S. (1994) Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación. Madrid: Dykinson.
- De los Ríos, A. Y. (2011). Ración de maestros, reformas, pedagogía y educación de anormales en Colombia: 1870-1940. Medellín: grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia, universidad de Antioquia.
- Díaz Haydar, O y Franco Media, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). Barranquilla: Universidad del Norte.
- Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. "Voz y Quebranto", en: REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6 No.2.
- Estebanz García, A. (1994). Didáctica e innovación curricular. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Gimeno, S. (1999) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. España: Universidad de Valencia.
- Gonzales, M. T y Escudero, J. M. (1987) Innovación educativa y Teorías y procesos de desarrollo. Barcelona, España: Humanitas.
- Gonzalez González, M. A. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homosapiens
- Gimeno, S. (2001). Educar y convivir en la Cultura. España: Morata.
- Giordan, A, y Gerard, D. (1995). *Los orígenes del saber*. Sevilla: Diada.
- Gil Jaurena, I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. En: http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gil%20Jaurena.pdf. (Recuperado en Septiembre 7 de 2013).
- Guerrero Rodríguez, L. L, Salazar España, A. J y Zambrano Martínez, M. (2012). Pedagogía de las oportunidades: Una alternativa para la formación de sujetos diversos. Manizales: Plumilla Educativa Nro. 10. Instituto Pedagógico. Facultad de ciencias sociales y humanas. Universidad de Manizales.
- Grisales Grisales, M. C. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM.
- Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.
- Hernández De la Torre, H. (2001). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: Aspectos conceptuales. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ibáñez Erran, J. E. (2000). Igualdad con diversidad: la apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica. En: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/apuesta.htm> (recuperado en febrero 14 de 2014).
- Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa. (2013). Proyecto Educativo Institucional PEI. Balboa, Cauca.
- Jiménez Martínez, P y Monserrat Vila, S. (1998): De educación especial a educación en la diversidad En: http://www.espaciopedagogico.com/tienda/prod/1608/de_educacion_especial_a_educacion_en_la_diversidad.html. (Recuperado en Agosto 17 de 2013).
- León Guerra, M. (1996). Un proyecto educativo en y para la diversidad (la escuela un lugar para enseñar a pensar y a descubrir la cultura). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley General de Educación 1994. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación. Bogotá.
- Ortiz Leal, N. (1999). El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones. En: <http://revistadip.una.edu.ve/volumen1/epistemologia1/lealnestorepistemologia.pdf> (Recuperado en Octubre 6 de 2012).
- Patíño Giraldo, L. E. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pozo, J. I. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao.

- Ramos Calderón, J. A. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Revista interamericana de educación de adultos, año 34, numero 1.
- República de Colombia. Constitución Política de Colombia 1991. Santafé de Bogotá: Ediciones J.R. Bernal.
- Rodríguez, A. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, B. R. (2001). *Pedagogía y Diversidad*. Ciudad de la Habana: Editorial Abril.
- Sáez Carreras, J. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas: Retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Aljibe.
- Seymour Bruner, J. (2000). *Cultura, mente y educación; pedagogía popular*. Madrid: Visor.
- Slee, R. (1996). Inclusive schooling in Australia .Not yet. En: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764960260102?journalCode=ccje20#.U6pSK_I5OIU. (Recuperado en Septiembre 6 de 2013).
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. España: Morata.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Informe Mundial sobre la Cultura, Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*.
- UNESCO. (2005) *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005) *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*, París, UNESCO.
- Valdivia, Y. S. (2.009). *Diversidad cultural y prácticas pedagógicas: Opiniones y actitudes de los nuevos profesores de la facultad de ciencias de la educación*. En: <http://reclutamiento.webcindario.com/R8%20Informe%2002.pdf>. (Recuperado en Septiembre 7 de 2013).
- Zabala Vidiella, A. (2008). La función de la enseñanza y la concepción sobre los procesos de aprendizaje. Instrumentos de análisis; las relaciones interactivas en clase. En: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_669/669.html. (Recuperado en 12 de septiembre de 2013).
- Zaccagnini, M. C. (2008). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamérica de educación*.



Huellas vitales: marcas perdurables en la memoria de los sujetos¹

ÁNGELA MARÍA CADAVID MARÍN²

Resumen

Generar conocimiento a partir de la propia subjetividad para interpretar los significados de los acontecimientos personales que describen y construyen lo existente, como un escenario emergente de la conciencia de los sentidos de realidad que viven los maestros, permite que lleven a cabo procesos de auto reflexión, donde sea posible problematizar los sucesos que en el ámbito educativo se presentan actualmente. En estas auto reflexiones participa el sujeto que relata su experiencia vital, identificando el contexto de sus comprensiones, para ubicar en un hoy los sucesos narrados y sus sentidos y para participar de manera activa en la construcción de futuros deseables que favorecen construcciones intersubjetivas de los actores que intervienen en las relaciones pedagógicas en las instituciones educativas.

Palabras claves: Huellas vitales, prácticas pedagógicas, experiencia, subjetividad, transformación, maestro, movilización y escuela.

Vital Traces: enduring marks on the memory of the subjects

Abstract

Generating knowledge from people's own subjectivity to interpret the meanings of personal events that describe and build what is already there, as an emerging stage of consciousness of the senses of reality experienced by teachers, allows to carry out self-reflective processes where it is possible to problematize the ongoing events in the educational setting. In these self-reflections participates the subject who expresses his vital experience, identifying the context of his understandings, to locate in our present the narrated events and his senses and to be able to participate actively in the construction of desirable futures which favor intersubjective constructions from the people who intervene in pedagogical relationships in educational institutions.

Keywords: Vital traces, pedagogical practices, experience, subjectivity, transformation, teacher and school mobilization.

1 Recibido: 07 de agosto de 2016. Aceptado: 29 de noviembre de 2016.

2 Ángela María Cadavid Marín. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación: Pensamiento Educativo y Comunicación en la Universidad Tecnológica de Pereira; Magíster en Educación Docencia; Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Instituto Pedagógico. Correo electrónico: acadavid@umanizales.edu.co

Huellas vitales: marcas perdurables en la memoria de los sujetos³

Yo, ser humano, nacido en el mundo social y que vivo mi existencia cotidiana en él, lo experimento como construido alrededor del lugar que ocupo en él, como abierto a interpretación y acción, pero siempre en referencia a mi situación real biográficamente determinada.
(Schütz, 1995, p.45)

El contexto educativo actual viene transformándose, lo que genera interrogantes respecto de lo que emerge en los espacios educativos. De esta manera, se empieza a explorar para llegar a una instancia reflexiva y de acción frente a estos sucesos y problemáticas que se presentan y le dan un nuevo significado a la escuela. Y para ello, se busca ir más allá del día a día del maestro, para descifrar las simbologías que se perciben en su realidad, desde donde se pueden encontrar nuevas formas de relación y orientación al otro. “...en la construcción de la personalidad tienen una importancia capital las relaciones humanas” (Fernández, 2005, p.206).

De todo esto, empieza a interesar la identidad del sujeto maestro plasmada en el tiempo y cómo lo transitado hasta ahora ha logrado tener repercusiones en su actuar, en su ser como maestro; se piensa en la importancia de reconocer lo hecho y el porqué de ello. La relevancia de reconocerse a sí mismo si quiere ser alguien con otro alguien y ser consciente

que ese alguien requiere que impacte en su formación rompiendo paradigmas y dejando huella, de tal manera que logre discernir en el hoy y a partir de él considerar e indagar limitantes e infinitos. En este sentido, Perreneud (1994, citado por Barbosa, 2014, p.78), afirma: “La práctica reflexiva es un trabajo, que demanda un cierto método y una cierta formación. Se trata de instalar una ‘rutina de cambio’”.

Asimismo, la importancia de reconsiderar su tarea y repensar la importancia de indagar sobre el porqué de su quehacer, del para qué de sus acciones, del cómo está articulando sus procesos y del dónde se está ubicando para comprender el contexto donde se desenvuelven. “Los docentes debemos comenzar por hacer consciencia y reflexión (cuestionando lo que estamos haciendo) sobre la forma como enseñamos y la de como deberíamos enseñar y a partir de ellas construir y direccionar la actitud y las prácticas pedagógicas” (Vega, 2009, p.192). En esta perspectiva, el maestro se ha de comprometer con la transformación de la realidad social que está emergiendo. “...la transformación de la vida cotidiana, de las relaciones y circunstancias de los hombres, no es anterior ni posterior a la transformación política y económica, sino simultánea con ella” (Heller, 1985, p.12).

Al respecto, Ortega y Gasset (1941, p.2) menciona que “la vida no es algo que se nos otorga, sino que es preciso descubrir”; lo que significa que todos los sujetos tienen la capacidad para elegir la manera más adecuada de explorar su vida y su quehacer; en este sentido, el maestro no está obligado a nada y al mismo tiempo obligado a todo; sin embargo, esta capacidad de elección pierde toda fuerza si desconoce la manera de relacionarse consigo mismo, con los otros, con otras culturas, con el mundo en general, con todo lo que le es próximo y lo que le es ajeno. En consonancia con lo anterior, Boivin, Rosato y Arribas (1989), afirman que “El Nosotros no sólo se apropia de algo sino que, además, participa activa-

3 Este artículo de reflexión se produce a partir del Macroproyecto de investigación “Prácticas pedagógicas y Huellas vitales”, adscrito a la Maestría en Educación desde la Diversidad (Centros Tutoriales Pasto y Popayán) de la Universidad de Manizales, con varios proyectos que lo soportaron. Estudio realizado durante el período 2013-2016, cuya investigadora principal es la autora del presente texto.



mente y a veces de modo determinante en la conformación de los atributos del 'otro'" (p.104).

En este orden de ideas, se ha de hacer consciente que su potenciación no la logrará defendiendo su individualidad, sino por el contrario, en el contacto con otros al enriquecer su propia vida, llevando este acto a un medio colectivo e histórico en donde necesariamente ha de ser alguien productivo, crítico, activo y asumiendo su naturaleza de ser sensitivo, corporal y social, lo que a la vez le permitirá organizar su pensamiento, su lenguaje y sus acciones en la misma medida que concretiza la cimentación de una identidad propia. "Tal identidad se construye en y desde la complejidad, asumiendo el carácter racional y relativo de su autonomía, de la implicación del significado de su individualidad y de sus diversos vínculos con el entorno" (Bernal, 2002, p.11).

Desde los anteriores planteamientos, la presente experiencia investigativa indagó sobre aquellas huellas vitales que han permanecido en el tiempo, que pasan inadvertidas y desapercibidas y que surgen de circunstancias y sucesos representativos durante el tránsito de los sujetos maestros por su mundo, lleno de interacciones y nexos. "Todo ser humano es una lección para otro, un texto abierto a la posibilidad de inventar nuevas realidades" Madriz (2004, p.7). De esta manera, interrogarse acerca de las situaciones, imaginarios y relaciones que se suceden en la vida de las personas desde su infancia y que configuran su subjetividad, es lo que constituye sus huellas vitales. La mayoría de estas experiencias se manifiestan ausentes en la cotidianidad, pero se hacen evidentes en algún momento por medio de la evocación.

Estudiar la subjetividad docente no es un mero ejercicio frívolo de intelectuales, es un lazo vinculante y necesario del análisis de las posibilidades o imposibilidades de movilización social de este colectivo, de unas

prácticas políticas, por ahora un tanto amnésicas, o tal vez solo disfónicas. (Robayo, 2015, p.232)

Así las cosas, Zemelman (1996) propone una subjetividad que deviene en lo social desde lo individual y colectivo donde se articulan la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía; desde las cuales emerge la historicidad social que da sentido al presente y potencia el futuro.

Siempre que no se aborde con criterios reduccionistas, [la subjetividad] representa una situación de confluencia de planos de realidad en que se puede rastrear cómo desembocan los microprocesos (por ejemplo de índole psicológica) así como la apertura hacia ámbitos sociohistóricos que se caracterizan por ser inclusivos de otros planos que pueden constituir el contexto particular del sujeto concreto que interese estudiar. (p.99)

Cuando se habla de huella vital, se habla de un sello, de una marca de vida con una impronta de época que vincula al sujeto de distintas maneras con el tiempo; es decir, partir del reconocimiento y comprensión de la historia personal, lo que permite determinar las huellas vitales desde las cuales se despliegan sus sentires, sentimientos y vivencias, para dar miradas que permitan potenciar futuros que brinden aportes significativos en aras de la construcción y reconstrucción permanente de los acontecimientos pedagógicos de la escuela, propendiendo por una educación que los lleve a asumirse como sujetos activos en la sociedad, repensando y orientando sus acciones pedagógicas hacia procesos innovadores y de creación en los espacios educativos, en pro de las posturas y de los imaginarios de los estudiantes que se encuentran en las aulas hoy en día. "Los procesos de innovación dependen en última instancia de la actitud, compromiso y saber hacer del docente" (De Miguel, 1991, citado en De La Torre, 1997, p. 65).

Indagar sobre estas marcas generacionales, permite a los sujetos de la educación volver a pensar en sí mismos como protagonistas de los procesos educativos. “El hombre se enriquece como individualista de su experiencia social, a la vez que la sociedad se alimenta de la capacidad de los hombres para asumir la condición de sujetos protagónicos” (Zemelman, 2012, p.235).

Es importante reconocer las huellas vitales, identificarlas, hacerse consciente de su existencia, para contextualizarlas, reconfigurarlas y aún más superarlas, en cuanto se indagan, se confrontan y se comprenden para potenciarlas como generadoras de la revitalización de las relaciones pedagógicas entre los sujetos de la educación.

En este sentido, dichas huellas vitales son sellos y evocaciones individuales, pertenecen a un sujeto en particular, resultado de su cotidianidad; las cuales suscitan algún efecto en la vida de cada sujeto, en su desenvolvimiento social, familiar, escolar, cultural, laboral, entre otros. “...solo una parte muy pequeña de mi conocimiento del mundo se origina dentro de mi experiencia personal. En su mayor parte es de origen social...” (Schutz, 1995, p.44). Hacen parte de lo que cada sujeto es hoy en día, su manera de razonar, de entender, de comportarse, de opinar; sus motivaciones, las construcciones que ha elaborado para definir su rumbo en la vida, en fin, todo aquello que lleva guardado en su memoria. Todo aquello deja una impronta en el sujeto para definir su forma de actuar, de pensar y de ser en todas las actividades en donde interviene.

Apostar en la investigación por las huellas vitales, hace necesario hacer evidente la relevancia de la historia de vida de los sujetos para reconocer cómo lograron transformaciones en sus prácticas pedagógicas, a partir de la indagación de su realidad tanto familiar, como social, cultural, religiosa y escolar para develar qué marcas dejaron su impronta para

llegar a ser lo que son y están siendo en la actualidad.

De esta manera, esta investigación como punto de partida de la indagación, reconoce que cada estudiante y cada maestro traen consigo una historia personal y social. En la actualidad, el asunto acerca del retorno del sujeto de la educación, se hace ineludible, en tanto este necesita re-pensarse, restituirse, verse, sentirse e historizarse de manera urgente, para comprender lo que le sucede en su realidad: sus vivencias, sus imaginarios, sus tradiciones, sus interacciones, sus costumbres y sus perspectivas; lo que significa arraigo a una historia no solo individual, sino colectiva.

Para lograrlo, el sujeto de la educación parte de su historicidad, para darle sentido y significado a sus posibilidades humanas, lo que le permitirá reconocerse como un sujeto con discernimiento, que se piensa, se reflexiona y actúa frente a las contingencias que se presentan en su día a día. Es decir, cada sujeto tiene la facultad de re-valorar su propia historia, visibilizando su mundo, haciendo lectura de época de manera única y singular. Esta evocación traerá consigo su recuperación en expresión de múltiples posibilidades e interacciones, en tiempos y espacios particulares, para, a partir de su experiencia, comprender quién es y para qué está en este mundo.

Pensamos en “las cosas pasadas”; las pensamos, las reavivamos, las somos, pero en realidad, no son “cosas” lo que la memoria recupera; recupera las “palabras” engendradas por la “imagen” de las cosas que, “pasando por los sentidos”, imprimieron en el alma como huellas. (Xirau, 1985, como se cita en Burbano y Cortez, 2013, p.19)

La historicidad es fundamentalmente la posibilidad que tiene el sujeto de reconocerse en sus propias circunstancias, en su cotidianidad, en su experiencia de vida y la posibilidad que tiene como sujeto de trascender esas circunstancias en la



cotidianidad y potencializarse. Historicidad es esa trascendencia que da la noción de tiempo presente y proyecto hacia la potenciación del presente como futuro.

Es decir, trascender las propias circunstancias, cotidianidades y experiencias de vida, es cuando el sujeto se da cuenta que existe una noción de tiempo presente, pero el tiempo presente en términos de tiempo generacional o de época. La relación pedagógica como una relación entre generaciones, es donde se encuentra la brecha. “Sabemos bien que las experiencias humanas, en un primer momento, son vividas, con toda la carga emocional que supone y, en un segundo momento, son enunciadas, mediante los juicios de valor que hacemos sobre ellas” (Martínez y Carreño, 2014, p.157).

En este contexto, se ha de considerar que el sujeto de la educación construye su presente desde el reflejo de su historia de vida, por lo que muchas de las actuaciones del presente están inmersas en las vivencias que antaño viviera y que a la postre son el insumo para la construcción de su realidad. Es así, como construir nuevas realidades, se da en el establecimiento de los nexos entre pasado y presente para potenciar futuros que brinden aportes para mejorar las prácticas en pro de las posturas y de los imaginarios de los sujetos en su realidad inmediata.

...el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto sociocultural, como ese espacio donde se generan procesos de interacción y reflexión en torno a problemas, saberes y cuestionamientos, como elementos dinamizadores y transformadores del acontecer diario del maestro.
Cobos (2000)

Es así como, la construcción de realidad del sujeto conlleva considerar sus vivencias, en donde surge la necesidad de situarse en un momento histórico que lo lleve a empoderarse y a legitimarse para

estar, ser y actuar en espacios específicos de realidad, esto deviene en la configuración de una postura reflexiva como sujeto que comprende su mundo y el lugar que allí ocupa. “Cuanto más me vuelvo sobre mi infancia distante, tanto más descubro que siempre tengo algo que aprender de ella” (Freire, 2005, p.31).

Se ha de considerar, a partir de lo anterior, que todos los sujetos son portadores de una historia y forjadores de un porvenir, constantemente avocados a vivenciar miles de experiencias que redundan sobre sus actitudes y procederes, lo que les permite hacer de su existencia un llamado a la reflexión y autoevaluación permanente, cuyo resultado se verá en sus obras, pensamientos y sentimientos concretos.

Todo este proceso, le permitirá al sujeto su conquista, su restitución, su reconocimiento, su retorno, a través del lenguaje para significar sus pensamientos, necesidades, valores, miradas, actitudes, emociones, alteridades, convicciones y afectaciones frente al mundo de la vida. El lenguaje reconstruye al sujeto, en tanto en el ejercicio de evocar y recordar sus experiencias e interacciones, logra identificar lo que es, quién es y cómo ha sido esa construcción de su realidad, que no solo es individual, sino colectiva.

De esta manera, un sujeto con conciencia histórica, no solo acude a ella para sumergirse en su pasado, sino para develarse, para re-encontrarse consigo mismo, para fijar su mirada en el propio pasado evitando así el olvido de sí mismo, de sus atributos, significaciones y singularidades, para sorprenderse en su re-descubrimiento, en cuanto ha dejado de ser, se ha cosificado, ha abandonado toda huella de sensibilidad, perdiéndose en lo banal. En este sentido, recuperar su historia, no sólo lo facultará para reconocerse dentro de una realidad, sino que además le brindará la posibilidad de estremecerse, emocionarse y reivindicarse con su existencia en un sinnúmero de relaciones (con el otro y con lo otro).

Por lo tanto, la subjetividad se va modificando por las cargas de emociones y sentimientos que en los diversos entornos (familiares, escolares y comunitarios) va abarcando el sujeto; cabe aclarar, que no todas esas cargas son activadas o recibidas en la misma intensidad o al mismo tiempo; todo dependerá en gran medida de la relevancia dada a las circunstancias, a los sujetos con los cuales se ha involucrado y a la trascendencia de acuerdo con la época y contexto en que han surgido (Heller, 1985).

A partir de los planteamientos epistémicos descritos, para la investigación, la narrativa como estrategia metodológica permite acercarse a la subjetividad de los sujetos de la educación, develando las huellas vitales que han dejado aquellas vivencias significativas y que lograron impactar en su forma de pensar y de ser, contribuyendo a forjar su identidad. La conciencia histórica se vuelve precisamente conciencia de nuestra relación con el tiempo presente a la luz de la marca o sello generacional.

Por lo tanto, los resultados en este contexto investigativo, no pretenden presentar una postura única, sino por el contrario, posibilitar procesos de introspección para que los maestros ahonden en el tema y se ocupen por revitalizar sus prácticas pedagógicas. "...los modos de la acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales- prácticas en plural, que responden a una lógica táctica, mediante las cuales el ser humano configura su experiencia como individuo y como comunidad construyendo cultura" (Campo, p. 42).

Para terminar, desde los planteamientos desarrollados, se presenta la necesidad de rescatar al sujeto maestro

en la complejidad de sus vivencias generacionales y a partir de la construcción de sentido desde los acontecimientos representativos de la comunidad, lo que lleva a la producción colectiva de conocimiento y a la configuración de nuevas formas de pensar y crear la educación y que ayudan a constituir su identidad en dominios tanto corporales, como mentales, afectivos, colectivos y culturales, leídos en situaciones determinadas, las cuales convergen en su subjetividad y se constituyen en huellas vitales como vestigios perennes que afectan, fundan y dan significado a su propia existencia, a partir de acontecimientos representativos.

Al tenor de estas apreciaciones, es necesario adentrarse en el mundo de los sujetos de la educación para, a partir de un proceso dialogante, dar cuenta de la configuración de sus subjetividades, donde las historias y experiencias de vida permitan develar esa singularidad en relación con el otro, otorgando una significación profunda a las cuestiones humanas.

Cuando el sujeto construye su historia cuenta con un pasado, un presente y un futuro, pero la historia se lee desde el presente, en tanto del pasado vienen siendo las condiciones de emergencia de ese presente; y el futuro, la potencia del presente; no es algo que se está esperando, sino que se va elaborando desde este presente. El presente es la articulación de condiciones de emergencia, de posibilidad, de actualidad.

En este despliegue, se potencia un sujeto, que desde su subjetividad es una voz colectiva, es una voz de época y en ese sentido su testimonio es lo que alienta a la acción colectiva para mejorar las situaciones, en este caso, de las relaciones pedagógicas entre generaciones.



Bibliografía

- Barbero, Martín (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: *Viendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Barbosa, M. (2014). *Aprendizaje y métodos de docencia avanzada*. Madrid: ACCI.
- Bernal, A. (2002). El concepto de "Autorrealización" como identidad personal: una revisión crítica. *Cuestiones pedagógicas* (16), 11-24. En: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/16/art_1.pdf
- Boivin, M; Rosato, A. y Arribas, V. (1989). *Constructores De Otridad: Una introducción a la antropología social y cultural*. (1ª ed.). Buenos Aires: EUDEBA.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Burbano Cadena, Yojanna y Cortez Lagos, Isabel. (2013). Prácticas pedagógicas y emociones. En: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/790/Yojanna_Burbano_Cadena_2013.pdf?sequence=3
- Campo, R. & Restrepo, M. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: CEJA.
- Cobos, M.E. (2000). *La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación*. En Forero, G. (comp.). *Nuevos Horizontes Pedagógicos*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- De La Torre, S. (1997). *Innovación Educativa: I. El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson, S.L.
- Fernández, M.R. (Diciembre de 2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo del profesorado. PRH como modelo de referencia. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. En: <http://>
- Freire, P. (2005). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI Editores.
- González González, M A. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Guarín, G. (2015). *Acción política colectiva de las políticas de la soledad del yo a las políticas del nosotros en la diversidad*. Manizales, Colombia: Universitaria.
- Heller, A. (1985). Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista. México: Grijalbo
- Madriz, G. (2004). ¿Quién eres?... ¿Quién soy?. La autobiografía en el relato de lo vivido. *Filosofía*. (31), 1-8.
- Martínez, M. y Carreño, P. (2014). Pensar la educación con Guillermo Hoyos-Vásquez. *Magis* 6(13), 153-160. En: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/viewFile/8795/pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1941). *Historia como sistema*. Madrid: Alianza Editorial. En: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/his_com.pdf
- Robayo, A. (2015). Subjetividades docentes en la universidad. *Colombiana de Educación*. (68), 229-263.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Schütz, A. (1995). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Serna, J. (1990). *La reconquista de la subjetividad*. Pereira, Colombia: Gráficas Olímpica.
- Vargas, G. (2006). *Pensar sobre nosotros mismos. Introducción fenomenológica a la filosofía en América Latina*. Bogotá, Colombia: San Pablo.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos* 35(2), 189-202. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000200011
- Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón*. España: Arthropos.
- Zemelman, H. (2012). *Subjetividad y realidad social*. En Piedrahita, C., Díaz, A. & Vommaro, P. (comps.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, 235-246. En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20130218032232/Subjetividadespoliticas.pdf>

Fundamentos del *coaching* educativo: caracterización, aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber¹

ANNE BÉCART², JUAN DANIEL RAMÍREZ GARRIDO³

Resumen:

Este artículo explora los fundamentos teóricos y metodológicos del *coaching* educativo. Esta disciplina, relativamente reciente y puesta de moda desde el mundo empresarial, es a la vez desprestigiada en algunos círculos educativos por este mismo motivo, y en auge en otros, que aplauden sus beneficios para toda la comunidad educativa en base a las evidencias empíricas recientes aportadas por un número importante de investigaciones. En la primera parte, se hace una revisión de lo que significa “*coaching* educativo”, analizando la terminología así como las numerosas definiciones que lo han caracterizado para proponer una definición sintética. En la segunda parte, se determina cuáles pueden ser sus aplicaciones, diferenciándolas según el rol de la persona beneficiaria —personal directivo, personal docente o estudiantado— y destacando características comunes a todas aquellas. En la tercera parte, se mencionan los beneficios del *coaching* educativo para todos y cada uno de los agentes del sistema educativo, haciendo especial hincapié en la incidencia de esta metodología en términos de desarrollo de competencias. Finalmente, se estudian la adquisición y fortalecimiento de competencias estudiantiles a la luz del modelo de los cuatro pilares del saber de Delors: competencias de saber-ser, saber-aprender, saber-hacer y saber-convivir. Las conclusiones trazan un panorama del *coaching* educativo hoy en día y resaltan la pertinencia de esta estrategia de enseñanza-aprendizaje para cumplir con las misiones educativas actuales dentro del paradigma del modelo basado en competencias.

Palabras clave: *Coaching* educativo, estrategia didáctica, proceso de aprendizaje, desarrollo de competencias, competencias transversales, formación integral, misión educativa, sistema educativo.

1 Recibido: 11 de septiembre de 2016. Aceptado: 16 de diciembre de 2016.

2 Anne Bécart. Doctora en Ciencias Sociales y Educación por la Universidad Pablo de Olavide de España. Investigadora en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Correo electrónico: albec@upo.es

3 Juan Daniel Ramírez Garrido. Doctor en Filosofía y Letras Sección Psicología por la Universidad de Barcelona. Profesor Catedrático de Psicología de la Comunicación en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España. Correo electrónico: jdramgar@upo.es



Bases of Educational Coaching: Characterization, Applications and Benefits from the perspective of the Four Pillars of Learning

Abstract:

This paper explores the theoretical and methodological bases of Educational Coaching. This relatively new discipline has come into vogue through the enterprise sector, reason why some educational circles discredit it; on the other hand, some other branches welcome its benefits for the whole educational community, recognizing the empirical evidences that provides a large number of recent studies. The first part of this paper reviews the concept of "Educational Coaching" through the analysis of the corresponding terminology and the many definitions that characterize it, in order to establish a synthetic definition of the term. The second part determines which are the practical implementations according to the role of the Educational Coaching recipient –management staff, teachers' team and students- and highlights some common characteristics. The third part focuses on the benefits for each of the recipients and points up the special incidence of the methodology on skills development. Finally, some aspects of the acquisition and strengthening of students' skills are studied in light of Delors' Four Pillars of Learning Model (Learning to know, Learning to do, Learning to be and Learning to live together). The conclusions provide an overview of today's Educational Coaching and underline the pertinence of this teaching and learning strategy in order to achieve the present educative missions from the perspective of the skills-based model.

Keywords: Educational Coaching, Didactical Strategy, Learning Process, Skills Development, Transversal Skills, All-Round Development, Educative Mission, Education System.

Introducción

Inicialmente asociado al mundo empresarial, el *coaching* se ha ampliado al ámbito educativo con un éxito innegable. El llamado "*coaching* educativo" está hoy en día teorizado y constituye el tema de un número cada vez más importante de libros de divulgación metodológica en lengua castellana (Gabriel, 2012; Bou, 2013; López y Valls, 2013; Tovar-González, 2013; Huesa, Reyes, Rodríguez y Narváez, 2013). El éxito de esta metodología se debe a varios factores, de los cuales mencionaremos a modo de introducción los dos elementos principales siguientes:

a) Su naturaleza es intrínsecamente vinculada a los procesos educativos.

El propio fundador de la disciplina, Whitmore (2011, p. 20), afirma que "el *coaching* consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo su desempeño. Consiste en ayudarlo a aprender en lugar de enseñarle". Esta nueva forma de entender el concepto de aprendizaje como "desarrollo de estrategias que favorecen el crecimiento personal y profesional de quienes se esfuerzan por conseguir proactivamente el éxito" (Ravier, 2005 citado por Sánchez-Teruel, 2013 p. 172), hace del *coaching* una metodología privilegiada para la intervención en cues-

ciones educativas (Avendaño y Zarza, 2011; Baniandrés, Eizaguirre y Feijoo, 2011).

b) Está alineado con las nuevas misiones educativas.

La Conferencia Mundial Sobre Educación Superior de la UNESCO de 2009 enfoca la misión educativa hacia la formación integral de la persona. El *coaching* es por naturaleza un método que engloba la transformación holística de la persona: se puede considerar como un “modelo transformador integral, físico, social, cognitivo y emocional” (Fraile Aranda, 2013, p. 1). El enfoque de *coaching* considera al “ser humano como talento, cualidades, habilidades, actitudes, competencias, paradigmas, modelos mentales, juicios, emociones, creencias, valores” (Bou, 2013, p. 20) y permite mejorar la formación analizando “cómo estos procesos influyen en las relaciones académicas, personales y profesionales que se dan dentro del ámbito educativo” (*Ibíd.*).

En el presente artículo, se pretende analizar los elementos clave para la comprensión de la problemática que nos interesa, a saber, la estrecha relación entre *coaching* educativo y desarrollo de competencias, así como, por consiguiente, examinar los diferentes factores que hacen del *coaching* una herramienta válida para cumplir con las expectativas educativas actuales.

1. Caracterización del Coaching Educativo

No habrá que esperar mucho para que el coaching sea usado libre, amplia y constantemente con jóvenes de todas las edades en las aulas, y de hecho esto ya está ocurriendo cada vez más. No dudo que la adopción del enfoque de coaching enriquecerá el aprendizaje y las vidas de todos, administradores, empleados, docentes y estudiantes.

Incluso debería plantearme volver al colegio yo-mismo.

John Whitmore

(en Creasy y Paterson, 2005, p. 64)

El *coaching* educativo es una rama del *coaching* cada vez más representada. Metodología innovadora para algunos (Arzate, 2013; Fontana, Robledo y Juárez, 2011), institucionalizada para otros (CUREE, 2005), está validada para incidir en las mejoras del sistema educativo a todos los niveles.

Apelaciones

Varios términos coexisten para referirse a la aplicación del *coaching* de cara a la consecución de objetivos educativos: “*coaching* educativo”, “*coaching* académico”, “*coaching* escolar” o también “*coaching* educacional”. Se suelen usar indiferentemente, aunque según Malagón-Terrón (2011, pp. 60-61), existen diferencias substanciales entre las diferentes apelaciones. El autor afirma que “*coaching* educativo” corresponde a una realidad amplia y se puede emplear tanto para designar la aplicación de la metodología de *coaching* a un ámbito social (enseñanza, educación, familia) como para referirse a su cualidad principal, que de por sí tiene una misión educativa. El *coaching* educativo se podría aplicar a contextos diversos, ya sean formales (escuela), no-formales (club deportivo) o informales (familia, relaciones de vecindad). Por su parte, el “*coaching* académico” sería una de las ramas del *coaching* educativo, en cuanto se restringe a los contextos de educación formal y se centra principalmente en la mejora del rendimiento académico del estudiante. Puede implicar otros tipos de logros tales como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las competencias, mientras participan en la consecución de dicho objetivo, mediante el seguimiento de un plan de estudios dictado por el currículo académico. Sintetizando y ampliando la reflexión del



autor, el *coaching* académico y escolar se enfocan en el rendimiento académico de los estudiantes. Este aspecto, aunque sea importante en el contexto educativo y pueda en algunos casos, ser un efecto colateral e indicador de éxito del proceso de *coaching*, entra en contradicción con nuestra concepción de la disciplina por la limitación que supone al enfoque según el cual la dinámica de la educación conlleva el cambio social y el desarrollo global. Además de tener “la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente” (UNESCO, 2009, p2).

Aunque resulte intercambiable con el término “*coaching* educacional”, elegimos la apelación de “*coaching* educativo” en el presente estudio, en la medida en que opinamos que el verdadero propósito del *coaching* aplicado al ámbito educativo es el de favorecer la adquisición y desarrollo

de las competencias que harán posible la mejora y el crecimiento global del individuo.

Definiciones del coaching educativo

Resulta particularmente significativo que un gran número de definiciones del *coaching* general hagan mención de sus implicaciones en el aprendizaje; este hecho resalta la íntima conexión entre *coaching* y cuestiones educativas mencionada anteriormente. Chornet (2015, p. 204) indica que para Castella et al. (2011), “al plantear bajo la denominación *coaching* educativo, el nexo existente entre *coaching* y educación, se debe tener en cuenta cuan cercanos son los dos conceptos, ya que ambos tienen presentes referencias filosóficas, pedagógicas y psicológicas, que les dan forma a lo largo del tiempo”.

Las principales definiciones del concepto se recogen por orden cronológico y alfabético en la Tabla 1 presentada a continuación.

Tabla 1. Definiciones del coaching educativo

Autor	Definición
Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina (2013)	“El coaching es un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia. Pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo éste el protagonista de los pasos a seguir y de los resultados obtenidos”. (p. 225)
Bou (2013)	“El coaching educativo quiere aportar su pequeño grano de arena para una mejor sociedad a través de la calidad del sistema educativo, incidiendo en todos sus niveles, universitario y no universitario, y sobre todo sus actores (profesores, alumnos, centros de enseñanza, padres, directivos, entidades públicas y privadas y ámbitos políticos)”. (p. 19)
López y Valls (2013)	“Una forma de acompañamiento que tiene por objetivo el aprendizaje, desarrollo y crecimiento de individuos o grupos de una forma personalizada”. (p. 67)
Terán Figueroa (2013)	“Un proceso de coaching aplicado a una institución educativa, es concebido como una herramienta de capacitación, motivación y desarrollo de las habilidades del personal docente, tomando en consideración los actores que hacen vida activa en su entorno laboral, en función al logro de los objetivos y necesidades de la institución, con miras hacia una transformación social”. (p. 9)
Jiménez (2012a)	“El coaching es una aproximación estratégica y sistemática a la mejora del aprendizaje. Es una estrategia para el éxito de la escuela y el logro de los estudiantes, situada en el contexto profesional, orientada al profesorado, basada en la escuela, colaborativa y centrada en el aprendizaje del alumnado”. (p. 243)
Nava y Mena (2012)	“El coaching es una modalidad de aprendizaje, en la que no hay necesidad de agenda preestablecida de formación, la agenda va surgiendo de la interacción entre el ‘coach’ quien ejecuta las actividades y el ‘coachee’ que es el individuo sometido al proceso de coaching, a partir de la inquietud de éste, en virtud de que los resultados de desempeño en el trabajo no le satisfacen”. (p. 118)



Van Nieuwerburgh (2012)	"Creasy y Paterson han sugerido que el coaching en la educación está impulsado por un deseo de provocar un cambio en el aprendizaje del estudiante mediante: el establecimiento de <i>rapport</i> y confianza, escuchar para significar, preguntar para entender, actuar reflexionar y aprender rápidamente, desarrollar la confidencialidad y celebrar los éxitos" ¹ (p. 27)
Wisker et al. (2012)	"El coaching es un procedimiento holístico que atiende a todos los aspectos de la vida de una persona, se lleva normalmente de forma individual o en pequeños grupos, es una forma de ayudar a una persona a que establezca y alcance sus propios objetivos, es un medio de orientar a una persona para que reconozca los obstáculos para lograr éxitos, es una forma de incrementar la autoconciencia, es una herramienta eficaz para la educación, el lugar de trabajo y el desarrollo personal". (p. 30)
Castella et al. (2011)	"[El coaching educativo es] la relación y el diálogo entre personas, en un contexto orientado al desarrollo, que consiste en ayudar a los estudiantes, tanto individualmente como en grupo, a través de la comunicación, a identificar sus capacidades y transformarlas en habilidades". (Chornet, 2015, p. 203)
Bresser y Wilson (2010)	"Empoderar a las personas brindándoles aprendizaje auto-dirigido, crecimiento personal y rendimiento mejorado". (Nieuwerburgh, 2012, p. 6)
Máñez, Navarro y Bou (2010)	"La esencia del coaching es elevar la conciencia, mejorar la auto-creencia y desarrollar la responsabilidad de cualquier persona. La consecución de estos objetivos, aderezado de una actitud mental positiva y un adecuado estado de ánimo, son sin duda clave para el desempeño de cualquier actividad. De esta manera podemos decir que bajo los presupuestos del coaching, entendido como una disciplina catalizadora del crecimiento del ser humano, una de las tareas básicas del profesorado en el aula, sería desarrollar estas capacidades en sus alumnos para conseguir mejoras en sus desempeños, no sólo en la actividad docente sino en cualquier otro ámbito". (p. 83)
Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina (2010)	"Proceso que promueve la motivación y el reconocimiento, permite el establecimiento de metas, favorece el desarrollo de la autoestima, establece una sinergia entre profesor y alumno, etc., es decir apuesta por el cambio, por un modelo que desarrolle al máximo el potencial del alumnado". (p. 620)
Núñez (2009)	"El coaching educativo se dirige a los tres estamentos principales del contexto escolar: el equipo docente, los padres y los alumnos. El objetivo es desarrollar la confianza del entrenado en sí mismo para que así tome decisiones, asuma responsabilidades consiguiendo así los objetivos o metas que se hayan propuesto al inicio del proceso. La ventaja del coach es que al no pertenecer a la comunidad educativa aparece como un profesional imparcial que observa con ojos diferentes la realidad escolar". (p. 6)
Gabriel (2008)	"El coaching escolar es un procedimiento de acompañamiento cuyo propósito es desarrollar la reflexividad en vistas a un cambio de comportamiento y la optimización del potencial del coachee para gestionar su escolaridad. El procedimiento se desarrolla en el 'aquí y ahora', trata con actos y pensamientos conscientes y está orientado al futuro. Fija objetivos y tácticas así como la evaluación de los mismos. Es lugar y tiempo de estructuración de diferentes acciones o diferentes intervenciones puestas en obra para el alcance de los objetivos". (Oller, 2011, p. 23)
Lárez (2008)	"El coaching constituye una estrategia, con un amplio conjunto de atributos plausibles de ser utilizados para potenciar el éxito de los estudiantes, en las actividades inherentes al desarrollo y culminación de sus trabajos universitarios, al combinar la acción del profesor-tutor que actúa como coach, con el estímulo del potencial creador y automotivación del estudiante para el logro de sus metas académicas". (Chornet, 2015, p. 201)
Medina y Perichon (2008)	"El Coaching Educativo, es un nuevo modelo de gestión para abordar la temática de la elección de carrera. [...] Está centrado en el marco de una relación particular entre el profesional y la persona y en la utilización de una determinada metodología proveniente del campo de las ciencias humanas, de la psicología y del mundo empresarial". (p. 27)
Green et al. (2007)	"El coaching personal puede ser entendido como un proceso colaborativo, focalizado en las soluciones, orientado a los resultados, en el que el coach facilita las mejoras en la experiencia de vida del coachee y el alcance de objetivos y bienestar, y promueve su aprendizaje auto-dirigido y crecimiento personal" ² . (p. 24)
Salazar y Molano (2003)	"Es un proceso que consiste en acompañar a un individuo o un grupo para ayudarlos a profundizar el conocimiento de sí y guiarlos en el desarrollo nuevas acciones con el objeto de mejorar su desempeño personal y profesional para obtener resultados óptimos". (Nava y Mena, 2012, p. 118)
Druckman y Bjork (1991)	"El coaching consiste en observar a los estudiantes y ofrecerles pistas, retroalimentación, recordatorios, nuevas tareas, o re-direccionar su atención hacia un aspecto relevante/destacable, todo con el propósito de hacer su desempeño personal y académico lo más parecido al desempeño del experto". (Chornet, 2015, p. 200)

Nota. Fuente: Elaboración propia.



Sintetizando las definiciones presentadas, encontramos que el *coaching* educativo es un proceso integral que se caracteriza por desencadenar el mejoramiento de numerosos aspectos de la vida, en calidad de “ayuda profesional que se brinda a personas o grupos para mejorar su rendimiento en las actividades que desempeñan [...] donde queda incluida la actividad educativa” (Tovar-González, 2012, p. 12). Se trata pues de un tipo de *coaching* que tiene las características genéricas de la disciplina, y usa las técnicas y supuestos metodológicos del *coaching* personal; con la diferencia de que sus destinatarios pertenecen al mundo educativo, lo cual conlleva que dirige su enfoque hacia objetivos relacionados —directamente o no— con el mundo educativo.

Bou (2013, p. 19) aporta la siguiente definición:

El coaching educativo quiere aportar su pequeño grano de arena para una mejor sociedad a través de la calidad del sistema educativo, incidiendo en todos sus niveles, universitario y no universitario, y sobre todo sus agentes (profesores, alumnos, centros de enseñanza, padres, directivos, entidades públicas y privadas y ámbitos políticos)”.

Aquí se evidencia la gran cantidad de agentes, roles, contextos, objetivos posibles que coexisten en el ámbito educativo; sin embargo, otra dimensión nos resulta digna de destacar: no toda intervención de *coach* en el ámbito educativo es *coaching* educativo. En este sentido, concordamos con Cayuela (2013) para esbozar una aproximación a la definición del *coaching* educativo. En un estudio realizado por ICF en España, la autora destaca la importancia de diferenciar las actividades sobre *coaching*, tales como charlas, conferencias divulgativas, talleres de formación en habilidades y demás intervenciones con agentes educativos, del “Coaching Educativo como actividad de acompañamiento

a un cliente”. Avanza una definición del *coaching* educativo como:

Relación de acompañamiento profesional de un coach, para el mejor desarrollo de sus propios recursos, a: un cliente educador, que quiere transmitir una información, unos valores o una experiencia; a otra persona, en la forma que resulte más eficiente para que sea captado por él que lo recibe; un cliente aprendiz, que quiere sacar el mejor provecho de una oportunidad de adquirir información, valores o experiencias.
(p. 14)

A modo de síntesis y en vistas a las consideraciones expuestas, formulamos la siguiente definición propia del *coaching* educativo:

El coaching educativo es un proceso integral de acompañamiento mediante la implementación de técnicas profesionales, enfocado a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos marcados por coachees que son agentes del sistema educativo.

2. Aplicaciones del coaching educativo según el rol de coachee

El *coaching* educativo se puede aplicar a todos los agentes del sistema educativo. Éstos son numerosos. Suggett (2006, p. 7) enumera, por orden de frecuencia de recurso al *coaching*: los docentes, el personal asistente de docencia, el estudiante, los padres, otro personal vinculado con la institución educativa, los equipos directivos, los equipos pedagógicos, los grupos de estudiantes. A cada uno de estos tipos de *coachee* corresponde un rol, y a cada rol corresponde una serie de objetivos que se pueden trabajar mediante *coaching*. Esto significa que el o la *coach*

tiene que asumir a su vez, diferentes posturas, dependiendo de la persona a la que se dirige. Piñero et al. (2013) sostienen que el *coaching* educativo debe “transmitir, enseñar y guiar a los tres pilares básicos de la Educación como son los alumnos/as, los formadores y los padres” (p. 3). Tal y como se mencionó anteriormente, Bayón et al. (2006, citados por Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina, 2013, p. 227) precisan que “el coach puede desempeñar siete roles distintos en la relación con el pupilo: maestro, socio, investigador, espejo, profesor, guía y notario”, cada cual implicando una serie de técnicas y competencias que el profesional tiene que manejar a la perfección. Estudiaremos más particularmente cuáles son los objetivos que persigue del *coaching* con los agentes del mundo educativo que son el personal directivo, el personal docente y el estudiantado.

Coaching educativo con el personal directivo

John Whitmore se expresa a cerca de la adopción del *coaching* por parte del personal directivo del mundo educativo en estos términos:

Estoy encantado de que los directivos de instituciones educativas vayan reconociendo cada vez más el valor y la importancia de usar el coaching como competencia clave, a la vez en su desarrollo profesional y en el de sus equipos. No solo es una técnica que sirve de remedio, sino más bien una forma de relacionar, una forma de comunicación que aporta un gran número de beneficios. Es una manera natural de ayudar a otros para que sientan mayor apropiación de su vida y éxitos, liderando hacia un gran compromiso y más satisfacción personal en el trabajo⁴. (Citado por Creasy y Paterson, 2005, p. 64)

Wildflower y Brennan (2011) exponen dos tipos de *coaching* que se pueden

emplear tanto para educadores como administradores y directivos de instituciones educativas. El primer método, llamado *Cognitive Coaching*, elaborado por Costa y Garmston (2002), consiste en cambiar los modelos mentales, es decir creencias sobre uno mismo, sobre los demás y la vida en general. El otro, el *Instructional Coaching* (Knight, 2007), combina el conocimiento y la pericia de las competencias de *coaching* con la experiencia de las buenas prácticas en materia de instrucción, incluyendo las áreas de contenido, la evaluación de estudiantes y la gestión del aula. Podemos mencionar tres grandes ámbitos concretos de aplicación del *coaching* educativo a los equipos directivos, enumerando con Véliz Rojas y Paravic Klijn (2012, p. 17) el papel del *coaching* como apoyo a las reflexiones de los procesos de evaluación, autoevaluación y acreditación, en la gestión de investigaciones y en el ámbito del liderazgo y la gestión. Gorrochotegui, Vicente y Torres (2013, p. 119) insisten en el liderazgo como habilidad esencial, afirmando que:

El coaching como proceso sistémico de aprendizaje [...] guiado por un coach les permitiría a los directivos escolares como coachees desarrollar competencias de liderazgo directivo y de esta manera incidir favorablemente en el trabajo de otros actores educativos que a su vez mejore la percepción que estos tienen del ambiente escolar.

Para desarrollarlo, Hué (2012, p. 8) indica que los directivos deben usar el *coaching* para adquirir o reforzar las siete competencias que lo facilitan, a saber: el autoconocimiento, la autoestima, el control emocional, la motivación, el conocimiento de los otros, su valoración y, finalmente, “el liderazgo como síntesis de todas las anteriores competencias”. Para terminar, Nava y Mena (2012, p. 120) mencionan la posibilidad para los mandos directivos de usar el *coaching* de dos formas diferentes: “como proceso de cambio personal en que una persona es orientada por un coach

4 Traducido del inglés por la autora.



y como competencia que desarrollan quienes tienen responsabilidad en la conducción de equipos de trabajo”. Existen muchas ventajas para que se adquiera y utilice el *coaching* como herramienta, en particular para ejercer un liderazgo transformador:

El gerente para convertirse en coach requiere adquirir conocimientos en aspectos que más allá de sus capacidades técnicas y gerenciales y le habiliten como business coach en un contexto de liderazgo transformador de grupos humanos, esto es liderazgo de sistemas humanos configurados por seres humanos, cultural y emocionalmente interrelacionados, por múltiples y complejas redes conversacionales verbales y no verbales, que intentan lograr objetivos individuales y colectivos para el desarrollo del talento humano. (Ibíd.)

El punto común entre las dos aplicaciones del *coaching* educativo a los equipos directivos es según Salazar y Molano (2003), “la creencia de que ante la necesidad de lograr objetivos en equipo es fundamental un estilo de conducción el cual permita que las personas aprendan a aprender, y a dirigir su desarrollo” (citado por Nava y Mena, 2012, p. 120).

Coaching educativo con el personal docente

La efectividad del profesorado es uno de los principales ejes que impulsan la investigación sobre formación docente (Hay McBer, 2000). El *coaching* con docentes es una de las estrategias más innovadoras (Moreno et al., 2014) que puede tener varias líneas. En primer lugar, puede ser una herramienta que se adquiere para enriquecer la práctica didáctica (Hernando, Molina y Martín, 2013; Bayón et al., 2006, citado por Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina, 2013; Moreno, Álvarez e Inojosa, 2013; Piñero et al., 2013). Lozano Correa (2008, p. 133) dice a este respecto que “el *coaching* para docentes es una estrategia

que es usada hoy en día por lo general en España para contribuir al desempeño docente en el aula en diferentes aspectos que son importantes para poder guiar a un grupo de alumnos”. El autor amplía sin embargo el campo del *coaching* a otros aspectos que no son de mera docencia:

La práctica del coaching en cualquier ámbito de nuestra vida es necesaria dado que nos guía aun cuando pensamos que estamos haciendo lo correcto, nos ubica en un plano más real en la vida y nos direcciona con el fin de despertar en nosotros la habilidad para ser más creativos e innovadores con cada obstáculo que se nos presente. (Ibíd.).

Esta consideración nos lleva a tener en cuenta el segundo aspecto que puede tener el *coaching* educativo con el personal docente. Puede en este caso ser un apoyo para “fortalecer el balance entre la vida personal y el trabajo” (Véliz Rojas y Paravic Klijn (2012, p. 17). En esa perspectiva, Bou (2009, p. 9) explicita en qué medida aporta al docente con este llamamiento a sus pares:

La misión del profesorado y los resultados de su trabajo toman hoy en día un carácter de altísimo valor estratégico para la Sociedad y para la propia persona, por lo que el aprendizaje de técnicas de desarrollo personal por parte del docente es clave para su buen funcionamiento en el aula. En este sentido, el coaching es una técnica de crecimiento personal que tiene como objetivo principal ayudarte a conseguir las metas que te propones y facilitar mejoras en tus competencias, conductas, habilidades y actitudes, aportándote tanto una mejor calidad de vida como una mayor satisfacción con la práctica de tu actividad profesional diaria.

En su investigación sobre el *coaching* en la práctica docente, Jiménez (2012a, p. 263) evidencia la existencia de un importante estado del arte en la temática.

El perfil de docente-coach se da cada día más y los manuales enfocados a la aplicación de la metodología en el aula proliferan (Bou, 2013; Tovar-González, 2012; Lofthouse, Leat y Towler, 2010; *Department of Education and Early Childhood Development*, 2010; DfES, 2003). Este paso es importante como muestra de la innovación pedagógica actual y se analizará más adelante en este artículo. Sin embargo, consideramos que la adquisición de la metodología de *coaching* como herramienta utilizada por el docente en el aula no siempre se debe considerar fruto de un proceso de “*coaching* docente”, sino más bien de una “formación docente”. La ambivalencia del uso de la apelación “*coaching*” para estas dos acepciones provoca cierta confusión, puesto que la segunda modalidad altera la naturaleza de proceso transformador que se ha destacado como característica esencial *coaching*, para hacer de la disciplina un mero contenido de capacitación para la eficacia docente (Cayuela, 2013, p. 14).

Coaching educativo con el estudiantado

El *coaching* con estudiantes está tan desarrollado como el *coaching* con docentes, o quizás más debido a la adopción cada vez más importante de esta metodología como proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes. Oller (2011, p. 16) afirma que esta modalidad surge en el contexto “de una sociedad donde sobresale el ‘culto al rendimiento’, y en la que se opera una intensa competitividad escolar (importancia del peso de la escuela y el éxito académico) que influencia cada vez más el futuro lugar social (jerarquización de los títulos obtenidos que permiten el acceso a lugares sociales igualmente jerarquizados)”. El *coaching* educativo resulta un buen método para dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para enfrentar esta situación. Casado Fuente et al. (2010, p. 2) declaran que:

Se trata de que el alumno tome las riendas de su propia vida, asu-

miendo responsabilidad sobre ella, comprometiéndose con sus metas personales y académicas. Favorecer un cambio de actitud en el alumno que le lleve a ser proactivo en la consecución de sus objetivos. Tomar consciencia de sus hábitos personales (en particular también hábitos de estudio), de cómo gestiona su tiempo, de cuáles son sus debilidades para alcanzar sus metas (las académicas en particular) y cómo puede trabajarlas para convertirlas en fortalezas. Hacerse consciente de las pautas de comunicación que utiliza (consigo mismo y con los demás): asertividad y escucha activa, entre otras.

Según Medina y Perichon (2008, p. 27), los propósitos del *coaching* educativo están vinculados con decisiones vitales de particular relevancia en la etapa formativa:

El Coaching Educativo, incentiva al joven a reflexionar acerca de sí mismo y a identificar lo que le hace falta para alcanzar sus metas. Le proporciona herramientas que le permiten avanzar en la búsqueda de nuevas opciones y alternativas para lograr los objetivos que a nivel educativo se plantee. Lo entrena en el desarrollo de nuevas estrategias de pensamiento y acción, que le permitan superar las limitaciones y creencias propias o impuestas por otros, que muchas veces limitan, paralizan o impiden avanzar en busca de lo que se desea. El Coaching Educativo, guía al joven a tomar la decisión acerca de qué tipo de vida quiere y a comprometerse con su decisión. Lo conduce en la construcción de su proyecto educativo y en la elaboración de un plan de acción para concretarlo.

En conformidad con esta descripción, el *coaching* a estudiantes “es un estímulo para el propio aprendizaje mediante



un diálogo para el descubrimiento de recursos, la identificación de soluciones innovadoras, para crecer y fomentar un cambio hacia la innovación” (Véliz Rojas y Paravic Klijn, 2012, pp. 17-18). En esta relación, “el alumno/a decide cuál es el camino que quiere tomar para crear su propia línea de la vida y a su vez asuma la responsabilidad de gestionarla teniendo en cuenta las metas profesionales y académicas que se vaya marcando en su camino”, volviéndose “protagonista de su historia y [...] responsable de su propio proceso de aprendizaje” mediante el trabajo sobre competencias como el compromiso, el respeto, el esfuerzo, la excelencia (Piñero et al., 2013, p. 3). Este último aspecto es precisamente lo que lo diferencia de la tutoría, con la cual se suele confundir. Hué (2012, pp. 7-8) precisa que:

La tutoría se ejerce con todos los alumnos de un aula; la orientación se lleva a cabo con un determinado número de alumnos de varias aulas; pero el coaching es una acción específica sobre un determinado número de ellos con un componente emocional muy importante que llega a establecer una vinculación de fuerte confianza con el coach.

No es, por cierto, muy común, que un *coaches* externos implementen procesos de *coaching* con estudiantes en el aula. Diríamos con Hué que el *coaching* es “una función ejercida normalmente por personas con liderazgo, por docentes líderes en tanto que se vinculen en una tarea de orientación muy personal con alguno o varios de sus alumnos” (*Ibíd.*).

Características comunes de las aplicaciones del coaching educativo

Si se ha insistido en las diferentes aplicaciones posibles del *coaching* educativo, también cabe destacar sus puntos comunes. Iniciemos desglosando con Creasy y Paterson (2005, p. 17) aquello que *no* es el *coaching* educativo: el *coaching*

educativo no es dar respuestas o consejos, formular juicios, ofrecer consultoría, crear dependencia, imponer agendas o iniciativas ni afianzar prejuicios anclados en las personas. Según una investigación realizada por Suggett (2005, p. 5), directivos entrevistados sobre *coaching* en las instituciones educativas lo describen como “una forma de mover los pensamientos de otra persona hacia adelante”, “una forma de hacer que las personas crean en sí mismos y encuentren las respuestas en su fuero interior” o “una forma muy civilizada de tratar con personas”⁵. Los temas recurrentes hallados en las respuestas apuntaban a que: el *coaching* es un enfoque de liderazgo que puede ser usado de forma flexible para conocer las necesidades de las personas y los equipos; el *coach* se centra en los objetivos de los individuos o instituciones y usa el arte de preguntar para consolidar planes de acción; el proceso de *coaching* está fundamentado en tres principales competencias que son saber escuchar activamente, hacer preguntas precisas y fomentar la acción; y finalmente que el *coaching* es más adecuado en una cultura institucional que predica un liderazgo compartido más bien que en una estructura jerárquica que manda y controla. Otra forma de describir el *coaching* en las instituciones educativas es resaltar que debe ser no-directivo, libre de prejuicios y centrado en el *coachee* (Suggett, 2006, p. 4). Mencionar a Carril (2008, citado por Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina 2013, p. 229), según el cual “los principios o pilares que constituyen la esencia del proceso de coaching educativo, son: a) tomar conciencia de nosotros y aceptar lo que somos; b) salir de la zona de confort y marcarse metas motivadoras; c) dar pasos pequeños y constantes, seguir la intuición y ser dueños de nuestro tiempo; d) reflexionar para reconducirnos y avanzar”.

Las pautas para introducir exitosamente el *coaching* en una institución educativa pueden ser las siguientes: a.

⁵ Traducido del inglés por la autora.

es importante que esté avalado por el equipo directivo; b. las personas que lideran un proyecto de *coaching* deben estar formadas y tener descarga especial para llevarlo a cabo; c. el proceso debe estar integrado en el proyecto educativo del establecimiento; d. se debe entender que el *coaching* es una inversión a largo plazo para mejorar las relaciones y no un “arreglo rápido” (Suggett, 2006, p. 13). Linares (2014, p. 6) precisa que “el proceso de coaching debe iniciar con la detección de una necesidad de entrenamiento. Es decir, se convierte en un herramienta donde el coachee decide hacerlo por interés propio y voluntariamente”. Cita a González, según quién las tres grandes fases de la implantación del proceso de *coaching* educativo son el diagnóstico, el desarrollo del proceso y su evaluación. Como resultados, se puede esperar un cambio profundo. Mencionar a este título el Modelo de Cambio Auto-dirigido propuesto por Boyatzis (2001), donde la relación de apoyo y motivación en cada etapa del proceso de cambio permite al coachee superar las brechas existentes entre su situación actual y la deseada, mediante la implementación de una agenda de aprendizaje que afiance las fortalezas, la experimentación y la sistematización en la adopción de nuevos comportamientos (citado por Creasy y Paterson, 2005, p. 50).

3. Beneficios del coaching educativo

No es fácil identificar el impacto del *coaching* de forma objetiva, y a menudo se intuye más que se puede medir, sobre todo a corto plazo. El principal motivo es que los cambios que se operan exceden el mero ámbito educativo (Creasy y Paterson, 2005, p. 20) y afectan al individuo de forma integral. Por consiguiente, cuando repercuten en la esfera académica, ocurre de manera imprevisible, sin que se puedan prever indicadores para cuantificar exactamente en qué medida.

A pesar de esta dificultad, las instituciones educativas beneficiarias de procesos de *coaching* suelen concordar en que la inversión que representa en términos de tiempo y formación merece la pena y termina pudiéndose averiguar al cabo de algunos meses (Suggett, 2006, p. 12).

Beneficios generales

Los efectos positivos generalmente observados al cabo de un proceso de *coaching* educativo son numerosos y repercuten en la institución educativa en su totalidad. Suggett (2006, p. 7) enumera los siguientes: resolver conflictos interpersonales, mejorar la gestión del rendimiento, apoyar a estudiantes para tomar decisiones positivas y gestionar su comportamiento, planificar la integración de las TIC, remodelar la estructura del liderazgo, desarrollar equipos para el cambio, crear equipos de trabajo con docentes y asistentes, implementar nuevos diseños curriculares, liderar proyectos o fomentar una gestión de aulas eficaz. Bou (2013, p. 20) también señala que impulsa en las instituciones la emergencia de un nuevo modelo de educación cooperativo, no directivo, basado en el aprendizaje autónomo y transformacional. Según el autor, este fenómeno ocurre por la naturaleza del *coaching*, que apunta a: 1. establecer una nueva metodología que fortalece contextos de aprendizaje colaborativos; 2. capacitar a las personas para alcanzar sus metas académicas, personales o profesionales; 3. mediar en los conflictos entre los distintos actores del sistema educativo. Creasy y Paterson (2005, p. 20) corroboran la mejora global de la institución mediante el *coaching* educativo, en cuanto es un proceso que promueve el diálogo para incentivar el aprendizaje auto-dirigido y co-construir habilidades de liderazgo. Usando esta metodología, se logra incrementar la motivación y las habilidades organizativas y académicas (Ward, 2012, p. 103), así como altas habilidades socio-emocionales y la capacidad para “enfrentar ‘viejos problemas’ con ‘nuevas’



alternativas a la solución” (Sánchez-Teruel 2013 p. 175). Las competencias requeridas en el docente-coach se transfieren al coachee, que asimila como suyas las estrategias que facilitan la acción para salir de la zona de confort, la autenticidad, el coraje, el desapego, la efectividad, el aprendizaje, el respeto y la orientación al logro (Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina, 2013, pp. 228-229). También se pueden mencionar mejoras en el desarrollo personal, las competencias de comunicación y relaciones interpersonales, el liderazgo y la gestión emocional, la resolución de conflictos, la lucha contra el abandono escolar, la gestión de la diversidad, el autoconocimiento, la motivación y la autoestima (Sánchez-Teruel, 2013, p. 176).

Beneficios específicos según el rol del coachee

Si es posible referenciar los numerosos beneficios compartidos por todos los agentes del mundo educativo, también se puede especificar cuál es el impacto del *coaching* educativo en cada uno de ellos. Se reportan los hallazgos encontrados revisando la literatura que trata este tema, en particular Gorrochotegui (2011, p. 378), Sánchez-Teruel (2013, p. 175), Ward (2012, p. 104), Núñez (2009, p. 25), Green et al. (2007, p. 24) y Creasy y Paterson (2005, p. 20): a) para el personal directivo: apoyo a nuevos equipos directivos, autorreflexión para la toma de consciencia, transformación del modo de actuar, adquisición de herramientas para desarrollar el liderazgo, fortalecimiento del liderazgo, mayor efectividad; para el personal docente: mejora del rendimiento docente, ayuda a la planificación de las clases, mayor confianza en sí mismo, aumento del entusiasmo, mayor disposición al aprendizaje y al cambio, adquisición de herramientas para la enseñanza, redescubrimiento de la pasión por la enseñanza, implementación de técnicas de enseñanza; c) para el estudiantado: fomento de una cultura del éxito, mejora del rendimiento estudiantil, extensión

de buenas prácticas, mejor gestión del comportamiento, mayor rendimiento académico, mayor autoestima, refuerzo de la resiliencia y el bienestar, superación del estrés, incrementación de la motivación, mejor organización y metodología de aprendizaje, desarrollo de habilidades para preguntar, adopción de técnicas de trabajo colaborativo, optimización de los recursos internos, las capacidades innatas y la creatividad; d) para la institución: crecimiento de la institución, mejor gestión de cambios en el lugar de trabajo, apoyo a la construcción de equipos, aceleración en el desarrollo personal y profesional de todos los actores educativos, mejora de la moral de los equipos, mejor adaptación del personal a las nuevas tareas, mayor rendimiento del personal.

4. Coaching educativo y desarrollo de competencias en el estudiantado

Se ha podido ver a lo largo de este artículo que el *coaching* educativo está íntimamente vinculado al concepto de competencia, tanto en cuanto al perfil requerido en el *coach* profesional como en los beneficios de la disciplina notificados en la literatura. Aplicar el *coaching* en el aula permite desarrollar las competencias estudiantiles (Mayor Silva y Rodríguez Martínez, 2014). Las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, las cuales se hacen eficaces en una situación determinada” (Levy Levoyer, 2004 citado por Nava y Mena, 2012, p. 124). Nava y Mena (2012) llegan a afirmar que “en analogía, ‘coaching’ es sinónimo de la palabra ‘competencia’; ambas palabras según Alles (2005, p. 113), hacen referencia a las características de personalidad, devenidas de comportamientos, que generan un desempeño exitoso.

Plantear el *coaching* bajo la perspectiva del enfoque por competencias como “pilar del desarrollo curricular” (UNESCO,

s.f.) tiene varias ventajas. La primera ventaja es que sea cual sea el modelo de competencias que se elija, proporciona unos indicadores precisos para el análisis científico que permite fundamentar la investigación en evidencias, según los preceptos de Grant (2005). La segunda ventaja es la relevancia de este enfoque en el entorno educativo, temática que se expondrá extensivamente más adelante en este artículo. La tercera ventaja reside en que facilita el relacionar las teorías subyacentes al *coaching* con las competencias relacionadas con el aprendizaje que permiten desarrollar (Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina, 2013, p. 231; Casado, Sánchez y López, 2013, p. 3). Whitmore (2011, pp. 111-112) describe el proceso de autonomización en el aprendizaje mediante un ciclo de concientización de las competencias individuales que podríamos sintetizar de la siguiente forma: 1. *incompetencia inconsciente*: equivale a bajo desempeño, sin diferenciación ni comprensión alguna; 2. *incompetencia consciente*: equivale a bajo rendimiento, con el reconocimiento de los defectos y de las áreas deficientes; 3. *competencia consciente*: equivale a un desempeño mejorado, con un esfuerzo consciente un poco artificial y 4. *competencia inconsciente*: equivale a un desempeño superior automático, integrado y natural. Sánchez-Mirón y Boronat-Mundina (2013, p. 232) afirman que el *coaching* educativo permite la actualización de este proceso:

Se pretende que el proceso de coaching haga evolucionar al sujeto desde la dimensión inconscientemente incompetente hacia la inconscientemente competente. En este sentido, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, si el docente se implica en que los alumnos lleguen a ser, por ejemplo, inconscientemente organizados, van a poder aplicar esta competencia en su vida personal, profesional, social, y lo harán sin esfuerzo, pues

no necesitarán pararse a pensar en los pasos a seguir, ya que llegarán a actuar por inercia.

Coaching, competencias y formación integral

Otro punto común entre el *coaching* y el enfoque por competencias es la atención prestada a la persona como ser complejo, y la necesidad de proporcionar una formación integral que excede la mera faceta académica (Casado et al., 2010, citados por Chornet, 2015, p. 205). Efectivamente, se podría decir con Linares que “la persona es concebida como un ser completo, que integra formas de pensar, comportamientos, hábitos, emociones y relaciones. También posee un ámbito espiritual profundo. Cualquiera de estas áreas del ser –o todas ellas– pueden ser objeto del *coaching*” (Linares, 2014, p. 6), en cuanto “propone un entrenamiento en el desarrollo de competencias técnicas que inciden profundamente en las personas” (Nava y Mena, 2012, p. 123).

Coaching y tipo de competencias desarrolladas

Las competencias que el estudiantado puede desarrollar gracias al *coaching* educativo son innumerables, tal y como se expuso en el apartado anterior. Linares (2014, p. 6) afirma que:

El coaching pretende desarrollar competencias, en su sentido actual: conjunto de formas de pensar, de actuar, de sentir y de relacionarse que hacen posible el desarrollo exitoso del sujeto en cualquier contexto. No obstante, también pueden abordarse ámbitos del sujeto y/o áreas de su desenvolvimiento muy específicas.

Básicamente, se podría afirmar con Wisker et al. (2012, p. 30) que “potencialmente, el *coaching* podría emprenderse en cualquier área de la educación para mejorar las destrezas, el rendimiento y la seguridad en sí mismo de los estudian-



tes y, por supuesto, del profesorado". Según Gorrochotegui (2010), "la implantación del coaching ayuda al alumnado a desarrollar competencias cruciales" como aprender a aprender, tener mejor conciencia de sus necesidades, subir su autoconfianza, voluntad, capacidad de aprender y comprensión, de forma a que se desarrollen "Importantes destrezas para toda la vida que pueden aplicarse tanto en contextos profesionales como en otros ámbitos (domésticos, personales y sociales)" (citado por Sánchez-Teruel, 2013, p. 177).

Se usará el modelo de los cuatro pilares del saber de Delors expuesto anteriormente, para categorizar las competencias entre el "saber-hacer", "saber-ser", "saber-aprender" y "saber-convivir".

Saber-ser

Afirmamos con Nava y Mena (2012, p. 118) que "el coaching trabaja fundamentalmente en el dominio del ser". Efectivamente, el *coaching* produce cambios en las personas, permitiendo que su perspectiva se amplíe y cambie de enfoque. Desde esta postura ontológicamente diferente, el *coachee* "se convierte en un observador diferente y tiene acceso a tomar acciones diferentes, logrando resultados nunca antes alcanzados por ella".

Saber-aprender

El *coaching* tiene especial afinidad con el aprendizaje, tal y como ya se ha expuesto detalladamente en este artículo. Ampliaremos la reflexión precisando en este punto que este fenómeno se debe a que el *coaching* se centra en la persona, al igual que actualmente la misión educativa se contempla desde el estudiante: "la idea actual de aprendizaje centrado en el estudiante, que le sitúa como participante activo, no pasivo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hace que el *coaching* sea una herramienta valiosa en las aulas de la universidad y parte natural de la función del profesor" (Wisker et al., 2012, p. 30).

Saber-hacer

El actuar es un componente importante del *coaching*, disciplina pragmática en la que el establecimiento de planes de acción es primordial. Lo que el *coach* busca en primer lugar es provocar la acción en su *coachee*: acción diferente, acción mejorada, acción eficaz: "en todo caso, el tutor que actúa como coach debe tener conciencia clara de que su acción debe estar orientada a acompañar al participante" (Sánchez-Teruel, 2013, p. 183), para que a su vez sea capaz de pasar a la acción de forma renovada. Es la propia metodología del *coaching*, basada en el diálogo y la retroalimentación, que enfocada a los actores —*coach* y *coachee*— a este actuar:

La retroalimentación dentro del coaching es [...] el proceso en virtud del cual al realizar una acción, con el fin de alcanzar un determinado objetivo, se realimenta las acciones previas de modo que las acciones sucesivas tendrán presente el resultado de aquellas acciones pasadas.
(Nava y Mena, 2012, p. 121)

Saber convivir

Finalmente, los cambios positivos experimentados por el *coachee* a nivel intrapersonal, hacen que sus relaciones interpersonales también se vean modificadas: la comunicación, la gestión emocional, el estado de ánimo mejoran para permitir más fluidez en todos los aspectos de la vida. Se podría decir con Nava y Mena (2012, p. 123) que:

El coaching propone un entrenamiento en el desarrollo de competencias técnicas que inciden profundamente en las personas. Al desarrollarlas aparece en la comunicación un nuevo nivel de efectividad que expande el entendimiento entre los seres humanos y que es capaz de abrir un espacio de escucha para que cada persona pueda desarrollar maestría en la expresión de ideas, negociación de diferencias, resolu-

ción de conflictos, liderazgo, generación de una visión compartida.

Conclusiones

El *coaching* educativo está en auge en el año 2016. Más que una simple moda o una receta de autoayuda aplicable a cualquiera, es en la actualidad una disciplina ampliamente estudiada y científicamente fundamentada. Se ha reseñado sobradamente su origen, sus influencias, su aplicación y las diversas escuelas actualmente representadas, particularmente en las recientes tesis doctorales de Ménard (2013), Muñoz Díaz (2014), Musicco (2014) y Chornet (2015). Más específicamente, Oller (2011), da Silva Gouveia Policarpo Dias (2013) estudiaron el *coaching* en su aplicación al ámbito educativo.

El *coaching* está efectivamente hoy en día muy extendido en el campo educativo a todos los niveles. Mencionar esta disciplina “vende” y atrae, e igualmente tiene sus detractores. Guste o no, actualmente se puede cuestionar la “fusión necesaria” entre *coaching* y educación, pero no negar que la disciplina está bien arraigada. Nicho de mercado jugoso, el *coaching* educativo ofrece beneficios ampliamente demostrados por la investigación desde hace más de una década, pues favorece la mejora tanto en la enseñanza como en el proceso de aprendizaje.

Fuera de consideraciones sobre la evolución de la disciplina desde su nacimiento en la década de los noventa, sostenemos que la atracción que ejerce el *coaching* en

el mundo universitario no sólo se debe a su naturaleza rompedora. Si bien es cierto que con este nuevo enfoque, desaparece el adagio según el que el aprendizaje obligatoriamente conlleva esfuerzo y es contrario a diversión, es de mencionar que el *coaching* educativo, definido como “proceso integral de acompañamiento mediante la implementación de técnicas profesionales, enfocado a la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de las competencias necesarias para alcanzar los objetivos marcados por *coachees* que son agentes del sistema educativo”, da múltiples evidencias de sus beneficios en cuanto al desarrollo y asentamiento de los cuatro pilares del saber teorizado por Delors: las más recientes investigaciones demuestran que mejora el saber-ser, el saber-hacer, el saber-estar y el saber-convivir de sus beneficiarios sea cual sea su rol en la comunidad educativa.

A modo de conclusión, mencionaremos las palabras del propio John Whitmore (2011, p. 109), que destacaba que “la definición misma de desempeño debería incluir el aprendizaje y el placer. (...) No se puede sostener un desempeño óptimo cuando no hay ningún aprendizaje o ningún placer”. Al ser una disciplina que ha demostrado que se pueden juntar placer y eficacia educativa, sería pues de esperar que el *coaching* educativo tenga larga vida en el ámbito escolar y termine formando parte de la formación didáctica básica de los equipos docentes, al mismo título que otras estrategias de enseñanza-aprendizaje inicialmente rechazadas y finalmente aplaudidas por los grandes nombres de la Pedagogía.



Bibliografía

- Alles, M. A. (2002). *Desempeño por competencias: evaluación de 360°*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Arzate, O. (2013). Coaching Educativo: Una propuesta metodológica para innovar en el aula. *Ra Ximhai*, 9(4), pp. 177-185.
- Avendaño, J. B. y Zarza, A. E. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de estudios económicos*, 66(203), pp. 263-298.
- Baniandrés, J., Eizaguirre, A. y Feijoo, M. G. (2011). El coaching como herramienta de apoyo en los procesos de aprendizaje. *Boletín de Estudios Económicos*, 66(203), pp. 263-297.
- Bellón, F. M. (2009). El maestro creativo: nuevas competencias. *Tendencias Pedagógicas*, (14), pp. 279-290.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching educativo*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Bou, J. F. (2009). *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Casado, M., Sánchez, C, López, D. y Scheele, S. (2010) Coaching y formación en Inteligencia Emocional para alumnos de primeros cursos. *XVIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*, 6-9 de julio de 2010, Universidad de Cantabria, Santander.
- Cayuela, C. (2013). Investigación sobre Coaching Educativo en España: Conocimientos y aplicación en Centros Escolares. *ICF Cuadernos de Coaching* (11), pp. 14-17. Recuperado de:
<http://www.cuadernosdecoaching.com/coachingcc11/Estudio-Coaching-Educativo-ComisionICF.pdf>
- Chornet, F. J. (2015). *Estudio del Coaching como herramienta para el desarrollo personal y de su impacto en el rendimiento*. (Tesis doctoral). Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Valencia.
- CUREE. (2005). *Mentoring and coaching CPD capacity building project, national framework for mentoring and coaching*. En: <http://www.curee-paccts.com/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf>
- Creasy, J. y Paterson, F. (2005). *Leading Coaching in Schools*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Da Silva Gouveia Policarpo Dias, M. N. (2013). *Las habilidades de coaching en profesorado de las escuelas públicas de Madeira*. (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- DfES. (2003). *Key stage 3 national Strategy. Sustaining improvement: A suite of modules on coaching, running networks and building capacity*. En:
https://www.cornwall.gov.uk/media/3631398/Sustaining_improvement.pdf
- Flórez Opazo, P. (2010). *El docente coach, profesor efectivo*. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Educación Emocional de Chile.
- Fontana, M., Robledo, F. N. y Juárez, G. (2011). Enfoque sistémico, eneagrama y coaching como un marco de metodología innovadora docente universitaria. *VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria – Retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en la educación superior*. 11-12 de julio de 2011, Universidad
- Fraila Aranda, A. (2013). El coaching como estrategia pedagógica para la mejora del autoconocimiento de los educadores deportivos. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), pp. 1-13.
- Gabriel, G. (2012). *Coaching escolar para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Madrid: Narcea.
- Gorrochotegui, A., Vicente, I. y Torres, G. (2013). Evaluación de un proceso de coaching en directivos y su impacto en el clima escolar. *Educación y Educadores*. 17(1), pp. 111-131.
- Gorrochotegui, A. (Mayo-Agosto 2011). Un modelo de “coaching” en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14(2), pp. 369-387.
- Grant, A. M. (2005). What is evidence-based executive, workplace and life coaching. En Grant (Ed.) *Evidence-based coaching*, 1, pp. 1-12.

- Green, S., Grant, A. M. & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), pp. 24-32.
- Hay McBer. (2000). *Research into teachers effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness*. En: <http://dera.ioe.ac.uk/4566/1/RR216.pdf>
- Hernando, C. R., Molina, G. M. y Martín, D. G. (2013). El coaching como estrategia a utilizar por el profesor de formación profesional: una experiencia realizada. *XVI Congreso Nacional/II Internacional "Modelos de Investigación Educativa"*. 4-6 de septiembre de 2013, Alicante, pp. 1396-1403.
- Hué, C. (2012). Liderazgo y coaching en la función directiva de los centros: Una metodología para la formación. *Forum Aragón: Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 4, pp. 7-11.
- Huesa, F., Reyes, A., Rodríguez, R. y Narváez, R. (2013). *Coaching educativo. Optimización de recursos académicos*. Sevilla: Aprender.
- Jiménez, R. (Enero-abril, 2012a). La investigación sobre Coaching en formación del Profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente. *Profesorado*. 16 (1), pp. 239-252.
- Karten, T. J. (2013). *Inclusion Coaching for Collaborative Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lárez, J. H. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), pp. 219-234.
- Linares, G. (2014). El coaching en la educación superior. *Revista iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. (1), pp. 1-10.
- Lofthouse, R., Leat, D. & Towler, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: A practical guide for schools*. Londres: CFBT Education Trust. En: http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf
- López, C. y Valls, C. (2013). *Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje*. Madrid: Editorial SM.
- López, D. (2010). Coaching, PNL e Inteligencia Emocional aplicados a la docencia. V *Jornadas Internacionales Mentoring y Coaching: Universidad-Empresa*, 23-25 de noviembre de 2010, Madrid.
- Lozano Correa, L. (2008). El coaching como estrategia para la formación de competencias profesionales. *Revista EAN*, (63), pp. 127-144.
- Malagón-Terrón, F.-J. (2011). Coaching educativo y académico: un nuevo modo de enseñar y aprender. *Educación y Futuro*, 24, pp. 49-66.
- Máñez, C., Navarro, B. y Bou, J. (2010) *Coaching para docentes*. Madrid: CSI-F.
- Mayor Silva, L. I. y Rodríguez Martínez, M. D. (2014). El alumno coach como potenciador del desarrollo competencial en los seminarios de prácticas. *XI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria "Educar para transformar"*, 7-8 de julio de 2014, Universidad Politécnica de Cartagena.
- Medina, L. G., y Perichon, A. M. (2008). *Coaching educacional: una nueva visión de la orientación vocacional: programa teórico práctico para abordar un proceso grupal*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Ménard, S. (2013). *L'étude des relations entre les stratégies d'intervention des coachs et les types d'insight dans le coaching de dirigeants*. (Tesis doctoral). Université du Québec, Montréal.
- Moreno, R., Tarrida, A., Valls, T., Pla, R. e Clemente, G. (2014). "Coaching" educativo con los docentes. *Aula de innovación educativa*, (230), pp. 27-30.
- Moreno, B., Álvarez, M. y Inojosa, Y. (2013). Incidencia de la metodología coaching como fundamento en la producción de conocimientos y desarrollo de la calidad del investigador en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Razón y palabra*, (83), pp. 591-613.
- Muñoz Díaz, P. (2014). *La percepción del impacto del coaching y la programación neuro-lingüística en el desarrollo de la carrera profesional*. (Tesis doctoral). Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona.
- Musicco, G. (2014). El coaching para el liderazgo en la empresa humanista. (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.



- Nava, A. y Mena, M. (2012). Coaching y competencias cognitivas de los directores de escuelas de las universidades públicas binacionales. *Gestión y Gerencia*, 6 (1), pp. 109-137.
- Núñez, B. (2009). Una metodología innovadora aplicada a la práctica docente: el coaching. *STEL i – Intersindical*, 60, pp. 1-46
- Oller, A. C. (2011). *Coaching scolaire, école, individu: l'émergence d'un accompagnement non disciplinaire en marge de l'école* (Tesis doctoral). Universidad de Grenoble, Francia.
- Piñero Otero, M., Martínez Caraballo, M. y Guillen Solorzano, E. (2013). Enseñar y aprender mediante coaching educativo. *Congreso Univest'13*, julio de 2013, Girona.
- Sánchez-Mirón, B. y Boronat-Mundina, J. (2013). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), pp. 221-242.
- Sánchez-Teruel, D. (Julio-diciembre, 2013). El Coaching pedagógico dentro del sistema educativo: innovando procesos. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (2), pp. 171-191.
- Sánchez-Mirón, B. y Boronat-Mundina, J. (2013). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales. *Educación XX1*, 17(1), pp. 221-242.
- Sánchez-Mirón, B. y Boronat-Mundina, J. (2010). El desarrollo de competencias en la docencia universitaria mediante el coaching. *I Congreso Internacional Profes '10. "Reinventar la profesión docente"*, 8-10 de noviembre de 2010, Málaga
- Suggett, N. (2006). *Time for coaching*. London : National College for School Leadership.
- Terán Figueroa, J. (2013). El coach, herramienta gerencial interdisciplinaria para fortalecer la formación docente hacia la transformación social. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8(15), pp. 6-15.
- Tovar-González, M. (2013). *Coaching en la escuela. Aplicación del coaching para los educadores*. México: Editorial Trillas
- UNESCO. (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. En: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf
- Van Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. London: Karnac Books.
- Véliz Rojas, L. y Paravic Klijn, T. (2012). Coaching educativo como estrategia para fortalecer el liderazgo en enfermería. *Ciencia y enfermería*, 18(2), pp. 111-117.
- Ward, S. (2012). El Coaching en los colegios del Reino Unido. *Educadores*, 60, pp. 99-105.
- Whitmore, J. (2011). *Coaching, el método para mejorar el rendimiento de las personas*. México DF: Paidós.
- Wildflower, L. & Brennan, D. (2011). *The handbook of knowledge-based coaching: from theory to practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M. y Ridley, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, "coaching", mentoría y supervisión en Educación Superior*. Madrid: Narcea.



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; Currículo; 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 investigación 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. Títulos 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 diez mil palabras 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
migueltg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co

En esta edición

Otra escuela es posible: pedagogías ancestrales
afropatianas como procesos de formación y vida plena

Huellas vitales e innovación

Prácticas pedagógicas emergentes: retos para una enseñanza situada

Diversidad y lectoescritura: práctica diaria del docente de aula

La familia y la escuela:
camino hacia los procesos de lectoescritura en los infantes

Voces de responsabilidad social en
el contexto educativo del departamento del cauca

Introducción a la colonialidad de género en mujeres jóvenes y niñas indígenas

El mundo indígena como clave de lectura

Docentes amenazados en el marco del conflicto armado colombiano

La atención a la diversidad en
el área de matemáticas, una cuestión metodológica

Factores motivacionales, metas de logro
y proyecto de vida en estudiantes universitarios

Estilos cognitivos y percepción de la función familiar
en estudiantes de básica primaria

Transformaciones desde el lenguaje en el reconocimiento del maestro

Las mas-caras de la diversidad

Construcción educativa en el sendero ecológico

Sentido y significado de ser docente:
Reflexiones para re-pensar la educación

Concepciones y prácticas docentes sobre la
diversidad como base para la innovación pedagógica.
Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa

Huellas vitales: marcas perdurables en la memoria de los sujetos

Fundamentos del coaching educativo: caracterización,
aplicaciones y beneficios desde los cuatro pilares del saber



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