

Plumilla Educativa

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

ISSN 1657-4672

Número **11**
Junio de 2013



Montserrat Gras Reverté. (2012). Profundidad marina.



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 Botero Muñoz

Decano

Diego Villada Osorio

Director revista Plumilla Educativa

Miguel A. González González

Plumilla Educativa N° 11

Junio de 2013

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Pintura portada

Título: Profundidad marina, 2012.

Pintor: Montserrat Gras Reverté (España)

E-mail: montgrasreverte@hotmail.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

migueltg@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 Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, son responsabilidad de los autores, puesto que dentro de su ámbito democrático de cátedra libre y libertad de expresión, no se restringen conceptos u opiniones. Por tanto, las fuentes, originalidad y consultas que hacen los autores son de su entera responsabilidad. 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.



Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias
República de Colombia

Publindex
Indexación - Homologación



Editor

Miguel Alberto González González

Cargo: Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Ph. D. en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Ruudecolombia. Candidato a doctor en Conocimiento y cultura en América Latina del Ipecal, México. 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). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil, India y Colombia.

Comité editorial, Editorial committee

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, doctora 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. E-mail: ocardona@ucm.edu.co

Germán Guarín Jurado (Colombia – Candidato a doctor)

Cargo. Docente e investigador Universidad de Manizales e Instituto de Pensamiento y cultura latinoamericana-México. **Estudios:** Candidato a Doctor 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. E-mail: gerguaju@hotmail.com

Dolores Limón Domínguez (España – Ph. D)

Cargo: Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Profesora Titular de la Universidad de Sevilla adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, imparte clases en la Facultad de Ciencias de la Educación las asignaturas de Pedagogía Ambiental, Pedagogía Laboral. Directora del Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo. Curso de Extensión Universitaria Ecocidadanía e Ecofeminismo: su relación con los Programas de Participación Ciudadana. Directora del Centro de Estudios sobre Género y Desarrollo (CEGYD). 2005-2009. Directora del Master en Participación y Desarrollo desde una Perspectiva de Género, 2005-2010. **Estudios:** Diplomada en Profesorado de E.G.B. (Especialidad en Ciencias Humanas), Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación). Universidad de Sevilla. Sevilla. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. **Publicaciones:** Tiene publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha sido ponente en España, Cuba, Colombia, Perú y México. E-mail: dilimon@us.es

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 – Colom-

bia. **Premios recibidos:** Finalista en varios concursos de cuento en Colombia. E-mail: ceval@utp.edu.co

Rigoberto Gil Montoya (Colombia – Ph. D)

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

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). E-mail: monteagu@hotmail.com

Dairo Sánchez Buitrago (Colombia – Ph. D)

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

Miguel Alberto González González (Colombia – Ph. D)

Cargo: Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Ph. D. en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Ruudecolombia. 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). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil y Colombia.

Comité científico, Scientific committee

Enrique Quintero Valencia
(Colombia – Especialista en Derecho)

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

Orlando Cardona (Colombia – Candidato a magister)

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

Fabiola Loaiza Robles (Colombia – Magister)

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

Juan Manuel Silva Águila (Chile – Magister)

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

Robert Villamizar Serrano (Colombia – Magister)

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

Carlos Arturo Gallego Marín (Colombia – magister)

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

Mónica Llaña Mena (Chile – Magister)

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

Olga Lucía Fernández Arbeláez (Colombia – Ph. D)

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

Miguel Ángel Palacio (Colombia – candidato a magister)

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

Comité de árbitros, Referees Committee

Carlos Alexis Maldonado Sánchez (Chile – Ph. D)

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

Gloria Isaza de Gil (Colombia – candidata a doctor)

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

Luz Elena Patiño (Colombia – Ph. D)

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

Luz Elena García García (Colombia – Candidata a doctora)

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

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. E-mail: ariquelmearedondo@gmail.com



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. E-mail: macorval@uchile.cl

José Luis Carrasco Calero (España – Magister).

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

Juan Díaz Yarto (México – Ph. D)

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

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), (2009); Cofradías de La Grita (Cofradía del Señor Crucificado en la Colonia y su impacto en el imaginario andino.), (2009); La escuela del día después (2008). E-mail: pasqualmoraster@gmail.com

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. Doctor en urbanismo de la universidad politécnica de cataluña. **Publicaciones:** Docente y ponente en temas relacionados con el medioambiente y la educación. Posee publicaciones en diversas revistas universitarias en Latinoamérica. Ha sido ponente en México, Costa Rica, Colombia, Argentina, Bolivia entre otros. E-mail: henaivan@hotmail.com

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. E-mail: iglesias1939@gmail.com

Olga Lucía García Cano (Colombia – Candidata a doctora)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Especialista en Mercadeo. Magister en Gerencia del Talento Humano de la Universidad de Manizales. Candidata a doctora en conocimiento y cultura latinoamericana-IPECAL, México. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales. Directora de grupos de investigación de Mercadeo en la Universidad de Manizales. E-mail: olgarcia@gmail.com

Antonio Jiménez Castillo (España – Candidato a doctor)

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

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. E-mail: edelavega@arnet.com.ar

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. E-mail: tuliorc1@gmail.com

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. E-mail: bmisischia@unrn.edu.ar



Sumario

Página

Presentación.....	9
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Emociones en primera fila: la entrevista, el aprendizaje de las biografías y el lenguaje de las emociones	11
<i>Emotions close up: The interview, learning biographies and the language of emotion</i>	
ROB EVANS	
La representación social de futuro que tienen los jóvenes de la comunidad La Cabaña del municipio de Manizales	27
<i>The social representation of future that young people community's Cabin municipality of Manizales</i>	
MARIO FERNANDO CALVACHE MUÑOZ	
Realidades que perturban la inclusión educativa en Barbacoas (Nariño).....	45
<i>Realities that disturb the educative inclusion in Barbacoas (Nariño)</i>	
MARÍA BERENICE VIVEROS OBANDO, MIRTHA EDELMIRA ANGULO ROSERO, HORLY PABLO VIVEROS OBANDO	
Implicaciones interdisciplinarias para una educación desde el contexto	63
<i>Interdisciplinary implications for an education from context</i>	
ADRIANA LORENA ALVAREZ MORA, CLAUDIA ANDREA JURADO HIDALGO, MÓNICA ELIZABETH ORTIZ LÓPEZ	
Concepciones sobre diversidad, de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío.....	82
<i>Conception of diversity, students of the faculty of education at the education the University of Quindío</i>	
CARLOS ANDRÉS TABARES RAMÍREZ, PEDRO PABLO RAMÍREZ CABEZA, JOSÉ EDUARDO GARZÓN ALDANA	
Movimiento piernas cruzadas: acto de resistencia social.....	101
<i>Crossed legs movement: social act of resistance</i>	
LENCY ORIANA ANGULO DOMÍNGUEZ, DIANA MILENA ROSERO TOBAR, OMIR LORENA ORTIZ CORTES	
El multiculturalismo como referente de la pedagogía inclusiva en la Institución Universitaria CESMAG	121
<i>Multiculturalism as a benchmark for inclusive pedagogy in college CESMAG</i>	
ANA MALENA BURBANO MERA, GLORIA ALICIA RIVERA VALLEJO, GLORIA ISAZA DE GIL	
La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad	136
<i>Duality Andean, Ancestral philosophical principle in Guanga and Spirituality</i>	
ROSA ALBA CHIRÁN CAIPE, MARLENY BURBANO HERNÁNDEZ	
Las luchas perdidas de los indígenas en Colombia: ¿Objetos de estudio o sujetos de nuestro propio desarrollo?	157
<i>The loss of indigenous struggles in Colombia: Objects study or subjects of our own development?</i>	
ADRIANA GUERRERO VACCA, AURA ROSA CUAICAL TAPIE, STELLA VELAZCO MORENO, JORGE MARINO CHIRÁN ALPALA, MIGUEL ALBERTO GONZALEZ GONZALEZ	
El tiempo curricular en la reconstrucción de las identidades de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: una mirada de las concepciones y prácticas de los maestros desde la Educación Artística	178
<i>The curriculum time in reconstructing the identities of children and vulnerable young people: a view of the concepts and practices of teachers from arts education</i>	
AURA YDALY GARZÓN DÍAZ, CLAUDIA XIMENA MUÑOZ NARVÁEZ, WILMER HERNÁN QUIÑONES DÍAZ	
Relación entre desempeño académico y autocontrol.....	199
<i>Relationship between academic performance and Self-control</i>	
EDWIN GERARDO LUNA TASCÓN, JAIRO ALEXANDER GÓMEZ JOJOA, TERESITA DE JESÚS LASSO BELALCAZAR	

Lenguajes del poder: lenguajes de los maestros innovadores de básica primaria	220
<i>Languages of the power: languages of the innovating elementary school teachers</i>	
CLAUDIA PATRICIA ZÚÑIGA OSORIO	
Reflexiones que apoyan la transformación del componente pedagógico hacia la educación desde la diversidad	243
<i>Reflections that support the transformation of the pedagogic component to go on from the education from the diversity</i>	
NELCY ENIT AYALA ESCOBAR, RICARDO ERNESTO CALVACHI, NIBIA RUBIELA GUARANGUAY BENÍTEZ DAIRA AMPARO HERNÁNDEZ BENAVIDES, ZENEIDA ROSALBA TRUJILLO CAICEDO	
Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales	271
<i>Cognitive styles of students of primary and its relation to parenting styles</i>	
YENNY PAOLA PALOMEQUE MURILLO, GLORIA ELENA RUIZ GÓMEZ	
La formación de los sujetos: una mirada desde la frontera colombo ecuatoriana	293
<i>The formation of the subjects: a look in the border area of Colombia and Ecuador.</i>	
LILIANA DÁVILA HIDALGO, CARMEN ALICIA NARVÁEZ YAMÁ SANDRA CONSTANZA PORTILLA MELO, PAULA ANDREA ROSERO LOMBANA	
Sentidos y relaciones de los lemas, misiones y visiones, de las universidades del Cauca, Colombia	324
<i>Senses and slogans relations, missions and visions, universities del Cauca, Colombia</i>	
CARLOS ALFONSO ASTUDILLO SALAZAR, DIANA CRISTINA ORTEGA ALEGRÍA EDWIN ANDRÉS MURILLO FERNÁNDEZ, MARÍA LIZBETH GRAJALES ROJAS	
La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad	349
<i>Educational attention to children and young people in situation of vulnerability: pedagogical practices of education from distance diversity</i>	
DOLY MAGALY QUINONEZ SANDOVAL, EDDY ALEXANDER SOLARTE FAJARDO, MARTÍN HERNÁN OSPINA LONDOÑO	
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 los niños, niñas y jóvenes guambianos	369
<i>Structure that today school must have for the strengthening of the autonomy in the formation of political subjects, mediated by the School Council in Guambiano boys, girls and young people.</i>	
OLGA LEÓN, PIEDAD BURGOS	
Pensamiento ambiental, diálogo de saberes para comprender el actuar del indígena Pasto	389
<i>Environmental thinking, knowledge dialogue for understand the act of the Indian Pasto</i>	
FRANCISCO JAVIER ERAZO BENAVIDES, OLGA INÉS MORENO ROMÁN	
Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar	416
<i>Educational and familiar practices in the school performance</i>	
LILIANA BELALCAZAR PÉREZ, ÁNGELA DELGADO CAICEDO	
Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales	433
<i>Factors affecting performance school in Mercedes rural educational institution since the perspective institutional actors</i>	
WILSON GILBERTO MENESES BOTINA, SANDRA LORENA MORILLO CARLOSAMA, GLORIA ESPERANZA NAVIA ATOY, MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES	
Lenguajes del poder. Las metáforas de los jóvenes escolares: eros y tánatos	453
<i>Languages of power. The metaphors of young people at schools: eros and tanatos</i>	
MARTA RUBY VILLARREAL QUINAYÁS	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales	469



Presentación

A los dioses pido sólo que me concedan el no pedirles nada

José Saramago

Tantos pedidos de milagros, tantos ruegos a santos y a dioses sin que se gesten los prodigios nos han hecho pensar que el milagro depende más de nosotros que de otras esferas, más de nuestras acciones que de ruegos incesantes a energías cósmicas, caóticas o en transición, ¿Qué pensarán de esto algunas clases políticas?, a lo mejor podríamos mutarlo “A los políticos pido sólo que me concedan no pedirles nada”, es posible que inauguremos una forma no conocida de hacer política, donde el uno haga lo que tiene que hacer y el otro no ande pidiendo lo que no debe pedir.

Eso es lo que ha comprendido Revista Plumilla, el no pedir ni culpar, sino actuar; decidirse a publicar textos de investigadores nacionales e internacionales con el ánimo de conocer nuestras dinámicas y las dinámicas internacionales de acercarse a la realidad, de tratar dar cuenta de ella y lo que se propone para resolver muchas de las problemáticas que nos aqueja en la humanidad.

En esta edición, como en las anteriores, seguimos interesados en las voces locales, en las voces latinoamericanas y en las voces de otros continentes, porque desde esa riqueza lingüística podremos descubrir o editar nuevas realidades, realidades que no han de venir por milagros ni por pedidos metafísicos, han de ser construcciones de pensadores que aún piensan que, por difícil que se muestre el futuro, la humanidad siempre merece una segunda oportunidad pese a los cien o mil años de soledad en que pueda sumergirse.

Miguel Alberto González González

Director Revista



Emotions close up: The interview, learning biographies and the language of emotion¹

ROB EVANS²

Abstract

The emotional dimensions of learning and narrative auto/biographies have been treated gingerly or simply glossed over in qualitative interviewing for decades. While the qualitative biographical and life story interview has achieved a considerable degree of sophistication and wide use, the aspect of the language of the narrator, in particular with regard to experiences of emotion, seems to be still too seldom considered from up close. This paper seeks to suggest reasons for adjusting this imbalance.

Emociones en primera fila: la entrevista, el aprendizaje de las biografías y el lenguaje de las emociones

Las dimensiones emocionales del aprendizaje y la narrativa auto / biografías han sido tratados con cautela o simplemente pasado por alto en las entrevistas cualitativas durante décadas. Mientras que la entrevista cualitativa historia biográfica y la vida ha alcanzado un grado considerable de uso sofisticación y variedad, el aspecto de la lengua del narrador, en particular con respecto a las experiencias de la emoción, parece estar aún muy poco considerado de cerca. En este trabajo se pretende sugerir razones para ajustar este desequilibrio.

1 Recibido: 11 de febrero de 2013. Aceptado: 09 de abril de 2013.

2 Rob Evans. Ph. D, Open University of Germany. Profesor of University of Magdebourg, Germany. Academic research activities: Qualitative research methods (particular emphasis on depth-interviewing, interview methods generally, o Biographical narrative, biographical memory, language resources and grammars of identity, Interviewing and transcription methods, Language acquisition, identity, integration. Editorial activities. (2010) Local development, community and adult learning – learning landscapes between the mainstream and the margins **Vol 2. Conference Proceedings ESREA Network Global in Local. III International Seminar, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, 28-30 May 2009, Magdeburg, Nisaba Verlag, ISBN 978-3-941379-02-2.** (2009) Local development, community and adult learning – learning landscapes between the mainstream and the margins **Vol 1. Conference Proceedings ESREA Network Global in Local III International Seminar, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, 28-30 May 2009, Magdeburg, Nisaba Verlag, ISBN 978-3-941379-01-5**

Emotions close up

The emotional dimensions of learning and researching lives: a neglected species? Rather, long a gingerly avoided species, and, more recently, perhaps, an increasingly courted object of attention, flirted with, yet remaining stubbornly intractable. Certainly, one contributor to a collection of papers published more than a decade ago (Williamson 1996) could state belligerently that "There is a convenient de-humanising of 'the field', into respondents, subjects and cases, which fails to take account of the fact that 'data collection' involves very real human contact, which may be troublesome and confusing and can be quite disturbing" (Williamson 1996: 29).

Auto/biographical narratives of learning, indeed, unfolding in the interaction examined in qualitative interviews, are often troubled accounts of checks, disappointments, frustrations, or failure. Stories of learning, narratives of experience framed as threatening or challenging change, are emergent, evolving accounts of motives, motivations, of choices, renunciations, blockages and steps 'forward'. In these auto/biographical stories which we 'collect', the learning space is a space in which fresh stories, new attempts at coherence and security can be made, and in which such attempts are or seem to be encouraged. Yet, this learning space is simultaneously hedged in by the demands of the 'reflexive project of the self', which dictate a constant attention to the wholeness and suitability of the professional/personal/emotional biography. As Schulze remarks: "The horizons of what is on offer for the individual biography and for individual options are broadening all the time, but at the same time the discrepancies between possibility and ability and the danger of being unable to cope with them is growing too" (Schulze 2002: 43-44)³.

Change and troubles, but new insights and rich '*incidents*', too (Formenti 2006b, Guimaraes and Sancho 2006), are voiced and constructed in narratives borne up on rich 'grammars' of told experience. These are used to 'build the theories' that emerge as ongoing effective negative or positive biographies (Capps and Ochs 1995). The life told in the interview is flooded with meaning in contested language. In fact, given its potentially coercive, challenging, and threatening force, the interview is very much a *contested* field of talk.

Working in the field of narrative elicitation, is, in Coffey's terms, "personal identity work" and fieldwork is necessarily an embodied activity. This view sees sexualised bodies and bodies framed by contexts of control, regimentation and desire contesting the research space in the interview. The estranged participants in auto/biographical research are nevertheless communicating, "talking bodies", deploying the "interactional qualities and language of the body" (Coffey 1999: 59).

All biographical accounts and all accounts of biographical research are necessarily mediated by assumptions about the subject, by conventions for representing the self, as well as for characterising the research relationship (Hollway and Jefferson 2000). Under what conditions, then, can more 'reliable', or 'authentic' stories, renderings, tellings, be told, heard and communicated to others? In the research space offered by the interview, how do we cope with complex auto/biographical talk, including emotional talk?

In answer to the questions posed above, what we may need in order to make sense of the interview and the emotional dimension of auto/biographic narratives is first, some kind of "imaginative empathy". Remembering and telling is a process of "painfully joining fragments together, within and across lives" and the researcher is part of this, West reminds us (West 1996).

3 ["Der Horizont der biographischen Angebote und Entscheidungsmöglichkeiten wächst, damit aber

auch die Diskrepanz zwischen Möglichkeit und Vermögen und die Gefahr der Überforderung."]



This researcher starts from the premise that emotionality and bodily experience are indeed fundamental in learning and research. 'Incidents' drawn from a single piece of research in which individual and shared 'grammars' of emotion and learning can be encountered 'at close quarters', so to speak, will therefore be examined in this paper. First, however, I will consider the theoretical and methodological adequacy of the interview as a space in which the emotional dimensions of learning and research can be questioned, chronicled and theorised. Close analysis of the *language of emotion*, heard in the research interview as locally co-constructed and constituting the sequential emergence of meaning, will be proposed as a fruitful approach to coping with the complexity of the auto/biographical interview.

Between realism and romanticism

The fundamental development in the development of qualitative research methods after the 2nd world war saw the concentration of research on some form of naturally produced (language) data and on the perspective of the research subject (for an excellent overview see Hoffmann-Riem 1994). Silverman divides qualitative interviewing - as opposed to natural data-driven interactivist research methodologies, such as Conversation Analysis (Silverman 1998), Discourse Analysis (Hepburn and Potter 2004) or conversation-driven analyses of institutional interaction (e.g. Drew and Heritage 1992) - taken as a whole into two opposing approaches depending on the manner in which data and/or interviewee are seen and treated - 'realist' and 'romanticist' (Silverman 2000: 122-125). According to this distinction, the 'realist' approach includes much of the traditional ethnographic school (Hammersley and Atkinson 1995: 124-156, Spradley 1979). This approach presumes that informants'

accounts give more or less direct access to reality outside the interview setting and seeks to limit researcher 'contamination' and bias to a minimum. Silverman contrasts this with the 'romanticist' direction which rather celebrates researcher and researched reflexivity, and, depending on the intellectual provenance of the work (e.g. feminist, post-modern), may see the validity of the interaction as culminating in mutual understanding or even deep emotional feeling. Powerful arguments in favour of the 'advocacy' of co-researchers' rights (Lather 1995), of 'intimacy and trust' in the interview relationship (Finch 1993), or calling for shared reflexive relationships and researcher reflexivity (Hertz 1997, Reinhartz 1997, Reinhartz and Chase 2002) are some of the openings originating in gender and feminist methodological practice. The 'active' ethnographic interview (Holstein and Gubrium, 1995, 1997), with its sensitivity for reflexivity in interaction, problems such as authorial 'inscription' (Gubrium and Holstein 1999), and the central importance of topic, narrative and ethnographic life story detail, seeks to steer a middle way between the manipulative techniques it believes the 'realist' tradition to be guilty of and the excesses of hyper-reflexivity and emotionalism of some 'romanticist' or gender practitioners. Nevertheless, Gubrium and Holstein discuss with marked appreciation the potential achievements of an 'emotionalist' approach as exemplified by the work of Douglas and Johnson (Gubrium and Holstein, 1997: 64ff) and situate emotional fieldwork at the centre of open questions about representation of research subjects' expressions. Thus, within the field of broadly ethnographic interviewing a tension has long existed with regard to the status of 'respondent data' and to the researcher-research subject relationship which overwhelmingly favoured distant, 'uncontaminated' research relationships and emphasis of the 'other' lives under scrutiny (Coffey 1999: 115).

Narrative and life story interviews

The narrative and life story models originating in the work of William Labov (Labov 1999, Linde 1993, 2001, Schiffrin 1996) by contrast, are more specifically aimed at the employment of unstructured interviewing to explain biographical processes. The particular value of this development of narrative analysis within the interview in my view lies in their close study of linguistic devices and in their analysis of meaning-making (Holstein and Gubrium, 1997: 114) within the bounds of the interview interactive encounter and not exclusively 'outside', 'after' or 'beyond' the interaction. Central to this form of interview and analysis is the assumption that 'self' is created and recreated in the interaction of talk. The life stories in which self and identity are produced in a 'story-world' are "a pervasive form of text through which we construct, interpret, and share experience" (Schiffrin 1996: 167). Picking up on Labov's work, Schiffrin points out a basic set of structures: the '*abstract*', '*orientation*', '*temporal order of events*', '*complicating action*', and '*evaluation*' which make up the life story and give it structure and meaning (Schiffrin 1996: 168, Schiffrin 2006b: 19-20). An important process underlying the sorts of texts she is interested in here is 'verbalization'. Schiffrin claims that verbalization represents:

the way we symbolize, transform, and displace a stretch of experience from our past ... into linguistically represented episodes, events, processes, and states. (Schiffrin 1996: 168).

This process of verbalization of stretches of experience into a linguistic representation recognisable as an oral history or oral autobiography, is, according to Charlotte Linde, a process of creation of coherence in an individual's life story. "In order to exist in the social world" she maintains, "an individual needs to have a coherent, acceptable, and constantly revised life

story" (Linde 1993: 3). Such a life story is created "by interweaving many linguistic and social levels" and serves to express our sense of self and as a means of communicating our sense of self to others and negotiating 'group membership' (1993: 219). Grounded as it is in "large scale systems of social understandings" (1993: 219), Linde stresses nevertheless the element of process and change inherent in the oral life history: "As a linguistic unit, the life story is a rather odd unit: it is temporally discontinuous; and at any given telling of one of its component parts, it is incomplete" (Linde 1993: 25). The linguistic practices involved in 'verbalization', 'coherence' and 'reference' (Schiffrin 2006a) are enacted and embedded in interactive 'turns' (e.g. shared conversation, response/answer, or different-sized narrative sequences within longer sequences of interactive talk). They are, therefore, *parts* only of a narrative interview. I will return to the significance of this further on.

The 'biographical-narrative' interview

Related, of course, to the narrative interview of Labovian origin, but wholly unique for its elaborate design and theoretical complexity is the German 'biographical-narrative interview'. Developed initially by Fritz Schütze in a series of dense methodological articles (Rosenthal 2004, Schütze 1976, 1977, 1981) it has been deployed by a generation of social scientists and educational researchers (Alheit 1983, 2002, Alheit et al. 1992, Alheit and Hoerning 1989, Dausien 1996, 2001, Hoffmann-Riem et al. 1994). With its strict attempt to reduce researcher bias to a minimum, by adhering to the essential tripartite data-generation springs of 'structuring' of a narrative (*Gestaltschließungszwang*), 'detailing' (*Detaillierungszwang*) and 'condensing' (*Kondensierungszwang*), Schütze's '*Stegreiferzählung*' ('impromptu narrative') owes as much to the rules of



Gricean speech act theory as to Harvey Sachs' development of Conversation Analysis (Schütze 1976, 1981). Schütze and other practitioners of the *Stegreiferzählung* share the same care for uncontaminated respondent data and careful monitoring of researcher influence.

The biographical-narrative interview aims to collect a life story, allowing the perspectives of the research subject to make themselves heard, while at the same time permitting the researcher to generate a 'text' with the aid of which past experience of the interviewee can be reconstructed and "the latent and implicit structuring rules" of a subject's life processes can be discovered (Rosenthal 2004: 62). The biographical-narrative interview's attention to the 'processuality', 'perspectivity' and 'formedness'⁴ (Dausien 1996: 109-111) of interaction and meaning-making across the dual [sic] axes of present narration and past experience attest to a sensitive understanding of the richness of narrative talk and its embeddedness and connectedness in and with lived experience, related lived experience, unlived life and present-time interpretation and presentation of subject-stories. Yet, in the collection and analysis of narrated lives, this interview model privileges the "explanation of the principles of construction of the subject's relationship to world and self"⁵ and to this end concentrates its prime interest in the reproduction of the logic of the whole narrated life (Dausien 1996: 112, Rosenthal 2004: 62).

While interactional aspects of the talk – and this includes the narrator's emotions during the narration as a result of the 'reliving' in talk of past experiences (Rosenthal 2004: 53) – are included in the analysis of the narrative text resulting from the interview, they are accessory only to the "basic cognitive schemata" at work in the coupling of past action/ past cons-

ciousness (Dausien 1996: 112). Thus, the co-researcher's construction of meaning in the present, her conscious/unconscious choice of words to express her thoughts, memories and feelings are re-interpreted primarily in the light of their assumed reflection of the 'original' experiences they are thought to represent or reproduce. The co-researcher, the other 'talking body' in the interview, I would argue, recedes somewhat and pales in contrast to the weight given to the theoretical construct of 'relative narrative proximity' used to interpret the logic of told past experience (Rosenthal 2004: 53). True, as Bettina Dausien pertinently remarks, we cannot "consider narrated life stories simply as the sum of interaction sequences along a biographical time-axis, rather we have to consider the 'inner logic' of the reproduction process enacted in the autobiography"⁶ (Dausien 1996: 106). However, for the 'other's' voice to be heard more clearly – if we take the research interview to be a site in which the emergent construction of meaning is taking place – and for that emerging voice to be perceived in its communicative, creative, emotional fullness, the 'action' completed at close quarters during the interview deserves a more central place than as a testing template for overarching meta-interpretations, to which I feel the biographic-narrative interview tends to relegate the dialogical interaction of the auto/biographic interview.

A research interview embedded in interaction and participant reflexivity

The insights into the particular linguistic structures developed in interview inte-

4 I use this simple rendering of *Gestalthaftigkeit* to lend it some plausible ordinariness.

5 ["Explikation jener Konstruktionsprinzipien des subjektiven Welt- und Selbstbezugs"]

6 [Wir können die erzählten Lebensgeschichten also nicht einfach als Summation von Handlungssequenzen auf einer biographischer Zeitachse betrachten, sondern müssen die 'Eigenlogik' der autobiographischen Rekonstruktionsleistung berücksichtigen"]

rations and conversation with particular regard to the development of interactive narrative forms (Mishler 2006, Schiffrin 1993, 1996, 2006b) provide a powerful analytical alternative to the 'representational' view of language, according to which the researcher can proceed analytically from 'words to world'. Examining at close quarters stories told in interaction tells us certainly something about the way in which experience is remembered and retold, but we can also look more closely at the way narratives "emerge from both knowledge and site of practice: how does a story actually reflect both our underlying narrative competence that lies in wait and the interactional contingencies in which talk is co-constructed?" (Schiffrin 2006b: 23).

Deborah Schiffrin notes how little we know about how experiences of various types are verbalised in our life stories. We know equally little, she argues, about "whether (or how) language will reflect the different sources of information that work their way into our stories." In order to understand told narratives more fully, then, "we need to examine the language through which we incorporate differently grounded pieces of our lives into a single narrative and the different facets of 'self' that are involved in doing so." (Schiffrin 2006b: 207).

Just as we cannot pass from 'words to world' and construct our analyses of social worlds on a one-to-one basis with the talk produced in an interview, we cannot pass from 'words to mind'. But we can see in the linguistic expressions used in interaction only once, or used repeatedly, the shifting elements of what Capps and Ochs, in their study of the linguistic construction of panic attacks by a sufferer of agoraphobia (Capps and Ochs 1995), call a "grammar" that is used in constructing and sharing relationships, identities, views. They use the term "grammar", they say, "to broadly cover how the teller puts words together in sequences (syntax), how words themselves are structured

(morphology), and the sound system (phonology) that speakers draw upon to make meaning. Grammar gives shape, colour, texture, and intensity to elements that make up the picture as a whole. It allows us to penetrate the construction of panic, stroke by stroke." (Capps and Ochs 1995: 52).

Grammar of experience

Here, then, is a selection from the 'grammatical topography' of the world view built up by the agoraphobia sufferer Meg (Capps and Ochs 1995: 57-77 and 186-191). I argue that this selection – which is expanded to include additional examples encountered in my own transcripts of interviews – can serve as an example of the linguistic resources we may expect to encounter in narratives of emotion, and in emotional narratives. The following examples are, of course, in this form only immediately valid for the British and North American branches of World English. For my own German-language transcripts I use equivalent linguistic resources identifiable in them. Other researchers are urged to consider what may be the forms of experiential grammar relevant in their own work.

a) abnormal states

1. Adverbs and adverbial phrases, describing the 'how' and the 'how much/how fast' of events, beliefs, emotions and notions. Such adverbials may be used to describe loss of control and abnormal circumstances.
The unexpected/the unaccountable/the sudden: e.g. "all of a sudden", 'unexpectedly', 'out of the blue'
2. Mental verbs facilitating internal dialogues, internal reflections, thoughts. Heightened self-awareness, for example, appears as 'I became aware'. Silent self-communication may be formulated as: 'I remember thinking'. Internal dialogues might take the form of: 'I'll do that,



then I'll do the other thing', whereby the verb tense can make the difference between habitual, repeated 'would', to more urgent, intentional 'I will'.

3. Adverbs of place, used for situating the speaker in a place of comfort, safety, danger or emotion. 'Here', for instance, may have painful (or joyful) associations. What is denoted as 'here', however, clearly need not be the site of the narrative interaction. The shifts across both axes of time and place allow the 'here' in the narrative to be precisely set.

b) agency and helplessness

4. Choice of semantic role as agent or actor / helpless or victim. As Capps and Ochs point out (1995: 67), when an individual represents herself as "an experiencer" she uses her tacit knowledge of language to "modulate her prominence as a referent" in her speech. This colours her role in the narrative, empowering and positioning her voice as prominent. Here deixis, use of the first person, and use of personal pronouns (we, us) openly as well as possessives (my, your) fix the discourse on the narrator, the co-researcher and focus the narrative and the interaction. The switch to indirect object (me), the elision of the pronoun or the object totally by reverting to nominalized phrases ('the fear' or 'the joy' in place of 'I was afraid' or 'I was happy') is "a rhetorical strategy widely used by speakers of English to avoid mention of persons", implying de-emphasis of the personal (Capps and Ochs 1995: 69).
5. Diminished agency can also be achieved through the use of verbs of necessity, which is also termed 'modality'. Stubbs defines modality as:
the ways in which language is used to encode meanings such as degrees of certainty and commitment, or alternatively vagueness and lack of commitment, personal beliefs versus generally accepted or taken for granted knowledge.

Such language functions to express group membership, as speakers adopt positions, express agreement or disagreement with others... (Stubbs 1996: 202).

Verbs such as 'got to', 'have to', 'can / can't' can be used to suggest obligation, impossibility, chance or opportunity. In the three short extracts I present below, the respondent Carola provides a number of interesting examples of modality used in the construction of narrative voice.

6. Hypothetical past constructions (such as 'if I wanted to', 'if I could have') can indicate lack of "volitional control over actions and emotions by talking about them as taking place in a hypothetical past world" (Capps and Ochs 1995: 70).
7. 'Try' constructions ('I was trying to', 'I tried' – but it was no use!) can be used to diminish agency or initiative, suggesting helplessness. Equally, the positive use would suggest determination, ambition, doggedness, etc.
8. Negation generally has an obvious overall effect on the shade and colour of a narrative.
9. Intensifiers (such as 'really', 'a lot of') and deintensifiers or hedging ('like', 'kind of/sort of', 'maybe', 'just'). Carola, below, layers her narrative, in fact, with approximations, hesitations, hedging qualifications and silences. This active negotiation of meaning through circumlocution is the site where the speakers' mutual relationship is established and where positions of certainty, necessity, opinion, belief and factuality are adopted. Anna Wierzbicka draws our attention to the cultural idiosyncrasy and semi-'untranslatability' of such hedging particles. While difficult to translate, they are, she points out, ubiquitous as "Their meaning is crucial to the interaction mediated by speech ..." and these meanings "are often remarkably complex" (Wierzbicka 1991: 341).

c) prosody

10. Emphatic stress, increased volume of speech, stretched or drawled sounds, raised pitch, repetition, halting delivery or hesitation and voice qualities (desperation, hope) are 'prosodic devices'. Prosodic effects in speech refer specifically to those 'staging' devices used to heighten the dramatic significance of utterances. They may include hyperbolic use of adverbs or quantifiers, vowel-lengthening and rising-falling tone as markers of indignation, surprise, etc., positive or negative affective marking of lexis, inclusive-exclusive use of direct or indirect speech. These prosodic elements of the speakers' discourse may aim to engender solidarity with the researcher or with absent others, to heighten interactional reciprocity as an approach to greater understanding, or alternatively to enhance the speaker's status or authority (Günthner 1997: 189-192). The use of prosodic hyperbole, emotive exaggeration, and intonation can function as vehicles of group cohesion.

In the interview extracts examined below, the researcher most decidedly was faced with 'unknowables' in the talk. Both parties negotiate their way around these 'gaps' in the biographical work, in a rite of unspoken constraints. Yet these very constraints are evidence of the joint work of the biographies, the telling and the told, the hearing and the interactive work of recognition. The field of narrative, is "personal identity work" (Coffey 1999: 40) and establishing field relations involves working rapports and trust, commitment and personal investment, genuineness and reciprocity (Coffey 1999: 39-42). The talk issuing in co-production from the participants in a biographic interview or indeed any situation in which the life-story in some form is told, is not a 'head thing', mental and intellectual, but very much embodied and mediated

inter-relationally, physically, just as the physical also hinders and filters elements of understanding and recognition (Sieder 1999: 251-252). Carola, below, enacts an embodied narrative. Her talk enacts and envisions her social worlds, from the microcosms of her momentary emotions to her embeddedness in the issues confronting her as student, woman, young adult, German, etc. The many strands of her narration encompass her selves and her interlocking identity frames.

Carola⁷

Carola develops a narrative of change accompanied by impressive physical and prosodic presence. Her voice overcomes considerable barriers, and her narrative connects different worlds – the family, teenage sexuality, learning accomplishment and knowledge claims.

The transcription is given in both German and English, in order that the richness of the language used to give voice to her sense of transition and to surmount a complex web of narrative problems, starting with the difficulty of telling this story to the interviewer. The left hand columns of the transcript table provide information regarding her use of modal particles.

Her parents, as she related and as became increasingly central to her learning biography, possessed only basic school

7 Transcription Key

The following markup is used in the interview transcript extracts below:

xx:: =	word-lengthening
(.)	Pauses (audible breaks in flow of speech)
(1.0)	Pause timed in seconds (to nearest second)
hh	Out-breaths/laughter
.hh	In-breaths
°xxx°°	Quiet speech
+xxx++	Rapid speech
(ESp)	Embedded speech = speech of others
(xxx)	Indistinct speech
Pro / MP	Prosodic device / Modality



education, her father a lathe-operator and her mother a housewife. Carola was the first in her family (she has one sister) to have any contact with the university. Carola left school at 16 to take an apprenticeship as an office clerk with the chemicals giant Bayer in Leverkusen, where her father was also employed. On completion of the apprenticeship, she stayed on at Bayer for three years.

In the following sample, seamless transitions between narrative and purportedly

verbatim speech or internal speeches are given. The 'frivolous embedding' Goffman speaks of (Goffman 1981) seems effortless. Cardinal learning experiences are framed and re-constructed and inserted into an interview narrative, jumping any number of hurdles in time and place. The discourse of learning 'tapped' in each case establishes a sense of continuity of self or of understanding, and can be read as a moment of reflexion on the (narrated) present.

CAROLA: "I never thought about it"

Extract 1

1	CO:	ich hatte in der Realschule einen Durchschnitt von	in the secondary school I had an average of 3.5
2		drei komma fuenf war eigentlich sehr schlecht (.) und	was really pretty bad and I just couldn't be bothered
3	→MP	ich hatte einfach keine Lust es war so ein Zwang	anymore it was just this pressure there that I had to
4	→MP	da dass ich zur Schule gehen musste und ich hab	go to school and I just did nothing (.) I never thought
5		+einfach Nichts gemacht++ (.) ich hab dort nicht in	that I wasn't perhaps so stupid I thought more like
6	→MP	Erwaegung gezogen dass ich vielleicht nicht dumm	<ESp>I can't do so much I'll do an apprenticeship I
7		bin ich dachte also eher so <ESp>ich kann nicht	didn't I never even thought ((bangs on table)) of going
8		so viel mache ich meine Lehre ich hab gar nicht	to a museum to the theatre or something like read a
9		mir kam es gar nicht in den Sinn ((bangs on table))	good book just didn't think of it
10	→Esp	auch mal ins Museum zu gehen ins Theater zu	
11		gehen irgendwie ein gutes Buch zu lesen kam mir	
12		nicht in den Sinn	
13	→Pro		
14			
15	→MP		
16			

The flow of the narrative, which is prosodically driven by repeated modal devices (èMP) 'eigentlich'/'really', 'einfach'/'just', 'einfach'/'just', 'irgendwie'/'like' and by the affective table-banging (èPro), is enriched and warranted by the èESp insertion. The frame is shifted, Carola's position is asserted.

Reference has already been made to prosodic effects in speech. One passage from the data presents an interesting example of the dramatic staging of the speaker's position vis-à-vis an alternative - and opposed - order of discourse. Carola builds up a powerful frame of prosodic language in recounting the work involved in breaking out of her family's influence:

Carola: massive problems

Extract 2

1	CO:	ich hatte drei Wochen massive Probleme aber (.)	I had really massive problems for three weeks but (.)
2		meine Mutter hat nie mit mir darueber gesprochen	my mother never talked to me about it never asked me
3		mich nie gefragt <ESp>was ist? sie hat gesehen wie	<Esp>what's the matter? she could see what I looked
4		ich ausgesehen habe (.) aber es gab nur halt die	like::: (.) but all she was worried about was (.) always
5	→1	Sorge so (.) immer das Essen und weil man irgendwie	just food and because somehow it just wasn't possible
6		ueber Gefuehle und dergleichen nicht ((strikes table))	to speak about feelings and things like that ((strikes
7		reden konnte (.) auch nicht ((strikes table)) ueber	table)) (.) not even ((strikes table)) in any way even
8		irgendwie das Befinden (.) gar {nicht	about how you feel (.) absolutely nothing
9			
10	→2		
11			
12	→3		
13			
14			
15	R:	mhmm}	
16	CO:	=und deswegen ist es bei meinen Eltern halt so es	and that's why with my parents it's just like it is
17		muss einfach alles geordnet sein (.) die Nachbarn	everything has to have its place::: (.) the neighbours
18		((strikes table)) die muessen denken ((strikes table))	((strikes table)) they've got to think ((strikes table)) that
19	→4	dass alles ok ist (.) man muss gepflegt aussehen (1.0)	everything's just fine (.) you've got to look smart (1.0)
20	→5	und Geld ist sehr wichtig (.) kann man sich Essen	and money is really important (.) you can buy yourself
21		kaufen und Kleidung (.) und ein Auto (.) {es sehen	food and clothes (.) and a car (.) {the neighbours see
22			
23			
24			
25			
26			
27	R:	(???)	
28	CO:	=doch auch die Nachbarn und uhm es ist einfach ein	everything and uhm uhm it's just a system of things
29	→6	System was ich (1.0) eigentlich was ich sekundaer	that I (1.0) I think it's really not important
30		finde	
31			

Carola here employs a thick web of modal adverbs ('halt', 'eigentlich'/'kind of', 'actually') and moves through hesitations and an obvious search for the 'texture' of the complaints still in her ears to a damning (and accomplishedly rhetorical) list of commandments punctuated by her peremptory emotional raps on the table top (made loud by a mass of heavy rings) which provide a percussory accompaniment to the telling (è2-5). She completes this biographized vignette with a personal crescendo of triumph and self-confirmation (è6). Interestingly, atè1 she proposes the parental concern and interest that never came in the form of an imagined utterance, another fascinating employment of layer-

ing and laminating. Context is created and potential discourse is roughed in.

In the next Extract, Carola fills out the negative picture of her home and family life and its role in hindering her development and ultimately its place in her learning and personal achievement with the help of emphatic table banging (è1, è3). More importantly, at è2 Carola searches for a formulation for her own conception of values and aims to confront the affectively difficult one left imprinted in her talk by the home. She finds her way to this at è2 with the long drawn-out resolution ('wie wie wie'/'like like like') of finishing something you start ('durchgezogen wie wie wie man



einfach alles zu Ende fuehrt'/finshed like like like you simply finish things'). Like she will finish her studies, too, she asserts. This is a significant use of affective

marking to establish an own – hard-won – learning discourse and she leaves no doubt about its importance for her.

Carola: "I just did it"

Extract 3

1	R:	ja aber wenn man dann Geld fuer Buecher von Sartre	yeah, but if you go and spend money on books by
2		oder so was ausgibt	Sartre or the like ...
3			
4	CO:	das ist Unsinn (.) das ist Unsinn (.) ich kann mich	but that's rubbish (.) that's rubbish (.) I can remember
5		daran erinnern dass (.) wenn ein Buch von mir	(.) when a book of mine lay on the floor in my bedroom
6		im Zimmer vor meinem Bett lag da wurde ich	I used to get screamed at because (.) uhm nothing
7		angeschrieen weil (.) uhm es darf nichts rumliegen	was allowed to lie around on the floor (.) not even a
8		(.) es darf auch kein Buch [strikes table] vor dem Bett	book was allowed [bangs table] to lie next to the bed
9		liegen was man liest oder so was (.) weiss ich nicht	if you're reading it or anything like that (.) I don't know
10		es war (.) so dass meine Eltern haben auch nicht so	it was (.) my parents never really read that much like
11	→1	viel gelesen wie es	
12			
13			
14			
15			
16			
17	R:	{ok aber es	ok but that is
18	CO:	wurde also so}	so it was like that
19	CO:	ich hab' das einfach ich hab' das einfach (.)	I just I just (.) did it like like like you just finish something
20		durchgezogen wie wie wie man einfach alles zu Ende	you've started exactly like the way I going to finish my
21	→2	fuehrt was man angefangen hat genauso wie ich	business admin degree [bangs table]
22		jetzt mein Wiwistudium auch beende ((strikes table))	
23			
24			
25	→3		

Voice and evoking different selves: the teller and the told

Apart from methodological and analytical problems associated with the presentation of data and the selective illustration from transcripts of this kind, the very plurilingual conduct of the research relationship, casual communications, written data and interviews guarantees a thick layer of linguistic detail enriching and complicating the research description proper. Plurilingual elements are present from the moment the dialogue is taken up, and linguistic routines and lexical-syntactic

choices are inevitably influenced by the presence of the other(s). The voice of the researcher, pregnant with intentions and in the process of formulating successive questions mixes with the various timbres of respondents, each one a voice coping with the risk of the unknown in the interview situation.

In its textual form, Carola's pithy, vehement story of achievement in a difficult family and learning environment leaps from the printed page, so full it is with the creative energy of a story unfolding against the normal grain of relationships. The proof of this was experienced shortly after,

when she participated in a joint-interview with another student, male, quieter than she, exuding gravitas (Evans 2004: 179). This second time she appeared deflated, her voice reduced, her prosodic energy toned down from table-rapping to indecisive puffing.

Emotions and the narrative

Emotions are present in the interview used here. Much of the emotion felt is suppressed, controlled, redirected, repaired and deflected. Little or none of the emotion evident in the short extracts I have used here was referred to or acknowledged on its happening. And yet the language employed by Carola as well as her table rapping - all of these evocations of difficulty and trouble are hearable and analysable in their sequential unfolding. As much as we must recognise the presence of emotions in interview situations, it is equally important to understand their anomalous character, their dangers, even. Certainly, the room for emotion was no less difficult in the field relationship with the student Carola. The interview site was partly neutral, yet invested with institutional authority (a vacant Professor's office). Emotions, or even a suspicion of them, behind closed doors and between a teacher and his student, are threatening, for both parties.

Embodiment and the subject

Interview participants invariably experience the beginning, at least, of a long interview as difficult, threatening, even, and normally adjust to this anomalous situation in the process of 'learning the ropes', one might say. That is, narratives are started, false starts are coped with and sequential turns follow one another. The experience, on the face of it, remains highly individual. Yet the narratives, the talk issuing in co-production from these 'talking bodies', is complex, layered,

referential, rich in connotation and inference (Formenti 2006a: 24-27, see also Koller 2002) and invariably plurivocal. Formenti, in fact, characterises such shared interaction as a dance: "made up of actions, words, intellectual moves, emotions ..." (Formenti 2006a: 29).⁸ Researcher and respondents, in this view, are engaged in a dialogic voicing of their mutual change process. Each is filled or "flooded" with the dialogue(s) of/with others, of the near and distant contexts in which the narrated lives are embedded, discursively, temporally, locally/globally.

What, it is legitimate to ask, does such an extensive micro-analysis of language in talk contribute to our understanding of the biographical narrative?

As a research methodology, the understanding of discursive-auto/biographical interviewing as a branch of qualitative research assumes that the autobiographical research interview is interactive, co-constructed, flooded with inter-textuality, and that it constructs and constitutes local action and meaning-making. It contributes to the construction *in situ*, of social reality.

As a method it lays bare the turn by turn shared construction of selves and identities (i.e. how dialogic and interactive individuals make meaning of themselves, make themselves understood, and are made understandable by the joint process of 'experiencing othered-experience' (see Luckmann 1981). The detail at the micro level serves to document openly how this meaning making takes place, how this is affected by group belonging, ethnic or cultural discourses (Pavlenko 2007, Wierzbicka 2003), gender, age, professional and educational positioning, and so on. The detail won in the close analysis is generalizable over the length of a complete biographical narrative, and generalizable to potential other narratives and talk of the same person(s). The analysis, docu-

8 ["fatta di azioni, parole, mosse cognitive, emozioni"]



mented and directly linked to the transcript, is falsifiable, as is the interview transcript and the theoretical and practical criteria drawn upon in its making (Ochs 1979, Wengraf 2001).

This is arguably not the case with extensive theoretical interpretations which are developed beyond the 'text'. While in such cases the interest is centred on the force behind the theoretical analysis, here, with detailed linguistic-discursive analysis of the life-story, the focus is directed to the culturally-known and socially-embedded parameters of meaning-making in spoken interaction. The strong argument of the 'objective' approach (Bertaux 2005, Bourdieu 1993, Schütze 1981, Wengraf 2001) that the emergent-contingent language of the interview interaction - the 'told life' - attains generalizability only through comparison and contrast with the 'lived life', runs the risk of reducing the processus of narrative parts of a biographical-narrative interview to an informational mask against which the 'content' of a life course is compared. Protagonists of this approach mention the language in passing, to move on effortlessly to the second order analysis of the social significance of the biographical narrative as a whole⁹.

We have considered the argument above that simply because all interaction is observably made up of innumerable 'bits' of language-mediated communication that does not mean we must, or

can, consider every single one (Dausien 1996). Our conclusion was, it will be recalled, that the recognition of the processual nature of interaction is useful and productive in our sense; the statement that not all examples of interaction can be taken into account is evidently true; but to draw the conclusion from this that the mass of individual bits or their sum is therefore secondary to an act of generalization which passes over the detail of the interaction in order to achieve a higher order of abstraction based on meta-analysis seems problematic.

In any case, a black and white choice between objectifying, generalizing approaches and over-particular micro analyses for the analysis and interpretation of life history data is not really the point at issue. Just as a total biographical life story cannot be collected (Bertaux 2005), neither realistically (nor usefully) can one single narrative be totally analysed for every detail of the language use. Indeed there would be little point in such an exercise, precisely because of the massive repetition that must be expected. This is the vindication of applying the discursive-linguistic approach to parts of the told life story. Language phenomena found in one part of the biographical account will be encountered elsewhere.

This, then, is the point at issue. The detailed linguistic analysis of parts of a biographical narrative provides evidence of the local construction of social action. Further, the comparison of specific language phenomena across the whole told life (i.e. the whole current narrative) with phenomena observed in other narratives (same or other narrators), i.e. a corpus-based approach (Bauer and Aarts 2000, Evans 2004), is able to provide documented, generalizable and falsifiable data relative to potentially large cohorts. Lives, and the communicated, languaged, form their telling takes, are observable and understandable.

9 Bourdieu's massive *Misère du monde* (Bourdieu 1993) is a case in point. The interview texts are literary artefacts, very far removed from the first order phenomena of the actual interviews. The interview artefacts are not falsifiable as examples of spoken language, i.e. (some kind of) naturally occurring talk. The linguistic characteristics of the told life are not documented. However, it may be unfair to judge the *Misère* by the criteria we are adopting here. The massive work is, as Bertaux rightly says, an example of the presentation of narrative-biographical data with the aim of providing a large canvas of social life (Bertaux 2005).

Bibliografía

- Alheit, P (1983): *Alltagsleben. Zur Bedeutung eines gesellschaftlichen "Restphänomens"*. Frankfurt / New York, Campus Verlag.
- (2002): 'Biographieforschung und Erwachsenenbildung' in M Kraul and W Marotzki (eds.) *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Opladen, Leske+Budrich, pp.211-240.
- Alheit, P and Hoernig, E M (1989): *Biographisches Wissen. Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt / New York, Campus Verlag.
- Alheit, P, Dausien, B, Hanses, A and Scheuermann, A (eds.) (1992): *Biographische Konstruktionen. Beiträge zur Biographieforschung*, 19 (= Werkstattberichte des Forschungsschwerpunkts Arbeit und Bildung). Bremen: Universität Bremen.
- Bauer, M W and Aarts, B (2000): 'Corpus construction: a principle for qualitative data collection' in M W Bauer and G Gaskell (eds.) *Qualitative Researching with Text, Image and Sound. A Practical Handbook*, London, Sage, pp.19-37.
- Bertaux, D (2005): *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. Paris, Armand Colin.
- Bourdieu, P (ed.) (1993): *La misère du monde*. Paris: Éditions du Seuil.
- Capps, L and Ochs, E (1995): *Constructing Panic. The discourse of agoraphobia*. Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Coffey, A (1999): *The Embodied Self. Fieldwork and the Representation of Identity*. London, Sage.
- Dausien, B (1996): *Biographie und Geschlecht*. Opladen, Leske + Budrich.
- (2001): 'Erzähltes Leben - erzähltes Geschlecht? Aspekte der narrativen Konstruktion von Geschlecht im Kontext der Biographieforschung', *Feministische Studien*, 2, pp.57-73.
- Drew, P and Heritage, J (eds.) (1992): *Talk at work. Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, R (2004): *Learning discourse. Learning Biographies, Embedded speech and Discourse Identity in Students' Talk*. Frankfurt / Main, Peter Lang.
- Finch, J (1993): 'It's Great to Have Someone to Talk to. Ethics and Politics of Interviewing Women' in M Hammersley (ed.): *Social Research. Philosophy, Politics and Practice*, London, Sage, pp.166-180.
- Formenti, L (2006a): 'Raccontare e produrre cambiamenti, tra contesto e relazioni' in L Formenti (ed.): *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*, Milano, Edizioni Unicopli, pp.15-35.
- (ed.) (2006b): *Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Goffman, E (1981): *Forms of talk*. Oxford, Blackwell.
- Gubrium, J F and Holstein, J A (1999): 'At the Border of Narrative and Ethnography', *Journal of Contemporary Ethnography*, 28, 5, pp.561-573.
- Guimaraes, P and Sancho, A, Vitoria (2006) 'Fragments of Adult Educators' Professional Lives: Reflecting on Learning Experiences'. *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education (ESREA Access Learning Careers and Identity Network)*, Université Catholique de Louvain, Belgique 7-8 December 2006
- Günthner, S (1997): 'Complaint Stories. Constructing emotional reciprocity among women' in H Kotthoff and R Wodak (eds.) *Communicating Gender in Context.*, 42 (= Pragmatics and Beyond. New Series), Amsterdam, John Benjamins, pp.179-218.
- Hammersley, M and Atkinson, P (1995): *Ethnography. Principles in Practice*. London/ New York, Routledge.
- Hepburn, A and Potter, J (2004): 'Discourse Analytic Practice' in C Seale, G Gobo, J F Gubrium and D Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*, London/Thousand Oaks/ New Delhi pp.180-196.
- Hertz, R (ed.) (1997): *Reflexivity and Voice*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Hoffmann-Riem, C (1994): 'Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie - Der Datengewinn' in W Hoffmann-Riem, M Pieper and G Riemann (eds.) *Elementare Phänomene der Lebenssituation. Ausschnitte aus einem Jahrzehnt soziologischen Arbeitens*, 8 (=



- Interaktion und Lebenslauf), Weinheim, Deutscher Studien Verlag, pp.20-70.
- Hoffmann-Riem, W, Pieper, M and Riemann, G (eds.) (1994): *Elementare Phänomene der Lebenssituation. Ausschnitte aus einem Jahrzehnt soziologischen Arbeitens*, 8 (= Interaktion und Lebenslauf). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hollway, W and Jefferson, T (2000): 'Biography, anxiety and the experience of locality' in P Chamberlayne, J Bornat and T Wengraf (eds.) *The Turn to Biographical Methods in Social Science. Comparative issues and examples*, London, Routledge.
- Koller, H-C (2002): 'Bildung und kulturelle Differenz. Zur Erforschung biographischer Bildungsprozesse von MigrantInnen' in M Kraul and W Marotzki (eds.) *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Opladen, Leske+Budrich, pp.211-240.
- Labov, W (1999): 'The Transformation of Experience in Narrative' in A Jaworski and N Coupland (eds.) *The Discourse Reader*, London/New York, Routledge, pp.221-235.
- Lather, P (1995): 'Feminist Perspectives on Empowering Research Methodologies' in J Holland, M Blair and S Sheldon (eds.) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Clevedon, The Open University, pp.292-307.
- Linde, C (1993): *Life Stories. The Creation of Coherence*. New York /Oxford, Oxford University Press.
- (2001): 'Narrative in Institutions' in *Handbook of Discourse Analysis*, pp.518-535.
- Luckmann, T (1981): 'Lebenslauf und Sprache' in J Matthes, A Pfeifberger and M Stosberg (eds.) *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg*, Nürnberg, Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V., pp.55-66.
- Mishler, E (2006): 'Narrative and Identity: the double arrow of time' in A De Fina, D Schiffrin and M Bamberg (eds.) *Discourse and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.30-47.
- Ochs, E (1979): 'Transcription as Theory' in E Ochs and B B Schieffelin (eds.) *Developmental Pragmatics*, New York, Academic Press, pp.43-72.
- Pavlenko, A (2007): 'Autobiographic Narratives as Data in Applied Linguistics', *Applied Linguistics*, 28, 2, pp.163-188.
- Reinharz, S (1997): 'Who Am I? The Need for a Variety of Selves in the Field' in R Hertz (ed.): *Reflexivity and Voice*, Thousand Oaks, Ca., Sage, pp.3-20.
- Reinharz, S and Chase, S E (2002): 'Interviewing Women' in J F Gubrium and J A Holstein (eds.) *Handbook of Interview Research. Context & Method*, Thousand Oaks, Sage, pp.221-238.
- Rosenthal, G (2004): 'Biographical Research' in C Seale, G Gobo, J F Gubrium and D Silverman (eds.) *Qualitative Research Practice*, London/Thousand Oaks/New Delhi, Sage, pp.48-64.
- Schiffrin, D (1993): 'Speaking for another'. Sociolinguistic Interviews: Alignments, Identities and Frames' in D Tannen (ed.): *Framing in Discourse*, Oxford, Oxford University Press, pp.231-263.
- (1996): 'Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity', *Language in Society*, 25, pp.167-203.
- (2006a): 'From linguistic reference to social reality' in A De Fina, D Schiffrin and M Bamberg (eds.) *Discourse and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.103-131.
- (2006b): *In Other Words. Variation in reference and narrative*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schulze, T (2002): 'Biographieforschung und Allgemeine Erziehungswissenschaft' in M Kraul and W Marotzki (eds.) *Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*, Opladen, Leske + Budrich, pp.22-48.
- Schütze, F (1976): 'Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung' in A B Soziologen (ed.): *Kommunikative Sozialforschung*, München, Wilhelm Fink Verlag, pp.159-261.
- (1977): Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien - dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen (= Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien 1). Bielefeld, Universität Bielefeld Fakultät für Soziologie

- (1981): 'Prozeßstrukturen des Lebenslaufs' in J Matthes, A Pfeifenberger and M Stosberg (eds.) *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive*. Kolloquium am Sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg, Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung e.V, pp.67-157.
- Sieder, R (1999): 'Gesellschaft und Person: Geschichte und Biographie. Nachschrift' in R Sieder (ed.): *Brüchiges Leben. Biographien in sozialen Systemen*, Wien, Turia + Kant, pp.234-264.
- Silverman, D (1998): *Harvey Sacks. Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge, Polity Press.
- (2000): *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London, Sage.
- Spradley, J P (1979): *The Ethnographic Interview*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Stubbs, M (1996): *Text and Corpus Analysis. Computer-assisted studies of language and culture*. Oxford, Blackwell.
- Wengraf, T (2001): *Qualitative Research Interviewing. Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London/Thousand Oaks/New Delhi, Sage.
- West, L (1996): *Beyond Fragments. Adults, Motivation and Higher Education. A Biographical Analysis*. London, Taylor & Francis.
- Wierzbicka, A (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- (2nd2003): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin / New York, Mouton de Gruyter.
- Williamson, H (1996): 'Systematic or sentimental? The place of feelings in social research' in K Carter and S Delamont (eds.) *Qualitative Research: The Emotional Dimension*, Aldershot, Avebury, pp.28-41.



La representación social de futuro que tienen los jóvenes de la comunidad La Cabaña del municipio de Manizales¹

MARIO FERNANDO CALVACHE MUÑOZ²
CONSIDERACIÓN³

Resumen

Conocer, e interpretar la representación social como expresión de la cotidianidad cultural que incide en la construcción de un contexto social determinado, en este caso la familia, especialmente la representación social de futuro, como espacio de investigación, donde el campo de la comunicación y el de la vida diaria se unen permitiendo analizar cómo los jóvenes de la vereda La Cabaña, del municipio de Manizales: ven las vivencias individuales y colectivas; este objetivo es el desarrollado en la investigación titulada: “La Representación Social de Futuro que tienen los jóvenes de la comunidad La Cabaña del municipio de Manizales”.

Se cuenta con referentes teóricos como Moscovici Serge, D. Jodelet, V. Satir, L. Vigotsky entre otros, que permiten analizar esta realidad social directamente de la fuente principal: los jóvenes habitantes de la vereda La Cabaña del municipio de Manizales, con información confiable que posibilite conocer sus vivencias y comprender creencias e imaginarios.

Así mismo, la investigación valida la forma de conocer la dimensión subjetiva de los fenómenos sociales y se realiza con el fin de posibilitar una mirada hacia otras realidades que se dan en el entorno diario de los jóvenes de la población investigada; como también el de elaborar una construcción teórica a partir de la interpretación de este fenómeno, ya que cuenta con un contexto histórico que lo delimita y lo determina y por lo tanto es susceptible de ser comprendido e interpretado.

Para facilitar la comprensión del proceso de identificación de las representaciones sociales de la visión de futuro, se hace uso de herramientas metodológicas desde el paradigma cualitativo que permite determinar e interpretar la realidad social en que está inmersa la comunidad objeto de estudio y así entrar hacia un detallado análisis de las representaciones sociales que tejen las juventudes de esta vereda acerca del concepto de futuro, proyecto de vida y comunidad.

Mediante la lectura social de la comunidad se descubren acontecimientos históricos y cómo de los mismos devienen actitudes y comportamientos;

1 Recibido: 06 de noviembre de 2012. Aceptado: 19 de enero de 2013.

2 Mario Fernando Calvache Muñoz. Sacerdote de la Congregación del Oratorio de San Felipe Neri de Pasto. Especialista en Educación Sexual de la Universidad Mariana, Pasto. Licenciado en Teología de la Universidad Javeriana, Bogotá. Magister en Educación desde la diversidad. Profesional en Teología de la Universidad Javeriana, Bogotá. Párroco de la Comunidad La Santísima Trinidad Vereda La Cabaña municipio de Manizales. Correo Electrónico: mcalvachem@hotmail.com

3 Tutor orientador de Tesis Dr. Gustavo Arias Arteaga.

estas informaciones orientan los resultados, interpretaciones de conceptos verbales y las asociaciones que se pueden realizar sobre el sentido de comunidad que resultan por tanto de una actividad constructora de la realidad. Por otra parte, también se utilizaron instrumentos metodológicos que permitieron aflorar en ellos, los jóvenes, el concepto de futuro, haciendo énfasis en la posibilidad que tiene todo ser humano de asumir responsablemente su visión de futuro y todo lo que ella implica. El trazado de la categorización –categoría inductiva y deductiva– da paso a la sistematización y de inmediato a la discusión en la cual la realidad, desde la información, se triangula con los referentes teóricos y con la visión del investigador, para de esta forma dar por sentada la discusión acerca de las representaciones sociales del concepto de futuro de los jóvenes objeto de estudio.

Palabras clave: visión de futuro, representación social, cotidianidad cultural, vivencias individuales y colectivas, familia, relaciones sociales, jóvenes campesinos.

Abstract

To know, understand and interpret the social representation as an expression of the everyday cultural that influences on the construction of a particular social context, in this case the family, especially the social representation of the future, as a space for the research, where the field of communication and the daily life get together allowing to analyze how the youth from the village of La Cabaña, Manizales municipality: see the individual and collective experiences, this goal is developed in the research entitled "The Future of Social Representation with youth La Cabaña from Manizales municipality ". It has theoretical framework as Serge Moscovici, D. Jodelet, V. Satir, L. Vygotsky among others, allow to analyze this social reality directly from the primary source: the young people from the village La Cabaña Manizales municipality. Township, with reliable information that enables to know and understand their experiences and imaginary beliefs.

Likewise, this research validates the way to meet the subjective dimension of social phenomena and is done to allow a look into other realities that exist in the everyday environment of the youth of the research population, and also to develop a theoretical construct from the interpretation of this phenomenon, since it has a historical context that defines and determines and is therefore likely to be understood and interpreted.

In order to facilitate the understanding of the process of identifying social representations of the vision of the future, it is used methodological tools from the qualitative paradigm that allows to determine and interpret the social reality that is immersed in the community under study and thus enter into a detailed analysis of the social representations that weave the youths of this village on the concept of future, life and community project.

Through the social community reading it is discovered historical events and how such events become attitudes and behavior; this information leads the results, the interpretation of oral concepts and the associations that can be performed on the sense of community that outcome from the a building activity of the reality.

Moreover, methodological tools were used that allowed them to flourish in the young people , the future concept, emphasizing the possibility for every



human being responsibly of assuming their vision and all that it implies. The layout of the categorization-inductive and deductive category-gives a way to the systematization and immediately to the discussion in which the reality, from the information was triangulated with the theoretical referents and the vision of the researcher, in this manner give for granted the discussion about the social representations of the youth of this community under research.

Keywords: vision of the future, social representation, daily cultural, individual and collective experiences, family, social relationships, young farmers.

1. Función de la familia en la transmisión de las representaciones sociales

El hombre es producto de lo que ha aprendido a través de la cultura de un pueblo; busca afanoso unos ideales que en principio le ayuden a sí mismo, para posteriormente reflexionar en el beneficio de un quehacer mutuo para ser o tener algo mejor que contribuya a su actuar en contexto. En la familia el hombre se desarrolla a diario, aprende los valores que le ayudan a ser persona de bien, pero además se constata que los valores en actitud negativa, también existen en las familias.

El momento histórico unido al desarrollo cultural de los pueblos, invita a replantear el concepto de familia, entendiéndola en términos de grupo de personas con las cuales se convive y se establecen relaciones desde una dimensión socio-afectiva, para ello se hace necesario partir de la pareja como elemento dinámico y en proceso de cambio, que se constituye en una opción de vida y alcanza su realización al asumirse como proyecto de crecimiento personal, conyugal y familiar.

De tal forma, que la familia cumple la función de transmitir las representaciones sociales que facilitarán a hombres y mujeres relacionarse armónicamente con otras personas y con otros sistemas sociales, dando continuidad a los roles históricos establecidos por la estructura social en la que viven. Así entonces, se debe analizar en primer lugar el papel de

la familia en la transmisión de los procesos de construcción simbólica y en segundo lugar, la incidencia de la sociedad en la configuración social, en este caso, la visión de futuro.

Ackerman (2003), refiere que la familia como “la unidad básica de desarrollo y experiencia, de realización y fracaso. Es también la unidad básica de la enfermedad y la salud”. Minuchin (1984) explica:

El grupo en el cual el individuo desarrolla sus sentimientos de identidad y de independencia, el primero de ellos fundamentalmente influido por el hecho de sentirse miembro de una familia, y el segundo por el hecho de pertenecer a diferentes subsistemas intrafamiliares y por su participación con grupos extrafamiliares”. Erik H. Erikson, aborda el tema desde diferentes ángulos psicoanalíticos y psicosociales. Según estos estudios, es la familia la que en condiciones habituales tiene la función más importante en la formación de la identidad. En efecto, es en la familia donde transcurren los primeros años de vida del individuo, y en ella recibe la información y los estímulos más determinantes para su estructuración biológica, y psicológica, así como para su socialización. En el desarrollo del proceso de identidad son muy importantes para el individuo las figuras de la madre y del padre, porque se identifica parcial o totalmente con ellas. Es muy alentador saber que existen muchas personas que se han dedicado al

trabajo de la educación en la familia, que desean con sus estudios aportar lo más valioso para un cambio social y han empezado por donde debe ser, la familia, porque ella: “es la base de donde se proyecta lo bueno o lo malo de las costumbres con resultados positivos o negativos para la sociedad. (Cortés, 26, 3).

En la Vereda La Cabaña, región objeto de estudio, las pocas o inexistentes posibilidades de trabajo, los lleva a refugiarse en el campo, ya sea como agregados en los temperaderos o como jornaleros en las fincas del lugar, lo cual se constituye en tradición familiar que impide el cambio de vida con mejores perspectivas de progreso y poca visión de futuro; desde esta condición, parece ser que se “estancan”; lo primordial para los habitantes de este lugar es esperar lo que el destino les depare, en lenguaje coloquial: “al vaivén de las olas”, así las niñas por ejemplo, pretenden que al terminar su bachillerato, todo concluya allí y “sueñan” con vivir con un hombre o tener un bebé; piensan que esa es su realización; o es una forma de salir, en ciertas situaciones del yugo de los padres; los jóvenes, por su parte, luchan por conseguir una muchacha o compañera sentimental y una finca para cuidar como agregados, al lograr esto, ellos piensan haber obtenido todo y así lo expresan: “con una mujer que cocine y una finca que nos de la papa, para qué más”. De lo anterior se puede deducir lo que Moscovici, ha explicado acerca de las representaciones sociales cuando afirma que nosotros, sujetos sociales, que aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que circulan, identificamos a las personas de nuestro entorno próximo o lejano, y en ocasiones como la anteriormente citada se imita, en este caso sería una “negativa imitación”.

Esta visión es la que se debe resignificar, de lo contrario el funesto ciclo continuara por “secula seculorum”. Pese al panorama de conformismo, surge una

leve esperanza en unos pocos jóvenes o señoritas, son contados o contadas, aquellos que piensan en la educación superior y tienen la facilidad de hacerlo, en ellos está el potencial para que se conviertan en ejemplo a seguir, otros se quedan con el deseo de hacerlo, porque no tienen las oportunidades o los medios, aun cuando las posibilidades y las propuestas de superación en la parte académica sean muchas, existe indiferencia total. La desmotivación y desencanto unido a la pereza “los tiene dominados” y parece ser que ellos no están dispuestos a luchar contra ella. A las familias se les da a conocer estas alternativas y al hablar con ellas se observa entusiasmo, alegría, ilusión, pero tristemente es sólo sentimiento, porque no hay respuesta concreta, siempre evasivas: “no tengo tiempo, hay que salir a la ciudad, no tengo computador...”, todo porque no hay dinero, y puede ser cierto, pero para ser un profesional no requiere de tanto dinero, porque es gratuito como lo contempla la Constitución Política de Colombia en el Artículo 67 “La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”; y al ver a los jóvenes con ropa de “marca”, con “BlackBerry”, salir a la ciudad apoyar a su equipo de fútbol preferido y pagar la boleta de entrada y tantas otras cosas aparece un desencanto, pero a la vez deseo enorme, de los que tenemos la oportunidad de trabajar con ellos en diferentes campos, por lograr sacar de ese conformismo en el cual viven y lograr que proyecten sus vidas para un mejor mañana, esto será posible creando, como dice Orfila (2007, 32) que “una Conciencia crítica es el grado de conocimiento y de interpretación de la realidad que se construye, se alcanza o se desarrolla progresivamente o procesalmente mediante la reflexión-acción en torno a la realidad objetiva y concreta en que se interactúa”.

Es bien sabido por todos que la familia es la primera responsable de transmitir los conocimientos de la cultura donde se



desarrolla, puesto que así los que pertenecerán a la sociedad puedan vivir, en un futuro, con pautas y valores que le harán o facilitarán su autonomía en la sociedad. Esto en la vereda objeto de estudio no importa en lo más mínimo, y fácilmente se lo puede constatar en la forma de hablar de los jóvenes, (utilizan modismos o extranjerismos: “brother, parcero, not problem, business”), la forma de vestir, siempre imitando a otros países, en la música que escuchan, por eso pedirles hoy en día a los jóvenes que entonen un bambuco o pasillo, es ofenderlos y en lenguaje de ellos, es hacerles pasar el “oso”, mismo “oso” que sienten cuando se les pide bailar un baile nacional, prefieren bailar de la manera como otros países han influido en ellos: Bachata, reggeton, tectonic, entre otros. Estas representaciones se crean en la imitación de estereotipos “brillantes y únicos” para los jóvenes y son adquiridas en el medio en que se desenvuelven o en la adquisición de ellos cuando son nuevos en el vecindario, lo más fácil es adoptar lo que hacen sus contemporáneos para ser aceptados. Ante esto la familia no puede claudicar y recordando que ella es “también la esfera de la vida social donde se aprenden por primera vez los tipos de conductas y actitudes consideradas socialmente aceptables y apropiadas”⁴, se nota con la anterior actitud el caso omiso de los jóvenes frente a sus mayores y el poco interés por su progreso e identidad propia.

En la comunidad investigada hay habitantes, cuyo proyecto de vida es limitado a ser lo que su familia por tradición ha sido, o ha hecho, esto es para ellos su meta o realización personal u obtener dinero que les permita solventar necesidades y nada más; ese poco interés por ir más allá de lo que se es capaz puede entenderse

como lo dice Eduardo Galeano, en el miedo manda: “el hombre tiene miedo de hacer nuevas cosas o emprender nuevos caminos. El hombre debe emanciparse del miedo” y por eso le es más fácil continuar con lo que hasta el momento ha vivido y opta como dice la Doctora Gloria Isaza de Gil: “no romper el “paradigma” de su alrededor”. También el habitante de la vereda La Cabaña encuentra un pretexto para su conformismo o “inmutabilidad” en la sociedad, sin entender que el que pierde es él. No obstante es conveniente destacar al ser humano que tiene intereses, proyectos, gustos, y actitudes que se enmarcan en una serie de razones que están en ejercicio de su propio interés y trascienden en función de un grupo o una actividad, como lo refiere la presentación de la Maestría en Educación desde la Diversidad, en uno de sus apartes: “... Un sujeto diverso, pero con sueños y con esperanzas de escribir su propia historia y de pensar su devenir”, y me atrevo a proponer además de lo anterior, un elemento esencial, actitud, que permite explicar la consistencia en determinado comportamiento.

El contexto de esta comunidad se basa en la subsistencia del individuo como ser social, dentro de un conjunto de congéneres; y se hace necesario reflexionar sobre las actitudes que asumen los hombres y mujeres y en general, las familias de esta región, como primera escuela de formación del ser humano, que permite ver la vida de otra manera a pesar de las circunstancias más adversas; recordar que la vida no termina en un colegio, que el futuro está más allá de lo que les rodea, que es necesario atreverse a explorar nuevos campos, que hay que planificar ideas y proyectos que generen una vida más justa y digna, que se atrevan a dar un paso más, que descubran dentro de ellos todo el potencial que tienen y como lo pueden emplear, que son capaces de superarse y ser grandes en la vida contribuyendo a la sociedad, por así decirlo y sin el ánimo de ofender a nadie,

4 Villarroel Rosende, Gladys, Sánchez Segura, Ximena. Relación Familia y Escuela: *Un Estudio Comparativo en la ruralidad* Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Casilla 34-V, Valparaíso, Chile.

despertarlos del letargo en el que viven, que se den cuenta de que valen mucho y que son muy importantes para el mundo y que son el futuro no solo de un país, sino del mundo que se sientan responsables del planeta y que tomen parte activa en la consecución del mejoramiento del medio ambiente, que entiendan que por ser seres humanos se tiene derecho a la superación y que sean conscientes de que todo se puede lograr si cada uno se esfuerza. Que entiendan que desde el temperadero, como agregado, como jornalero se puede contribuir a mejorar su futuro, que después de reconocerse como ser humano y poseedor de inteligencia sea capaz de salir adelante en las tribulaciones, de poner al servicio de los otros sus capacidades físicas e intelectuales, de aportar académicamente al desarrollo individual y colectivo. El mundo, el gobierno o los “poderosos”, pueden quitar todo, pero nunca lo que han aprendido en la escuela o en el hogar, porque la enseñanza está en el interior de cada uno y es desde allí, desde adentro donde se tiene el “poder” de transformar el entorno, porque la sapiencia y Sofía deber ser compartida y recreada y que mejor manera de hacerlo que puesta al servicio del bien local que mañana será global.

Quizá para muchos sea una utopía, pero repensar en este tipo de situaciones y buscar cambios es posible, como lo refiere Carbonell (2005, 38) en su libro La Educación Intercultural:

Va encaminada a conseguir unas capacidades, actitudes y aptitudes para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales y multilingües, capacidades para enraizarse en la propia comunidad, para conocer otras perspectivas culturales, para criticar constructivamente aspectos negativos de las culturas, para enriquecerse con elementos culturales positivos, para resolver conflictos interétnicos, ...para convivir con los otros en calidad de personas.

Se busca además con este trabajo que el joven y señorita, a través de la familia y como dice Prada (1995, 181): “se sienta digno de algo, capaz de dominar algo, sentirse competente, independiente, libre y que se le reconozca como tal”

2. Implicaciones de las representaciones sociales de futuro en la calidad de vida de la comunidad

En la vida cotidiana se entienden unos a otros en términos de interpretación cuando descifran el sentido y la intención ocultos en los sonidos, gestos y movimientos de nuestro interlocutor. Tal interpretación incluye lenguaje e intención y constituye lo esencial de la interacción e interrelación social y es inherente de nuestra forma de pensar. Todos los seres humanos, son hermeneutas por designio evolutivo.

Para teorizar acerca de las representaciones emocionales es pertinente referirse en primera instancia a las representaciones sociales como: “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social y correlativamente, la actividad mental desplegada por individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que le conciernen” (Moscovici, 1993, 473).

Es conveniente saber que el estudio realizado fue con familias campesinas, y cabe recordar que el campesino ha sido objeto de estudio por diferentes ciencias: la antropología lo define como: “sistema cultural autónomo”. Los antropólogos: “han introducido el término campesino o campesinos como un término genérico para designar a un grupo cuyo comportamiento económico se explica por sus actitudes, valores y sistemas cognoscitivos. Por ello, los campesinos desde el enfoque antropológico son considerados insertos en una cultura tradicional, donde



los contenidos culturales y los valores se transmiten en forma verbal”⁵.

Los sociólogos definen el campesino como el integrante de una comunidad rural. Este término que a veces es utilizado por los ciudadanos como despectivo, es una persona como todas las que habitan este mundo y tiene los mismos derechos que cualquier colombiano; muchas veces son discriminados, subvalorados y vulnerados en sus derechos, tristemente se puede constatar que son relegados a un segundo plano, menospreciándolos por su condición, olvidando que grandes personajes del mundo han sido campesinos o tienen su origen en el campo⁶.

La familia, tiene por obligación insertar a los suyos dentro de la sociedad, puesto que: “Ciertamente reconocemos la diversidad de familias rurales y urbanas, cada una dentro de su contexto cultural; pero en todas partes la familia es fermento y signo de amor divino y de la misma iglesia y, por tanto, debe estar abierta al plan de Dios”⁷. Pienso dejarlo tal cual, es verdad que es una investigación, pero nunca será de más colocar al autor de la vida y la inteligencia. Él es quien nos permite investigar ya hacer que el mundo progrese. No obstante, es bien sabido que después de la familia la escuela o el colegio se convierten como

se ha enseñado en el segundo hogar, ellos no pueden solos, necesitan el apoyo de la familia que se convierte extra muros escolares en: “la continuadora del trabajo educativo que se desarrolla en la escuela”. Por tanto debe ella y con los miembros que la integran facilitar una positiva representación que permita a los suyos interpretar, dar sentido a lo inesperado, clasificar las circunstancias plantear teorías que permiten establecer hechos sobre ellos, , ahondar en el conocimiento, elabora propuestas que acrecienten y amplíen su visión de futuro. La inmensa mayoría de las familias no están suficientemente preparadas para enfrentar esta tarea como se lo requiere. La familia es el primer grupo de la sociedad donde se encuentra el niño al nacer, es el contexto social que coincide con las épocas de mayor permeabilidad y adaptabilidad en toda su vida, donde el niño es capaz de asimilar y más tarde reflejar todo cuanto ella, de forma voluntaria o involuntaria, puede brindarle. En la familia, todo educa: “ las condiciones de vida, las relaciones y formas de comunicación que se establecen entre sus miembros, el estilo de vida, la atmósfera cultural y sobre todo el ejemplo que cada adulto puede brindar”⁸.

3. Las representaciones sociales de futuro de los jóvenes de La Cabaña

La utilización de los instrumentos metodológicos permitieron aflorar en los jóvenes objeto de estudio, acerca del concepto de futuro, haciendo énfasis en la posibilidad que tiene todo ser humano de asumir responsablemente su visión de futuro y todo lo que ella implica. Para realizar este trabajo se empleó la Categorización -categoría inductiva y deductiva-, sistematizando la información obtenida, convergiendo en la realidad, cuya información se trian-

5 Valenza, Carill Garay. *www.monografia.com El campesino en 22 preguntas*. Estudio Social.

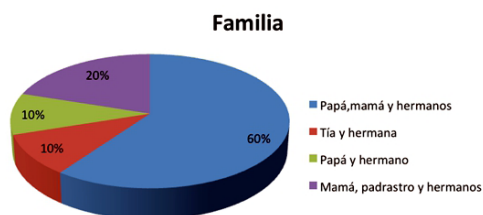
6 Como el famoso Albert Einstein, de Ulm; Wurtemberg, Alemania; Mahatma Gandhi de Porbander, pueblo pequeño de la costa occidental de la India; Kahlil Gibran, poeta, escritor, escultor, pintor, como él mismo dice: “nací en un pueblo aislado de Bisharri, Líbano. Y para no ir tan lejos en Colombia existen grandes personajes como el caso de Aurelio Arturo, el poeta, nacido en La Unión Nariño; Gabriel García Márquez, nacido en Aracataca, Magdalena. Y el más bello, humilde y santo de todos los tiempos, Jesús, desde Belén de Efrata en Israel, vino al mundo por medio de una mujer campesina para enseñarnos que todos somos iguales ante los ojos de su Padre, (Gen: 1,26) que también es el nuestro.

7 *IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Santo Domingo. Pág. 137.

8 Hernández Salazar, Lidia. *La relación escuela familia en el logro de la salud escolar*.

guló con la teoría de apoyo -referentes teóricos- y la visión del investigador, para dar razón acerca de la indagación sobre las representaciones sociales del concepto de futuro de los jóvenes de la comunidad La Cabaña, así:

3.1. Categoría familia



Cuadro 1

La mayoría de los jóvenes de la vereda ya no vive en una familia patriarcal, ellos tienen una familia nuclear formada por padre, madre e hijos; como dice Ligia E. de Ferrufino: “este es el tipo de familia más frecuente en la sociedad occidental, sin embargo este tipo familiar no se puede considerar una invención moderna, pues hay evidencia de que también existió en épocas pretéritas. Teóricos evolucionistas del siglo XIX y con ellos Durkheim, consideraron que la familia nuclear era producto de la evolución de la familia extensa que se iba retrayendo y concentrando hasta conformar el tipo nuclear”⁹.

La importancia de una autoridad en el hogar para evitar consecuencias devastadoras se hace necesaria. La continua desintegración de los grupos familiares ha provocado la pérdida de valores y de hecho resentimiento entre sus miembros. Para Jacques Donzelot, en su libro *La policía de la familia*, hace énfasis a “lo social por excelencia”¹⁰ como elemento incidente en la familia, haciendo ver la autoridad

paterna como figura responsable de los actos de sus miembros ante los distintos estamentos y la incidencia negativa al no existir esta representación.

El porcentaje hace ver que los padres de familia encuestados conforman grupos familiares pequeños, situación que les favorece para una mejor organización interna y “goce” en la mayoría de los aspectos, pero sobre todo en el crecimiento de la confianza que: “es fundamental y básica para mantener buenas y constructivas relaciones familiares, indispensables para el desarrollo equilibrado y emocionalmente seguro de niños, niñas y jóvenes, y como un ingrediente necesario en la resolución de conflictos”¹¹. En cuanto a la parte económica, que no es lo determinante dentro de una familia, pero si es necesario para su desarrollo integral. La familia nuclear, como lo afirma Equipos de Nuestra Señora de Italia: “ésta familia, envuelta en tantas contradicciones, antiguas y nuevas, no ha resistido las transformaciones más recientes de la sociedad de economía neocapitalista y posindustrial y ha entrado en una fuerte crisis, epocal, milenaria... una crisis, sin embargo, en la que todavía es posible ver la luz y los signos de un desarrollo positivo”¹². La mayoría de los padres en el compartir diario manifiestan conformismo con la remuneración por su labor, en sus “cálculos matemáticos” alcanza para las necesidades básicas, pagar impuestos y de vez en cuando darse algunos lujos. De lo anterior se puede colegir: que si bien el dinero es necesario, este no es el pilar de la felicidad.

El 50% de las madres de familia, son bachilleres; un porcentaje mínimo de madres alcanzaron estudios universitarios;

9 Ferrufino, Ligia E. *La familia ante la ley*. Biblioteca de ciencias humanas. Universidad Nacional de Colombia.

10 Donzelot, Jacques. (1998) *La policía de la familia*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión. Pág 233

11 Perfiles educativos v.32 n.129 México (2010). *Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena*. En www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185...script=sci_arttext

12 Equipos de Nuestra Señora de Italia. (1993). *El amor y el matrimonio*. Santafé de Bogotá. Editorial San Pablo.



un porcentaje superior de las madres se han escolarizado hasta primaria, en tanto que pocos padres terminaron su primaria y el resto de ellos no han estudiado por diferentes razones en sus vidas. Lo anterior hace un tanto difícil la formación de los hijos, desde lo intelectual porque no hay duda que desde el afecto y madurez lo harán con óptimos resultados.

Los padres de familia se dedican en su mayoría a oficios que no requieren de una preparación académica sino más bien de aptitudes y práctica en los oficios que realizan. Se podría decir además que son ellos quienes sostienen el hogar, dada su condición de trabajo de subsistencia. Cumplen su labor con entrega recordando que el trabajo dignifica el hombre y como ellos mismos dicen: “es mejor trabajar y no robar”. Al respecto la encíclica *Laborem Exercens* de Ioannes Paulus PP II (1981) nos dice:

No obstante, con toda esta fatiga —y quizás, en un cierto sentido, debido a ella— el trabajo es un bien del hombre. Si este bien comporta el signo de un «bonum arduum», según la terminología de Santo Tomás; 18 esto no quita que, en cuanto tal, sea un bien del hombre. Y es no sólo un bien «útil» o «para disfrutar», sino un bien «digno», que corresponde a la dignidad del hombre, un bien que expresa esta dignidad y la aumenta. Queriendo precisar mejor el significado ético del trabajo, se debe tener presente ante todo esta verdad. El trabajo es un bien del hombre —es un bien de su humanidad—, porque mediante el trabajo el hombre no sólo transforma la naturaleza adaptándola a las propias necesidades, sino que se realiza a sí mismo como hombre, es más, en un cierto sentido «se hace más hombre

La mayoría de las madres de familia están en el hogar, dedicadas a los oficios del mismo, lo cual no representa ingresos. Escasamente dos madres de familia son

empleadas lo cual indica que reciben un salario y de esta manera contribuyen económicamente al hogar. Esta situación trae tanto ventajas como desventajas, entre las ventajas de no trabajar esta la permanencia en el hogar al cuidado de los hijos, el conocimiento y la cercanía a ellos, un compartir que permite mayor integración y mejor comunicación, creando así, vínculos afectivos que fortalecen las relaciones familiares e íntimas que construye como desventaja, se podría afirmar, el no aporte financiero al hogar, pero es sin duda suplido por el anegado trabajo dentro del mismo. Y trabajar trae como fortaleza una mayor comodidad económica, pero al estar ausente la madre del hogar puede provocar un detrimento en las relaciones familiares y no es conveniente olvidar que: “La familia es el cuerpo social primario en el que se origina y educa la juventud. De su estabilidad, tipo de relaciones con la juventud, vivencia y apertura a sus valores, dependen, en gran parte, el fracaso o el éxito de la realización de esta juventud en la sociedad...”¹³

Los jóvenes en su mayoría, mantienen una buena relación con sus hermanos, con algunas desavenencias, pero que finalmente se sobrellevan. En alguna situación se aprecia poca comunicación, pero no se compara con la riqueza que encuentran al interior de la familia que con dificultades y aciertos, errores y virtudes, lágrimas y risas está siempre allí esperando una nueva oportunidad para servir y brindar el apoyo necesario. Porque: “La familia es precisamente el primer laboratorio social donde los seres humanos experimentan sus primeros contactos con otros (intersubjetividad), desarrollando vínculos afectivos o relaciones cercanas u ocasionales (interactividad)”¹⁴

13 III Conferencia del Episcopado Latinoamericano. (1979). Puebla.

14 Garcés, Prettel Miguel y Palacio Sañudo, Jorge Enrique. *Comunicación Familiar*. En www.miguelgarcés.es.tl/Comunicacion-Familiar.htm

3.2. Categoría jóvenes

Son el futuro de la iglesia y de la sociedad: ninguna institución debe descuidarlos y mucho menos dejarlos solos, es en esta etapa donde más necesitan orientación y palabra de aliento, necesita saber que no están solos que se los acompaña: Ellos los jóvenes tienen sueños, ideales y su visión de futuro que los impulsa a obrar de cierta manera en la sociedad en que se desenvuelven a pesar de la incomprensión de los demás, ellos avanzan por el mundo y con sus representaciones que no son reproducciones pasivas, entra a jugar un papel importante el imaginario individual o social, se los constata en los signos, símbolos que; ellos utilizan para la comunicación que es también muy importante dentro de las representaciones sociales.

Otros quieren mejorar el nivel académico que sus padres tienen, pensando en un futuro, más promisorio, como profesionales y constituirse en grandes personas que sirvan a la sociedad y se beneficien de ella. Pero ellos, los jóvenes no pueden olvidar que tales sueños pueden ser realidad, pero sin virtudes, dichos sueños podrían convertirse en pesadillas de personas insatisfechas. Por ello, es importante el ejemplo y acompañamiento que se les brinde, en todo momento, ellos, los jóvenes necesitan escuchar:

Vivan al máximo su edad: rían, sean amigos, amen y entusiásmense, aprendan a vivir, no desaprovechen esta etapa de la vida, mantengan y acrecienten sus virtudes, ellas les permitirán enfrentar la vida, aún con sus sinsabores, con fortaleza espiritual y alegría, ser personas queridas, dignas de amor, capaces de dar y compartir con otras personas lo bueno y lo malo que aún nos quede por vivir¹⁵.

15 Garcés, Prettel Miguel y Palacio Sañudo, Jorge Enrique. *Comunicación Familiar*. En www.miguelgarces.es.tl/Comunicacion-Familiar.htm

3.3. Categoría valores familiares

Se observa un buen grado de admiración por la responsabilidad y el trabajo de los padres, así mismo sobresale el amor y cariño de padres a hijos. Se menciona al padrastro admirándolo por su trabajo y en otro caso se observa una relación frustrada con el padrastro, ya que manifiesta que no hay comunicación.

La mayoría de los jóvenes encuestados resaltan los valores y actitudes de sus padres para tomarlos como ejemplo en su vida y desempeño diario. Esto que es observado y llevado a la vida viene de la familia que es la primera escuela de formación como nos lo recuerda Juan Pablo II en una carta especial, escrita a las familias:

La familia es el primero y más importante (camino). Es un camino común, aunque particular, único e irrepetible, como irrepetible es todo hombre; un camino del cual no puede alejarse el ser humano... Incluso cuando decide permanecer solo, la familia continúa siendo, por así decirlo, su horizonte existencial como comunidad fundamental sobre la que se apoya toda la gama de sus relaciones sociales, desde las más inmediatas y cercanas hasta las más lejanas. (Juan Pablo II, 2004).

Otros quieren mejorar el nivel académico que sus padres tienen, pensando en un futuro como profesionales y constituirse en grandes personas que sirvan a la sociedad y se beneficien de ella.



Cuadro 2

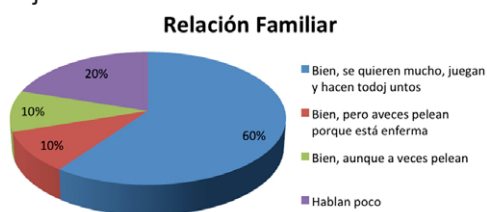


3.4. Categoría relaciones familiares

La mayoría de los jóvenes mantienen una buena relación con sus hermanos, con algunas desavenencias pero que finalmente se sobrellevan. En alguna situación se aprecia poca comunicación, pero no se compara con la riqueza que encuentran al interior de la familia que con dificultades y aciertos, errores y virtudes, lágrimas y risas están siempre allí esperando una nueva oportunidad para servir y brindar el apoyo necesario.

Los encuestados en su mayoría identifican a su familia y los miembros que la integran, como las personas que influyen en sus vidas, destacando en ellos los consejos, ayuda y apoyo en todo momento, lo cual los hace sentir seguros.

Reconocen a sus padres como su principal influencia en la toma de decisiones, ven en ellos a los mejores consejeros que orientan y hacen ver con experiencia lo mejor para cada uno. Los jóvenes serán, en un futuro, el reflejo de lo que los adultos son ahora. En estas familias y de acuerdo a las respuestas de los jóvenes vemos que existe acogida a los suyos incluso en la parte sentimental, esta aceptación permite el desarrollo sano y altruista de la juventud.



Cuadro 3

3.5. Categoría relaciones amistosas

La amistad constituye un valor superado anulando la palabra verdadero que debemos cuidar y fomentar, incluso es crucial para el desarrollo humano, su estabilidad y el mejoramiento de la sociedad donde permanentemente convivimos. La amistad se da en distintas etapas de la vida y en diferentes grados de importancia y trascendencia. La amistad nace cuando

las personas encuentran inquietudes comunes. Hay amistades que nacen a los pocos minutos de relacionarse y otras que tardan años en hacerlo.

La amistad permite o tiene como propósito el crecimiento mutuo, ya que: “nuestros amigos nos confirman los valores que tenemos. Nos ayudan. Nos apoyamos en ellos, sean hombres o mujeres, cuando los necesitamos. Fortalecen la propia capacidad de imaginar, de conocer y de construir la realidad. Proporcionan un sentimiento fundamental de identidad y de pertenencia a un grupo. De otra forma, los amigos confirman el mundo social. Incluso llegamos a pensar que las personas que tienen muchos amigos son más felices que las que desgraciadamente no tienen tantos o están solos.”¹⁶

Todos los jóvenes ven una relación amistosa buena, donde prima la solidaridad, la cooperación, la responsabilidad y el buen trato entre ellos. Esto les permite crecer dentro de una sociedad que nos ha enseñado a ser egoístas, donde se nos ha inculcado que lo importante es sobresalir sin importar el otro, donde se ha convertido al ser humano en un ser ególatra. Es desde esta edad, la juventud, en la cual se inculcará el valor y el verdadero sentido de la amistad para que ellos, los jóvenes, nunca se sientan solos y así puedan rendir mejor en un mundo que los segrega y demostrarle a todos que los lazos de amistad son necesarios para un buen desarrollo tanto social como personal.

Los jóvenes, con su amistad enseñan que no se la debe brindar por interés:

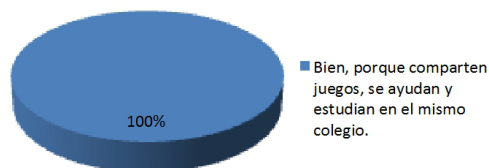
Aristóteles parece considerar también que lo específico de la amistad es el afecto desinteresado, pues, por una parte, declara que la a. «con-

¹⁶ Sociología de los grupos escolares: *sociometría y dinámica de grupos*. En: <http://es.scribd.com/doc/25970977/Dinamicas-Para-Grupos-Escolares>.

siste sobre todo en los sentimientos afectuosos» y, por otra, afirma que es enormemente exacto que «entre amigos todo es común»; dentro de esta concepción, distingue la a. fundada en la semejanza en la virtud, de la basada en la semejanza en el vicio y, ambas, de la a. que se funda en la utilidad y nace, sobre todo, de la oposición o del hecho de carecer uno de lo que otro tiene.¹⁷

En esta relación de amistad es donde se gestan las futuras relaciones sociales que brindarán a la sociedad el apoyo necesario y eficaz para su desarrollo, pues la amistad verdadera es para siempre y “el amigo fiel no tiene precio”¹⁸

Relación Amistosa



Cuadro 4

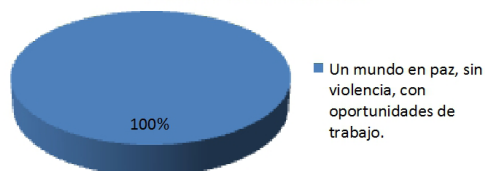
3.6. Categoría visión del mundo

La visión del mundo no es una explicación compleja del universo ni algo exterior a la persona. No se trata de como “ven” nuestros ojos el mundo, sino mirar el mundo “con otros ojos”, lo cual significa que una auténtica visión del mundo cambiaría una forma de sentir y vivir el mundo.

Los jóvenes sueñan con un país en paz, respeto, amor y con oportunidades de trabajo y bienestar en general y donde no haya violencia ni maldad. Los jóvenes responden asumiendo un compromiso de responsabilidad frente al progreso de la sociedad. La mayoría de los entrevistados ven un futuro mejor con significativos avances tecnológicos, científicos y en general de progreso. Sin embargo otros

lo analizan con las dificultades actuales que a futuro podrían empeorar. Con estas respuestas se puede notar que el joven desea darle un sentido a su vida y como dice María Amparo Cortes: “quien descubre el sentido de la vida, vive con entusiasmo, se siente seguro de sí mismo. Sabe para qué vive, por qué vive, marcha por un camino que lo lleva a realizarse como persona dentro de un grupo social a partir de la familia”¹⁹

Visión del mundo



Cuadro 5

3.7. Categoría relaciones sociales

Un 50% de los encuestados no tienen novia o novio, el otro 50% restante tienen una relación sentimental donde expresan su amor, ayuda y respeto, dentro de este grupo hay un caso de enojo (normal dentro de la relación) y otro caso en que el compromiso con la pareja es mayor por el embarazo de la joven.

La mayoría de los jóvenes responde que las expectativas de los demás es que sean buenos. Pocos son escépticos a la pregunta y sencillamente contestan que no esperan nada de los demás. Esta respuesta se la interpreta por la edad que tienen, puesto que es bien sabido que: “Una relación social será un medio para poder satisfacer determinados objetivos como puede ser un fin. El ser humano es como se sabe un ser eminentemente social, por tanto necesita casi como el aire que le permite respirar estar en contacto con otras personas de su misma especie”²⁰

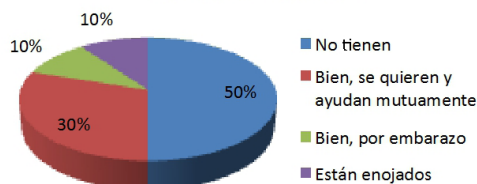
17 *Amistad* – Canal Social - Enciclopedia GER. Ética Nicomaquea, lib. 8, cap. 8-9 En: www.canalsocial.net Enciclopedia GER.

18 La Biblia. Eclo, 6, 17- 7,8

19 *La familia agente educativo*. Tomo II. Pág 53.

20 *Relaciones sociales*. En: www.definicionabc.com/social/relaciones-sociales.php

Relación Social



Cuadro 6

La mayoría de los padres de familia expresan que tienen tiempo para sus hijos, algunos mucho, otros medio tiempo y los restantes un mínimo; esto es relativo dadas sus ocupaciones, se puede decir que son las madres quienes dedican más tiempo a sus hijos teniendo en cuenta que sus oficios se relacionan con el hogar. El porcentaje hace ver que las actividades entre padres e hijos siempre se realizan de manera conjunta; un mínimo a veces entendiendo el tiempo que tienen para sus jóvenes. El estar con los hijos permite a los padres conocer los gustos y preferencias que éstos tienen, se resalta el juego, el deporte, actividades escolares y diálogos. Los padres de familia reconocen las habilidades que sus hijos e hijas tienen, resaltando desde temprana edad sus aptitudes por ciertas tareas y oficios.

Los padres de familia saben y describen las actividades a que se dedican sus hijos e hijas durante el tiempo libre, destacando acciones tendientes al bienestar del joven, la familia y la comunidad. La interacción con la comunidad o el hecho de relacionarse con otros seres humanos es una cuestión necesaria y primordial de la vida cotidiana y desde la familia donde se aprende a convivir con los otros.

Se observa un porcentaje superior donde siempre los padres de familia ayudan a su hijo en el desarrollo de actividades escolares, que de alguna manera son quienes están pendientes de sus hijos en todo sentido. Quienes responden a veces, probablemente son aquellos que poco tiempo dedican a sus hijos.

Todos los padres de familia afirman el cumplimiento de órdenes de los hijos

en casa, sin embargo hacen sus observaciones. Manifiestan que en ocasiones cuesta que los hijos obedezcan, pero se da el cumplimiento toda vez que la orden sea de enérgica y de la escala jerárquica que provenga.

Se puede analizar cómo los padres de familia asumen con responsabilidad temas de interés con sus hijos, por las respuestas se puede decir que se interesan por despejar interrogantes y asumir con responsabilidad temas que así lo requieren. Así mismo algunas expresiones utilizadas en las respuestas hacen ver el acercamiento que se mantiene padres e hijos. Los padres de familia en sus respuestas hacen notar la importancia de papá y mamá en la dirección del hogar, de tal manera que los hijos obedecen a los dos.

La reacción que los padres de familia tienen frente a la desobediencia de sus hijos indica en su mayoría el castigo correctivo y diálogo con negociación para algunas exigencias de los hijos. En otros aún persiste el castigo físico, las amenazas e incomodidad. Algunos al ver que sus hijos se salieron de sus manos, buscan otros medios de corrección no adecuados, pero aducen que esos mismos “castigos” ellos los recibieron en su juventud y que ahora son diferentes[e18] , se invita a un cambio en la corrección y formación de los hijos para que la respuesta será benéfica para todos, se logrará así que el joven tome su parte activa dentro de la sociedad y su participación ciudadana depende de la formación recibida en el hogar por tanto: “Debemos potenciar el espíritu de asociación, de ayuda y solidaridad presentes en la sociedad a nivel más bien normativo y de ideas, a un hacer concreto, en el cual se construya una visión clara de la sociedad que queremos, del país que queremos y del cual todos somos responsables”²¹

21 *Relaciones sociales*. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982010000300003&script=sci_arttext

3.8. Categoría autorreconocimiento

Es una de las tareas más difíciles que se tiene en la vida, porque siempre ante las preguntas sobre uno mismo existen un sin número de evasivas, da miedo a enfrentarse con la verdad que se lleva por dentro, pero sin duda es uno de los conocimientos más sabios, así nos lo recuerda William Shakespeare: “De todos los conocimientos posibles, el más sabio y útil es conocerse a sí mismo”²².

La clave para llegar o acercarse a otros de manera efectiva es manejarse uno mismo primero, puesto que entre más se conoce de uno mismo, es más sencillo y fácil relacionarse con los demás.

El “autonocimiento”, o “autoevaluación” es la primera aptitud de la inteligencia emocional. Si no se logra es difícil que puedan desarrollarse otras aptitudes, incluyendo la comprensión de los demás y, a partir de esto, ejercer influencia positiva sobre estos. El auto-reconocimiento, también se lo considera como la primera de las habilidades gerenciales. Las respuestas de los jóvenes encuestados hacen ver el valor que tienen de sí mismos, y esto es muy importante porque así nos lo recuerda Einstein: “Conocer a bien a los otros es inteligente, conocerse bien a sí mismo, es sabiduría”. Los jóvenes reconocen a Dios como Creador y aprecio por las características físicas, corporales y comportamentales, con las que han sido dotados para su bienestar y relación con sus semejantes. Es importante destacar que los jóvenes reconocen las debilidades que afectan su forma de ser y comportamiento, mencionando algunas de ellas y haciendo su propia reflexión sobre cómo hacer control para evitar que ocasionen desequilibrio emocional. Porque: “la tarea de autoconocerse es «la más difícil», porque comunica la idea de autoconocimiento completo, terminado y perfecto, y no la posibilidad de inicio de un proceso

gradual que, descompuesto en momentos diferenciales, pueda ser calificado hasta de espontáneo, natural y fácil, como hace Buda: «El Yo es lo más fácil de conocer»²³.

El equilibrio emocional se refleja en la madurez a la hora de enfrentar situaciones obstaculizadoras, resaltando la responsabilidad para asumir las acciones, de tal manera que no se vea afectada su integridad.

Es muy oportuno el auto-reconocimiento para el funcionamiento integral de la persona, esta tarea no es nueva, viene de años remotos, se nos invita a una introspección y desde allí extrapolar “mi” conocimiento de “mi” hacia los demás referenciándose en la frase tan celebre, de unos de los más grandes sabios del mundo, Sócrates: “conócete a ti mismo” frase que tiene muchas interpretaciones, pero a mi juicio una de las más acertadas es la respuesta de Alejandro Magno a su fiel compañero Crátero, cuando éste le preguntó por su significado, Alejandro contesto: Es evidente, “Conocerse a uno mismo es la tarea más difícil porque pone en juego directamente la racionalidad, pero también los miedos y pasiones. Si uno consigue conocerse a fondo a sí mismo, sabrá comprender a los demás y la realidad que lo rodea.”²⁴.

3.9. Categoría visión de futuro

Visión es el resultado de los sueños en acción, un ejemplo maravilloso y digno de imitar es de los griegos, ellos comenzaron soñando, pero luego trasformaron esos sueños en algo más poderoso, una visión.

Lo mismo, los jóvenes, objeto de estudio, vislumbran un futuro como profesionales, en aras de mejorar la calidad de vida y el de su familia. Algunos jóvenes hacen ver en sus respuestas, el interés como el “aprovecharse de algo o de alguien”, reconociendo que por el contrario en ellos hay humildad y sencillez. Los demás ven

22 *Paz interior o vivir plenamente*. En: <http://suite101.net/article/paz-interior-o-vivir-plenamente-a20825>

23 Op cit.

24 *Autoconocimiento*. En: http://www.degerencia.com/articulo/autoconocimiento_apitud_de_la_inteligencia_emocional

el interés por ser mejores en su formación académica y profesional para salir adelante sintiéndose orgullosos de sí mismos al contribuir al bienestar de la familia y la sociedad. Con estas respuestas es fácil notar que los jóvenes con sus representaciones sociales enfrentan el miedo o la incomodidad que produce lo extraño o lo desconocido de la realidad, el estudio. Lo anterior, los psicólogos lo llamaran procesos cognitivo-emocionales

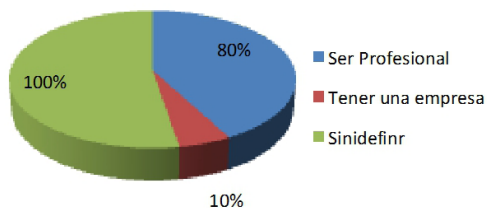
Los sueños que estos jóvenes desean hacer realidad, parten de la actualidad como estudiantes que buscan destacarse y sobresalir en su grupo para en un futuro llegar a ser profesionales y padres de familia de bien, que contribuyan a la construcción de una sociedad mejor. Los jóvenes vuelven a resaltar el presente como estudiantes responsables, dedicados, asumiendo un compromiso que les ayude a tener mayores posibilidades para alcanzar sus sueños. Se nota el optimismo dentro de ellos y esto indica que van por buen camino.

La falta de recursos económicos unidos al poco apoyo de algunos de los miembros de su familia, son los factores que les impiden la realización de los sueños y a futuro se verían afectados. Otros jóvenes ven sus sueños casi hechos una realidad porque dicen tener todos los medios, la disposición, actitud y apoyo para alcanzarlos.

Las respuestas de los padres de familia, coinciden en su gran mayoría con las dadas por los jóvenes, y es gratificante analizar el interés de unos y otros por la superación personal y formación académica para ser profesionales. Solo una visión de futuro puede hacerlo, una visión de futuro puede determinar el destino.

Una gran mayoría de los padres de familia prefieren que sus hijos no imiten a ninguno de los miembros de su familia, sino por el contrario que sean autónomos, originales y busquen cada día ser mejores que ellos. Otros rescatan los valores del grupo familiar para ser tenidos en cuenta como ejemplo para sus hijos.

Visión de Futuro



Cuadro 7

4. Conclusiones

Es una realidad muy preocupante ver a nuestros jóvenes desorientados y sin rumbo por la vida, es triste ver que no tienen criterio y que viven al vaivén de las olas. Es urgente detenerse por un momento y pensar en ellos, los jóvenes, a quienes llamamos futuro y esperanza de la sociedad y de la iglesia. Es hora de hacer programas que los involucren de manera activa y no contentarse simplemente con presentar resultados ante una entidad determinada.

Las instituciones: familia, iglesia y estado, cada día buscan lo mejor para el bien común, ellas, no escatiman esfuerzo alguno para lograrlo, el trabajo es arduo y continuo, pero el resultado será satisfactorio y enriquecedor para la sociedad que será beneficiada. Las visiones de futuro que tienen los jóvenes, está llena de optimismo y no se puede dejar pasar por alto este momento en el cual un grupo de jóvenes, de la vereda la Cabaña, esta dispuesto a aceptar el desafío de ser seres altruistas, personas que ven en el "otro" una oportunidad para relacionarse y acrecentar las relaciones de amistad duraderas que les servirán para el resto de sus vidas.

Es conveniente que las instituciones enfaticen en:

- Educar a la niñez y juventud para la vida y no para el momento, sin ninguna distinción, respetando la diversidad clase y género.
- Ayudar en el crecimiento afectivo y maduro, para un mejor desarrollo en

- la personalidad sin olvidar que todo ser humano es único e irrepetible.
- Buscar estrategias para atraer a la juventud y brindarles una mejor opción de vida, donde puedan desarrollarse libre y espontáneamente.
- Brindar oportunidades de desarrollo integral para obtener seres altruistas.
- Facilitar el encuentro intergeneracional para aprender de las buenas experiencias y aplicarlas en el momento actual.

Bibliografía

- Abric, Jean Claude. (1994). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. En: Practiques sociales et Representations. Traducción al español por José Dacosta y Fátima Flores. (2001). Prácticas Sociales y Representaciones Sociales. México. Ediciones Coyoacán.
- Aguirre Dávila, Eduardo. (1997). *"Representaciones Sociales"*. Bogotá. UNAD.
- Aguirre, Aguirre. (1996). *Enfoques teóricos contemporáneos en Psicología*. Bogotá. Unisur.
- Allport, Floyd. (1978). *Actitudes y Comportamientos desde la Psicología social*. En Test de dominio-sometimiento [escala D-S]: manual de instrucciones, puntajes y normas. Buenos Aires. Paidós.
- Alonso, Luis. (1998). *Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En: Delgado, J., Gutiérrez, J. (coord.) Métodos y técnicas cualitativas de investigación social. Madrid, España. Síntesis psicología.
- Álvarez, Gabriel., Álvarez, Angel. & Facuse, Michel. (1997). *La Construcción discursiva de los imaginarios sociales: el caso de la medicina popular chilena*. Chile. Universidad De Concepción.
- Amistad – Canal Social - Enciclopedia GER. Ética Nicomaquea, lib. 8, cap. 8-9. En: www.canalsocial.net › Enciclopedia GER. (Recuperado en mayo 22 de 2012)
- Aula Psicológica. (2001). *Representaciones Sociales teoría y métodos de investigación*. Bogotá. Universidad del Bosque.
- Banchs, María. (1990). *Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica*. En: Jiménez, D. (coord.) Aportes críticos a la psicología en Latinoamérica. México. Universidad de Guadalajara.
- Banchs, María. (1986). Concepto de representaciones sociales: *análisis comparativo*. Revista costarricense de psicología (89). 27-40.
- Banchs, María. (1988). *Cognición social y representación social*. Revista de Psicología de El Salvador, VII, (30) 361-371.
- Banchs, María. (1991). *Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación*. Boletín de AVEPSO, (XIV), 3, 3-16.
- Briones, Guillermo. (1990). *La investigación Social y Educativa*. Modulo I del curso de educación a distancia. Bogotá. Secab.
- Calvo, Beatriz. (1987). *Etnografía de la Educación*. En nueva antropología # 42. Vol. XII. México. UAM.
- Carballido, Flor Alejandrina. *La juventud y sus virtudes*. En: www.unidad094.upn.mx/revista/57/06.html. (Recuperado en junio 5 de 2012)
- Castoriadis, C. (2002). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I. Barcelona: Tusques. Santo Domingo. IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano.
- Cornejo, J.M. (1992). *Metodología de la investigación grupal*. Editores M. P. Gonzáles. Madrid. Síntesis.
- Cortes, María Amparo. *La Familia, Agente de la Educación*. (1989). Tomo II. Pág 26. Santafé de Bogotá. Editorial San Pablo.
- Donzelet, Jacques. (1998) *La policía de la familia*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión. Pág 233
- Durkheim, Emile. (1951). *Representaciones Individuales y Representaciones Colectivas*. Buenos Aires. Editorial Kraft,
- El Poder de una Visión de Futuro*. En: www.estebantorres.com Artículos. (Recuperado en junio 3 de 2012)



- Equipos de Nuestra Señora de Italia. (1993). *El amor y el matrimonio*. Santafé de Bogotá. Editorial San Pablo.
- Gaitán, R. Carlos. (1994). *Fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa*. Santafé de Bogotá. Universidad Javeriana.
- Habermas, J. (1987). *Conocimiento e interés en: ciencia imán I técnica como ideología*. Madrid. Taurus.
- Herzlich, Claudine. (1973). *Representaciones Sociales*. Traducción Alberto Valenciameo. s.f
- Hoyos Vásquez, Guillermo. (1994). *Rol e influencia de los agentes externos en los procesos comunitarios*. Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Jodelet, Denisse. (1984). *Representación Social: fenómenos, concepto y teoría*. Buenos Aires. Paidós.
- Jodelet, Denisse. (1988). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En: Psicología Social II. Barcelona. Paidós.
- Juan Pablo II. (2004). Cartas a las mujeres, las familias, los niños, los jóvenes y los ancianos. Documentos del Santo Padre Juan Pablo II. Ciudad del Vaticano: Pontificia Comisión para América Latina.
- La Biblia de Jerusalén. (1976). Bilbao. Desclée De Brouwer
- Le Von, Gustave. (1972). *Representaciones Individuales y Representaciones Colectivas*. Buenos Aires. Editorial Kraft
- Mann, León. (1992) *Elementos de la psicología Social*. Universidad de Harvard. México. Grupo Noriega editores.
- Martínez Gómez, Cristóbal. (2001). *Salud familiar*. La Habana. Editorial Científico.
- Martínez, Miguel. (1991). *La Investigación Cualitativa y Etnográfica en la Educación*. Caracas. Editorial Texto.
- Max Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala Humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile. Fundación Dag. Hammarscholtj. CEPUR.
- Merani Xavier. (1998). *La pedagogía y la Conceptualización*. Bogotá. D.-C. Ed. Universidad Santo Tomas.
- Mimeo. Gotees, J y Le Compte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Morán, María Luz y Benedicto, Jorge. (2008). *Los jóvenes como actores sociales y políticos en la sociedad global*. Revista Pensamiento Iberoamericano N° 3. Madrid. Universidad Complutense de Madrid y Uned.
- Moscovici, Serge. (1993). *Psicología Social*. Vol. II. Barcelona. Editorial Paidós.
- Orfila, Magda. (2007). *Diálogo Crítico y Desarrollo Humano Liberador*. Revista Voces - Colegio de Profesionales del Trabajo Social de Puerto Rico.
- Paz interior o vivir plenamente. En: <http://suite101.net/article/paz-interior-o-vivir-plenamente-a20825>. (Recuperado en mayo 20 de 2012)
- Pintos, Juan Luis (1995). *Construyendo realidades: Los Imaginarios sociales*. Madrid. Sal Terrae/I.
- Prada, Rafael. (1995). *Escuelas psicológicas y psicoterapéuticas*. Santafé de Bogotá. Editorial San Pablo.
- Quintanilla, G. (2007) "La familia como institución". En: saludintegralvidayfamilia.com/author/admin/feed/ (Recuperado 19 de abril de 2012)
- Relaciones sociales. En: www.definicionabc.com/social/relaciones-sociales.php. (Recuperado en mayo 18 de 2012)
- Rodrigo, Juan Manuel. (1994). *Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social*. En M. J. Rodrigo (ED.). Contexto y desarrollo social. Madrid. Síntesis.
- Satir, Virginia. (1986). *La Comunicación dentro de los Sistemas Sociales*. Barcelona. Ed. Optas.
- Sociología de los grupos escolares: *sociometría y dinámica de grupos*. En: <http://es.scribd.com/doc/25970977/Dinamicas-Para-Grupos-Escolares>. (Recuperado en mayo 18 de 2012)
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (...) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: *La búsqueda de significados*. Buenos Aires. Paidós.
- Valenza, Carill Garay. *El campesino en 22 preguntas*. Estudio Social. En: www.monografia.com. (Recuperado el 18 de mayo de 2012)

Villarroel Rosende, Gladys, Sánchez Segura, Ximena. (2002). *Relación Familia y Escuela: Un Estudio Comparativo en la ruralidad*. Facultad de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación. Casilla 34-V.

Watzlawick. Paul. (1985). *La Semiología de la Comunicación*. México. Ed. Pondeross.

Weber Max. (1978). *Manifestaciones y Exposiciones de lo Social*. En: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/imaginarios.htm>. (Recuperado mayo 20 de 2012)



Realidades que perturban la inclusión educativa en Barbacoas (Nariño)¹

MARÍA BERENICE VIVEROS OBANDO²

MIRTHA EDELMIRA ANGULO ROSERO³

HORLY PABLO VIVEROS OBANDO⁴

CONSIDERACIONES ⁵

Resumen

El Ministerio de Educación en Colombia en la última década, está realizando acciones para permitir la inclusión de todos y cada uno de los niños en edad escolar al aparato educativo, esto se está presentando a nivel general, sin tomar en cuenta las necesidades específicas de cada región, ya que siendo Colombia un país muy diverso, para que exista una verdadera inclusión se debe tener en cuenta el contexto social en que se desenvuelven los educandos. Para reconocer qué estrategias se deben implementar en los diferentes contextos hay que escuchar las voces de sus habitantes, En el caso de las instituciones educativas del municipio de Barbacoas las cuales albergan multiplicidad de estudiantes del sector rural y urbano, donde los que intervienen en el procesos de enseñanza consideran la inclusión como el ingreso a la educación sin distingo de etnias, culturas, religión o condición físicas. Consideran que no se puede hablar de inclusión cuando el estado establece normas y obligaciones a las instituciones educativas, careciendo de elementos que interrumpen o constituyen una barrera a lo que en realidad se persigue, para formar verdaderos ciudadanos y atender la diversidad. Este artículo reflexiona sobre la situación de las instituciones del municipio, con miras a identificar esas realidades que representan obstáculos a lo que debe ser una verdadera inclusión educativa.

Palabras clave: Exclusión, Inclusión, Diversidad, Barreras educativas, Educación.

1 Recibido: 06 de noviembre de 2012. Aceptado: 02 de febrero de 2013.

2 María Berenice Viveros Obando. Licenciada en ciencias sociales. Especialista en educación con énfasis en pedagogía. Magister en Educación desde la diversidad. Docente Institución Normal Superior la Inmaculada de Barbacoas. Correo electrónico: maveviob@hotmail.com

3 Mirtha Edelmira Angulo Rosero. Licenciada en educación básica primaria especialista en educación administrativa. Magister en Educación desde la diversidad. Docente de escuela rural asociada al colegio Luis Irisar Salazar de Barbacoas. correo mirthadelmira@hotmail.com

4 Horly Pablo Viveros Obando. Ingeniero de sistemas. Docente Institución Normal Superior la Inmaculada de Barbacoas. Correo electrónico: viverospol@gmail.com

5 Miguel Alberto González González. Asesor del proceso investigativo. Licenciado en Filosofía y Letras Universidad Santo Tomás Magister en Educación, Docencia Universidad de Manizales, Doctor Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira.

Realities that disturb the educative inclusion in Barbacoas (Nariño)

Abstract

The Colombian education ministry in the last decade has been doing actions to allow inclusion of all and every one of children's on school age to educational apparatus. But this happens to general level and no take account the needs specifics of every region. Colombia is a diverse country, for this reason, for that there is a real inclusion should been take into account the social context on they develop in the learners. For to know what strategy need apply in the different context, we must listen to the habitants. In the case of education institutions of Barbacoas municipality which many students of rural and urban sector, where process participants of teaching consider inclusion how ingress to education without distinction of ethnicity, culture, religion or physical condition. Consider can't talk of inclusion when the state puts standards and obligation to education institutions which lacking of elements interrupting or constitute a barrier to what really pursues. To form really citizens and meet the diversity. This articulate reflect over the situation of institutions of municipality, view to identify those realities representing obstacles to what should be a really educative inclusion

Keywords: Exclusion, Inclusion, diversity, educative barriers, Education.

Introducción

En la región pacífica de Nariño - Colombia, sobre en el pie de monte costero, está ubicado el municipio de Barbacoas, donde existe variedad de etnias, culturas, costumbres y tradiciones, aquí encontramos una población estudiantil en su mayoría diversificada, pero vulnerada y vulnerable. Estas formas diferentes de diversidad son evidentes dentro de las instituciones educativas y fuera de ellas, lo que hace de este un territorio generador de una compleja situación al instante de atender bajo los términos de la inclusión y la integración a la población estudiantil. En este sentido, este artículo se direcciona a visibilizar cuáles son algunas de esas dificultades que se presentan a la hora de atender a los estudiantes de acuerdo con algunas características especiales de la región, ya que por normas establecidas, en país las escuelas no solo deben tratar de atender a los estudiantes que regularmente se consideran "normales" o los que tienen necesidades educativas especiales, sino

a todas las diferencias que se presentan en ese extenso mundo de la diversidad, tal como lo expresa Ainscow (2007, 7) *"en muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir a niños con discapacidades dentro de los marcos de educación general. Sin embargo internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos"*.

Y es que la concepción que se tiene de la inclusión y de la integración, no solo en la región sino en todo el territorio nacional, hace referencia a la atención de personas que tienen características notorias de discapacidad, tales como sordera, ceguera, dificultad motriz y sordo-ceguera entre otras. Desde esta concepción restringida podemos considerar algunas situaciones como los factores que pueden dificultar la inclusión y la integración en la comunidad educativa, adentrarnos en el análisis y entendimiento de los actores que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje, tomando como referencia las diferentes



concepciones que ellos tienen sobre el tema con el fin de examinar cuáles son esos factores generadores de las barreras que impiden desarrollar normalmente procesos inclusivos y de integración. Haremos un recorrido por las diferentes situaciones que están aconteciendo en el contexto institucional y sus alrededores, con el objetivo de visibilizar las realidades que se presentan en materia de inclusión educativa, en aras de brindar mecanismos y elementos para motivar a la comunidad educativa en la búsqueda de estrategias que conlleven a un mejoramiento continuo dentro de la atención educativa.

Hallazgos

En diálogo y entrevistas escritas con algunos estudiantes, docentes, directivos y padres de familia de los planteles educativos (Normal Superior, Luis Irisar Salazar, Escuelas asociadas) encontramos que ellos exponen diferentes puntos de vista y apreciaciones sobre el tema de la atención a la diversidad y a la inclusión educativa

El pensar de los estudiantes

Evelin, grado 11

“Para mí la atención o inclusión educativa, es la inclusión de todos a un centro educativo sin importar la raza, el color de piel o condición física etc. en la que se debe aceptar al educando. Una de las experiencias más desagradables que tuve en la Normal fue cuando la rectora del colegio me dijo esta frase “usted es tuerta pero no sorda”. Yo tengo síndrome o estrabismo en mis ojos, yo sé cuál fue la razón del regaño pero no debió decirme eso, me hizo sentir mal, me bajo mi autoestima y esto lo considero una forma de discriminación. Gracias a una huelga de estudiantes en el colegio se logró que trasladaran a la rectora, por lo que me tranquilice mucho ya que yo no era la única persona que había tenido inconvenientes con ella, pues

ella trataba mal a los estudiantes pero ahora estoy muy contenta con el nuevo Rector porque es una excelente persona. Sobre la atención a la discapacidad en el colegio principalmente en el que yo estudio es poca y no hay lugares aptos para ellos, ya que tienen que hacer mucho esfuerzo, deben subir hasta el segundo o tercer piso con ayuda de alguien, de todas maneras se atiende a todos desde el más pequeño hasta el más grande, solo que los niños especiales deben tener educación especial y para ellos no hay ese tipo de educación en el pueblo”.

Arley Grado 8°.

“La atención a la discapacidad en los colegios y escuelas de Barbacoas debe mejorar, porque yo conozco personas que son discapacitados y el colegio no hace nada ni tampoco la escuela por ayudar a aquellos jóvenes y niños que desde pequeños vienen sufriendo con esa necesidad, mas cuando uno es de bajo recurso y en vez de ayudarlos lo que hacen es rechazarlos cada día mas, por ejemplo yo tengo un primo que no sale de la casa, porque no se puede mover y solo se arrastra en el piso, pero con él se puede hablar normalmente él quiere estudiar pero no hay un lugar donde lo reciban. También en la zona rural la calidad de la educación está un poco pobre, porque uno no tiene los materiales necesarios ni tampoco una educación diaria, los profesores a veces van y a veces no, y entonces estamos siendo perjudicados”.

Jaime, egresado 2012

“En la cuestión a la atención a las personas discapacitadas en el colegio o escuela, no es la adecuada por que la infraestructura de las instituciones no tienen las formas para movilizarlos. Otro de los problemas es que los maestros poseen poco conocimiento de cómo tratar al discapacitado, porque no saben de los cuidados que estos requieren y se les dificulta que los niños y jóvenes con discapacidad puedan ingresar a las instituciones, una

de la solución sería que haya maestros para estar con los niños especiales o discapacitados. Considero que los procesos de enseñanza aprendizaje no son los más adecuados en los colegios y escuelas de Barbacoas, porque muchos maestros no se han dado cuenta que hay muchas formas de enseñar y nuevos métodos de enseñanza, como emplear la tecnología; algunos temas tratados no son acordes con la realidad como en ciertas materias, porque hay temas que ni siquiera uno pregunta “esto para que me sirve”, mientras que hay otras cosas que le pueden servir mas a uno, por ejemplo: en el Luis Irisar a mí me dieron unas clases de joyería en las tardes después que salíamos del colegio, y me gustaron mas que muchas materias y aprendí mucho mas, porque ya se hacer joyas y con esto sé que me puedo defenderme si no consigo trabajo”.

Betty, grado 9º

“A los que no somos de la religión católica prácticamente no nos respetan, porque algunos maestros nos hacen formar para participar en las celebraciones católicas, sin tener en cuenta nuestra creencia, por esto considero que no se respetan las diferencias”.

Entender al estudiante

Analizando estos testimonios podemos deducir a partir de las opiniones de los estudiantes que muchos tienen un concepto general de lo que es la inclusión educativa, en su mayoría manifiestan que se trata de aceptar a todos en las instituciones educativas sin ningún tipo de diferencias, aunque en la realidad se perciben situaciones que obstaculizan este propósito y que se convierten en barreras dentro del aparato educativo, como es el caso de la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que por falta de recursos físicos y humanos como infraestructura adecuada y especialistas en el tema, no se lleva a cabo una atención adecuada y acorde a las necesidades de estos estudiantes. Otra de las preocupaciones que

perturban la inclusión, es la baja calidad educativa en el sector rural bien sea por falta de recursos o del compromiso de los docentes para cumplir con su labor lo cual afecta el aprendizaje de los niños y niñas en las instituciones educativas; también manifiestan que las relaciones interpersonales maestro—alumno, alumno—maestro pueden repercutir en el aprendizaje del individuo, cuando por tomar las diferencias como medio de censurar alguna acción, esto puede afectar el autoestima, lo que se manifiesta en el libre desarrollo de la personalidad y la aceptación de las diferencias. Se debe tener en cuenta que dentro de la inclusión educativa lo diverso es el reconocimiento y la aceptación del otro, de brindar los medios necesarios para que exista una verdadera inclusión e integración de todos los individuos dentro del sistema escolar. Por otra parte estos estudiantes relatan que las instituciones deben ser un lugar donde se acepte y se integre a niños y niñas en el ambiente educativo sin discriminación de ninguna índole. Expresan que en solo en algunas ocasiones los docentes tienen en cuenta la diversidad de los alumnos, dando oportunidades para lograr el aprendizaje, y hacer parte de lo establecido en el PEI de cada institución, de elegir su afinidad religiosa, decidir y elegir de acuerdo a su pensamiento lo que le ayuda a su formación integral y a crecer como persona, por ello es indispensable se brinde al estudiante opciones de aprendizaje acordes con la realidad social. Por otro lado algunos estudiantes expresan que no se respeta las diferencias individuales porque a todos se los trata igualmente o en ocasiones son notorias la diferenciación en la atención.

El pensar del docente

Luis, Docente media vocacional

“En nuestra zona nos enfrentamos a una gran diversidad de razas, etnias, culturas, conocimientos, géneros entre otras; donde sabemos que a toda esta variedad



se le debe atender en igualdad de condiciones y de acuerdo a su situación, pero en la realidad la situación es otra, porque como maestros nos toca hacer grandes esfuerzos propios para satisfacer a todas estas personas. El gobierno nos propone atender de forma eficiente a toda la población con dificultades, pero no nos brinda las herramientas necesarias para lograrlo. Yo he visto como al colegio entran estudiantes con limitaciones motoras y al poco tiempo se retiran porque les queda difícil adaptarse a la institución debido a que no hay los recursos necesarios para su formación. Este tipo de situaciones es la que permite que los estudiantes tomen la decisión de excluirse del sistema escolar”.

Claudia, Docente Rural

“Soy docente de básica primaria y laboro en una escuela alejada del casco urbano del municipio de Barbacoas, son 5 horas de transporte y es difícil el acceso a la escuela, pues me toca caminar gran parte del trayecto porque es un río muy fragoso, en ocasiones he tenido que dormir en medio camino por razones bien sea de lluvia o porque el río se desborda. En la escuela atiendo 18 niños en su mayoría afrodescendientes, pero he tenido grandes dificultades con los padres de familia pues la relación no es la mejor, solo los conozco cuando llegan a matricular a sus hijos y rara vez reciben el informe final o están preguntando como les va a sus hijos, en ocasiones mandan a recibir el boletín con el vecino, poco colaboran con la institución, pienso que la atención a los estudiantes no es la más adecuada ya que faltan recursos y materiales adecuados para una buena atención de los niños con diferentes necesidades educativas. También como docente considero que en su gran mayoría los maestros estamos fallando en el sentido que pensamos que lo mas importante es el conocimiento, es decir, le damos prioridad al conocimiento y descuidamos las habilidades del niño y su desempeño. Pienso que el gobierno nos ha entregado mucha responsabi-

dad y este es un reto grande el tener que recibir a niños con grandes dificultades y necesidades, además es importante la accesoria de personas idóneas que nos ayuden con los niños que tienen limitaciones, para poder descubrir a tiempo el tipo de problema que presentan ya que los docentes no podemos descubrir esas dificultades”

Mónica, Docente bachillerato

“La inclusión educativa en las escuelas y colegios de Barbacoas realmente no se brinda de manera consiente, nosotros recibimos a los estudiantes y los atendemos de forma empírica, ya que no tenemos una preparación adecuada para dar el tratamiento que se requiere, en ocasiones nos apoyamos en amigas sicólogas o en el hospital san Antonio, pero este apoyo se presta de manera aislada y no permite hacer el seguimiento ni el tratamiento adecuado. En cuanto a la relación entre maestros, estudiantes y padres de familia no es la mejor, muchos padres aparecen en la institución en el momento de la matrícula y durante el año lectivo se olvidan de que esos chicos existen en el colegio, rara vez orientan su trabajo, muchos no les compran los útiles escolares, algunos maltratan físicamente a los hijos y el ejemplo que les brindan es de constante conflicto. Muchos padres llegan a la institución en el momento de las clausuras a insultar a los maestros si el hijo reprueba, sin contar que no se presentan en todo el año a vigilar el proceso de enseñanza, en esta situación inciden muchos factores: por un lado la población estudiantil en su mayoría proviene del sector rural y los padres aunque tengan la voluntad no pueden estar con ellos; muchos padres son analfabetas y no pueden brindar la orientación académica a los niños, creo que se hace necesario la alfabetización de los padres y la puesta en marcha de la escuela de padres como una herramienta que mejore las relaciones y el trato de los padres con los hijos y como una oportunidad de mejoramiento y capacitación para los padres”.

Rafael, Docente tecnología.

“Desde el quehacer diario como docente, sería muy bueno poder atender los niños que tienen discapacidad, lo complicado está en poder atender todos los tipos de discapacidad, para lo cual necesitamos una capacitación fuerte en el tema de la inclusión y ejemplos de cómo atender estos niños. Durante mi labor docente se me presentó un caso de un niño que tenía problemas de motricidad, no controlaba el movimiento de las manos por lo cual no podía realizar las prácticas de informática, por ello adopté o tomé la decisión de realizarle evaluaciones orales para poder atender sus conocimientos aunque es difícil porque mientras los otros practican el solo observa y en ocasiones le dejo trabajos diferentes para que el los desarrolle, no se si ese fue el método más adecuado pero es la única forma que tengo de atenderlo. Por eso me gustaría tener mas capacitación del manejo en el aula de las diferentes formas de discapacidad”.

Alicia, Docente grado 3°

“En mi salón tengo un niño con problemas de aprendizaje y me es difícil atenderlo, ya que son treinta y cuatro alumnos en un salón pequeño, por lo que me es dispendioso darle la atención adecuada a este niño, pues él requiere mayor tiempo para aprender y no puedo descuidar a los demás. El gobierno cuando saca sus políticas, nos dice que tenemos que ampliar la cobertura y recibir a todo niño sin importar su condición, pero no nos brinda las ayudas necesarias para poder atenderlos adecuadamente; además, los encargados de administrar la educación en Barbacoas observan todos los procesos de los docentes y se olvidan del verdadero problema con los niños. Nos obligan a albergar gran cantidad de niños en los salones, sin importar que las condiciones no son adecuadas como el clima o la humedad de la zona, y hacen caso omiso a normas como la tasa técnica de estudiantes, la cual dice que deben ser 20 estudiantes por salón en la primaria”.

Entender al docente

La gran mayoría de los docentes manifiestan estar de acuerdo con que se debe atender a la población diversa, de tal manera que se satisfagan las necesidades educativas individuales, puesto que toda persona tiene derecho a la educación, a que su cultura y condición sea respetada tanto por los docentes, personas ajenas y por las autoridades educativas; para que sus derechos no sean vulnerados. La mayoría de docentes piensan que como educadores su tarea es forjar una educación integral, cumplir con su rol de orientador o facilitador, brindar el apoyo suficiente y necesario a todos los niños y niñas sin discriminar sus condiciones o necesidades educativas. Es de conocimiento del docente que el espacio escolar está conformado por distintos tipos de personalidad y como docentes deben incluir a todas, reforzando estrategias que permitan adaptar las actividades a la población diversa. Al respecto Pérez Gómez (2.000, 21) en la feria del libro en la Universidad de Málaga, *“habla de los tipos de culturas existentes en la escuela. Las cuales complejizan la vida escolar desencadenando a veces dificultades de aprendizaje ellos son: cultura de tipo social, crítica, institucional, experiencial y académica”.*

En Barbacoas los docentes tienen ciertos conocimientos sobre diversidad e inclusión, pero son pocos los que se comprometen con estos temas, muchos demuestran falta de actitud⁶ frente a los nuevos retos y desafíos que implican las realidades educativas. Aun sabiendo que es un tema prioritario de la educación y que para promover las aulas inclusivas es necesario forjar ciertas actitudes de mejoramiento, lo que concuerda con lo dicho por stainback & stainback, (2004) citado

6 La falta de esta actitud está más generalizada en los docentes con más años de trabajo y experiencia en la institución y que están cercanos a pensionarse o al retiro.



por León (2010, 43) *“se debe contar primero con el compromiso del profesorado, echar mano de los recursos y apoyos que ofrece la educación especial y establecer grupos de trabajo sobre inclusión dentro de la misma comunidad”*.

En cuanto a la normatividad de las instituciones, los docentes desarrollan la atención a la diversidad, pero a la vez consideran indispensable se realicen algunos ajustes permanentes a las normas y a las estrategias metodológicas institucionales, para tratar de mejorar y sobrellevar las dificultades, ya que el tema de la inclusión es un proceso con un alto grado de complejidad por lo que es necesario una reestructuración para lograr una atención adecuada y con calidad. Como lo expresa Arias (2011, 253) *“Cuando la inclusión es estructurante del currículo, cuando existe verdaderamente; la sociedad la entiende y se adapta para atender a las necesidades de todos, en vez de atender sólo a un grupo; defiende los derechos de todos, con las dificultades que se puedan tener; integra grupos excluidos dentro del “sistema”, dándole a éste una calidad que disfrutamos todos”*

Con la llegada a las instituciones educativas de niños y niñas con necesidades educativas especiales, el pensamiento docente es que se puede incurrir en la baja calidad educativa, ya que no se presta la atención necesaria a los niños que no presentan dificultades porque debe dedicarle más tiempo a los niños especiales que lo requieren, situación esta que se complica por el alto número de estudiantes por aula. Los docentes son conscientes en las medidas tomadas por el ministerio de educación nacional, al implementar la inclusión y la atención a la diversidad como estrategia, pero manifiestan no estar de acuerdo en las decisiones tomadas en la problemática que deben ser percibidas desde las necesidades del contexto, pues consideran que todo es impuesto lo que trae discrepancias dentro de la comunidad educativa.

También hacen alusión que para atender la diversidad es necesario un considerable aumento del presupuesto económico, ya que en las instituciones, en lo relacionado con las infraestructuras educativas son insuficientes para atender la cantidad de estudiantes. Manifiestan que para atender la diversidad es necesario contar con profesionales especializados en determinadas áreas que coadyuven a lograr una mejor y adecuada atención a las necesidades educativas que presenta el alumnado tal como lo expresa Parrilla (1996) citado por León (2010, 49) el cual propone:

“que dentro de los centros escolares deben formarse grupos de profesionales de la educación, en apoyo a la diversidad. Estos grupos deben trabajar de manera colaborativa, y no centrarse en la persona, es decir, un modelo individualista, sino enfocarse principalmente en la escuela como contexto susceptible al cambio y mejora. Así”.

Por otra parte piensan que el Gobierno Nacional debe planear mejor las políticas educativas de acuerdo a las necesidades de cada región en aras de alcanzar lo que pretende el gobierno como lo expresa Castañeda, Convers & Galeano (2004, 16) *“Avanzar hacia una verdadera inclusión social es uno de los retos fundamentales de la Colombia de hoy, no sólo para la instauración de una democracia moderna e incluyente en el marco de un Estado Social de Derecho, sino fundamentalmente para potenciar y aprovechar al máximo las habilidades y capacidades para el enriquecimiento de la vida”*.

En lo que atañe a la medida de aceptación en las aulas a los alumnos con necesidades educativas especiales se los admite mas no se los integra, ya que a la hora de orientar los conocimientos y evaluar no se tiene en cuenta las necesidades específicas del alumnado lo que es contrario con uno de los acuerdos del marco de acción regional en educación

para todos en las Américas (2000, 6), el cual señala que *“Los sistemas de medición de la calidad deben considerar la diversidad de las situaciones individuales y grupales, para evitar la exclusión de la escuela, de los niños y niñas viviendo en situaciones de vulnerabilidad”*. Muchas veces se torna difícil la atención debido a que el número de estudiantes por salones es muy elevado, oscila entre los 35 a 45 y los pocos recursos y materiales no son suficientes para atenderlos y para que exista un adecuado desarrollo de los procesos. Los docentes elaboran sus planes de aula sin tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje las capacidades e intereses, no existen materiales para atender las características o necesidades, aunque las clases sean activas y participativas no están adecuadas a todo el alumnado con sus diferencias. Las instituciones cuentan con un gran número de profesores licenciados, pero en algunas ocasiones se les dificulta identificar a la población con necesidades educativas especiales, manifiestan preocupación para identificar y atender a esta población. Conforme a lo que expresa Viñao, (1995). Citado por Ferrandiz, Grau & Fortes (2010, 13) *“Los docentes manifiestan carecer de una orientación psicopedagógica que les permita dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado, se les dificulta innovar cuando no han tenido una formación adecuada, necesitan de un profesorado con otro perfil que tenga una formación específica.”*

En definitiva aunque los docentes manifiestan no estar bien preparados para atender a la población diversa por razones expuestas anteriormente, en su gran mayoría coinciden en estar de acuerdo en que se deben maximizar los esfuerzos y transformar sus prácticas, actitudes y pensamientos en procura de lograr una buena atención a los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias individuales como lo sugiere Verdugo, (2009, 3). *“Es necesario modificar actitudes negativas y estereotipos, cualificar al profesorado y*

otros profesionales, cambiar las dinámicas de programación educativa y el diseño curricular habitual, y muchas otras acciones”.

El pensar de los directivos sobre diversidad

Marino, Coordinador académico

“Es deber de nosotros recalcar en los docentes el desafío que tienen por delante de respetar las normas y políticas institucionales y propender por la promoción de la tolerancia en las aulas. En nuestra institución estamos en el proceso de apropiarnos de esta situación por medio de capacitaciones pertinentes a los docentes en el tema de la inclusión educativa. Es un proceso que necesita de tiempo, disposición y voluntad por parte de los docentes, pero siempre nos encontramos con algunos de ellos que son renuentes a los cambios, sobretodo reconociendo que estamos bajo mucha presión y dificultades para llegar a un nivel donde se pueda cumplir con los requerimientos del ministerio. Por otra parte el trabajo es dispendioso ya que se cuentan con escasos recursos para solventar las necesidades generales que se tienen en las instituciones para lograr una correcta educación. Por ejemplo: El gobierno nos pide ampliar la cobertura escolar, pero no se nos brinda los recursos como la infraestructura necesaria para poder albergar al creciente número de estudiantes, lo que da pie al hacinamiento”.

Entender al directivo

Algunos directivos docentes de las Instituciones en Barbacoas son los encargados de realizar esfuerzos para que los proyectos y programas se desarrollen y adquieran buenos resultados para el beneficio de la comunidad educativa. Además se brinde una educación acorde a las nuevas políticas educativas y exigencias del MEN, enfocadas a una educación para todos.



Los directivos piensan que la inclusión y diversidad son fenómenos de la educación que están tomando fuerza en estos momentos, y como directivos tienen la gran responsabilidad de hacer frente a una realidad que llama a gritos una minuciosa revisión, para acabar con las desigualdades existentes tanto en las comunidades como en las instituciones. Para atender esta problemática es indispensable que se analice con mucha atención los PEI⁷ y si es necesario se realicen modificaciones teniendo en cuenta al conjunto de la comunidad educativa.

Conocedores de la realidad que viven las instituciones, la familia y la sociedad, recalcan que no se pueden olvidar y dar el lujo de pasar desapercibidos los hechos que a diario se presentan en estos espacios. Es responsabilidad como directivos, estar comprometidos de lleno con la vida, teniendo sentido de ser administradores de la educación lo que va acorde con lo que expresa Gómez (2011, 133)

“no debemos olvidar que estamos inmersos en una sociedad democrática donde se apuesta por la colaboración y participación de todos los ciudadanos, lo que nos lleva a pensar que los directores y directoras deberán promover mecanismos participativos respetando el poder que le viene dado en la organización por el cargo y la competencia profesional que ostenta”.

Los directivos docentes conciben la diversidad como una palabra muy amplia, donde a través de ella se comprende y se entiende la diferencia entre los sujetos y solo se puede entender en sus manifestaciones, también existen factores interesantes para entender los aspectos individuales y colectivos de las personas, los cuales los hacen únicos e irrepetibles como es el diálogo de saberes y las interacciones.

Los directivos piensan que la institución presenta un bajo nivel educativo por el abandono del estado a las escuelas, a las políticas educativas que no son acorde con las realidades y necesidades del contexto; aunque la intención del MEN es elevar la cobertura y la calidad de la educación, se ha podido evidenciar que algunas de estas medidas han influido negativamente para el logro del mismo, por ejemplo la ampliación de cobertura trae consigo el hacinamiento en las aulas de clase debido a que las instituciones no cuentan con espacios adecuados y suficientes que permitan una buena atención de la población escolar. Los directivos en los espacios de diálogos y reflexiones en la institución, hacen alusión en que el bajo rendimiento también se debe a que algunos docentes son renuentes al cambio de actitud, a pesar de las pocas capacitaciones y concientización no le dan el debido interés a la problemática.

El pensar de los padres de familia

Josefina, madre de familia

“Soy madre cabeza de familia, no tengo mucho conocimiento acerca de lo que es la inclusión educativa, pero tengo tres hijos en la escuela, uno está en pre-escolar otro en tercero y el mayor en quinto, no he tenido problemas para matricularlos, a todos me los han recibido, pero a raíz de la muerte de mi marido en la vereda que vivía me tocó desplazarme y he tenido que ser padre y madre para ellos. En lo que respeta a la educación que les brindan a mis hijos, me he dado cuenta que la maestra es muy buena y trata bien a mis hijos, no he tenido queja alguna, pero en lo que no estoy de acuerdo es que la escuela carece de los materiales necesarios para la atención a los niños. Como madre me preocupa esta situación ya que mis deseos son ver a mis hijos terminar aunque la primaria, pero me es difícil darle a

7 Proyecto educativo institucional

mis hijos todos los útiles escolares para que salgan adelante. Pienso que debe haber más vigilancia de parte del jefe de núcleo el encargado de velar por que los niños tengan una buena educación y las escuelas reciban los recursos.

Clemencia, madre de familia

“Como madre de familia, si considero que de alguna manera existe la inclusión educativa en los colegios y escuelas de Barbacoas, ya que se reciben estudiantes de diversas etnias y culturas, tales como: los indígenas, mestizos que vienen de otras regiones del país como Medellín, la costa atlántica, putumayo etc. También se reciben gente de otros cultos diferentes a la religión católica, niños discapacitados y desplazados. Se los recibe, pienso yo, con el fin de ampliar la cobertura y por ende recibir más ayuda económica del Gobierno pero me doy cuenta de que las escuelas y colegios no tienen un tratamiento especial, el cual se requiere para estos estudiantes en la gran mayoría de casos. Por esta razón pienso que en las escuelas y colegios deben acondicionar primero la planta física de acuerdo a sus necesidades, a los docentes se los debe capacitar de manera mas fundamentada no de cualquier manera, es decir en forma continua, además que las instituciones hagan convenio con el hospital y personas o estamentos que puedan ayudar como el bienestar y la alcaldía municipal. Con el fin de que examinen a los niños en los problemas que presenten en la visión en el habla, si tiene frenillo o no, y en su audición”.

Marcelo, padre de familia (Concejal)

“La inclusión es atender a todos los niños y niñas de todas las condiciones ya tengan problemas o no, en el caso de la atención que se les brinda a los niños y niñas con discapacidad en los colegios y escuelas no es la mejor, primero la falta de preparación del docente para manejar estas situaciones con calidad, el espacio físico no brinda las garantías para que un niño con

discapacidad cual sea, pueda afianzar sus conocimientos, y la discriminación voluntaria o involuntaria que existe de parte de algunos docentes. El proceso enseñanza aprendizaje en los colegios considero que no es adecuado, porque se entiende que la educación es estandarizada en todo el país y sabemos que cuando los estudiantes de los últimos grados de los colegios de nuestro municipio presentan el Icfes, no se dan los mejores resultados y las instituciones cada vez bajan de nivel educativo, pero considero que gran parte de lo que pasa es culpa de algunos maestros, que no trabajan por amor a la educación, si no por amor a un sueldo y no se comprometen a ayudar a transformar la realidad de nuestro país utilizando la educación como medio más apropiado”.

Juana, madre de familia

“Yo tengo un problema con mi hijo que tiene labio leporino, y vengo luchando para que estudie y salga adelante, no he tenido problemas para que me lo reciban en la escuela, pero en varias ocasiones mi hijo al que no se le entiende muy bien lo que habla, me dice que algunos profesores le gritan para que hable mejor en las participaciones orales. Considero que eso está mal por parte de los profesores porque eso es una forma de discriminar y que pueden afectar a mi hijo en su educación, por que en muchas ocasiones me ha dicho que no quiere estudiar mas y creo que debe haber otras formas de tratarlo para que mi hijo no se sienta mal”.

Entender a los padres de familia

Los padres de familia manifiestan que en el ámbito educativo no tienen problema con las instituciones, porque sus hijos son aceptados sin muchos inconvenientes. Los padres de familia de la zona urbana que manejan un concepto más claro, permanecen mas en contacto con sus hijos, piensan que la inclusión y la diversidad



se ve reflejada en las distintas formas como las instituciones reciben a los niños y niñas, les brinda la oportunidad de matricular a todos sin discriminar su condición social, política y económica; tienen en cuenta la participación de padres de familia en las actividades que se realizan en las instituciones.

En cuanto a la forma de atender a la población diversa, algunos padres de familia manifiestan que las instituciones no se encuentran en la capacidad suficiente para brindar una verdadera atención y educación a niños y niñas, por la sencilla razón que no cuenta con los recursos necesarios como: espacio físico suficiente, material didáctico, personal especializado, capacitación permanente a los docentes, entre otros. En una pequeña proporción los padres de familia se refieren a la poca atención que algunos docentes prestan a los niños con dificultades, realizan estereotipos, rechazan su discapacidad, piensan que las clases se las orienta de la misma manera para todos, sin tener en cuenta su individualidad. Muchos padres de familia piensan que tanto directivos como docentes deben hacer grandes esfuerzos para que todos los niños y niñas con necesidades educativas sean incluidos e integrados en la escuela y se les brinde una atención eficiente, con nuevos modelos educativos que se deben desarrollar para lograr estos objetivos, de acuerdo con que dice (Ainscow, 1999, 3). *“Estos enfoques alternativos destacan la necesidad de diseñar ambientes escolares organizados para favorecer la participación de todos los miembros de la clase, promover sus relaciones sociales, y lograr objetivos académicos y afectivos en el currículo”*

La procedencia es un factor determinante al momento de lograr la inclusión de un estudiante en la institución educativa, pues permite que en ellos se presenten diferencias relevantes en el aula de clases tal como se enuncia en el documento de la Unesco (2005, 216). *“Los estudios revelan que la procedencia popular o rural del alumnado constituye la base para un*

conjunto de estigmatizaciones y prejuicios del cuerpo docente y de la población”, respecto de la calidad del establecimiento.

Encaminados a la inclusión e integración

El municipio de Barbacoas es un lugar de confluencia de distintos tipos de población en cuestiones étnicas, la distribución poblacional según censo DANE 2005⁸ es la siguiente: grupos indígenas con un 15.1% que se encuentran ubicados en su gran mayoría en la zona de la vía al mar en el resguardo indígena AWA. Los cuales en materia de educación son atendidos bajo las leyes definidas para el pueblo indígena, pocos son atendidos en las instituciones urbanas de forma directa pero si indirectamente con programas de capacitación docente. Mestizos con un 3.8% los cuales son proveniente del centro del país y en su gran mayoría llegan a desarrollar una actividad económica los cuales traen consigo arraigados sus formas de pensar y costumbres acordes con la vida citadina o de poblaciones aledañas, estos por lo general son más aventajados en conocimientos que los nativos indígenas y afro-descendientes. Por último, y en su gran mayoría los afro-descendientes con un 78.3 % que en su gran mayoría están ubicados caseríos en la zona riverieñas del municipio, situación que en la actualidad ha sufrido un cambio relevante, debido a las circunstancias de desplazamiento por distintas causas. Estas personas confluyen en la cabecera municipal, acrecentando los cinturones de miseria en las zonas periféricas. De allí que a la Instituciones educativas en los últimos años han llegado un gran número de estudiantes que cada vez sigue incrementando los problemas de atención a la diversidad. Pues la mayoría de estos estudiantes provenientes de la

8 Datos tomados del boletín censo general 2005 perfil Barbacoas Nariño disponible www.dane.gov.co. (Recuperado septiembre 2012)

zona rural, llagan a las instituciones con diversas dificultades de aprendizaje y con altas deficiencias de conocimientos, las cuales están dadas en gran medida por los deficientes escenarios escolares que se evidencian en la zona rural de donde provienen. Los múltiples problemas que existen en la zona rural en materia de educación tales como: La falta de elementos didácticos, la falta de infraestructura, el déficit y/o la ausencia continua de docentes, la deserción o intermitencia en las labores escolar entre otros, son algunas de los factores por los cuales estos estudiantes llegan a las instituciones educativas con déficit cognitivo y muchos en extra-edad, esta situación ha permitido que estos estudiantes sean estereotipados como lo formula Granda (2003,16),

“donde hace referencia a las representaciones que se generalizan o naturalizan para todo un grupo, basadas en características físicas y de comportamiento que supuestamente todo un grupo comparte. Es un fenómeno que simplifica de manera exagerada la complejidad de la vida social ya que [...] tiende a visibilizar solamente algunas características de las personas y grupos sociales [...]”,

conforme con lo que dice este autor, estas personas son estereotipados como estudiantes con bajo rendimiento académico, “poco inteligentes”, “los cuales son generadores del bajo nivel académico de las instituciones”⁹ sin reconocer por las dificultades que estos han pasado, y queriendo procurar que con la homogenización y rigidez en las estrategias educativas de aula estos estudiantes obtengan el mismo nivel académico que los demás alumnos, no brindándoles la oportunidad de desarrollar sus actividades de acuerdo

al ritmo de aprendizaje que ellos poseen, lo que es contrario a lo que se define como inclusión escolar que según Jiménez & Vilà (1999, 199),

“es un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento que surge a partir 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 y procedimientos educativos 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”.

La creciente situación de pluralismo religioso que actualmente estamos viviendo en Colombia, no es ajena a las instituciones educativas en Barbacoas, donde las diferentes formas de expresar la fe están generando una diversidad religiosa, esto propicia una multiplicidad de situaciones académicas y problemas de apreciación dentro de las diferencias individuales o colectivas. En la instituciones se presentan creencias católicas y protestantes; la primera es la más predominante ya que un gran número de pobladores del municipio la profesan esto es una situación potencialmente delicada la cual según la Unesco (2005, 44) puede ser que “*en algunas sociedades donde existe una religión mayoritaria o dominante, los miembros de esta congregación podrían discriminar en contra de los grupos religiosos minoritarios. Por otro lado, es posible que la intolerancia entre grupos religiosos dé lugar a acciones discriminatorias llevadas a cabo por miembros de distintos grupos*”. Lo anterior vuelve relevante la importancia del continuo diálogo e interacción entre las personas que profesan diferentes cultos o creencias en el aula de clases, sin privilegiar ningún

9 Estas palabras fueron pronunciadas por algunos docentes de una de las instituciones del municipio en reunión realizada, con la finalidad de analizar la situación del bajo rendimiento académico y los bajos resultados en las pruebas SABER.



tipo, para no motivar en los educandos actos discriminatorios hacia las demás personas que se interrelacionen en el ambiente educativo.

Con base a esta problemática educativa, elementos como rechazo, segregación, aislamiento, que se viven al interior de las escuelas, donde estos suelen relacionarse con el término de fracaso escolar y que están inmersas en las realidades de una comunidad diversa, que requiere de parte de las políticas educativas mecanismos eficaces para promover la inclusión escolar. Estos fenómenos de exclusión afectan de una u otra manera a estudiantes que salen de las escuelas o están fuera de ella, sin recibir un aprendizaje básico que garantice un estado idóneo en sus estructuras cognitivas, para adaptarse a una sociedad con cierto tipo de exigencias y globalizada, como lo plantea Escudero, (2006, 69)

“la educación, la provisión de ciertos niveles de aprendizaje y desarrollo de los individuos es algo que se considera desde hace tiempo como uno de los derechos de la ciudadanía. De ahí que se puede sostener que ha de garantizarse a todos y a cada uno de sus miembros por parte de cualquier sociedad que aspire a considerarse justa. La escuela se define en ese sentido, como un espacio cultural y social decisivo, y por ello institucionalizado, para el desarrollo satisfactorio de las capacidades intelectuales, emocionales y sociales de los individuos”.

Por lo tanto el individuo para poder lograr un mayor grado de socialización, deberá ser admitido e incluido dentro de aparato educativo, en donde la educación posee el valor necesario para formar a las personas y garantizarles un mejor trascender y posición social *“la formación ha de extenderse a lo largo de toda la vida de los individuos haciendo posible su desarrollo personal y así como el desarrollo económico y desde luego, la cohesión social”.* (Kliksberg, 2002, 85).

Ser un individuo que está fuera del contexto educativo queda encaminado a las limitaciones sociales, más aun en una sociedad donde existen brechas abismales entre género, cultura, etnias, clases sociales y otras.

“Solo una persona bien formada y educada está en condiciones de conocer y defender sus derechos, hacer valer y aplicar sus capacidades, comprender el mundo y la sociedad en la que vive, desenvolverse con libertad y autonomía desarrollar armónicamente las facetas de su personalidad, así como descubrir su lugar en la sociedad y asumir responsablemente sus propias contribuciones a la vida con los demás”. (Escudero, 2006, 121).

Percibiendo lo anterior cualquier persona para lograr estos niveles de educación deberá ser incluido de lo contrario el estar fuera de ella se considera excluida. Pero, como se puede evidenciar, esta problemática educativa no podría dejar avanzar en el proceso de formación escolar. Para ello es necesario analizar cuáles serían esos factores que propician la exclusión del sistema educativo que no permiten que las personas tengan niveles formativos básicos en su desarrollo personal y profesional. De otra manera se deben identificar aspectos que inciden en el fracaso escolar, debido a la forma de vida que no les permite avanzar o desarrollarse en procesos de formación que les garanticen un adecuado bienestar educativo y social. *“La exclusión educativa es un concepto que trata de explicar una serie de fenómenos fundamentalmente sociales y económicos que se relacionan con la pérdida, o la negación, de derechos esenciales que definen la ciudadanía social”.* (Jiménez & Luengo, 2009, 11).

Cabe destacar los problemas de desigualdad como lo plantea el instituto CTRA argentino (2004)

“la desigualdad y la exclusión educativa requieren tanto de la descripción e interpretación de elementos

cuantitativos como cualitativos. Que nos permitan una visión integrada tanto de dispositivos políticos pedagógicos de nuestro sistema educativo que la producen, como de la forma de resistencia y generación de acciones y propuestas alternativas de la misma en el marco de la sociedad”.

En esta medida podemos hablar de las diferencias que existen a nivel regional en las oportunidades de acceso a la educación, donde se evidencian las desigualdades y se puede considerar las contradicciones e injusticias educativas.

Siguiendo y para recordar los conceptos de exclusión educativa y en esta medida sería negar la oportunidad a niños y niñas que están en etapa escolar, como lo establece la ley general de la educación Art. 14 como educación obligatoria *“en todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatorio en los niveles de la educación pre-escolar, básica y media”*. La preocupación está en que los niños en educación básica son los más vulnerables de nuestra sociedad y en donde se debe poner el interés inicial para acabar con los problemas de desigualdad y exclusión, permitiendo el acceso a la educación donde serán necesarias que las acciones de tipo educativo sean efectivas para proteger el derecho que los jóvenes poseen.

Aunque en la actualidad se establecen nuevas políticas inclusivas por parte del estado para atender a la población escolar incluyendo a los que poseen necesidades educativas especiales, ya que anteriormente han sido excluidos, no solamente en el campo educativo sino en otros campos. Se debe tratar de acabar con modelos segregacionistas que no permiten que los estudiantes discapacitados obtengan una educación pertinente y adecuada sin importar su contexto y sus condiciones de vida familiar y social como la manifiesta Steenlandt, (1991, 96.) *“en el concepto de alumnos con necesidades educativas especiales subyace, en primer lugar, el*

principio de que los grandes fines de la educación (...) deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada alumno o alumna alcance esos grandes fines sea distinto, así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos”.

En esta medida debemos integrar al individuo sin importar si es “normal” o especial.

“Se trata de empezar a hablar de un alumnado diverso, que requiera a la vez respuestas diferentes por parte de la escuela. Desde esta perspectiva, determinados alumnos van a necesitar más ayuda y una ayuda distinta a la del resto de compañeros de su edad para conseguir estos fines, la educación por tanto, debe ser sólo una, con diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos”.
(Lizárraga, 2005, 2).

De otro lado como un factor de exclusión en las instituciones educativas, en que la mayoría de niños y niñas se educan, son las prácticas educativas que han prevalecido durante muchos años, con modelos que en muchas ocasiones no son acordes a las necesidades de los estudiantes, y que en la actualidad frente a las nuevas políticas de la educación, están ocasionando un viraje, tratando de adecuarlas a las necesidades del alumno y su contexto de manera paulatina. Estas prácticas se constituyen en un elemento esencial donde el alumno encuentra su nivel de adaptación en el campo escolar, de allí depende en cierta medida su estabilidad en la escuela y esencialmente en su proceso de aprendizaje, que le garantizara su desempeño social.

“Es imprescindible indagar la historia de la educación para que el estudio de sus prácticas se vuelva un permanente diálogo con sus formas de constitución. El problema esencial no es si contamos o disponemos de los saberes, conocimientos, capacitación, destreza y competencias,



sino de lo que hacemos o dejamos de hacer por, y en el otro. El abordaje de las prácticas educativas institucionales ejemplifica la ratificación de la exclusión y la discriminación, más allá de las voluntades de los agentes de las prácticas. En el día tras día del que hacer educativo se muestran las ilusiones perdidas de la integración” (Zardel, 2011, 1).

Las instituciones educativas deberán ser reconocidas a través de sus propuestas curriculares, los modelos educativos y sus procesos de evaluación, estas deben ir relacionadas con las prácticas educativas que permitan fortalecer los métodos establecidos con las políticas educativas, encaminadas a acabar con las desigualdades.

“las buenas prácticas en el ámbito de la evaluación de los centros escolares en el contexto de exclusión social, responden a criterios como la flexibilidad, la adaptabilidad y la individualización, entre otros. El interés en la identificación de buenas prácticas se han centrado en aquellas que, dentro de los programas y medidas encaminadas a reducir o erradicar el fracaso escolar”. (Amores y Ritacco, 2011,90).

Por esta razón en los centros de enseñanza las prácticas pedagógicas deben diseñarse para promover el aprendizaje del alumno como sea posible, el principio esencial es, que las dinámicas pedagógicas fomenten la inclusión y la participación, de todos los alumnos que son objeto de exclusión.

Más específicamente las estrategias educativas y culturales en el contexto de la exclusión, están inmersas en un ambiente de condiciones en donde se carece de recursos básicos como alcantarillado, viviendas dignas, empleo, acceso limitado a las tecnologías de la comunicación, infraestructuras educativas; y además si hablamos de etnia y prácticas culturales son poblaciones excluidas. Nos hace pen-

sar, en relación con una exclusión social, donde se evidencian las desigualdades en comparación con otras regiones del país.

“Existen diversos sectores de la población excluidos, cada uno de ellos con sus propias características y necesidades. Por ello la intervención social llevada a cabo deberá dar una respuesta específica a cada uno de los sectores y no basarse en generalidades ya que de esa forma estaría desatendiendo necesidades concretas. Al carácter multidimensional de la exclusión se le añade las lagunas y carencias de las políticas sociales dirigidas a atender a la población”. (Dávila, 2011, 1).

Otro factor que podemos analizar es la discriminación que se presenta en las instituciones educativas, ya sea por contexto ejercido por las mismas políticas educativas regionales, por cultura, etnia, filosofía, religión, discapacidad, sexo entre otras. El hecho de poseer cualquiera de esta condición puede ser sometido a procesos de discriminación escolar, entendiendo que la “discriminación” se utiliza como una situación de inferioridad a personas o a grupos sociales que determina la desigualdad entre los miembros de una comunidad educativa, lo que se constituye en una causa para que los individuos no tengan verdaderas oportunidades dentro de su desarrollo personal, intelectual y los pone en el margen de una población.

Cabe destacar que en la actualidad se están generando prácticas o sensibilizando a la sociedad con miras a una inclusión educativa, teniendo como referencia los planteamientos sobre “aceptación a la diversidad” y a la “igualdad”.

“En las sociedades modernas, la exclusión puede ocurrir como resultado de la discriminación, de las fallas de mercado, o de los derechos que no se respetan. Por eso la percepción de discriminación es un indicador de la presencia de barreras que impiden la participación de las

personas en esferas relevantes de la vida social. Los sentimientos de discriminación provoca actitudes provocando condiciones de exclusión” (Lépure, 2007, 5)

A manera de conclusión

Se puede decir que desde el ámbito educativo, en la región se está logrando incluir, mas no integrar a los niños y niñas en los colegios y escuelas, ya que al momento de atenderlos se presentan múltiples dificultades que son notorias, bien sea de carácter material o humano como son: La falta de infraestructura educativa, material didáctico adecuado, recursos económicos, profesionalización docente, capacitaciones contextualizadas en temáticas de inclusión e integración a docentes, falta de actitud docente, escasa integración de los padres de familia en los procesos educativos y falta de profesionales de apoyo.

Las condiciones sociales y económicas en que viven los educandos en una población marginada por el estado, recibiendo recursos mínimos que no garantizan una atención acorde a los principios de igualdad social y educativa, en comparación a otros lugares donde las condiciones les permite obtener una educación más adecuada.

Debemos empezar por preguntarnos a fondo lo que entendemos por inclusión y exclusión educativa, y cuál es la finalidad dentro de la educación.

La inclusión se aborda desde la pedagogía como un mecanismo donde se da respuesta en la escuela a la gran diversidad que existe en nuestro entorno y que son especiales para nuestra región por los altos grados de pobreza, desplazamiento, violencia y abandono estatal en que se encuentra.

Se tiene conocimiento que la educación desde la inclusión es un derecho de niños y niñas, teniendo en cuenta sus diferencias en términos de pensar que lo normal es ser diferente y que se debe

valorar la existencia de la diversidad en las escuelas.

La escuela es un lugar que puede abrirse para brindar posibilidades pertinentes al desarrollo integral del individuo que se está formando.

“...Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados”.¹⁰

Recomendaciones

En las instituciones educativas de Barbacoas se debe encaminar las prácticas educativo a:

- Observar con detenimiento lo que se percibe en la realidad y lo que en el fondo se desea o se quiere hacer con los estudiantes.
- Cumplir con el propósito básico de modificar o estructurar el sistema educativo para atender a los estudiantes, acabar con la concepción de que el alumno es quien se debe adaptar al sistema, si no que el sistema debe moldearse a las condiciones de la diversidad de los educandos.
- La escuela deberá integrar en el desarrollo de los estudiantes la participación de toda la comunidad educativa, debe ser un trabajo conjunto tanto de alumnos, docentes y padres de familia.
- A todos los individuos que intervienen en los procesos de enseñanza aprendizaje hay que hacerles una invitación para que se ejecuten acciones perti-

¹⁰ Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Marco de Acción, párr. 3



nentes para que, como gestores de la educación aportemos desde nuestro quehacer pedagógico la fuerza que se necesita para que la educación tome nuevos rumbos, que ayuden a resolver los problemas que dificultan los procesos de inclusión educativa.

- Tomando en cuenta que desde los estamentos legales la constitución política demanda una educación en igualdad y equidad de condiciones independientemente de la situación en que se encuentren los individuos, lo cual se convierte en un derecho, esto se logrará si cada uno de los actores que intervienen en los procesos toman con responsabilidad y compromiso los nuevos retos de la realidad frente a la diversidad e inclusión.
- Desde las instituciones educativas con su proyección a la comunidad se debe luchar por derribar esos obstáculos sociales, pero ante todo se debe lograr un pleno reconocimiento de las situaciones especiales en que se encuentran los habitantes de la región.
- Desde el ámbito educativo se debe

garantizar la unidad en la diversidad teniendo en cuenta las necesidades sociales en las demandas de los individuos, la familia, las escuelas y las comunidades, teniendo como reto mejorar la calidad de la labor educativa.

- Se debe profundizar en el tema de la atención a la diversidad de los estudiantes sin dejar a un lado a las familias que son papel importante en el aporte de elemento significativo en el perfeccionamiento del desarrollo integral de sus miembros.
- Los directivos de las instituciones educativas en unión con entes gubernamentales deben gestionar recursos en aras de lograr mejorar las condiciones físicas y humanas para lograr una correcta atención.
- Las instituciones deben apoderarse de gran sensibilidad en cuanto al respeto por la diversidad, asumir el compromiso de educar para lograr un espacio humanizado donde convivan individuos diferentes.

“Tenemos mucho que desaprender de tantos siglos de exclusión y demasiadas cosas que inventar para ser verdaderamente inclusivos”

Bibliografía

Ainscow, Mel. (1999): *Tendiéndole la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades*. En Verdugo, M.A. y Jordán, F (coord): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca: Amarú

Ainscow, Mel. (2007). *Taking an inclusive turn. Journal of research in special Educational Needs (Tomando un giro inclusivo. Diario de la investigación en necesidades educativas especiales)*, 7(1), pp. 3-7.

Amores, Francisco Javier. Ritacco Real, Maximiliano. (2011). *Revista iberoamericana de evaluación educativa para la justicia social*. Vol 4. p. 90.

Castañeda Bernal, Elsa; Convers, Ana María; Galeano Paz, Miledy. (2004). *Equidad desplazamiento y educabilidad*. Paris: UNESCO

Dávila Fuentes, Laura. (2011). *Contexto social de la exclusión II*. España: Madrid disponible en www.laexclusionsocial.blogspot.es/ (Recuperado en septiembre de 2012)

Escudero, Juan Manuel. (2006). *Realidades y respuestas a la exclusión educativa* En Escudero J. M. y Sáenz J (coords). *Exclusión social/exclusión educativa*. Murcia: Diego Marín Libreros editores. P. 69.

Ghiso, Alfredo. (2000). *“Potenciando la diversidad, dialogo de saberes”*. Medellín. Disponible: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf (Recuperado en enero de 2013)

Giné, Climent. (1998). *“¿Hacia dónde va la integración?”*, en Cuadernos de Pedagogía, N° 269.

- Gómez Hurtado, Inmaculada. (2011). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. España: Universidad de Huelva
- Granda, Sebastián. (2003). *Textos escolares e interculturalidad en ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya Ayala, Corporación editorial nacional.
- Instituto de la CTRA. (2004). *Desigualdad y exclusión educativa*, Buenos Aires, Argentina.
- Jiménez Martínez, Paco. y Vilà Suñé, Montserrat. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jiménez, Magdalena. Luengo, Julian. (2009). *Revista de currículo y formación del profesorado*. Vol 13 N° 3 Univ. Granada. España.
- Jones, v. f. y Jones, l. s. (1995). *Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments for all students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kliksberg, Bernardo. (2002). *Capital social y Cultura, Claves esenciales del desarrollo*. Revista de la Cepal 69, p. 85.
- Léopore, Eduardo. (2007). *Discriminación y exclusión social en busca de su especificidad conceptual*. Argentina: Buenos aires Disponible en www.redadultosmayores.com.ar/buscador/filles/ARGENO15-Lepore.pdf (recuperado Septiembre de 2012)
- Lizárraga, Juan. (2005). *Un rastreo histórico-conceptual. La exclusión de los anormales camino hacia aulas inclusivas con respecto a la diversidad funcional*
- Mejía, Marco Raúl, y Ramírez, Jorge Enrique (2002): *La respuesta educativa de emergencia en el desplazamiento colombiano*. Bogotá, Fundación CEPECS-PCS. Citado por Castañeda Bernal, Elsa; Convers, Ana María; Galeano Paz, Miledy. (2004). *Equidad desplazamiento y Educabilidad*. Paris: UNESCO.
- Ministerio de Educación nacional. (2009), *Decreto 366 de 2009 CAPÍTULO IV, Artículo 16, parágrafo 1*, Colombia.
- Ministerio de Educación nacional. (1994), *ley general de la educación 115*, Capítulo 1, Artículo 14, Colombia.
- Parrilla, Maria Angeles. (1996). *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero. Citado por De León Anaya, Nayeli. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva el caso del instituto Herbert*. España: Andalucía. Universidad Internacional de Andalucía
- Pérez, Gomes. (2000). *Feria del libro*. Málaga. España
- Stainback, Susan. Y William. (2004) *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Nárcea. Citado por De león Anaya, Nayely (2010). "De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y de la educación inclusiva", España: Andalucía, Universidad Internacional de Andalucía
- Steenlandt, Van. (1991). *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Chile: Santiago. UNESCO
- Unesco, (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural* Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Chile: Santiago disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>
- Unesco. Pnud. Oea y Fnuap. (2000). *Educación para todos en las Américas, Marco de Acción Regional*. Unesco: Disponible en: <http://www.oei.es/quipu/marcoaccionamericas.pdf> (Recuperado en agosto 18 de 2012).
- Verdugo, Miguel Ángel. (2009). *Inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual de familia y de profesionales*. España: Salamanca. INICO.
- Viñao Frago, Antonio. (1995). *¿Un nuevo nivel educativo?* Cuaderno de pedagogía 238, 10-13. Citado por Ferrandis Martínez, Vicenta; Grau Rubio, Claudia; Fortes Del Valle, Carmen. (2010). *El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO*. España: Universidad de Valencia.
- Zardel, Jacobo Cúpich. (2011). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de la discriminación o lazo social*.



Implicaciones interdisciplinarias para una educación desde el contexto¹

ADRIANA LORENA ÁLVAREZ MORA²
CLAUDIA ANDREA JURADO HIDALGO³
MÓNICA ELIZABETH ORTIZ LÓPEZ⁴
CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

El presente artículo expone las implicaciones que tienen las prácticas pedagógicas de los maestros en la orientación de los procesos educativos de niños y niñas de algunas instituciones de nuestra región, con el fin de comprender y analizar el desarrollo de la interdisciplinariedad desde los contextos.

Situaciones reales que hacen referencia a las prácticas históricas, familiares, políticas, económicas, culturales, éticas, y científicas de la región, influyen en la educación y en la estructuración pedagógica de las instituciones, con parámetros que rigen su organización y las llevan a una adaptación para el contexto, no obstante, dadas las necesidades que trae consigo la globalización, el uso adecuado de la información y de herramientas, la escuela debe repensarse en su misión de formación de sujetos en la búsqueda de perspectivas integradoras con visiones periféricas, innovadoras en los procesos y transformaciones de la sociedad.

En apoyo a estos procesos de cambio en la educación, los maestros de la región se empoderan de los caminos que conducen hacia el horizonte institucional persiguiendo a la par, el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes y sus proyectos de vida, por medio de un trabajo que busca alcanzar las metas mediante la socialización de experiencias positivas, dando muestra de la implementación de soluciones con visiones flexibles que admiten la actuación de disciplinas y asignaturas en un común acuerdo, recibiendo críticas, aportes y observaciones para una mejora constante. Por tanto las Instituciones Educativas, están en la necesidad de proponer

1 Recibido: 08 de abril de 2013. Aceptado: 12 de mayo de 2013.

2 Adriana Lorena Álvarez, Licenciada en Inglés – Francés Universidad de Nariño. Colegio Filipense, “Nuestra Señora de La Esperanza”. Magister en Educación desde la diversidad. Directora de grado, Coordinadora de área y Docente del área de inglés en bachillerato. Correo electrónico: adriana lorena alvarez@gmail.com

3 Claudia Jurado Hidalgo, Licenciada en Educación Pre-escolar U. Pedagógica Nacional. Liceo la Merced Maridíaz “Religiosas Franciscanas de María Inmaculada”. Magister en Educación desde la diversidad. Directora de Grado y docente de Básica Primaria y Bachillerato. Correo electrónico: claudiajuradohidalgo@hotmail.com

4 Mónica Elizabeth Ortiz, Licenciada en Preescolar, Básica Primaria e Inglés Universidad de Nariño. Institución Educativa Villa Moreno. “Centro Educativo San Isidro”. Magister en Educación desde la diversidad. Docente de Escuela Rural unitaria. Correo electrónico: elizaor25@hotmail.com

5 Gloria Isaza. Directora de la investigación. El presente artículo es resultado de la investigación que desde marzo del 2011 a septiembre de 2012, hizo parte del macroproyecto: *Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca.*

rupturas contundentes a las herencias dejadas por la historia, buscando la transformación del contexto para la formación de un sujeto íntegro.

Palabras clave: contexto, prácticas pedagógicas, innovación, Educación, interdisciplinariedad

Interdisciplinary implications for an education from context

Abstract

This article presents the implications that the teachers have about their conceptions regarding the pedagogical practices in the orientation of the educative processes of boys and girls of some institutions of our region, with the aim of understanding and analyzing the development of the inter-discipline from the context.

Real situations that refer to historical practices from the region, as well as familiar, political, economic, cultural, ethical and scientific, have a strong influence in the education and in the pedagogical structure of the institutions with parameters that rule their organization adapting them to the contexts. Nevertheless, due to the requirements and needs that the globalizations involves, such as the adequate use of information and its tools, the mission of formation of subjects in the school must be analyzed from the search of a perspective of integration with peripheral vision, innovative in the processes and transformations of the society.

As a support for the processes for a change in education, the teachers of the region take in their hands the paths towards the institutional horizon, as well as the wellbeing and development of the students and their projects of life through a work that aims achieving goals by socializing positive experiences, implementing solutions with flexible visions that admit the interaction of disciplines and academic subjects in agreement, being attentive to critics, contributions, and observations for a constant improvement. For this reason, the educative institution must propose a breaking-off in the inheritance given by the history, looking for the transformation of contexts for the formation of integral subjects.

Keywords: context, pedagogical practices, innovation, education, inter-discipline.

Presentación

“Quien no sueña con la escuela que quiere, perpetuará la escuela que tiene”

**Giovanny lafrancesco.
Colombia Aprende.**

El presente artículo se llevó a cabo gracias a un trabajo en conjunto de las co-

investigadoras Adriana Álvarez, Claudia Jurado y Mónica Ortiz bajo la orientación de la Mg. Gloria Isaza de Gil en las instituciones educativas Villamoren de carácter oficial, Colegio Filípense “Nuestra Señora de la Esperanza” y el Liceo la Merced “Maridáz” del sector privado. Este trabajo tuvo su origen en la inquietud por generar una propuesta que aporte a la transfor-



mación de la educación y que contribuya a un aprendizaje significativo que donde no se limite al trabajo desde el contexto (la educación en función de las prácticas históricas, económicas, políticas, familiares, entre otras), sino que tenga una visión más amplia que apunte al desarrollo de procesos interdisciplinarios que permitan trascender en la articulación de diversas perspectivas donde se destaquen todas las partes como un todo integral.

La concreción de los objetivos de la educación mediante los intereses y las características del ambiente hace que los maestros sostengan una enorme tarea que a veces se muestra irrealizable cuando el contexto en el que desarrollan sus quehaceres pedagógicos, son inversos a las expectativas a realizar; esto es, intentar educar en situaciones adversas a la educación donde se gestan situaciones que van en contravía de los objetivos de los proyectos de vida y de los intereses de los estudiantes. Por lo anterior se ha llegado un nivel de frustración escolar y personal.

Comprender los problemas del ambiente no se logra desde una sola perspectiva disciplinar como la química, la física o la geografía, debido a los múltiples factores que inciden en la generación y evolución de dicho fenómeno, por lo tanto, la reflexión y conocimiento del problema implica diversas concepciones y aportes disciplinarios a través del trabajo en y fuera del aula, donde las diversas estrategias académicas confluyan hacia la sensibilización, la concienciación de las problemáticas y más aun hacia el planteamiento de alternativas de solución y manejo a la determinación de responsabilidades colectivas que encaminen la verdadera gestión educativa. Por lo tanto, la importancia del trabajo interdisciplinario desde el contexto para el desarrollo de los proyectos y alternativas educacionales, se integra en los saberes de las diferentes disciplinas en relación a un propósito común que potencializa las fortalezas existentes en el medio.

Finalmente este artículo amplía la visión de cómo la educación desde el contexto no es suficiente para alcanzar saberes significativos, por lo que es necesario implementar una formación en competencias de manera integral y en contexto a la luz de un engranaje interdisciplinario.

Justificación

La educación desde el contexto hace referencia a la educación que se brinda en ambientes reales que son las prácticas cotidianas basadas en la historia, cultura, familia, política, economía, ética y ciencia, que de una u otra forma influyen sobre los Establecimientos Educativos, catalogándose como contexto real ya que retoma situaciones del entorno; sin embargo, no se lo presenta como el contexto ideal que debería ser la meta a alcanzar y una alternativa que posibilite trabajar y lograr construir contextos prospectivos para poder llevar a la cultura y a la sociedad de lo que son a lo que pudieran llegar a ser.

El deseo de trabajar el aprendizaje en contexto retomando el aprendizaje desde el contexto se debe a los constantes avances en todos los campos y a la demanda de la gran complejidad social, de los sujetos que la construyen y que día a día se apropian de su realidad y sus contextos en sus necesidades e intereses, pues las generaciones a través del tiempo exigen más de la capacidad de decisión y acción que las diferentes disciplinas puedan proporcionar por medio de la educación, por tanto es difícil construir conocimiento únicamente a partir de la relación teoría – realidad, de la inmersión del sujeto en los contextos.

Esta investigación pretende profundizar en las experiencias de docentes de las diferentes áreas en la elaboración y ejecución de una educación transversal e interdisciplinaria que atiendan a la población estudiantil en la diversidad. Es por esta razón que se hace necesaria la apertura de un espacio donde se pueda

trabajar y ampliar las propuestas educativas que permitan un enriquecimiento de la oferta educativa a favor de una transposición didáctica original para ampliar el horizonte del conocimiento abordando interdisciplinariamente los recortes de la realidad que forman parte de los objetos de conocimiento en las instituciones educativas.

Para esta labor, cada docente tiene en sus manos la posibilidad de seleccionar los contenidos de enseñanza, incluyendo las distintas áreas, que no necesariamente deben pensarse por separado a la hora de planificar la propuesta formativa. La educación interdisciplinaria es un desafío a tomar para los docentes en la formación de sus estudiantes. Trabajar colaborativamente desde diferentes áreas para un fin en común es el objetivo principal a abordar en este espacio de socialización.

La educación interdisciplinaria requiere de la atención a la diversidad como una respuesta tanto individual por parte del docente, como institucional ante el derecho a la educación con calidad que poseen los sujetos, y en este caso, los estudiantes pertenecientes a las instituciones en mención, quienes gracias a sus deseos de superación persiguen unos objetivos personales con responsabilidad y compromiso. Esta propuesta adquiere vida a través del trabajo educativo, brindando apoyo a la comunidad estudiantil diversa. De ahí la importancia de esta propuesta donde urge una educación de calidad que confronte el aprendizaje desde el contexto basándose en procesos interdisciplinarios que sean para todos y todas en igualdad de condiciones.

Problema

Las prácticas pedagógicas desde el contexto de los maestros de niños, niñas y jóvenes de algunas instituciones educativas de la región, no tienen correspondencia con el desarrollo de procesos interdisciplinarios en la Educación.

Objetivo

Comprender las prácticas pedagógicas desde el contexto de los maestros de niños, niñas y jóvenes de algunas instituciones educativas de la región, para analizar sus implicaciones en el desarrollo de procesos interdisciplinarios en la educación.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas desde el contexto de los maestros de niños, niñas y jóvenes de algunas instituciones educativas de nuestra región?

Metodología

El presente artículo se cimentó en el interaccionismo simbólico y la propuesta teórica surge a partir de la reflexión de los datos recolectados a través de diferentes fuentes sobre las prácticas docentes realizadas en las Instituciones: Colegio Filípense Nuestra Señora de la Esperanza, Institución Educativa Villamoreno y Liceo la Merced Maridáz, "Religiosas Franciscanas de María Inmaculada".

Esta investigación va más allá de los estudios preexistentes, y pretende buscar las formas de comprender procesos relacionados con la educación desde el contexto para hacer una propuesta que resignifique, replantee y permita entender los procesos sociales que se vivencian en el entorno. Su fundamentación metodológica se basa en la teoría Fundada Corbin y Strauss (2002), con enfoque cualitativo donde se trata de describir una situación particular como los procesos pedagógicos utilizados por los maestros en las aulas de clase y las Instituciones en mención, y a partir de ahí se clasifica e identifican las características para consolidarlas como objeto de estudio, estableciendo las posibles relaciones entre ellas.

Unidad de análisis. Las prácticas pedagógicas desde el contexto de los maestros de niños, niñas y jóvenes de



algunas instituciones educativas de la región, para analizar sus implicaciones en el desarrollo de procesos interdisciplinarios en la educación.

Unidad de trabajo. La investigación se llevó a cabo en el colegio Filipense Nuestra Señora de la Esperanza, la Institución Educativa Villamoreno y el Liceo La Merced Maridíaz. Se tomó como unidad de trabajo tres docentes de cada una de las instituciones en mención, siendo competentes y con vasta experiencia en su labor como docentes y coordinadores de área, especialistas en educación que ejercen su labor en el nivel de Educación Primaria en las cuatro áreas básicas (lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales), quienes hicieron sus aportes relacionados con sus prácticas pedagógicas basando sus criterios en la valoración de las mismas, en el contraste con otras, en la cultura profesional, en su actuar profesional y en su enfoque práctico, apelando a su capacidad de reflexión entorno a los parámetros institucionales, la tradición metodológica y las posibilidades reales que ellas brindan para planificar actividades y alcanzar los objetivos que se desarrollan a través de proyectos que finalmente, evalúan la pertinencia de las mismas.

Construcción de sentido

La educación mirada desde el contexto

La educación desde el contexto hace referencia a aquella en la cual el ser humano interactúa con su entorno y parte de las experiencias del mundo apuntando a la subjetividad, aunque en la búsqueda de una educación holística haya necesidad de recurrir a la ciencia a partir de lo racional y así poder centrarse en un proceso objetivo basado en lo científico, lo que se llamaría educación en contexto.

Es relevante considerar que en el contexto actual y atendiendo a la modernidad no podemos quedarnos sólo con lo empírico, sino que es importante basarnos en el

conocimiento científico. Se resalta el pensamiento de Freire (1974, 37): “...para ser un instrumento válido, la educación debe ayudar al hombre, a partir de todo lo que constituye su vida, a llegar a ser sujeto”.

Lo anterior permite conocer la relación en interacción con el mundo, reflexionando sobre todas las situaciones que se presentan en el diario vivir. El quehacer de la vida cotidiana demuestra que éstas no deben ser analizadas de manera aislada, pues en conjunto permiten repensar tanto la pertinencia de las mismas como la atención debida que el entorno necesita por parte del tejido social para hacer construcción de escenarios apropiados en pro del aprendizaje; es decir, ayudarlo a descubrir su espacio vital en el mundo y en la sociedad, y a tomarlo en sus manos para dar lugar a la reflexión de su accionar en la cotidianidad evaluando su relación consigo mismo, con la sociedad y con su entorno.

La educación desde el contexto no logra ser objetiva por sí sola y requiere un giro que le permita ir de la mano con la educación en contexto, pues como apunta Gimeno Sacristán (1999,30): “Si bien la educación se nutre de cultura conquistada y es por eso reproductora, encuentra su sentido más moderno como proyecto, en tanto tiene capacidad de hacer aflorar hombres y mujeres y sociedades mejores, mejor vida; es decir, que encuentra su justificación en trascender el presente y todo lo que viene dado. Sin utopía no hay educación”.

La educación desde el contexto tiene un eje en la oposición a las leyes de educación y diseño curricular obligatorio, retomamos el pensamiento de Freire cuando hace la propuesta de una pedagogía que se centre en la vida del ser humano y que este a su vez aprenda de las experiencias del diario vivir, de las historias personales, adquiriendo así la plena responsabilidad de su destino. Para construir y reconstruir conocimiento es necesario mirar hacia el contexto histórico que es el punto de

soporte de la educación la cual no sólo busca desempolvarlo y redescubrirlo, sino desarrollarlo y fortalecerlo para el bien de una nueva experiencia positiva y significativa que conlleve a mejorar el presente y aprender del pasado desde la perspectiva personal del mundo.

La perspectiva que propone Freire (1974) sobre educación, es que se centralice en la vida del ser humano, del joven, del hombre. Aprender de las experiencias, vivencias, historias personales, desarrollando una pedagogía de la liberación, donde los actores son responsables de su propio ser y guías de su propio destino.

Esta educación permite interactuar con los sistemas, series de interrelaciones (físicas, socioeconómicas, políticas, culturales, emocionales) entre las que transcurre la vida de los discentes, las distintas realidades, en las que el sujeto es, está y vive. Todo lo que rodea al estudiante le hace aprender: la escuela, la familia, la comunidad, los amigos, los medios de comunicación. Hay una educación para cada uno de ellos, una forma de ver el mundo diferente, un ritmo de desarrollo único. Se puede aprender de diferentes formas, maneras, tiempos. “La educación es el proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en los individuos su capacidad de asimilar y producir cultura” y la pedagogía, es la “disciplina que desarrolla el cómo de la educación en un contexto cultural determinado” Flórez (2000, 21).

Con la idea de liberar los paradigmas de los maestros sobre educación y conocer otras miradas, enfoques y formas de pensar la escuela centradas en el desarrollo pleno de los seres humanos como objetivo, y teniendo en cuenta que como seres diversos, cada uno emerge y se despliega con un patrón único que lo hace diferente, se centra la atención en los ritmos, condiciones, capacidades, intereses, formas de vida distintas e historias diversas, que hacen de cada uno un ser único y por tanto irrepetible.

En las instituciones tanto rurales como urbanas privadas de la región (I. E. Villamoren, Colegio Filipense “Nuestra Señora de la Esperanza” y el Colegio Franciscanas; respectivamente), los docentes conocedores de las situaciones particulares de sus comunidades, exponen su visión frente a la educación de los niños, niñas y jóvenes por medio de la innovación pedagógica y la implementación de estrategias que obedecen al interés de formarlos en la experiencia. Uno de los docentes expresa:

“...A pesar de que hacer uso de las innovaciones requiere más tiempo y más dedicación de nuestra parte, mmm... ayudan muchísimo a los propósitos que queremos alcanzar. Nos hemos dado cuenta con otros profes, que hay muchas cosas que podemos compartir y que no se hace muy a menudo por la falta de tiempo, pero cuando se hace, nos funciona muy bien. Por ejemplo cuando trabajamos en conjunto para hacer proyectos de emprendimiento, o con pastoral.”

Responsables de cada contribución al fortalecimiento de las personalidades y los saberes de sus estudiantes, se cercioran de tomar cada pieza de realidad para construir mensajes que nacen tras el rompimiento de paradigmas dando origen a nuevas acciones que flexibilizan estos procesos con el fin de garantizar el poder de decisión, la autoconfianza y una participación más activa de los sujetos en su entorno inmediato en una relación de interacción más cercana. Para Ruiz (2006, 37):

El contexto es entendido como el entorno físico y situacional, como medio de formación y como contenido en la dinámica escolar. Son cuatro las relaciones que se recrean en este aparte: de dependencia de la escuela, de total independencia, de interdependencia escuela-sociedad y de quienes no reconocen relación alguna.



Killpatrick (1918), opositor riguroso de María Montessori; en su propuesta adelantó lo que él llamó una Metodología de Proyectos, donde los jóvenes van avanzando en su aprendizaje a través de la realización de proyectos experimentales de investigación que ellos mismos desarrollan. Killpatrick profundiza en la necesidad de un método científico, pero siempre manteniendo la autonomía, libre elección y respeto por los procesos de desarrollo. Como afirma uno de los docentes del área de Ciencias Naturales:

“Mi metodología para la enseñanza de las Ciencias Naturales es totalmente Interaccionista pues me gusta permitir que el estudiante construya el conocimiento y no soy partidario de la ley del embudo... donde los conocimientos pasan sin comprender de donde vienen, conmigo es al contrario yo permito que los estudiantes interaccionen con el medio que les rodea descubriendo a la vez cosas nuevas para ellos.”

Se basa en que las ideas surgen a partir de los acontecimientos y experiencias vitales, dando lugar a respuestas y conclusiones reales. El maestro observa y descubre las diferentes maneras que los niños tienen de participar, proceder y elegir, por este motivo seleccionan y cualifican las actividades enfocadas desde las motivaciones e intereses de los niños y acogen en sus estrategias todos los elementos del entorno inmediato que puedan capturar su atención, interesándose por la moda, los programas de televisión, actividades de tiempo libre, en los lugares que frecuentan, en la música, en el país que viven. El docente indaga en los contextos en que se desarrolla la vida para desglosar posibilidades de construcción de conocimiento y las adapta a la escuela, recreando espacios, situaciones y buscando nuevos modos de asumir y concebir la enseñanza.

En su sentir, uno de los maestros de lenguaje manifiesta: *“... Para mi hablar de otros saberes en mis clases es muy*

gratificante pues son como mi apoyo, es como hacerles notar a los estudiantes que lo que estamos haciendo en clase en realidad vale la pena aprenderlo porque es para la vida diaria...”

En estas instituciones se evidencia que el trabajo de los maestros está encaminado hacia la formación integral de los estudiantes como misión, principio y fin de la labor pedagógica; integrando procesos de enseñanza y aprendizaje con la instrumentalización del enfoque interdisciplinario a la condición local. Igualmente, el docente de lenguaje refuerza este pensamiento:

“... Hablamos de nuestros estudiantes, lo que funciona con algunos puede no funcionar con otros. Tratamos de fusionar cositas que son útiles a nuestras asignaturas y que vienen a ser el soporte de los estudiantes para que de pronto se conviertan en otra manera de evaluarles lo que no les gusta en clase. Lo bonito es que al remitirnos a otros saberes nos ayudamos entre compañeros podemos jugar con el contexto que rodea a todos y cada uno de nuestros estudiantes... y a mí me encanta cuando por medio de la lectura, la literatura podemos trabajar los valores, las ciencias sociales... en fin...”

Esta reflexión contribuye al saber hacer de la labor docente y hace visible la desvinculación entre los contenidos de formación y la realidad escolar, o la escisión entre la teoría y la praxis para poder planea cada vez mejor las prácticas pedagógicas definidas como una práctica social que permite integrar un saber ético, pedagógico, disciplinar por medio de proyectos pedagógico investigativos a una dinámica social que busca articular intereses y necesidades tanto individuales como institucionales en las que es posible desarrollar competencias en áreas de investigación, diseño, administración y gestión de proyectos educativo sociales. (Citado por Moreno Elsa, 2002).

Estas nuevas ideas sobre enseñanza y aprendizaje nacen en la realización de actividades y proyectos que no sólo buscan dar a conocer el movimiento de las labores administrativas de manera creativa, sino orientar al estudiante de una manera organizada en la ejecución de procesos y consecución de metas en periodos de tiempo establecidos, e impulsar la iniciativa de la comunidad educativa para fomentar la independencia, la creatividad, elevar la auto confianza en los estudiantes y dar la oportunidad de ejercer funciones de liderazgo.

Esta clase de iniciativas están apoyadas por el Ministerio de Educación Nacional en sus Funciones: *“Apoyar los procesos de autonomía local e institucional, mediante la formulación de lineamientos generales e indicadores para la supervisión y control de la gestión administrativa y pedagógica”* (Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009. Art. 2). La tarea docente es desligarse de sus hábitos, tal como lo afirma Fromm (1941, 60): *“Libertarse de” no es idéntico a libertad positiva, a “libertarse para”*.

Por lo tanto, es imposible generalizar las experiencias y situaciones porque son inseparables del medio social en el que surgen y así lo manifiestan algunos docentes que dieron sus opiniones para esta investigación:

“Pues....mi área es fundamental por lo que tiene que ver con la lectura del entorno, del contexto, de la realidad y con algunas cosas que suceden ahora, con lo que pasa alrededor”

De ahí la necesidad de reflexionar sobre la educación desde el contexto visionando una educación en contexto con un viraje interdisciplinario; como lo expresa muy acertadamente un docente entrevistado para este estudio:

“ Podría decir que el desempeño académico depende de la situación particular de cada uno de nuestros estudiantes, ya que es dependiente

de la existencia de múltiples factores, tales como la realidad social que se viva, los individuos que en ella intervienen y el lugar en que se hace. Como maestros tenemos que saber identificar estos apartes para saber cómo y dónde podemos fortalecer esos saberes interdisciplinarios”

Las opciones pedagógicas de la interdisciplinariedad en el currículo

Es conocido por los profesionales en pedagogía que el aprendizaje en los estudiantes se propicia mediante la interacción de los mismos con el medio físico y social, mediado por el lenguaje. Reconocer cómo aprenden los alumnos tiene repercusiones en lo que se refiere a la construcción del ambiente escolar, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de los proyectos pedagógicos que se estén desarrollando. En las Instituciones Educativas los proyectos pedagógicos se deberían enmarcar al interior de la escuela activa combinando modelos. *“El nuevo desafío es poder dar respuesta a las diferencias individuales que existen dentro de la escuela y ofrecer nuevas formas de enseñanza”* Lus (1995).

La complementariedad entre las ciencias iza en mejor forma el quehacer de toda una Comunidad Educativa, con una gran injerencia comunitaria y participativa, en esta concepción se establece que en la escuela existen relaciones que caracterizan el proceso como un todo, donde hay una perspectiva holística, con carácter dialéctico particular y global, o sea entre los componentes y el mismo carácter oscilante, entre lo subjetivo y objetivo; con ello se busca formar hombres y mujeres con gran sentido de información, con alto nivel de respuesta a las insuficiencias sociales, preparados para el nuevo contexto social propio del tercer milenio, cumpliendo ta-



reas precisas encaminadas a la solución de problemas y necesidades sociales, bajo parámetros de investigación y lógica científica.

Se integran los componentes académico, laboral e investigativo, direccionando con claridad a través del proceso de enseñanza-aprendizaje y se recoge lo más esencial a través del Modelo Curricular. El estudiante en este proceso programa, participa y conoce cómo se desarrolla la cotidianidad de su comunidad, preparándose para que en el futuro pueda cumplir acciones de fortalecimiento, gestión y solución social, cultural, política, económica y ambiental. El Currículo debe plantear los objetivos como un encargo social, de vida, esto es Modelo Pedagógico con perspectiva social. Según Saldarriaga, (2005, 36):

“El modelo pedagógico remite mas bien a un conjunto de relaciones tensionales entre teorías y prácticas tanto hacia dentro de la organización escolar como hacia su contexto externo, tensiones que son constitutivas tanto del saber- hacer del maestro como de la configuración de la Institución Escolar y de las relaciones con su medio”.

Aspirando a alcanzar soluciones y satisfacciones sociales, el sistema de contenidos (plan de estudios), pretende que se elaboren estos de acuerdo a los problemas comunitarios a resolver o sea las situaciones que se presentan en el entorno y modifican la vida normal de una comunidad (educación desde el contexto). Los problemas se priorizan con las características inherentes, se regulan y generalizan en búsqueda de un trabajo sistemático y procesual. Stenhouse (1991, 53) agrega:

“Yo prefiero el término estrategia de enseñanza al de métodos de enseñanza, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. Estrategias de enseñanza parece

aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta”.

El plan de estudios en sus objetivos integra las bases del conocimiento, el objeto de estudio y el método para solucionar los problemas, por lo cual se proyectan varias tareas a través de las cuales el estudiante adquiere conocimientos, domina habilidades contribuyendo a alcanzar logros académicos y sociales; de esto surgen los objetivos, disciplinas, áreas, asignaturas y temas, sistemáticamente y con responsabilidad social.

El sistema de contenidos, conduce a integrar lo académico, lo laboral y lo investigativo, bajo el concepto de la realidad social relacionando los dos primeros con los contenidos a estudiar y lo investigativo con la forma de enfrentar y resolver los problemas de estudio y presentes en los dos primeros componentes. La flexibilidad de la propuesta pretende atender las innovaciones pedagógicas basadas en la interdisciplinariedad de las áreas para mejorar el desempeño académico en ambientes diversos partiendo del análisis en y desde el contexto.

La innovación tiene carácter creador e independiente, siendo esencialmente controversial, en la escuela se conduce a que los estudiantes asuman el conocimiento, tomando como vía de solución las contradicciones como método didáctico de enseñanza, conduciendo al desarrollo de las capacidades estudiantiles en los campos del análisis, formulación y solución de hipótesis fundamentándolas y demostrándolas.

Para alcanzar la asimilación de los contenidos y desarrollo de hábitos de pensamiento, los docentes guían al estudiante a identificar la situación problemática atrayendo la atención y despertando el interés cognoscitivo; explicando en forma asequible la dificultad para que descubra

la contradicción y determine tareas cognitivas que den vía de solución.

Trabajar el desempeño académico en ambientes diversos desde una disciplina o área específica del conocimiento no es factible, ya que requiere de la participación e integración de todas las áreas y disciplinas, teniendo en cuenta el carácter global y sistémico del ambiente. Comprender la problemática de la diversidad en este caso de los estudiantes, su entorno y el aprendizaje en y desde el contexto no se logra desde una sola perspectiva disciplinar como la biología, la química o la geografía, debido a los múltiples factores que inciden en la generación y evolución de dicho fenómeno. Por lo tanto, la reflexión y conocimiento de la misma implica diversas concepciones y aportes disciplinarios, pero a través del trabajo en proyectos especiales como los PRAE, los proyectos de democracia y formación ciudadana, educación sexual, aprovechamiento del tiempo libre, donde las diversas explicaciones confluyen hacia la sensibilización, la concientización del problema y más aún hacia el planteamiento de alternativas de solución y manejo, determinando responsabilidades colectivas que encaminen la verdadera gestión, basada en la equidad, en y desde la diferencia. Según la Ley General de Educación Decreto 1860 de 1994 (Art. 36):

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que de manera planificada ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Cumple la función de correlacionar integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como de la experiencia acumulada. La enseñanza prevista en el artículo 14 de la ley 115 de 1994 se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos.

Por estas circunstancias, estos proyectos se convierten en la estrategia básica donde el papel de la escuela y toda la comunidad educativa y administrativa adquieren una función y proyección más amplia, centrada en recobrar el entorno como el escenario propicio para la generación interdisciplinaria y participativa del conocimiento.

Con la interdisciplinariedad se integran las diversas disciplinas en relación a un propósito común que es la solución de un problema concreto, la potencialización de las fortalezas existentes en el contexto y la interacción de métodos y actitudes. En este proceso se elaboran alternativas, se responden preguntas, se dejan abiertas otras y se hacen lecturas de interpretación y argumentación. En el campo interdisciplinario se codifica y decodifica la realidad del problema permanentemente, dando lugar a nuevas posibilidades de reflexión con el aporte de todas las ciencias y la participación de las entidades relacionadas.

El trabajo a realizar en la construcción del artículo y cuyo problema núcleo es la discusión del aprendizaje desde el contexto en relación a ambientes interdisciplinarios, pretende avanzar en la adquisición de mayores y mejores niveles de sensibilización y concienciación, en pro de la búsqueda de alternativas de solución al problema objeto de estudio y la relación y explicación de otros aspectos macro que confluyen directa e indirectamente sobre la mencionada problemática.

Se debe tener presente que cada región presenta una problemática específica y particular, que es el punto de partida para la organización de proyectos transversales alternativos, que contribuyen en la búsqueda colectiva de soluciones a la misma. Se pretende con los proyectos interdisciplinarios que docentes y estudiantes, trabajen alrededor de las problemáticas cotidianas del entorno, pero a través de la ejecución de actividades escolares vinculadas directamente con las diversas áreas



del conocimiento y con la comunidad, en la cual la Institución está inserta.

La interdisciplinariedad implica una voluntad y compromiso de elaborar un marco más general en el que cada una de las disciplinas en contacto son a la vez modificadas y pasan a depender claramente unas de otras. Aquí se establece una interacción entre dos o más disciplinas, lo que dará como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco, y en consecuencia, una transformación de sus metodologías de investigación, una modificación de conceptos, de terminologías fundamentales, etc. Entre las distintas materias se dan intercambios mutuos y recíprocas integraciones; existe un equilibrio de fuerzas en las relaciones que se establecen. La enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante ya que los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc. con los que se enfrenta el alumno se encuentran organizados en torno a unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas. Además tiene la ventaja de que después incluso es más fácil realizar transferencias de los aprendizajes así adquiridos a otros marcos disciplinares más tradicionales. Torres Santomé (1994, 75).

Trabajar desde el contexto con una propuesta interdisciplinaria permite identificar los aspectos de índole natural, social, cultural, analizar por ejemplo, la posición geográfica, la historia, evolución, el progreso, la población y la influencia y relación de estas variables en los diferentes sectores; conduce a la investigación y reflexión, a observar y recolectar información permanentemente e intercambiar continuamente experiencias con la comunidad, para posteriormente con este bagaje de información se dé en el aula de clase, una mejor razón de ser en su dinámica pedagógica y función

social, con estrategias metodológicas que impliquen debate, confrontación de ideas, estadísticas, lecturas y planteamiento de diversas sugerencias desde la visión de la institución educativa.

Lo que la interdisciplinariedad aquí se presenta, obedece a una hermenéutica que reconstituye el sentido de la historia que, desde la antigüedad hasta nuestros tiempos modernos, recrea la unidad del tiempo, desde la concepción de un sistema general de conocimientos, de un summa enciclopédica dentro de una ley histórica a la luz de una norma universal, se concibe a la par una unidad de las ciencias. Unidad de tiempo y unidad de las ciencias, transportan al infinito ideal la entelequia de una gran humanidad, permite anticipar un porvenir, proyectar un horizonte de cada vez mayor perfectibilidad humana, y más cualificado desarrollo humano. Guarín (2011,18).

Dichas probabilidades de procedimiento y manejo, llevarían a hacer un análisis de las dinámicas sociales que hacen parte de una situación estudiada y los elementos culturales que influyen en la misma. De esta forma el estudiante profundizará en el conocimiento del problema y desarrollará actitudes de compromiso individual y colectivo, frente a las alternativas de solución planteadas. No se pretenden resolver problemas de índole natural ya que su solución debe ser conjunta, técnica y educativa y a largo plazo, pero si trata que la escuela busque nuevos tópicos de trabajo, ligados a la problemática de la comunidad en el aula de clase, abriendo espacios para la incorporación de nuevos datos provenientes de materiales de apoyo. Así, evolucionan constantemente las explicaciones individuales y colectivas, mejorando sus argumentos para una comprensión vital de los fenómenos actuales.

La educación basada en procesos interdisciplinarios direcciona y genera en

las prácticas pedagógicas, espacios para la inclusión de otras disciplinas, áreas del conocimiento e integración social, posibilitando diversas actividades que contribuyan a la construcción de nuevos espacios lúdicos y creativos, que enriquezcan tanto la formación de alumnos, como también de maestros y de todos aquellos que participan en los numerosos niveles de desarrollo institucional y social, ya que la interdisciplinariedad implica una constante indagación y búsqueda de respuesta a las problemáticas cotidianas, donde confluyen diferentes saberes, desde diversas visiones, ideologías, pensamientos y sentimientos con enfoques globales pero hacia una aplicabilidad local.

Indudablemente, el aprendizaje posee diferentes connotaciones, haciendo alusión a la convergencia del proceso educativo y sus variantes, procesos, visiones, métodos y teorías en las que se conjuga. Es evidente que en Colombia, la educación se encuentra regida y legislada por el Ministerio de Educación Nacional a través de los organismos gubernamentales que elaboran, implementan, formulan y evalúan proyectos para todo un país, independientemente de los recursos y población escolar con la que se cuenta en las Instituciones Educativas.

Por tanto, los establecimientos educativos, desempeñan un rol significativo dentro del proceso enseñanza – aprendizaje, consecuentemente su compromiso es el de prestar un servicio que cumpla con lo requerido socialmente, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los individuos y siendo concurrente con la las Leyes Nacionales de Educación.

Es por ello que el proceso educativo, percibido y abordado desde el contexto se evidencia fragmentado e inconcluso, donde cada saber es aplicado desde su área de conocimiento, enfocándolo a la realidad en la que se encuentra la población escolar. Si bien afirma el interaccionismo, que el aprendizaje está estrechamente relacionado con el

proceso de interacción del individuo con su entorno, donde el conocimiento es la construcción que el sujeto hace y por el cual determina su conducta.

“El interaccionismo simbólico es un enfoque realista del estudio científico del comportamiento y la vida de grupos humanos. Su mundo empírico es el mundo natural de esa vida y ese comportamiento. Remite al mundo sus problemas en el seno y extrae sus interpretaciones de esos estudios naturalistas” Blúmer (1982,35).

Una metodología basada en un enfoque interaccionista, pretende que los estudiantes a través de la participación en actividades u organizaciones sociales extracurriculares, generen hábitos y condiciones que permitan mejorar el clima escolar, la educación cívica o democrática y participativa, en donde no sólo se apunte a formar futuros ciudadanos, sino que se mejore las relaciones interpersonales en las instituciones escolares.

De acuerdo con Bruner (2000), el aprendizaje consiste esencialmente en ordenar la interacción con la realidad a fin de facilitar la acción, es decir la categorización de todo el bagaje de información, construcción, propuestas, decisiones y verificaciones, que continuamente estamos recibiendo a través de la interacción con el medio. Por tanto, el aprendizaje posee una estrecha relación con la realidad organizando, modificando o retroalimentando las categorías, dando lugar a un aprendizaje activo, en proceso de construcción y asociación. Donde, toda teoría de instrucción debe tener en cuenta los siguientes aspectos: la predisposición hacia el aprendizaje, el modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante y las secuencias más efectivas para presentar un material.

Es cierto que actualmente existen en la sociedad problemas de diferente



índole: violencia juvenil, drogadicción, desintegración familiar, deserción escolar. Lo que necesariamente obliga a que en forma conjunta las Instituciones y la sociedad, generen acciones que ayuden a combatir estos males. Se puede aseverar que lamentablemente hay quienes señalan a la escuela como correctora de todos esos vicios e insuficiencias culturales, esto no debería ser así, ya que en el proceso de construcción del sujeto intervienen diferentes estamentos donde cada uno aporta desde un marco normativo y claramente definido. Anteriormente, la escuela estaba estrechamente relacionada con la sociedad, de forma que los enfoques educativos buscaban coincidir con los diferentes proyectos de sociedad, la escuela liberadora de Freire, escuela militar – industrial Makarenko, Rousseau con el naturalismo, Comenio con la didáctica magna, entre otros. En la actualidad, la sociedad padece de una creciente fragilidad y/ o vulnerabilidad debido a que tiene profundos procesos de exclusión social y pauperización que erosiona los lazos sociales y pone en peligro la existencia de filiación o pertenencia. En este marco, el rol alfabetizador, socializador cultural e integrador del Sistema Educativo aparece cuestionado, desgastado y deteriorado.

Efectivamente, no se trata de distribuir responsabilidades y catalogar culpables, la problemática está presente en la escuela y en la sociedad, la sinergia entre estas instituciones se ha roto, las Instituciones educativas se han quedado solas. Seguramente porque cada uno nos preocupamos por cumplir limitadamente con nuestras tareas, se dictan sanciones que no reparan nada, se dan leyes que no se cumplen, se hacen restricciones que no evitan. Es imprescindible, que desde la familia, la escuela y la sociedad modifiquemos la enseñanza que estamos brindando a las nuevas generaciones, disciplinar a los hijos para evitar el conflicto, formar personas íntegras que demande los actuales cambios sociales, constituir

ciudadanos con sentido de pertenencia y respeto por su país.

Los establecimientos educativos en los últimos años, se han preocupado por implementar y reformar estrategias que den respuesta a la necesidad curricular de los estudiantes encaminándose a obtener un perfil de sujetos cívicos, solidarios, ávidos de valores, conscientes de la presencia del otro en la construcción de nosotros mismos (González, 2011) y por supuesto, llegar a establecer una escuela donde se aborden contenidos que apunten a satisfacer las necesidades y exigencias de los estudiantes en contextos actuales, es decir, una escuela que apunte más allá del hecho de transmitir información y persiga la calidad y proyección social del conocimiento.

Entre los retos actuales que la educación debe afrontar, está el de preparar a los individuos para abordar la complejidad, precipitación y rapidez de los cambios tecnológicos, comunicativos y sociales, de igual forma las eventualidades la diversidad y la accesibilidad, adherentes a estos repentinos cambios (Morín 1999). Por consiguiente es imprescindible y eventual, una reforma a la educación que estamos impartiendo a nuestros niños, niñas y jóvenes, priorizando la institucionalización y aplicación de un modelo y estrategias pedagógicas que se acople a las necesidades y exigencias de los estudiantes al contexto social, implementando estrategias de convivencia y aceptación desde lo individual hacia lo colectivo, con el firme propósito de apaciguar y concientizar sobre las problemáticas actuales, como la niñez en situación de vulnerabilidad, el desplazamiento forzado, la violencia, la pobreza, la deserción escolar, el maltrato infantil, entre otros. La interdisciplinariedad es un campo novedoso, insoslayable y difícil. Proporciona motivaciones y desafíos en el campo pedagógico, donde sin duda las Ciencias seguirán teniendo su bien ganado espacio y lugar, donde los docentes sean capaces de elaborar vías para superar sus limitaciones. La

Interdisciplinariedad es precisamente una vía para superar la limitación del espacismo no integrado; por consiguiente, es indispensable reformular los programas educativos y las políticas ligadas a éstos, con el firme propósito de beneficiar a los y las estudiantes del futuro, como lo formula el Ministerio de Educación Nacional mediante el Artículo 2 del Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009.

Teniendo en claro que un sistema es la unión de varias partes o elementos, organizados, dependientes y estratégicamente relacionados entre sí, para lograr un objetivo común; dentro de un plantel educativo el trabajar interdisciplinariamente, forma un sistema donde cada individuo está asociado a otros para dar ejecución a los lineamientos de la educación. Así lo manifiesta uno de los docentes de las instituciones de la región: *“Cuando digo integrar las áreas, quiero hacer énfasis en que ningún saber va aislado de los demás... al contrario todos están fusionados para aportar a la construcción de un nuevo conocimiento”*.

Considerar la interdisciplinariedad en el aula de clases, es contribuir a favorecer los procesos de transformación, cualificación y perfeccionamiento de las prácticas educativas, a fin de lograr en los ambientes escolares y contextuales, entornos propicios, agradables y llevaderos, que favorezcan el cambio en la calidad de educación en un renovado orden social. Los docentes que hicieron conocer sus conceptos así lo expresaron:

“ Cuando digo integrar quiero hacer énfasis en el que ningún saber va aislado de los demás.....al contrario todos estos se fusionan para aportar a la construcción de un nuevo conocimiento. Debemos partir de que ningún conocimiento va desligado de los demás, al contrario todas las áreas aportan desde su saber a la construcción del conocimiento, en el enfoque interdisciplinario, el saber proveniente de diferentes campos

científicos se funde en conceptos generales “

De acuerdo con esta concepción, los contenidos básicos son medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, llevando a la educación a trascender de la enseñanza de lo básico, a permitir adquirir, organizar y aplicar saberes de diverso orden y complejidad, y donde uno de los propósitos centrales del plan y los programas de estudio sea estimular las habilidades que son necesarias para el reconocimiento de la diversidad, y este enfoque lo plantean tanto un profesor de Lenguaje, como el de Matemática, dice el primero :

“Maravilloso... esa es la clave... ningún conocimiento va suelto. Cuando hablo de un trabajo interdisciplinario me refiero al estudio, o desarrollo de actividades que se realizan con la cooperación e intercambio de varias disciplinas.Ehh... cada disciplina pone a disposición de las otras sus saberes resultando una integración diferente, por esa reciprocidad en el intercambio, es decir que resulta un nuevo conocimiento”.

El Matemático a su vez complementa así:

“Habrán ejercicios que sean netamente matemáticos, pero hace falta ver lo que se tiene para poder hacer cosas diferentes. Y las matemáticas obviamente necesitan de otras áreas para poder estudiarla”

El proceso educativo tiene como objetivo principal satisfacer las necesidades intelectuales, sociales y culturales de los sujetos tomando las prácticas educativas como parte fundamental del desarrollo humano y social. También es inevitable reconocer los avances tecnológicos, las comunicaciones, y todos los adelantos que se llevan a cabo en los diferentes niveles a los cuales la educación no es ajena. Es evidente que los docentes estamos en la necesidad de transformar continua-



mente los planes de estudio y prácticas pedagógicas para permitir la asimilación y el aprendizaje de los estudiantes, pero al mismo tiempo estos avances están heredando un mundo de desigualdades, lucha de poder, actos de violencia social, política, y humana.

“La llegada de las tecnologías del conocimiento, de la comunicación y del consumo intensivo; su impacto sobre las personas, los grupos, sus motivaciones, sus historias y su cultura parecen haber pulverizado las premisas socio-críticas y emancipadoras sobre las que se basan los programas de educación popular y las prácticas de investigación comunitaria” (Ghiso (2000, 4),

El propósito de la educación está encaminado a erradicar estas realidades, a través de la reorientación del trabajo realizado en las Instituciones, para que estas enseñanzas trasciendan y dejen la huella de la ruptura de los esquemas limitantes.

La complejidad de la Región demanda de la Educación una reformulación del quehacer académico frente a expectativas de los niños y jóvenes, quienes deben volver a considerar a la Educación como el medio más adecuado para su desarrollo, lo que obliga a mejorar la calidad y valorar la dignidad de la persona. No obstante, en la actualidad el individuo recibe de los medios masivos un alto porcentaje de información, afectándolos de tal forma que se ve entorpecido su desarrollo al ofrecer versiones distorsionadas de la realidad donde predomina la obtención del placer, del bienestar exagerado, el entretenimiento, el consumismo y facilismo. Por tanto, todo maestro debe ser un facilitador, asesor y con capacidad de liderazgo en el campo de la educación, ser poseedor de un marco teórico que oriente su actividad, que sea capaz de propiciar aprendizajes significativos, creativos e innovadores, atendiendo a las características que posean cada uno de los alumnos. Para

ello, el docente tendrá que ser capaz de crear situaciones diferentes, en base a una o varias teorías del aprendizaje que permitan al estudiante la formación de su identidad, de la capacidad para convivir, hacer, emprender y aprender de modo continuo, a fin de llegar a complementar el pilar fundamental de una concepción integral de la educación.

En la transformación del sistema educativo, es aún más importante señalar que ese cambio debe estar enfocado desde la perspectiva de la educación inclusiva. Este proceso requiere de continuidad y compromiso del conjunto institucional enmarcado en la política actual. La integración de niños con necesidades educativas especiales, es un aporte enorme a mejorar la calidad educativa, teniendo como marco de referencia que al unificar este grupo de personas en el ámbito de la escuela común, ocuparán un espacio social, establecerán vínculos basados en la satisfacción de sus necesidades, crearán espacios de aprendizajes mutuos y podrán prepararse más eficazmente para interactuar luego a nivel laboral.

Frente al concepto de inclusión Stainback y Stainback (1999, 23) lo consideran como un proceso de construcción de comunidad donde hay que: *“organizarse de tal modo que todos se sientan ligados, aceptados apoyados, (...) cada persona es miembro importante y valioso con responsabilidades y con una función que desempeñar para apoyar a los otros”*. Desde esta perspectiva, las Instituciones Educativas proponen dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos como individuos, para lo cual es prioritario, reconsiderar la organización y propuesta curricular. A través de este proceso la escuela construye su capacidad de aceptar a todos los alumnos de la comunidad y de este modo, reducir la exclusión.

Cuando se habla de escuela inclusiva no se limita a los niños tradicionalmente etiquetados con discapacidades sino que se apunta a un grupo mucho mayor, el

formado por niños que por diferentes razones tienen dificultades para aprender en la escuela, es decir, un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el plan de estudios y el cual le corresponde por su edad. Sin embargo, llevar a la práctica el enfoque de educación inclusiva, hacer realidad una *“Escuela para todos”* que garantice la igualdad de oportunidades, no es una tarea fácil ya que implica transformar las formas de enseñar y de aprender.

En la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas. Esto implica dejar atrás la imagen de las clases lineales centradas en una enseñanza descontextualizadas de la realidad, para dar paso a un nuevo proceso, a través del cual los y las estudiantes tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos. *“La diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales”* Cárdenas (2011, 2).

El reto de los docentes es seguir fortaleciendo la articulación entre disciplinas, trabajar sobre realidades del entorno que permitan vincular los saberes escolares con los extraescolares, la aproximación del legado cultural y la promoción de competencias relacionadas a la vida cotidiana, de manera que los saberes escolares potencien lecturas del mundo y formas de actuación derivadas de las formas del

conocimiento que se construyen desde la escuela.

Avanzar para ir superando la fragmentación del saber en la actual organización escolar, la ruptura entre las áreas del currículo, entre el conocimiento escolar y extraescolar, entre el conocimiento científico y otras formas de conocimiento (artístico, cotidiano, técnico, etc.) y por último el divorcio entre los aspectos cognoscitivos, los valorativos y la acción.

...el maestro es también un inmediato símbolo personal del proceso educativo, una figura con quien los estudiantes pueden identificarse y compararse a ella. ¿Quién no es capaz de recordar el impacto de algún maestro determinado, un entusiasta, un devoto de un punto de vista, un disciplinario cuyo ardor proviene del amor a su materia, una mente traviesa y al mismo tiempo seria? Hay muchas imágenes y son de gran precio. Pero también hay imágenes destructivas: los maestros que minan la confianza, que matan los ensueños... (Bruner, 1972, 75)

Conclusiones

Como se mencionó anteriormente, las prácticas pedagógicas, presentan diferentes matices de acuerdo al contexto social, cultural y natural de la población a la cual se atiende sin tener en cuenta las verdaderas necesidades del estudiante. Algunos docentes presentan resistencia a la innovación, actualización y ruptura de paradigmas que proporcione un cambio que genere viabilidad en los procesos de aprendizaje. En el trabajo de campo realizado un docente ponía de presente su enfoque tradicionalista y resistencia al Cambio:

“Eso de las innovaciones es una pérdida total del tiempo.....porque dan vueltas al asunto y cada vez estos muchachos están peor..... porque el profesor se prepara para las clases y el tablero se convierte



en su aliado, no como ahora que los docentes improvisan las clases y buscan diferentes actividades con tal de no prepararse. Los estudiantes lo que hacen es perder el tiempo”

La educación desde el contexto está súper instada toda la vida a resignarse al entorno inmediato que le rodea, característica propia de los países subdesarrollados que no son capaces de utilizar la educación para poder modificar la sociedad y la cultura, por ende impide al discente proyectarse desde diversos campos a fin de desarrollarse de manera holística.

Las prácticas de los docentes se ven limitadas a orientar labores académicas a partir del entorno, sin buscar transformación del mismo que forje en los estudiantes actitudes que conlleven a vivir, enfrentar y modificar la realidad.

La interdisciplinariedad en las prácticas pedagógicas constituye una manifestación de las tendencias integradoras que ocurren en las diferentes áreas y especializaciones de los docentes, lo cual presupone un alto dominio previo por parte del profesorado de las disciplinas implicadas y de su trascendencia integradora a una concepción de mayor complejidad en lo teórico y en lo metodológico.

Con las condiciones descritas y con el análisis de los procesos realizados nos fundamentamos en las teorías de la Interacción persona - contexto, que hace énfasis en la fuerte dependencia entre el desarrollo del individuo y las características del entorno, por lo tanto la educación en contexto que propone una nueva perspectiva que parte del aprovechamiento del contexto real, hacia un contexto ideal que requiere de la inteligencia, ingenio, creatividad, innovación, invento, autogestión, pro actividad, laboriosidad, pensamiento divergente, para ser capaces de cambiar ese entorno que se tiene y hacer un entorno más amable para todos, para la sociedad, para la cultura, o sea ir del contexto real al contexto ideal. Pero la situación es compleja y esto la hace interesante, pues

la ruptura de esquemas preestablecidos debe darse desde los ejes fundamentales de la política, la ética, la cultura.

- La política porque se debe dar prioridad a contextos en los que priman las necesidades básicas del ser humano y esto coarta un proceso de educación en contexto.
- La ética porque el desarrollo humano es la pauta clave para garantizar una interacción sana y recíproca del educando consigo mismo, con sus semejantes y con el ambiente que le rodea.
- La cultura ya que su preservación ayuda a crear un vínculo entre el pasado, el presente y el futuro, es decir fortalecer la educación desde el contexto para prospectar horizontes que permitan vivenciar una educación en contexto.

Las relaciones de interacción dentro del aula de clases muestran la ejecución de actividades que propenden una serie de oportunidades de comunicación que han mostrado la necesidad de vincular a las otras áreas cada vez con mayor frecuencia, por lo tanto, los docentes manifiestan hacer adaptaciones a su enseñanza dados los intereses de los estudiantes y los requerimientos de cada situación cotidiana permitiendo una planificación oportuna y la flexibilidad para confiar en los aportes tanto de otros docentes y sus conocimientos como en los de los estudiantes, contribuyendo a que ellos encuentren sentido a lo que hacen gracias a los retos que enfrentan y a la disposición de sus maestros para guiarlos en el camino hacia la promoción de una actividad mental auto estructurante que potencie su autonomía y sus habilidades.

Recomendaciones

En el transcurrir del trabajo los docentes desde sus mutismos no valoran la interdisciplinariedad como un proceso que hoy por hoy forma parte del desarrollo

holístico de los discentes, por lo cual se recomienda no hacer caso omiso a fin de no aventurar un sendero promisorio como se mencionó en apartes anteriores. Es evidente que existe un velo impermeable que obstaculiza, entorpece y cohibe la innovación. En una mudez que no se sabe si es premeditada por ellos o quizá resistencia al cambio por el trabajo que implica.

La inteligencia emocional juega un papel central en las transformaciones del contexto, ya que son un factor liberador de cambio, de éxito, en las relaciones vinculares y prerrequisito básico y fuen-

te de motivación de los aprendizajes. Las emociones afectan o favorecen los procesos cognitivos, las habilidades reflexivas y la flexibilidad necesaria para el cambio.

La escuela debe retomar la leyenda del ave Fénix que relata la historia de un ave capaz de renacer de sus propias cenizas y aprovechar los errores para nunca más volver a repetirlos, sino por el contrario aprender de ellos con una visión amplia hacia la ruptura de paradigmas y con motivación hacia las innovaciones.

Bibliografía

- Blúmer, Herbert. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*: Editorial Hora S.A. Barcelona.
- Bruner, Jerome. (1972). *El Proceso de educación*, México: Editorial Uteha.
- Bruner, Jerome. (2000). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Editorial Visor.
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2011). *La diversidad en la diversidad*. Módulo Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Corbin, Juliet y Strauss, Anselm. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Flórez Ochoa, Rafael. (2000). *Modelos Pedagógicos. Hacia una Pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill.
- Freire, Paulo. (1974). *Concientización: Teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
- Fromm, Erich. (1941). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ghiso, Alfredo. (2000). *Potenciando la Diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva)*. Disponible en: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf(Recuperado, Junio 05 de 2012)
- Gimeno Sacristán, José. (1999). *La educación que tenemos, la educación que queremos. La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Invernó.
- González González, Miguel. (2011). *El extrañamiento del otro*. Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). *Epistemología Hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea*. Manizales: Editorial Universidad Católica de Manizales. Segunda Edición
- Killpatrick, William. (1918). *The project method*. New York: Editorial Teachers College Record.
- Lus, María Angélica. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009. Artículo 1. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-85252.html>(Recuperado, Julio 15 de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 5012 del 28 de diciembre de 2009. Artículo 2. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-85252.html>(Recuperado, Agosto 23 de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Decreto 1860 de 1994. Artículo 36. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov>



- co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf (Recuperado, Agosto 23 de 2012)
- Moreno, Elsa Amada. Concepciones de Práctica Pedagógica. En Folios, revista de la Facultad de Humanidades. N°16. 2012. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Ruiz Botero, Luz Dary. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares, según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín. IPC, Instituto Popular de Capacitación*. Corporación de Promoción Popular, Medellín. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/ipc/ruiz.pdf> (Recuperado, Agosto 30 de 2012)
- Saldarriaga, Velez Oscar & Saenz Obregon, Javier. (2005). *De los usos de Foucault para la práctica Pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Stenhouse, Laurence. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Editorial Morata.
- Stainback, Susan. y Stainback, William. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Torres Santomé Jurjo. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad. El curriculum integrado*. Madrid: Morata. <http://ysabelopez.blogspot.com/2010/06/las-ideas-de-william-kilpatrick.html>
<http://www.scribd.com/doc/8632080/E>
- Video 1. Colombia Aprende. Guía 34 para el mejoramiento institucional. <mms://streaming.mineduacion.gov.co/mendemand/portalca/mejoramiento/video1.wmv>

Concepciones sobre diversidad, de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío¹

CARLOS ANDRÉS TABARES RAMÍREZ²
PEDRO PABLO RAMÍREZ CABEZA³
JOSÉ EDUARDO GARZÓN ALDANA⁴
CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

El presente artículo proviene de una investigación que tuvo como propósito dar a conocer las concepciones que tienen los estudiantes de los últimos semestres de la Facultad de Educación en la Universidad del Quindío, acerca de la diversidad, ya que en dichos semestres los alumnos en los diferentes programas de licenciaturas han recibido gran parte de la formación tanto pedagógica como didáctica y disciplinar para afrontar en un futuro cercano el quehacer docente, y con base en estas indagaciones, realizar un acercamiento a dichas concepciones, analizarlas e interpretarlas para finalmente hacer el reconocimiento de las mismas; además, se espera tener la posibilidad de aportar a la incentivación de la creación de procesos que aborden el tema de la diversidad en las Facultades de Educación. Para lograr esto, tomamos una ruta metodológica apoyada en un estudio de caso y además para ello se tienen en cuenta las premisas teóricas de algunos investigadores o autores, no sólo desde el área de educación, sino también se retoman conceptos de las áreas como la psicología y sociología. De igual manera se tiene en cuenta la legislación que acompaña este tópico y los conceptos necesarios dentro de las instituciones educativas para las transformaciones significativas frente al tema de diversidad.

1 Recibido: 22 de noviembre de 2012. Aceptado: 19 de enero de 2013.

2 Carlos Andrés Tabares Ramírez. Estudios de pregrado: Licenciado en Educación Física y Deportes de la Universidad del Quindío en Armenia (Quindío). Magister en Educación desde la diversidad. Docente de cátedra en la Universidad del Quindío. Correo Electrónico: andres409@yahoo.com

3 Pedro Pablo Ramírez Cabeza. Estudios de pregrado: Licenciado en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad de Pamplona en Pamplona (Norte de Santander). Magister en Educación desde la diversidad. Docente en la Institución Educativa Antonio Nariño en Puerto Berrio (Antioquia). Correo Electrónico: pedram26@hotmail.com

4 José Eduardo Garzón Aldana. Estudios de pregrado: Licenciado en Educación física y Deportes de la Universidad de Cundinamarca en Fusagasugá (Cundinamarca). Estudios de postgrado: Especialista en Entrenamiento Deportivo de la Universidad de Cundinamarca en Fusagasugá (Cundinamarca). Magister en Educación desde la diversidad. Docente en la Universidad del Quindío y en Colegio Lasalle (Pereira). Correo Electrónico: josegarzon72@yahoo.es

5 Texto venido de la Investigación Concepciones sobre diversidad, de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío, dirigida por el profesor Gustavo Arias Arteaga, realizada en la ciudad de Armenia en la Universidad del Quindío entre Mayo de 2011 y Octubre de 2012.



Palabras Clave: Diversidad, Inclusión, Currículo, Formación, Educación en Valores, Pedagogía.

Conception of diversity, students of the faculty of education at the education the University of Quindío

Abstract

This article comes from research that was intended to raise awareness of the conceptions that students have the last semester of the Faculty of Education at the University of Quindío, about diversity, since in these semesters students in different degree programs have received much training as both didactic teaching and discipline to face in the near future about education, and based on these investigations, an approach to these concepts, analyze and interpret them to finally make the recognition of same, also is expected to be able to contribute to the incentives for the creation of processes that address the issue of diversity in education faculties. To accomplish this, we make a methodological path supported by a case study and also for it takes into account the theoretical premises of some researchers or authors, not only from the area of education, but also takes up concepts from areas such as psychology and sociology. Just as you consider legislation that accompanies this topic and concepts required within educational institutions for the significant transformations address the issue of diversity.

Keywords: Keywords: Diversity, Inclusion, Curriculum, Education, Values Education, Pedagogy.

Justificación

Pese a que la diversidad, entendida como diferencias de todo tipo, se encuentra presente a lo largo de toda la historia de la humanidad; se ha visto como una amenaza a la sobrevivencia o como obstáculo para la solución de conflictos mediante la aplicación generalizada de descubrimientos de la ciencia positivista, generalización de la que no está exenta la educación y el aprendizaje. En la sociedad postmoderna del nuevo milenio, el tema de la diversidad surge como una consecuencia lógica de una historia que deriva, aunque muy tensa, en una sociedad pluralista.

La idea de diversidad y sus implicaciones proceden de una enseñanza temprana, pero de un aprendizaje tardío, sobre la vida en ecosistema de las distintas especies de la naturaleza. Los estudios

ecológicos han demostrado muchas veces el funcionamiento sistémico que tiene la vida en el planeta y el efecto desequilibrante que ocasiona la extinción de una especie, actuando como una amenaza directa contra la vida de las otras especies. Al punto, que hoy la paleo sociología se atreve a proclamar, que no han sido los mecanismos de selección natural sino el equilibrio de la diversidad de los ecosistemas el que ha permitido la sobrevivencia de las especies, sobre todo, de la especie humana. De tal manera que; “actualmente, estamos obligados a tener en cuenta la dimensión ecológica en todas las esferas del pensamiento y de la actividad humana” (Ki-Zerbo, 1994, Narby, 1995, Costa, 2000, Marín, 2000, 30).

En la educación está siempre presente la diversidad, es algo innegable e inmerso en la sociedad y la escuela, cada sujeto es

diverso, cada sujeto tiene sus intereses, su lenguaje, sus motivaciones, sus ritmos de aprendizaje, capacidades, potencialidades y contextos diversos.

Este artículo se basa en la investigación realizada en la Universidad del Quindío para identificar las concepciones que tienen los estudiantes de último semestre de los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación de dicha Universidad acerca de la diversidad, también para identificar cómo pretenden manejar dicho concepto al interior del aula durante el ejercicio docente.

El hecho de no confundir la cobertura en la educación, con la inclusión en la misma es algo que se debe procurar en todo el sistema educativo, partiendo desde los docentes, directivos, padres de familia, instituciones y máximos entes administradores del mismo, puede haber cantidad mas no calidad en la misma y se debe buscar abarcar ambos aspectos, la atención a la diferencia y la individualidad de los sujetos son elementos que incluye una educación de calidad, procurando por un desarrollo integral del ser educado.

No es suficiente ofrecer educación a todos, se debe procurar que esa educación sea para todos, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2000) menciona que:

“Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar

los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”.

Es clara la necesidad de respetar las características de cada persona con sus habilidades y potencialidades, explorar y explotar las mismas.

“La última década del siglo XX y los inicios del nuevo siglo, se han caracterizado por un especial dinamismo en el ámbito educativo orientado a la transformación de los sistemas educativos de la región. Es un hecho, que la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantean nuevas exigencias que obligan a los sistemas educativos a una renovación constante para dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades. En este marco, las innovaciones educativas se presentan como un espacio crucial para anticipar respuestas a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a los temas pendientes” (UNESCO, 2008, 56).

Tanto en Colombia como en América Latina, actualmente se evidencia la existencia del fenómeno multicultural entendido como la pluralidad de alumnos de procedencias diversas, ya sea por diferencias sociales, económicas, culturales, étnicas o de habilidades dentro de los espacios educativos comunes y, es a este fenómeno al cual debe responder el ejercicio docente de manera que pueda integrar y respetar la particularidad del individuo llevándolo a generar nuevas opciones y soluciones para el colectivo.

El tema de la diversidad en Colombia, tiene su camino trazado desde hace algunos años; En la década de 1970 se comenzó a gestar el movimiento de mujeres en su lucha por acceder a la educación y en 1996 se implementan las políticas educativas. La diversidad de género es uno de los más nombrados, sin



embargo, el término diversidad proviene del latín *diversitas* y se relaciona con la variedad, con la abundancia de aspectos o cosas distintas o disímiles. Esta expresión diversidad abarca muchas definiciones. La diversidad hace referencia a esos factores físicos, intelectuales, geográficos y culturales presentes en los sujetos, las empresas y la sociedad en general, por lo tanto se puede hablar de diversidad como rasgo característico de nuestro mundo y de la realidad social actual, la cual se ha incrementado en los últimos años debido a la globalización de la economía y especialmente debido a el desarrollo acelerado de las TIC o Tecnologías de la Información en las Comunicaciones.

Es responsabilidad de los docentes responder al desafío de abordar la diversidad en el aula de clases, pero para esto es necesario preparar al docente en dicho asunto, ya que en las facultades de educación se imparten muchas orientaciones, pero son pocas las que abordan este complejo tema. Así mismo, un factor fundamental para que la práctica de la docencia sea ética es la disposición personal del docente, pues, se conocen diferentes casos donde los educadores presentan actitudes excluyentes ante los educandos, pero la diversidad en el aula es fundamental para el cumplimiento de los valores de igualdad de que nos habla la Constitución y que además nos vinculan en la enseñanza.

Según lo anterior, el principal propósito, es identificar las concepciones sobre diversidad que tienen los estudiantes de último semestre de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío y analizarlas bajo la luz de algunos presupuestos teóricos y de esta manera facilitar nuevas propuestas en las transformaciones de la educación.

Antecedentes

Para hablar de diversidad, es importante realizar un breve recuento del proceso que ha sufrido Latinoamérica.

El tema de diversidad en América Latina comienza realmente con los inicios de la occidentalización, la cual se da principalmente con las cruzadas y continuó con los primeros “descubrimientos” de África y América, llevadas a cabo por las expediciones portuguesas, españolas y otras naciones europeas al final del siglo XV. La evangelización de los “paganos”; la civilización de los “salvajes” y el mito del desarrollo de los “subdesarrollados” y de la globalización económica y cultural actual, no son sino, periodos de un mismo proceso histórico de dominación económica, política y cultural a través de la imposición del etnocentrismo occidental en el mundo y en sus constantes redefiniciones de lo “occidental”, como la visión del mundo y el conjunto de sus sistemas de valores como universales, con relación a “los otros”. La dominación cultural con las características propias a cada periodo ha sido precedida por la dominación política y económica.

De igual manera, según Marín, (2000, 40), “La historia del etnocentrismo pertenece a la historia de los pueblos de la humanidad”. Dejando ver que cada uno de ellos tienen sus raíces, desconociendo a los otros como cultura, también se evidencia a continuación “Todos los pueblos se centran sobre sus propias culturas, para afirmarse frente a los otros pueblos” (Camilleri, 1993, 155). El problema comienza, cuando una cultura se impone a otra, como es el caso que tratamos. La historia del etnocentrismo europeo, creó los implícitos culturales para legitimar a la empresa colonial y post-colonial. Uno de estos implícitos, todavía presentes hoy en día y que continúa ejerciendo una influencia, es aquel de la *universalidad de la cultura occidental*.

Lo anterior nos permite hacer un acercamiento sobre como a través de la historia algunas culturas han tratado de dominar a otras, intentando homogeneizar la idiosincrasia y el estilo particular de cada una. Sobre como el respeto por el otro queda en entredicho, tratando de imponerse sin respetar los intereses, las

necesidades, las características, raíces y el contexto de ese otro, en este caso de esa cultura. Cuando se logra hallar un punto de encuentro entre esos sujetos o grupos, es allí de donde partimos en el respeto por la diversidad.

Entrando en materia de educación. En los últimos años se ha venido presentando en América Latina un dinamismo especial en la transformación de los sistemas educativos. Alrededor de innovación educativa se han realizado estudios que posibilitan corroborar que existe gran actividad que es poco difundida y compartida, además se ha evidenciado la ausencia de sistematización, evaluación e investigación de las experiencias, lo cual dificulta optimizar los procesos de cambio y aprendizaje. Sin embargo, se ha logrado comprender que las diferencias son propias de las personas, principalmente las de contexto socio-cultural, eje dinámico y en constante cambio a partir del cual el individuo construye su propia identidad y en esa medida el propósito de la educación a la diversidad es asegurar el derecho a la propia identidad, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad.

De igual manera que en el resto de Latinoamérica, en nuestro país, se está hablando actualmente de diversidad en la educación, sin embargo, este tema hasta hace poco no era considerado en su verdadera dimensión o por lo menos no era tenido en cuenta como aspecto significativo dentro de los procesos de transformación al interior de los recintos académicos. En los últimos años, Colombia ha pasado de tener una economía sin mayores relaciones externas y se ha ido abriendo campo en estas últimas, siendo reconocido por su diversidad en todos los campos como lo son la biodiversidad, la multiculturalidad y la diversidad étnica entre otros. De igual manera, se ha estado consolidando la integración al proceso formativo al interior de las instituciones educativas desde la perspectiva de formación integral, éste es

un fenómeno que se ha estado presentando en las últimas décadas, donde se ha observado la participación activa de toda la comunidad educativa, es decir de los docentes, área administrativas de las instituciones educativas, legislación y los estudiantes. Con respecto a esto, Garay (2002, 47) expresa: “La Universidad que se necesita para formar nuevas generaciones, capaces de asumir de manera competente los compromisos que demanda la construcción de la nueva sociedad, debe hacer cambios fundamentales tanto en la orientación de los contenidos y la calidad de los programas como en la forma de animar los procesos de aprendizaje”. Así mismo, La Ley General de la Educación de 1994 establece que “La educación es un proceso de formación permanente, personal y cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal, No formal e Informal” (Formación de competencias laborales, 2010). (Poner coma antes del año y punto final)

Desde 1950 se ha intentado comprender la situación educativa de Colombia bajo una mirada histórica, a través de crónicas, artículos y ensayos, para poder estructurarlos en periodos y articularla como la evolución sucesiva de etapas que se encuentran influenciadas por el curso político, económico y social del país y que generan transformaciones de forma positiva o negativa para el mismo.

Además, “El reconocimiento de la República de Colombia como una nación diversa, pluricultural y multilingüe quedó establecido en el articulado de la Nueva Constitución Política de Colombia en julio de 1991 (en este caso se hace referencia a los artículos relativos a los derechos de las lenguas y las culturas de los Pueblos Indígenas de Colombia). De esta manera se dejaban atrás los idearios de la Constitución Política de 1886, que en

ese entonces, daba origen a la naciente república desde los fundamentos de un pueblo de raza blanca, que profesaba la religión católica, y con el español como lengua oficial, situación que excluía a la mayoría de los habitantes del territorio nacional". (Castro 2005, 3).

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones respecto a la diversidad que tienen los estudiantes que cursan últimos semestres en Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad de Quindío?

OBJETIVOS

Objetivo general

Reconocer las concepciones sobre diversidad que tienen los estudiantes de último semestre de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío.

Objetivos específicos

Identificar las concepciones que sobre diversidad tienen los estudiantes de noveno y décimo semestre de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío.

Analizar las concepciones que sobre diversidad tienen los estudiantes de noveno y decimo semestre de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío.

Contribuir a la incentivación de la creación de procesos que aborden el tema de la diversidad en las facultades de educación.

Indagar en las actitudes y motivaciones de los estudiantes de Licenciatura para abordar el tema de la Diversidad.

Descripción teórica

La Diversidad como eje central, es el tema que se ha investigado, en torno a ella se indagó en las concepciones de

los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío, estas concepciones pueden estar influenciadas por elementos como la estructura curricular de sus programas de licenciatura, reflejada en los espacios académicos de la misma y la orientación que se les da, esta formación que se recibe puede o no afectar dichas concepciones que se tienen en torno al tema central, allí entra en acción el tema de la preparación, tanto la que recibieron en sus programas; como la de sus profesores los cuales con su pedagogía, preparan a los futuros docentes para abordar la Diversidad en las aulas, o en cualquier contexto educativo ya que es allí, donde se ve reflejado todo este proceso.

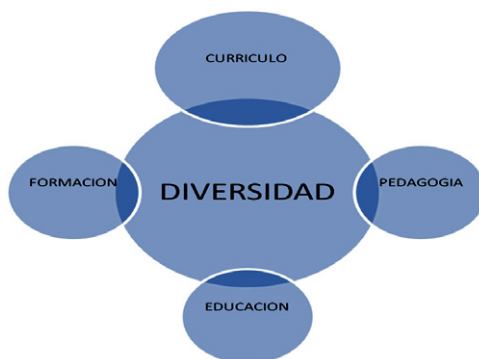


Figura 1.1 Relaciones con la Diversidad.

Fuente: Elaboración propia

El currículo

La palabra currículo etimológicamente, proviene del latín *Currere*, cuya primera significación es: Correr, carrera, curso. Y se refiere al conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que orientan la actividad académica de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje. Mediante el currículo la institución educativa configura su idea de educación.

Las normas colombianas que definen, regulan y dan pautas para el diseño del

currículo en los diferentes establecimientos educativos del país son directamente las siguientes:

- Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.
- Decreto 1860 de 1994.
- Resolución 2343 de 1996.
- Decreto 1290 de 2009.
- Lineamientos curriculares de las diferentes áreas.
- Estándares básicos de competencias en diferentes áreas.

El currículo es un proceso que involucra las necesidades, los intereses y problemas socio-culturales de un determinado medio o realidad educativa. Es decir, es la concreción específica de una teoría pedagógica, la cual hecha efectiva asegura el aprendizaje y contribuye al desarrollo y a la formación integral de la persona, teniendo en cuenta la época, la cultura y la particularidad del individuo en la cual se encuentran inmersos los estudiantes, dentro de un establecimiento institucional y dentro de la comunidad autónomamente constituidos. De acuerdo con esto, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen el deber de cualificar a sus docentes-estudiantes para asumir la diversidad de esta perspectiva, ya que no solo es una responsabilidad ética y moral, sino que también está estipulado por la Ley de Educación.

Así mismo, la Ley General de Educación, 115 de 1994, manifiesta en el "artículo 76. Concepto de currículo. Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

A nivel de educación superior se habla de plan de estudios y de currículo, las disposiciones frente al tema curricular están orientadas por la Ley 30 de 1992 y un elemento fuerte que es pertinente tener

en cuenta es el de la flexibilidad curricular (mejorar esta frase), en la actualidad la educación superior está distribuida por créditos y hay un componente de trabajo independiente muy importante en la cual el docente adquiere un papel orientador y tiene vital importancia la motivación del estudiante por aprender y prepararse.

En el ámbito de la formación y su relación con la estructura curricular, y cuando hablamos de futuros profesionales en el campo de docencia, se hace necesario hablar de las competencias, mas puntualmente de las universitarias, tal y como esta contemplado en el Proyecto Educativo Institucional (2005, 22) de la Universidad del Quindío

"La política académica-curricular establece las siguientes dimensiones a tener en cuenta en el diseño y ejecución del currículo:

Aprender a aprender. Relacionado con el saber... Aprender a hacer. Es decir, saber hacer en contexto, lo cual implica comprensión de la realidad... Aprender a ser. Comporta lo relacionado con el Ser, en el cual se consolidan valores como tradicionales como: honestidad, justicia, respeto y responsabilidad... Aprender a convivir. Se relaciona con el Servir, es decir, se demuestra la solidaridad y la pertenencia..."

Según lo anterior, está estructurado que se quiere lograr a través del currículo en el estudiante y además con el cumplimiento de éstos elementos se espera que desarrollen las siguientes competencias.

"Desarrollo del pensamiento y la comunicación social. Situar la realidad en un contexto... Desarrollo de la sensibilidad, afectividad y el trabajo. Se procura construir proyectos de vida que conduzcan al estudiante desde su yo hasta la vida en comunidad... Fundamentación científica, tecnológica y cultural. Centra la atención en los fundamentos epistemológicos de los saberes



para reflexionar sobre la experiencia científica, aplicar dicho conocimiento para comprensión de su realidad y posibilidad de actuar creativamente para transformarla. (P.E.I., 2005, 24)

El saber pedagógico

Para UNESCO, la educación es entendida como “el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad y en el beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, aptitudes y conocimientos” (UNESCO 1974, 135).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) (mejor descifrar las siglas) (1994, 14), pedagogía es:

“(...) ese saber propio de maestras y maestros, ese saber que les permite orientar los procesos de formación de los y las estudiantes. Ese saber que se nutre de la historia, que nos da a conocer propuestas que los pedagogos han desarrollado a lo largo de los siglos pero que también se construye diariamente en el trabajo con alumnos, alumnas y colegas, sobre los logros propuestos y obtenidos, sobre las metodologías más apropiadas para conseguir el desarrollo humano y la construcción de la nueva Colombia a medida que se desarrollan los proyectos pedagógicos y la demás actividades de la vida escolar”.

De acuerdo con el teórico Emilio Durkheim, la pedagogía tiene siempre un carácter exploratorio encaminado en el desarrollo futuro y para evitar que caiga en el vicio de la costumbre es imprescindible la reflexión y evaluación constante, partiendo de que “su objetivo no consiste en describir o explicitar lo que es o lo que ha sido, sino en determinar lo que debería ser” (Durkheim, 1976, 121).

Para que la docencia sea eficiente y ética, requiere del análisis y aplicación de

técnicas, estrategias y métodos aplicados por las personas para educar personas. Sin embargo, dichas estrategias, no pueden ser estáticas, es decir, que no pueden encaminarse a grupos de personas homogeneizadas en características y por lo tanto, la pedagogía del docente debe estar basada en el conocimiento de la diversidad. Según Abraham (1996, 189), [...] pedagogía: existen muchas propuestas que van desde considerarlo un espacio de reflexión acerca de la visión que se tiene sobre la educación y sobre la noción de hombre; pasando por el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y el diálogo de su práctica pedagógica; y llegando al concepto de disciplina científica que busca la transformación intelectual del hombre y de su estructura de conciencia.

En la pedagogía de la diversidad encontramos autores que aportan a la misma (Aguilar y Bize, 1998, 10) como propuesta a las falencias de la educación en el momento de responder a las necesidades actuales de la sociedad. Ellos expresan:

“El profesor es el principal dinamizador y ejecutor del proyecto de educación de la unidad educativa, y es sobre él, que recae el peso de la crisis del sistema. Se siente impotente viendo cómo se deterioran sus alumnos día a día y cada vez tiene menos influencia para modificar la situación. Por su parte los alumnos, que están obligados a asistir al colegio, se sienten cada vez más desmotivados. Lo que el joven vive en la escuela es atentatorio contra su necesidad de dinámica y expresión corporal; además la tendencia homogeneizadora de la escuela va en contra de la diversidad personal y cultural”.

Los autores mencionados, tienen una mirada diferente con respecto al sujeto y lo visualizan como constructor de realidades ya que es conciencia activa, definido como ser social y también histórico ya que las per-

sonas son en su contexto histórico y social, con la capacidad de generar el movimiento o la detención de estos y en esa medida, dentro de la educación, el individuo, también es un constructor de su propio conocimiento. De igual manera, si se entiende que el educando es un ser activo en el proceso educativo, el papel del docente cambia también, ya que deja de ser el personaje que se remite a aplicar planes y programas diseñados por funcionarios funcionales al orden y al poder establecido y pasa a ser de la misma manera que el estudiante, sujeto con conciencia activa que en la experiencia de la docencia se construye a sí mismo, aportando a la construcción de currículos que posibiliten el desarrollo integral de sus alumnos, en este sentido “la pedagogía lleva al maestro a percibir los procesos que suceden a su alrededor y a buscar los mejores procedimientos para intervenir crítica e innovadoramente en ellos” (MEN 1994, 34). Para lograrlo es necesario que el docente tenga una actitud investigativa y creativa que le permita la participación abierta a otros colegas, en esa medida el docente debe estar dispuesto a la escucha y al análisis, así como también es preciso que el docente le posibilite a los demás agentes educativos el aporte en la construcción de una verdadera pedagogía, para hacer de ésta el espacio donde se recreen nuevas maneras de concebir la educación, obteniendo así el mejoramiento de su calidad.

Según lo anterior, es importante tener en cuenta que “la relación pedagógica es una praxis social concreta que no es privativa del sistema educativo nacional sino que se da siempre que la interacción social tenga carácter formativo” (De Tezzanos 1984, 18). Esto evidencia que el proceso educativo, como proceso de formación no se genera únicamente en la institución educativa ya que en la sociedad existen otras instituciones que también tienen un propósito formativo, tales como la familia y la religión, entre otros. De ahí que la práctica educativa debe generarle al docente cuestionamientos acerca del saber pedagógico para que de esta manera

aporte soluciones y cambios, ofreciendo igualmente respuestas enfocadas en el contexto particular donde ejerce, de tal modo que también el educador se desarrolle globalmente.

El proceso de formación

La formación se entiende como todo el proceso educativo construido en un escenario de escuela para ser preparados con el fin de afrontar el mundo laboral, en este caso el de la docencia, recibiendo aportes desde la teoría y en lo posible colocarlos en práctica para responder a las necesidades educativas de la sociedad actual.

De acuerdo con Imbernón, (2000, 131) y Marcelo, (1995, 73) “La formación docente es entendida como un proceso formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica. Incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización hasta el posgrado”. En una perspectiva más centrada en su rol como docente, su formación es un proceso dinámico y permanente, ligado estrechamente a la práctica en el aula y de una alta pertinencia social, en tanto que es en el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, donde el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializadas.

En ese sentido, la formación docente se ha convertido en foco para el establecimiento de propuestas de intervención sobre el docente como uno de los actores del proceso pedagógico. No obstante, para que el proceso educativo sea eficiente, es necesario que el personal docente acoja y se apoye en los presupuestos teóricos que le permitan contrastar una posición subjetiva con la realidad objetiva; es evidente que el contexto socio cultural educativo de las diferentes instituciones no es igual, así como tampoco es igual el contexto particular del que provienen los educandos. De acuerdo con esto, como señala el biólogo Maturana (2007), la principal función de



la educación es transformar a los niños a través de la interacción con los docentes y demás sujetos con los que se relacionan sean niños y adultos, así mismo señala que la educación se relaciona directamente con el aspecto cognitivo-emocional más que con el aspecto racional del niño ya que las personas aprenden a vivir desde pequeños en el hogar, en el jardín, con sus familias, sus amigos.

Es importante también, tener en cuenta el campo axiológico dentro de la formación de profesionales como seres humanos integrales, tal y como lo expresa la misión de la Universidad del Quindío, ésta es de vital importancia, debido a la necesidad de reconocer que ante todo somos seres humanos, y que cada sujeto merece respeto, tolerancia, solidaridad, amor. Cuando se tiene una formación que procure respetar la equidad, la justicia, la interculturalidad, es muy posible se esté preparado para atender la diversidad, para responder a un proceso educativo donde se evidencia la diferencia de sujetos y de capacidades.

Se hace entonces necesaria que esa formación en valores se potencie y de fortalezca, Retomando lo anterior Touriñán, (2008, 37) menciona:

“La globalización el pluralismo y los flujos migratorios constituyen el entramado desde el que hay que buscar la convergencia entre diversidad, interculturalidad e identidad localizada, porque la tensión entre la defensa de la propia comunidad y el imperativo de mundialización fuerza a los individuos a enfrentarse a los problemas desde una ética que asume la realidad del otro y está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la vigencia de los valores fundada en su carácter relacional.”

Encontramos un postulado clave y es el de asumir una ética desde la realidad del “otro”, es algo tan necesario, aprender a reconocer a ese “otro” como sujeto en relación con el mundo y con los otros, para lograr comprender su realidad y construir

transformaciones a partir de esas relaciones que emergen.

¿Qué es la Diversidad?

La diversidad tiene muchas definiciones, depende del contexto en el cual se menciona, el cual va desde la misma Biología, Geografía, Socio-culturalidad, Psicología hasta la Educación misma.

En educación es un término que se está moviendo fuertemente, y se entiende como las características, necesidades, rasgos, de cada sujeto en particular, con sus implicaciones tanto individuales como colectivas producto de las relaciones en sociedad y consigo mismo.

Así mismo para Gimeno (1995, 59) la diversidad alude a la:

“(...) circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales... Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo... lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser”.

Existen muchos tipos de diversidad ya que todas las personas son diferentes y se encuentran en situaciones de constante diversidad. Sin embargo en la normatividad de la cruz roja se reconocen tres tipos de diversidad, vinculadas con diversidad de género, de origen y cultural.⁶

Así mismo UNESCO (2001) define cultura como: “El conjunto de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además

6 Marco normativo referido a la discriminación, consultado el 8 de junio de 2012 en <http://www.cruzrojaempresas.org/diversidad/normativa.php> (retirar paréntesis)

de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias". Como se puede ver, la cultura está directamente relacionada con la diversidad, ya que es a partir de allí que se construye mi mismidad como sujeto, el ser yo con mis características que me define como sujeto político dentro de una sociedad. Además para Ainscow:

"La cultura es el lente a través del cual el sujeto interpreta el mundo, es un factor de identidad colectiva y un signo de pertenencia.

Inicialmente, el fenómeno de la diversidad se enfocaba primordialmente en los riesgos de la exclusión al interior de las aulas, centrando la mirada en los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, este enfoque se ha ido ampliando llevando a observar el fenómeno de la diversidad desde sus diferentes vertientes, generando que estos estudiantes fueran incluidos en las aulas regulares" (2007, 13).

La diversidad, puede ser fuente de potencial creativo o puede convertirse en foco de tensiones dentro de las relaciones humanas y dentro de diferentes grupos, así, en Latinoamérica, la diversidad, especialmente la cultural (indígenas y afro descendientes) se ha visto más como obstáculo para el desarrollo (entendido como proceso homogeneizador) en lugar de ser una posibilidad para el enriquecimiento. De ahí, que existan políticas educativas enfocadas en la diversidad, con el fin de identificar la coexistencia de culturas distintas con base en la tolerancia y el respeto de las diferencias (UNESCO 2008), así lo plantea Schmelkes (2001, 2) *"Ninguna sociedad multicultural con aspiraciones de democracia puede ser verdaderamente democrática si no transita de la multiculturalidad a la interculturalidad y asume la interacción entre las culturas como una interacción para el mutuo enriquecimiento de estas culturas que entran en relación".* Pero las políticas

en educación para la diversidad no solo tienen en cuenta los pueblos indígenas y afro descendientes sino también a la población que sufre mayor privación socioeconómica y bajos indicadores educativos. Las minorías culturales generalmente viven en mayor proporción, realidades de pobreza y de pobreza extrema; esto confirma la importancia en la pedagogía del docente la cual debe enfocarse en la construcción del conocimiento más que en la sola transmisión de información, ya que el individuo en su contexto particular interpreta el saber y de esa manera pondera la utilidad de cierta información en su entorno.

Metodología

La investigación que da origen a este artículo fue realizada dentro de un enfoque hermenéutico de tipo cualitativo y de corte comprensivo.

Como tipo se utilizó el estudio de caso que para Martínez y Musitu (1995), es un método de análisis más que una técnica, que se opone a los métodos estadísticos y a los análisis globales. Sostienen que el estudio profundizado de individuos particulares (monografías, historias de vida, documentos personales, etc.), permite captar mejor los fenómenos en su interior y no sólo por fuera de estos, además, no se limita a ofrecer explicaciones sociológicas generales sobre una realidad concreta y específica.



Figura 1.2. Relaciones en la metodología.
Fuente: Elaboración propia



Las técnicas e instrumentos utilizados fueron las entrevistas a profundidad, estructuradas con preguntas abiertas y cerradas, llevadas a cabo en el recinto Universitario. Dichas entrevistas fueron grabadas con previo consentimiento de los estudiantes en los últimos semestres de los diferentes programas de licenciatura de la facultad de educación.

Poblacion: La población que participó en el Proyecto, fueron los estudiantes pertenecientes a los dos últimos semestres en los diferentes programas de Licenciatura (educación física y deportes, biología y educación ambiental, español y literatura, lenguas modernas, matemáticas y pedagogía infantil) que hacen parte de la Facultad de Educación, de los cuales se tomaron informantes claves al azar y con los que se aplicaron las distintas técnicas e instrumentos propuestos.

Cabe aclarar que siempre se respetaron los principios éticos dentro de la investigación, protegiendo la identidad de los estudiantes que participaron en ella, con los cuales se hizo el acta de consentimiento informado en la cual quedó estipulado el papel de éstos dentro de la investigación y la finalidad de la información suministrada por ellos.

Resultados

De acuerdo con la información recolectada en el estudio de caso, se puede inferir que la mayoría de los estudiantes de noveno y décimo semestre de las diferentes Licenciaturas en la Universidad del Quindío, presentan un conocimiento intuitivo acerca del concepto de Diversidad.

“Yo entiendo por la diversidad que son las diferentes manifestaciones que uno se puede encontrar en un grupo donde uno llega a elaborar sus prácticas, en una comunidad, etc. Son esas manifestaciones que esos sujetos nos dan para nosotros poder observar a que comunidad a que sociedad nos vamos a encontrar”. (E7, R1).⁷

Reconocen la existencia de diferencias en las múltiples características que presentan los alumnos al interior del aula, lo cual es válido desde la construcción empírica, sin embargo, se evidencian falencias teóricas e investigativas en cuanto a la Diversidad y, se hace imprescindible contrastar la realidad objetiva del

7 Relatos de los estudiantes entrevistados. E: estudiante, R: relato.

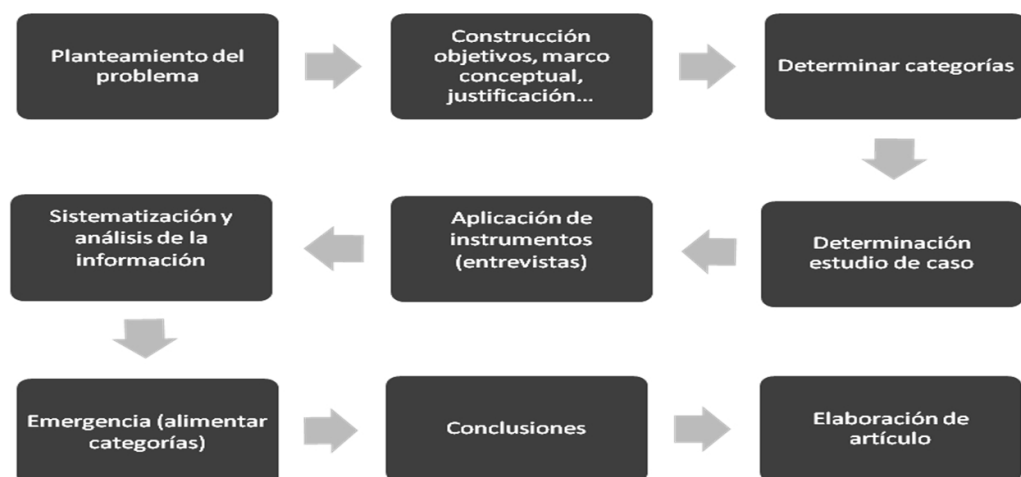


Figura 1.3. Ruta metodológica.

Fuente: Elaboracion propia

fenómeno de la misma con los supuestos teóricos ofrecidos por los diferentes autores, no solo para observar el fenómeno como tal sino también para presentar alternativas y estrategias de manejo del tema, pues los estudiantes entrevistados manifiestan confusión en cuanto a las herramientas desde la pedagogía para abordar dentro del aula de clases, en su ejercicio de la docencia, el asunto de la Diversidad y, en esa medida, no contribuyen al proceso de inclusión. Así mismo, algunos docentes en formación del noveno y décimo semestre, consideran que la diversidad sigue siendo un tema enfocado exclusivamente en las personas con necesidades educativas especiales.

Desde esta perspectiva el desconocimiento acerca de la Diversidad y su manejo al interior del aula, genera en algunos de los estudiantes de la Facultad, prejuicios frente al tópico investigado y en consecuencia origina estereotipos negativos y con la noción tácita de Diversidad enfocan ésta hacia los aspectos limitantes del ser humano, por ejemplo consideran que la inclusión es exclusivamente para estudiantes con algún tipo de discapacidad o con necesidades educativas especiales; así mismo la mayoría de los estudiantes aun no conocen las políticas en educación para la diversidad.

"No las conozco". (E1, R2).

De igual manera, la aplicación de los instrumentos y su respectivo análisis, expone los vacíos existentes en el currículo de la IES, puesto que dentro de las asignaturas no hay presencia de temas directamente relacionados con el estudio del tema de la diversidad y la inclusión.

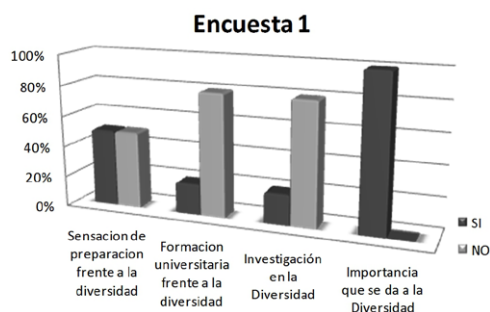
"Sería importante tener una asignatura que oriente la diversidad educativa ya que como lo mencioné anteriormente es mucho lo que se aprende de cada estudiante y su entorno además de servirle al profesor el pensar de cada uno de sus estudiantes". (E1, R11).

"Es totalmente necesario puesto que debemos tener más capacitación acerca de cómo enfrentar la diversidad en el aula". (E3, R11).

Tampoco se ha generado en el estudiantado de forma masiva la inquietud para la investigación sobre el mismo, en consecuencia, los estudiantes llegan al ejercicio de la docencia con los métodos y la pedagogía centrada en la educación como adquisición repetitiva de conocimiento y no con la idea clara de que la educación es construcción particular de la realidad en relación con el grupo de interacción, tanto para el educando como para el educador, debido a que en las entrevistas se vislumbra que el docente en formación, entiende la práctica pedagógica y el aprendizaje como la repetición de conceptos teóricos y no como un proceso de elaboración de diferenciación conceptual, prácticos para operar en la realidad cotidiana.

También se identificaron pocos estudiantes con claridad frente a la Diversidad, pese a que el conocimiento sigue siendo intuitivo, algunos proponían abordar y conocer el fenómeno al interior del aula, promoviendo en el educando la participación activa en cuanto a ideas y actos, así como la observación y la escucha activa por parte del educador.

Para la realización de la investigación, se llevó a cabo la aplicación de un instrumento para la recolección de información. Este instrumento se basó principalmente en una encuesta de tipo cerrado con respuestas cuyas opciones eran sí o no (**mejor en minúscula**), una encuesta con preguntas abiertas, donde respondían en papel libremente, y además la mayor recolección que nos permitió hacer las inferencias fueron las entrevistas en profundidad, teniendo en cuenta características o adjetivos calificativos relacionados con la noción de diversidad que tienen los estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento.



Grafica 2.1. Resultados de las encuestas aplicadas y tabuladas.

Fuente: Elaboración propia.

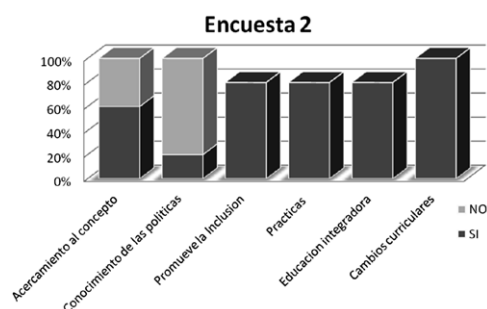
De acuerdo con la gráfica que da cuenta de la información recolectada, se encontró que el 50 % de los estudiantes se sienten preparados para abordar la diversidad, pero se considera que esto puede ser producto de la falta de claridad en el concepto como tal.

Se halló que solo el 20 % de los estudiantes manifiestan tener un espacio académico dentro del plan de estudios de las licenciaturas de la Facultad de Educación que les permita tener la formación para abordar dicha diversidad, mientras el otro 80 % manifiesta lo contrario. Además según el siguiente ítem, el 80 % de los estudiantes manifiestan no realizar ningún tipo de investigación con respecto al tema de la diversidad. Y por último, se denota el interés y la importancia que los estudiantes le dan al tema de la diversidad en cuanto a la formación y el abordaje de la misma, ya que el 100% de los estudiantes respondieron afirmativamente a esta pregunta.

“Sí, principalmente en los docentes; es decir, que hayan más capacitaciones donde se puedan adquirir más conocimiento y estrategias acerca de cómo tratar o enfrentar la diversidad en el aula”. (E4, R11).

“Es totalmente necesario puesto que debemos tener más capacitación acerca de cómo enfrentar la diversidad en el aula”. (E4, R12).

En este acercamiento, y apoyados en las entrevistas en profundidad, se denota la falta de preparación desde los currículos y planes de estudios de las Licenciaturas de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío en cuanto a la Diversidad, no hay suficientes espacios académicos que respondan a procesos de inclusión o de atención a necesidades educativas especiales por ejemplo, también se deja entrever la falta de investigación en el tema, a esto se le podría atribuir la falta de claridad en la concepción de la diversidad, pero se destaca algo muy importante y es la motivación y el interés que se la da a la diversidad, y el tener claro qué es necesario formarse para la atención de la misma.



Grafica 2.2. Resultados de las encuestas aplicadas y tabuladas.

Fuente: Elaboración propia

Esta segunda gráfica, se construye a partir de la interpretación de los investigadores sobre las respuestas de los estudiantes, teniendo en cuenta adjetivos y palabras claves, centrando los temas relevantes.

En el primer elemento en el cual se interroga sobre el concepto de diversidad educativa, se encuentra que un 60% de los estudiantes encuestados poseen elementos conceptuales cercanos a la diversidad. Mientras en el 40% restante las respuestas se encuentran enfocadas hacia discapacidad y otros aspectos. Se encuentra un desconocimiento de las políticas nacionales frente a la diversidad,

los estudiantes saben que existen ciertas políticas y mencionan incluso que no se cumplen pero desde lo conceptual no tienen claridad en los decretos o resoluciones que amparan los procesos educativos para la diversidad. En los siguientes ítems se comienza a revelar algo muy importante, y es que a pesar del cierto desconocimiento de la diversidad desde lo conceptual, hay muy buena disposición de los futuros docentes para atenderla, realizando prácticas inclusivas, promoviendo la interdisciplinariedad, la educación integradora, identificando estilos de aprendizaje, descubriendo potencialidades, respetando la diferencia. Estos elementos anteriores fueron encontrados en las respuestas de los estudiantes. Dentro de las prácticas se encuentra en un 80% elementos importantes que alimentan la atención a la diversidad y en el mismo porcentaje apuestan por una educación integradora. Por último se encontró que el 100% de los futuros licenciados consideran pertinente realizar cambios y transformaciones desde los currículos para propiciar por la educación desde la diversidad

Conclusiones

- En general, en América Latina, ha habido progresos en la construcción de currículos más flexibles, estructurados en torno a objetivos amplios y comunes, que privilegian la integración de contenidos mediante su organización en áreas de aprendizaje y el ordenamiento por ciclos para respetar los diferentes ritmos, complementar o consolidar los distintos aprendizajes, y minimizar la repetición. En la presente investigación se evidenció que en la Universidad del Quindío, aun falta promover a través de los currículos la formación profesional para atención a la diversidad, y además se evidencia la necesidad de los estudiantes por dichos espacios académicos.
- La diversidad se encuentra relacionada directamente con otros derechos

sociales, culturales, económicos y políticos, y es responsabilidad del docente en ejercicio mostrar las tensiones que la vigencia de estos derechos tiene en una sociedad que promueve la homogenización con fines de dominación. Por lo tanto una gran responsabilidad del docente es formarse para la educación en la diversidad, lo cual implica el conocimiento de las políticas que rigen todos los aspectos relacionados con la misma, para lograr promover la autonomía de sus estudiantes, procurar por la construcción de un sujeto político y crítico capaz de desenvolverse en sociedad en condiciones de equidad. Esta responsabilidad de la que hablamos está siendo tomada en serio por los estudiantes objeto de la presente investigación ya que ese elemento se destacó en los resultados, se está dando la importancia que se merece la preparación y formación para la educación en la Diversidad.

- La educación está tomando un enfoque desde lo multicultural, donde se pretende el desarrollo de competencias partiendo de un currículo amplio y donde los educandos se sientan motivados a conocer su cultura, de tal manera que los padres también ejerzan un papel activo permitiendo el conocimiento de la relación entre culturas posibilitando dicha labor docente, para, finalmente concederle al educando un espacio donde expresar sus necesidades y expectativas, pues la educación es un asunto de todos y los sistemas educativos no pueden por si solos asegurar el respeto por la diferencia y garantizar no igualdad sino equidad sociocultural, pese a que pueden contribuir en la edificación de sociedades justas y solidarias.
- Se logra identificar en la concepciones acercamientos fuertes al concepto de diversidad que se quiere, el concepto impulsado desde la Maestría en Educación desde la Diversidad, ya que se



considera que desde lo conceptual, parte toda acción en pro de mejorar y transformar la educación, hacia una educación que respete y atienda la misma, hacia una educación que revalorice al docente, una educación basada en unas políticas nacionales impulsadas desde el Ministerio de Educación Nacional, el cual, a través de las instituciones permita al docente ejercer sus prácticas respetando el contexto de los sujetos estudiantes, reconociéndolos como sujetos libres y en condiciones de justicia y equidad, potenciando sus capacidades. Docentes que impulsen nuevos lenguajes, y dejen a un lado los lenguajes desgastados que solo promueven la repetición, docentes que dejen de lado la homogenización y construyan “escuela” en sociedades libres y transformadoras.

Recomendaciones

Finalizada la investigación, los mismos estudiantes nos dan luces fuertes para hacer las recomendaciones pertinentes, ya que se pide más preparación desde el currículo y la forma como los docentes con su pedagogía, en el proceso educativo llevan a los estudiantes a alcanzar y desarrollar su proyecto de formación que les permita ejercer la docencia en pro de la Diversidad.

“pues me parece que muy poco, pues acá se dan unos contenidos muy generales y específicos pero en el momento pues la formación que he adquirido durante estos diez semestres, se habla es más que todo de la diversidad pues por el lado de si en el grupo hay una persona discapacitada como a esa persona volverla activa en la clase de educación física, pero no hablamos pues de este grupo de personas siguen tal cultura o tal grupo étnico, no, en cuanto a eso los contenidos son muy generales”. (E7, R2).

“(…) desde la malla curricular pensaría que el espacio de la diversidad debe entenderse desde la práctica educativa, pero que los conceptos que se den en este espacio puedan ser lo más eficaces en un contexto educativo”. (E5, R12).

- En la Conferencia Regional de Educación Superior – CRES. Cartagena de Indias se hace una propuesta muy significativa la cual sería importante tener en cuenta: “Promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y de respeto. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje, como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. (2008).
- Se propone por lo tanto a la institución, con el ánimo de aportar a la formación de los futuros docentes, incorporar en el currículo la investigación y el estudio de la diversidad como elemento fundamental a tener en cuenta en todo proceso educativo, abordándolo desde la mayor cantidad de dimensiones posibles, generando a partir de esto el perfeccionamiento del rol y del ejercicio de la docencia así como de la investigación, tanto como profesión, y como carrera académica.
- Se hace necesario formar docentes en capacidad de comprender que cada estudiante puede provenir de diversos escenarios sociales, familiares, culturales y económicos y tenerlo en cuenta para formular adecuadamente sus prácticas pedagógicas, la educación desde la diversidad es algo que debemos comenzar a implementar en todas nuestras prácticas, debemos contextualizar las prácticas para lograr un proceso de construcción de conocimiento y de formación del ser en todas sus dimensiones como lo menciona Pérez:

“es necesario promover un estilo pedagógico que revalorice al

docente y pueda asumir una posición crítica, en consonancia con la responsabilidad del intelectual que cree en una vía para transformar la sociedad. Esto requiere de un educador que ayude formativamente al desarrollo del alumno en sus dimensiones social, intelectual y afectiva". (2003, 6). (Poner punto después de comillas)

- Debemos comenzar a pensarnos como docentes constructores y creativos, abandonar las cavernas del conductismo, dejar de ser el docente de esas cavernas, resignificando nuestra labor en todos los aspectos teniendo en cuenta una realidad que influye directamente, comenzar a observar y analizar más a fondo y no solo con lo que está a simple vista, profundizar más, investigar, indagar, no mirar solo la punta del iceberg.
- Es indispensable propiciar un modelo pedagógico integrador que tenga como elemento fundamental la formación de la persona, en valores y el reconocimiento del otro, que se integre con las competencias para la vida sin dejar de lado los conocimientos construidos sobre la interdisciplinariedad, además que tenga como pilares fundamentales el respeto por la diversidad y la inclusión, que permita la formación de educandos con capacidad crítica y argumentativa; también,

docentes con amor por su profesión y con verdadera vocación. Instituciones hablando de la educación en general en su orden, que permitan prácticas pedagógicas críticas, constructivas y libres, con currículos libres de sesgo.

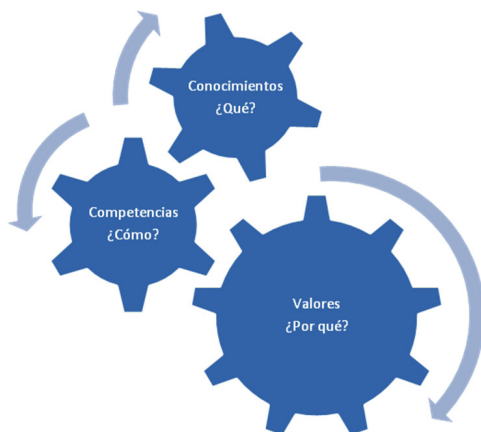


Figura 3.1. Modelo pedagógico integrador⁸

Fuente: Bolívar (2007)

Se debe propiciar por políticas de reconocimiento y redistribución, reconocimiento por la diversidad cultural, redistribución para buscar la justicia de la que nos habla Fraser (2006). Comenzar a aprovechar la liquidez que nos menciona Bauman (2000), en beneficio de una educación que propicie la construcción de un conocimiento duradero y en constante actualización y transformación.

8 El engranaje indica que estos tres elementos deben ir de la mano con un propósito.



Bibliografía

- Abraham Nazif, Martha (1996). *Modernidad y currículo*. Santiago de Chile: Editorial Pije.
- Ainscow, Mel (1995). *Education for all: Making it happen. Support for Learning*, 10: 147–155. Doi: 10.1111/j.1467-9604.1995.tb00031.x Manchester.
- Alonso, José María (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. México D.F.: Plaza y Valdés.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.
- Blanco, Ascensión (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Cabrera Dokú, Kary; Gonzáles F, Luis Eduardo (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Bogotá: Universidad del Norte.
- Camirelli, Carmel (1993). *Antropología cultural y educación*. París: Editorial McGraw Hill.
- De Tezzanos, Aracelli (1984). *¿Por qué un movimiento pedagógico? En: educación y cultura*. N°1, julio. Bogotá, pg. 18.
- Diario oficial 35070 martes 8 de agosto de 1978. Decreto número 1419 de 1978. (Julio17).
- Durkheim, Emilio. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: sígueme, (Selección de Nedo Baracani).
- Fraser, Nancy, Honneth, Axel (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Garay, Luis Jorge (2002). *Compilador repensar a Colombia*. Bogotá, Colombia: agencia colombiana de cooperación internacional – PNUD.
- Gimeno, José (1996). *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación!* Kikiriki. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular, 38, 18-25.
- González, Miguel Alberto (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Imbernón, Francisco (2000). *“La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía”*. En memorias del I congreso internacional: docencia universitaria e innovación. Barcelona.
- Jonnaert, Philippe Barrette; Masciotra, Domenico y Yaya, Mane. (2008). *“La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente”*, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. España: Universidad de Granada.
- Maturana, Humberto (2007). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile. Ediciones Dolmen.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Lineamientos generales de procesos curriculares: hacia la construcción de comunidades educativas autónomas*. Santafé de Bogotá, pg. 34.
- Musito Gonzalo (1995). *El método del caso: Guías rápidas sobre nuevas metodologías*. Madrid. Editorial Narcea.
- Narby, Jeremy (1994). *The cosmic serpent: DNA and the origins of knowledge*. New York: Barnes & Noble.
- Pérez Luna, Enrique (2003). *La pedagogía que vendrá: más allá de la cultura escolar positivista*. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Schmelkes Sylvia (2001) Rieda: Revista Interamericana de Educación de adultos, ISSN-e 1607-4041, vol. 3, n° 2.
- Touriñán, José Manuel (2008). *Educación en Valores, Educación Intercultural y Formación para la Convivencia*. La Coruña: Netbiblo.
- Unesco (1997). *Proyecto de declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París. 5 - 9 de octubre.
- Unesco (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*.
- Unesco (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica*. Revista innovemos. Agosto. Santiago de Chile. Vol 3. Pg. 56
- Van-Der Hofstadt Román Carlos, Gómez Gras, José María (2006). *Competencias y habilidades profesionales para universitarios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Zemelman, Hugo (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Editorial Anthopos.

Zemelman, Hugo (2003). *Pensar Teórico y Pensar Epistémico: Los Retos De Las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. Posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina, México: Universidad de la ciudad de México.

Cibergrafía

Aguilar, Mario y Bize, Rebeca. "La pedagogía de la diversidad: una propuesta de inspiración humanista". Disponible en <http://idd-00qaa.eresmas.net/noviencia/pedagogia.pdf>. (Recuperado el 13 de Septiembre de 2012).

Bolívar, C. (2007). Más allá de la formación: el desarrollo de competencias. Disponible en: <http://www.arearh.com/formacion/mas-sallaformacion.htm> (Recuperado el 08 de Enero de 2013).

Castro, Gloria. *Los cambios en educación y su incidencia en contextos de diversidad socio-cultural*. En: revista iered: revista electrónica

de la red de investigación educativa [en línea]. Vol.1, no.2 (Enero-Junio de 2005). Disponible en: <http://revista.iered.org/v1n2/> (Recuperado en 15 de Septiembre de 2012).

Marco normativo referido a la discriminación, Disponible en <http://www.cruzrojaempresas.org/diversidad/normativa.php> (Recuperado el 8 de junio de 2012).

Pavié, Alex (2010). *Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente*. Reifop, 14 (1), 67-80. Disponible en: <http://www.aufop.com/aufop/home/> (Recuperado el 17 de Agosto de 2012).

Proyecto Educativo Institucional Universidad del Quindío (2005). Disponible en: http://portal.uniquindio.edu.co/ui/secgral/documentos/doc_institucional/proyecto_educativo_institucional.pdf (Recuperado el 08 de Enero de 2013).



Movimiento piernas cruzadas: acto de resistencia social¹

LENCY ORIANA ANGULO DOMÍNGUEZ²

DIANA MILENA ROSERO TOBAR³ - OMIR LORENA ORTIZ CORTES⁴

CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

Barbacoas municipio del departamento de Nariño asentado a orillas del río Telembí, cuna de los indios Telembíos y de los habitantes negreros traídos del África en calidad de esclavos, personas que desde la época de la conquista se caracterizaron por manifestar sus desacuerdos contra la opresión de la vara del español y más tarde cuando las grandes compañías mineras extranjeras quisieron hacer lo mismo obligando al habitante barbacoano desplazarse al frente del lugar donde hoy se encuentra ubicado solo por la ambición del oro ya que se murmuraba que debajo de este pueblo existía una gran riqueza aurífera, pero mujeres como doña libertad, batalla en compañía de otras se pusieron al frente del movimiento “unidos somos más” y dejando su labor de amas de casa, de comadronas y de hayas, meses más tarde lograron que la entonces Santa María de Barbacoas hoy pudiese estar en el lugar que quedó asentada.

Este hecho trae a memoria como cosa coincidente el movimiento pacífico de resistencia social denominado “piernas cruzadas” liderado también por mujeres dejaron sus obligaciones como esposas, madres, profesionales, amas de casas con el propósito de reclamar y exigir una carretera digna que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de sus pobladores. Este movimiento logró movilizar el pensamiento del pueblo en general y de toda la comunidad educativa siendo estos últimos parte activa en la conformación del movimiento, y han sido partícipes de todo el proceso.

1 Recibido: 13 de noviembre de 2012. Aceptado: 02 de febrero de 2013.

2 Lency Oriana Angulo Domínguez. Ingeniera Sanitaria y Ambiental de la Universidad Mariana de Pasto. Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales. Docente de educación media en la Institución Normal Superior la Inmaculada de Barbacoas-Nariño. Correo electrónico: dylan-samueller2@gmail.com

3 Diana Milena Rosero Tobar. Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca de Bogotá. Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales. Docente de educación media en la Institución Normal Superior la Inmaculada de Barbacoas-Nariño. Correo electrónico: diamiro@ymail.com

4 Omir Lorena Ortiz Cortes. Licenciada en educación básica primaria de la universidad Javeriana. Psicóloga de la Universidad Mariana de Pasto. Psicóloga del ICBF seccional Barbacoas. Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales. Correo electrónico: omir.ortiz@hotmail.com

5 Miguel Alberto Gonzalez Gonzalez. Director del proceso investigativo. Licenciado en filosofía y letras Universidad Santo Tomas. Magister en Educación, Docencia Universitaria de Manizales, Doctor ciencias de la Educación universidad tecnológica de Pereira. Docente e investigador Universidad de Manizales. Correo electrónico: miguelg@umanizales.edu.co

Se hizo un recorrido Nacional e internacional para tener referentes de otras investigaciones, sobre los movimientos sociales y logros alcanzados en los mismos, encontrando que históricamente se han venido desarrollo diferentes movimientos de resistencia social, en pro de buscar solución a alguna problemática o para satisfacción de alguna necesidad siendo el movimiento “unidos somos más” una muestra histórica ocurrida en el municipio de Barbacoas. El ser humano para satisfacer sus necesidades debe partir del reconocimiento de su libertad, como hecho indispensable para el desarrollo en sociedad. Sen (1998, 1) plantea como necesario, “el reconocimiento de diferentes tipos de libertad y su papel en el alcance del desarrollo, En su planteamiento, es fundamental considerar al individuo, como agente indispensable para luchar en contra de las desigualdades económicas y sociales”.

Palabras claves: Movilización, dignidad, calidad de vida, contexto, igualdad.

Crossed legs movement: social act of resistance

Abstract

Barbacoas municipality of the department of Nariño seated beside the river Telembí, cradle of Indian Telembís and of the brought inhabiting tyrants of the Africa in slaves' quality, people that were characterized to manifest their disagreements against the oppression of the stick of the Spanish one from the time of the conquest and later when the big companies mining foreigners wanted to make the same thing forcing to the inhabiting barba-coano to move to the front of the place where today it is located alone for the ambition of the gold since was murmured that under this town it existed an auriferous great wealth, but women like misses freedom, it battles in company of other they started to the front of the “united movement we are more” and leaving their work of housewives, of midwives and of there are, months later achieved that the then Santa Maria of Barbacoas today can be in the place that was seated.

This fact happened a while ago behind brings to memory like coincident thing the manifestation that today the peaceful movement of resistance “crossed social legs” also led by women its obligations like wives left, mothers, professionals, owners of houses with the purpose of to claim and to demand a worthy highway that contributes to the improvement of the quality of its residents' life. This movement achievement to mobilize the thought of the town in general and of the whole educational community being these active last part in the conformation of the movement, and they have been you participate of the whole process.

A National and international journey was made to have relating of other investigations, on the social movements and achievements reached in the same ones, finding that historically one has come development different movements of social resistance, in pro of looking for solution to some problem or it stops satisfaction of some necessity being the “united movement we are more” a historical sample happened in the municipality of Barbacoas. The human being to satisfy his necessities should leave of the recognition of his freedom, as indispensable fact for the development in society. Sen (1998,



1) outlines as necessary, "the recognition of different types of freedom and its paper in the reach of the development, In its position, are fundamental to consider the individual, as indispensable agent to fight against the economic and social" inequalities.

Keywords: Mobilization, dignity, quality of life, context, equality.

El análisis de nuestra realidad



Mapa. Departamento de Nariño

*"Entre selvas yaces escondida
Linda Reina de oro y de sol
A tus hijos das fe y esperanza
Gente buena de orgullo y tesón*

*Cuna humilde de Indios Telembiés
Gloria eterna Mosquera te dio
Con Ortiz y Zamora adelante
La causa de Agualongo extinguió*

*Patria bella ríos te engalanan
Majestuosa parece estar
Con tus aguas cual verde esmeraldas
Cuando el cielo se empieza a estrellar*

*Tus tonadas saben a marimba
De tu entraña el Currulao broto
Es herencia de nuestros ancestros
Centenarios se immortalizo*

*Génesis de historias y leyendas
Donde el hombre extasiado se inspiró
Porque siendo tan sutil y bella
Solo mano de Dios te creo."*

Elvita Tapia de Ramírez

Barbacoas como muchos de los pueblos olvidados al sur occidente de Colombia, es en realidad uno de los Municipios más antiguos que integra los llamados Municipios Costeros de la cuenca del Rio Telembí. El mismo tuvo una época muy prospera donde era el centro comercial por excelencia como puerto del pacifico. Desde este sitio se transportaban las mercancías hacia el mundo entero, es decir gozaba de gran prestigio a nivel Nacional, poco a poco su importancia se fue desvaneciendo, debido a que se pavimentaron las vías de las localidades de Pasto hasta

Tumaco. El mal estado de la carretera de Barbacoas contribuye al abandono como vía de transporte perdiendo el Municipio su importancia a nivel Nacional. A pesar de tal situación los carros podían desplazarse desde el área urbana hasta el Corregimiento de Junín, empleando 4 horas aproximadamente.

La población Barbacoana por mucho tiempo ha sido indiferente ante tal situación, Fue a partir del año 2000 que se empezó a ver la necesidad de exigir una carretera digna, debido a los problemas de inseguridad y a las condiciones que

tenían que enfrentar los habitantes en su trayecto, en el sentido que se sabía cuando partir pero no cuando se llegaba a su destino final.

Ante múltiples reclamaciones de los pobladores hacia el mandatario de turno, este se vio obligado a dirigirse al Gobierno Departamental, que a su vez intercedió ante el Gobierno Nacional, para que se diera una mirada al Municipio y sus diferentes problemáticas y buscar solución oportuna ante dicho conflicto.

Fue así como en el Gobierno del alcalde Juan Carlos Quiñones en el año 2002 se pavimentaron 10 kilómetros de 28 que se habían adjudicado. Posteriormente en el Gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez en el año 2009, se realizaron algunas reclamaciones dentro del Municipio, con las cuales se invitaba al mandatario de turno a reclamar por un derecho sentido de todos los Barbacoanos como es la vía Junín-Barbacoas, logrando que se asignaran cuarenta mil millones de pesos, destinados para pavimentación de dicha vía. Sin embargo el incumplimiento por parte del Ministerio de Transporte y el batallón de ingenieros que fueron los designados para la ejecución de la obra, han dilatado el proceso y hasta la fecha no han iniciado con los trabajos.

De tal reclamo surge la iniciativa desde un grupo de pobladores de organizarse y crear un movimiento pacífico denominado



Vía Junín - Barbacoas

“piernas cruzadas” para reclamar por el mal estado de la vía y la pronta ejecución de las obras. Según Mockus (2003) “Quienes sostienen que los movimientos de resistencia civil nunca han podido, ni pueden ni podrán ser promovidos desde los gobiernos sino solamente en contra de los gobernantes, no solamente desconocen la historia sino que, además, nos condenan a un destino que no deja lugar a la iniciativa ni a la imaginación de nadie. A diferencia de una revolución, la desobediencia o resistencia civil no busca destruir un orden o sistema social sino, justamente, transformarlo y mejorarlo”. Nos invita a organizarnos de manera pacífica para lograr un propósito colectivo que contribuya al mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes del Municipio, teniendo como principal motivación el interés y las ganas para alcanzar las metas propuestas.

La Marginación y la exclusión que ha tenido históricamente el Departamento de Nariño y en especial las poblaciones de la Costa Pacífica como el Municipio de Barbacoas ha hecho que en su historia irrumpieran Movimientos Sociales en defensa de la autonomía, exigencia de derechos, justicia social y democracia económica, enfocándose en los lineamientos de la Religión Católica, como los expresados por los papas en sus encíclicas:

“Una sociedad sólo puede afirmar que está fundada en el derecho y en la justicia si en ella se reconocen el derecho de los más débiles,... al reconocer y promover su dignidad y sus derechos, reconocemos y promovemos la dignidad y los derechos nuestros y de cada uno de nosotros. Una sociedad que sólo se interesara por los miembros plenamente funcionales, del todo autónomos e independientes, no sería una sociedad digna del hombre(Juan Pablo II, 1991)⁶.

6 Juan Pablo II (1991). Encíclica Centesimus Annus. Disponible en: <http://www.aciprensa.com/Docum/enciclicas.htm>. (Recuperado Septiembre 10 del 2012.)



Recorriendo la historia

Una huelga sexual o huelga de piernas cruzadas, es aquella en la que una o varias personas, del mismo o distinto sexo, se abstienen de mantener relaciones sexuales con sus cónyuges o parejas para alcanzar ciertos objetivos políticos o sociales. Esta idea nace de la obra de teatro del Aristófanes, 445 AC, el autor como lo reflejan sus obras es un hombre pacifista, pregonando siempre al pueblo la necesidad de paz prolongada. En sus obras hace hincapié en las formas de no violencia recurriendo a acciones sutiles y subjetivas para lograr objetivos. Su obra "las nubes" desencadena el juicio a Sócrates por impiedad. Un complot corporativo "Sofista" que concluyo con el primer "democraticidio" en la historia humana. En su obra de "Lisistrata" relata la historia de una mujer de Atenas que cansada de no ver a su marido ya que siempre estaba en la guerra les plantea a las demás mujeres de Grecia que ha tenido una idea atípica en la solución de cómo acabar y ponerle fin a la guerra del Peloponeso y poder tener a sus maridos en sus casas, lo cual consistía en tener abstención sexual. Con estas palabras convenció Lisistrata a las mujeres de Atenas para iniciar la huelga sexual:

"Lisistrata".- Dejaos de cuentos, buenas piezas. Añoráis a vuestros maridos, simplemente. Nosotras también, ¿qué os creéis? Bien sé yo qué penosas son las noches; pero resistid, amigas, tened paciencia aún durante algún tiempo, que un oráculo dice que venceremos si permanecemos unidas. Aquí lo tengo. Callad pues: Cuando las golondrinas vuelen hacia un mismo lugar huyendo de las abubillas y se abstengan de follar, se terminarán los males, y arriba pondrá lo de debajo Zeus, que desde lo alto brama....- Mas si se separan y con sus alas remontan el vuelo esas golondrinas desde el templo sagrado, no dudará nadie que no existe pájaro más amigo de la jodienda que ellas⁷.

En un primer intento las mujeres se escandalizan, ya que consideran que el placer sexual es la emoción más grande del mundo, después que pasa el tiempo las mujeres lo aceptan y pactan un juramento el cual consistía que en las escasas llegadas de sus maridos lograrían excitarlos pero sin llegar a practicar sexo con ellos. Algunas mujeres se cansan e intentan dejar todo pues no soportan la abstinencia pero Lisistrata las convence para que vuelvan a su puesto, igualmente los hombres de Grecia se quejaban pues tenían inflamada la ingle. Finalmente desde Esparta vienen unos embajadores para firmar la paz con Atenas pues el deseo sexual es tan grande que puede hasta con la guerra, hasta que cada hombre se va con su mujer, ellas felices por el fin de la guerra y ellos felices por el apetito sexual⁸.

Las huelgas sexuales de las que se tiene noticia han sido realizadas por mujeres que han negado a sus compañeros o maridos la práctica de relaciones sexuales con el objeto de presionar para la resolución de un conflicto, lograr una reivindicación o conseguir la paz en una guerra. A través de la historia, se han suscitado varios eventos de huelga de sexo en el mundo, que han sido punto referente para el movimiento que se organizó en la comunidad Barbacoana.

Huelga sexual en Liberia – 2003: La huelga de sexo fue clave para la paz. En 2003, Leymah Gbowee y la asociación Women of Liberia Mass Action for Peace organizó una protesta no violenta que incluía huelga sexual. Como resultado de la protesta, las mujeres fueron capaces de lograr la paz en Liberia después de 14 años que duraba la Segunda guerra civil liberiana lo que ayudó a llevar al gobierno del país, a la primera mujer en la historia de Liberia, Ellen Johnson Sirleaf. Ellen Jo-

España.

7 Aristofanes (445 ac) Lisistrata. Editorial Adesiara. Año de Edición 2010.Plaza de Edición Madrid

8 Aristofanes (445 ac) Lisistrata.Editorial Adesiara. Año de Edición 2010.Plaza de edición Madrid España.

hanson Sirleaf y Leymah Gbowee recibieron el Premio Nobel de la Paz en 2011⁹.

Para Baro (2006) “el ser humano es un sujeto político que se constituye a partir de un proceso de socialización que se da en una relación dialéctica individuo- sociedad orientado a un contexto histórico determinado”. Entonces ser sujeto político, es ser, un ser sociable, capaz de interactuar con otros, vivir en sociedad, compartir, disfrutar con todos aquellos que lo necesitan, ser sujeto político se traduce en la forma en que nos enfrentamos a la vida en sociedad.

Con esta huelga que realizaron las mujeres de Liberia, se evidencia como la lucha de un grupo de mujeres de ese País, obtuvo grandes logros para sus habitantes, quienes después de 14 años de vivir la guerra, pudieron alcanzar la paz a través de una huelga pacífica, pero significativa. Vemos con gran orgullo, como una lucha de mujeres tuvo eco en un País, envuelto por la violencia, en donde la lucha de poder era tan marcada, colmando la paciencia de cientos de mujeres que miraban como sus maridos se enfrentaban a la guerra. Gracias a esta lucha dos mujeres aguerridas fueron galardonadas con un premio nobel de paz por esa fuerza inalcanzable y los logros obtenidos. Fue una base política que emergió, logrando que por primera vez una mujer de ese País, sea elegida presidente, accediendo al poder político, que les permitirá expresar sus puntos de vista y de esta manera constituyendo una verdadera democracia.

Huelga sexual en Kenia – 2009: En abril de 2009, un grupo de mujeres de Kenia organizaron una huelga sexual de una semana de duración cuyos destinatarios fue el poder político de Kenia. La huelga fue

promovida por las esposas del Presidente y el Primer Ministro de Kenia ofreciendo pagar incluso a las prostitutas para que se sumaran a la huelga. El objetivo era forzar a los Rivaletos políticos del Gobierno llegar a acuerdos¹⁰.

Es curioso ver como las huelgas de sexo se convierten en una herramienta para reclamar derechos colectivos. En esta oportunidad las mujeres de Kenia se alzan en protesta para realizar acercamientos de negociación entre las partes en conflicto, sumándose a ella la esposa del primer ministro de Kenia quien mira con gran optimismo esta acción y con la esperanza de obtener buenos resultados. Una vez más las mujeres logran desviar la mirada y concientizar a los actores del conflicto para que lleguen a un acuerdo que beneficie a todos. Otra causa social que tiene eco, gracias a ello las partes hicieron una tregua y llegaron al diálogo.

Huelga sexual en Turquía – 2009: En 2009 las mujeres de Irka, en Turquía, decidieron protestar ante sus maridos por la escasez de agua en la localidad. Plantearon una huelga de sexo ya que consideraban que los hombres no hacían nada por solucionar la falta de agua¹¹.

Es bien interesante ver como la organización de las personas puede alcanzar el logro de los objetivos o la satisfacción de las necesidades, y resulta mucho más efectivo cuando esa organización tiene nombre propio, es el caso de las organizaciones con el fin de crear grupos de resistencia social en pro de algo, cuando se toma de esta manera se puede ver el compromiso más directo de todos y por ende los resultados son positivos a favor del grupo o la comunidad. En este caso hoy Irka en Turquía no padece problemas

9 Frida Ghitis. Dos luchadoras que pacificaron Liberia. La presidenta Johnson-Sirleaf y la activista Gbowee han servido de ejemplo en muchos países africanos, Periódico El País España, 8 Octubre/2011. Disponible en http://elpais.com/diario/2011/10/08/internacional/1318024804_850215.html (Recuperado En Agosto del 2012)

10 BBC NEWS Kenyan women hit men with sex ban. Disponible en <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/8025457.stm> (Recuperado en Agosto del 2012)

11 El Espectador de Colombia. Disponible en <http://www.elespectador.com/impresso/articuloimpresso138753-mujeres-huelga-sexual>. (Recuperado en Julio del 2012)



de abastecimiento de agua, esto gracias a la huelga de piernas cruzadas organizada por las mujeres y a la cual sus maridos se vieron en la necesidad de participar haciendo más efectivo los resultados.

Huelga sexual en Colombia 2006 – 2011: Un intento de huelga de sexo tuvo lugar en octubre de 1997, cuando el jefe de la Fuerzas Militares de Colombia, el general Manuel Bonnet pidió públicamente una huelga de sexo entre las esposas y novias de los miembros de las guerrillas, de los paramilitares, como parte de una estrategia -junto con vía diplomática- para lograr un alto el fuego. Los guerrilleros ridiculizaron las iniciativas, señalando el hecho de que había más de 2.000 mujeres en su ejército¹².

En septiembre de 2006 numerosas esposas y novias de los miembros de una banda de Pereira en Colombia, iniciaron una huelga sexual denominada Huelga de piernas cruzadas para frenar la violencia de las pandillas, en respuesta a las 480 muertes por violencia de las pandillas en la región. Según la portavoz Jennifer Bayer, el objetivo específico de la huelga era forzar a los miembros de pandillas a entregar sus armas en cumplimiento de la ley. Según ellos, muchos miembros de pandillas que habían participado en crímenes violentos para lograr reconocimiento y tener atractivo sexual. La huelga pretendía enviar el mensaje de que quien no entregara las armas y no dejara de participar en actos violentos perdería su status y su atractivo sexual. En 2010 la ciudad mostró el mayor descenso de la tasa de homicidios en Colombia, al bajar un 26,5%.¹³

Colombia es un país que ha sido azotado desde siempre por todos los males posibles. Desastres naturales, corrupción administrativa, violencia política encarnizada, inseguridad, por este motivo ha habido siempre personas inconformes con la situación del país y con disposición de hacer algo o aportar diferentes estrategias que puedan contribuir para un cambio. Siempre ha habido líderes encargados de llevar la pauta que contribuya a la solución o a menguar de alguna manera tantos conflictos que no dejan vivir en paz, es por ello que una forma de contribuir en la búsqueda de una posible solución a tanta violencia. Esto fue organizando a las mujeres de esa época en un movimiento de resistencia social con el propósito de llamar la atención de sus parejas y del gobierno nacional y así de alguna manera disminuir un poco la violencia que se estaba viviendo. De esta manera se logró llamar la atención de sus parejas por lo menos, quienes más preocupados ya por estar en casa dejaron de delinquir en gran medida.

Para los colombianos esto de crear movimientos de resistencia social no es nuevo, se ha realizado desde mucho tiempo atrás con óptimos resultados en beneficio de los colombianos. Con lo cual han servido de referente para nuevas causas en pro del desarrollo del país.

Huelga sexual en Bélgica – 2011: En febrero de 2011 por Marleen Temmerman la senadora socialista flamenca propuso la realización de una huelga de sexo con el Objeto de presionar un acuerdo que permita resolver el bloqueo político del país que llevaba más de medio año sin ejecutivo y formar un nuevo Gobierno en Bélgica¹⁴.

Esta alternativa de huelga de sexo se desarrolla teniendo en cuenta que se han agotado otras opciones de negociación

12 Páez, Gustavo Huelga de Sexo. EL Espectador de Colombia. Disponible en <http://www.elespectador.com/impreso/opinion/columna-282557-huelga-de-sexo> (Recuperado en Junio del 2012)

13 (9) El Espectador de Colombia disponible en <http://www.20minutos.es/noticia/151097/0/colombia/huelga/sexual/> (Recuperado en Agosto del 2012)

14 ABC.es Internacional. Disponible en <http://www.abc.es/20110207/internacional/abci-belgica-huelga-sexo-201102071655.html> (Recuperado en Agosto del 2012)

para un problema que se ha venido acrecentando que es la falta de un dirigente que guíe el rumbo de todo un País. Esta propuesta fue acogida por las mujeres de los negociadores contribuyendo a la solución del conflicto.

¶Todas las huelgas de sexo tienen un objetivo común que va en beneficio de un pueblo, una comunidad, una región o un país. De igual manera la huelga de sexo suscitada en el Municipio de Barbacoas se originó por una causa común, en beneficio de un pueblo que ha sufrido y padecido el abandono del Gobierno Nacional¹⁵.

Una mirada a otras investigaciones

En España aparece la tesis de doctorado titulada *Protesta colectiva y cambio social en los umbrales del siglo XX Madrid 1914* realizada en 1994 por Francisco Sánchez Pérez, de la universidad Complutense de Madrid donde se aborda el estudio de diversas formas de conflicto social enmarcadas en la sociedad urbana madrileña es una coyuntura de cambio acelerado como el que se da en los años de la guerra europea y la inmediata posguerra. De este modo se han relacionado las transformaciones urbanas con las que sufren las protestas colectivas sustentadas por las capas populares y obreros organizados en Madrid. La protesta colectiva urbana dominante hasta entonces (el motín) remite y deja paso al uso de la huelga, el taller y pasa de huelga “profesional” a “de protesta” o “colectiva”, bien general (1916, 1917), bien en “oleada” o “cascada” (1919/20). En ambos planos, las huelgas son tanto un intento de contención de los precios (al hilo de los antiguos motines) como una

presión por el poder sobre los salarios, la “tarifa” y el propio centro y ritmo de trabajo, amenazado por la industrialización. Desde ese punto de vista se ha prestado especial atención a las tensiones entre los obreros y las tácticas dominantes de la UGT en la ciudad.

La desigualdad social es uno de los problemas que más ha afectado a la humanidad, desde allí es donde la pobreza se ha agudizado, es así como siempre se ha encontrado en los movimientos sociales una ventana hacia la búsqueda de equidad. En la tesis se puede comprender como a través de un movimiento pacífico se pretende llegar a la igualdad, es evidente que solo cuando los seres humanos se ven vulnerados en sus derechos sienten la necesidad de reclamar y de exigir según el caso, una solución que satisfaga el problema o la necesidad, solo en esos casos es que tiene importancia para las personas la creación y participación en las huelgas o movimientos en pro de aquello que afecta a un colectivo.

En Europa aparece la tesis de doctorado titulada *los lenguajes, ¿una forma de resistencia?*, realizada en 1964 por Cecile Goncalves, de la universidad de Bretagne Occidental, que hace referencia al lenguaje de los jóvenes, con sus diversas codificaciones, funciona como signo de pertenencia a un grupo en contra de la exclusión. Este lenguaje muestra, a través de diferentes juegos de la lengua como lo son el « verlan » (argot que consiste en invertir las sílabas de la palabras), las palabras truncadas, las metáforas, las metonimias y les préstamos lingüísticos, la capacidad de servir como lengua comunitaria hermética. El universo del francés académico evoca la autoridad, el poder, el mundo del trabajo, el cual está cerrado por el desempleo o la discriminación. El lenguaje de los suburbios les permite superar la fragmentación u la inestabilidad inherentes a su condición socio-económica y a su sensación de rechazo. De esta manera, se dotan de una unidad de conciencia. El hecho de decir « no hablamos como ustedes » es un pro-

15 La Vanguardia. com. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/internacional/20110920/54218847578/la-huelga-sexual-de-unas-mujeres-acaba-co> (Recuperado en Julio del 2012)



cedimiento de resistencia que devuelve al otro la presión que éste ejerce por arriba. Una práctica lingüística revela una práctica social. En un territorio donde vive una población que se siente excluida, la manera de hablar debe mostrar una cultura de oposición de principio, una emancipación en el tono de la rebelión en contra de las reglas establecidas. Esto se podría interpretar como un juego: uno se puede sentir mejor escogiendo el lado del excluido en vez de aceptar de entrar en el molde de la sociedad. La experiencia de la exclusión afecta al joven que siente que es parte de un grupo social estigmatizado y afecta de igual manera la legitimidad de la o de las instituciones. El lenguaje de los suburbios revela entonces una « fractura lingüística » nacida de la « fractura social ».

La exclusión es una de las razones por las cuales se presentan muchos conflictos en la sociedad. Es decir el hecho de sentirse por fuera de... Según (Waslawidck, "existen cinco axiomas en su teoría de la comunicación humana. Se consideran «axiomas» porque su cumplimiento es indefectible -en otros términos, reflejan condiciones de hecho en la comunicación humana, que nunca se hallan ausentes. En otras palabras: el cumplimiento de estos axiomas no puede, por lógica, no verificarse".

El segundo de ellos dice que "Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación, de tal manera que el último clasifica al primero, y es, por tanto, una metacomunicación: Esto significa que toda comunicación tiene, además del significado de las palabras, más información sobre cómo el que habla quiere ser entendido y que le entiendan, así como, cómo la persona receptora va a entender el mensaje; y cómo el primero ve su relación con el receptor de la información". En este sentido hace que las personas utilicen algunos mecanismos de defensa para protegerse ante la situación, en la tesis anterior el lenguaje se convierte en una estrategia de poder, ya que se utiliza la metacomunicación que permite obtener información acerca de las relaciones,

es decir definir con claridad entre dos o más personas, el tipo de mensajes que estoy intercambiando. Además podemos identificar como a través del lenguaje los jóvenes promueven una resistencia, esto significa que la comunicación no solo transmite información, sino que también impone conductas.

En América Latina aparece la tesis de doctorado titulada los movimientos sociales en un mundo globalizado, realizada por Salvador Martí Puig donde se aportan algunos apuntes sobre el impacto que ha tenido la globalización en los actores políticos colectivos que convenimos en llamar movimientos sociales o «redes de movimientos» haciendo un especial énfasis aunque no exclusivamente en aquellos que han surgido en América Latina. Para ello, dividimos el texto en tres partes: una primera que presenta algunas referencias sobre el contexto global y su impacto en la política; una segunda donde se desarrollan diversos ángulos coincidentes con las diversas perspectivas analíticas desde donde interpretar los movimientos sociales (observados desde una perspectiva amplia y difusa) en el nuevo entorno global; y finalmente, a modo de reflexión, una tercera donde se esbozan algunas cuestiones sobre la forma que adquieren los movimientos sociales en el nuevo siglo que comienza.

Con esta tesis podemos inferir, que los movimientos de resistencia pueden comprenderse de una forma legítima, es decir que se han creado como una estrategia de cambio, buscando acciones que permitan resolver los conflictos y en especial de reclamar los derechos vulnerados de una forma pacífica. Es así como la resistencia se convierte en un mecanismo legal que utilizan las personas ante los Gobiernos que tienden a la desigualdad. No solo porque en la lucha se benefician muchas personas, si no que hace que la sociedad despierte, piense y reflexione sobre la realidad en que vive.

En España aparece la publicación "la construcción de movimientos sociales",

realizada en el año de 1999 por Enrique Laraña Rodríguez- Cabello, realizada por alianza editorial el cual desarrolla una aproximación a los movimientos sociales centrada en sus aspectos culturales y se inscribe en la perspectiva de la construcción social, que ha adquirido una importancia creciente en los últimos años. Tras exponer los supuestos teóricos de esa perspectiva, Enrique Laraña aborda los cambios producidos en los movimientos sociales prestando especial atención a los movimientos estudiantiles, nacionalistas, antiterroristas y pacifistas que han surgido en España y Estados Unidos desde los años sesenta hasta la actualidad. Esta obra aporta un marco analítico para el estudio de los movimientos sociales como agencias que difunden nuevos significados y como formas alternativas de participación en la vida pública de las sociedades occidentales.

Esta obra resulta uno de los trabajos más asertivos, en el sentido de que fortalece desde una construcción social los movimientos de resistencia que se originan desde acciones pacíficas que conlleven al restablecimiento o búsqueda de los derechos de las personas. Solo así y desde esta perspectiva el hombre no solo acude a un movimiento legítimo en la búsqueda de sus objetivos, sino que a través de los pensamientos y reflexiones que se tejen en los movimientos se pueden lograr y movilizar ideas en conjunto para un bienestar común.

Su génesis

***“La historia es el más grande conjunto de aberraciones, guerras, persecuciones, torturas e injusticias, pero, a la vez, o por eso mismo, millones de hombres y mujeres se sacrifican para cuidar a los más desventurados. Ellos encarnan la resistencia”.
Ernesto Sábato. La resistencia.***

La idea de crear el movimiento “piernas cruzadas” surge de la iniciativa de dos jueces municipales al servicio de la rama judicial del País; Marisol Silva y Diego Enríquez, quienes motivados por las frecuentes dificultades que tenían al desplazarse desde Barbacoas hacia sus ciudades de origen, por el mal estado de la carretera, la inseguridad en el trayecto y la demora de 12 a 15 horas en 56 kilómetros de vía, tomaron la determinación de conformar un movimiento que lograra sensibilizar al pueblo Barbacoano y reclamar para obtener una carretera digna que garantice mejorar las condiciones de vida de sus pobladores. A esta iniciativa se suman hombres, niños y en especial 300 mujeres de la comunidad Barbacoana que vieron en la abstinencia sexual una forma de protestar por los derechos más elementales de la población. De esta manera se le exige al Gobierno Nacional, Departamental y Municipal la repavimentación de la carretera.

Es importante resaltar que en este movimiento logran vincularse Docentes de las diferentes Instituciones Educativas del Municipio quienes se convierten en líderes que ayudan a convocar a estudiantes y comunidad en general para sensibilizar a otras personas con la lucha la cual beneficia a todos. Los testimonios hablan de “no tener sexo para no parir hijos condenados a vivir en el aislamiento y la pobreza”.

El concepto de prácticas de resistencia surge de los análisis que Michel Foucault realiza sobre los nuevos movimientos sociales surgidos a partir de 1968, interesándose por las estrategias de oposición a una realidad que se asume como natural. Dichos movimientos tienen en común el hecho de plantear su lucha fuera de los criterios tradicionales de reivindicación que giraban, hasta entonces, en torno al esquema identidad-opresión-liberación. Es a través de sus reivindicaciones que se empieza a dotar de significado político a lo que hasta entonces era considerado del plano privado. De esta manera rompen con los



límites de lo establecido como política, asumiendo que “todo es político”.

El Movimiento Social de “Piernas Cruzadas” sustenta su identidad en dos variables; una étnica relacionada a la Población Afro descendiente de la Costa Pacífica y otra de enfoque regional que tiene tradición histórica y ancestral en el Departamento de Nariño: “En esta región, se mantiene una acumulada experiencia histórica de Movilización y Protesta Social. Se da, además la vigencia de una cultura regional de identificación con un pasado y un presente que se proyecta hacia el futuro y que crea una dinámica de presión, que en determinados momentos tiene su expresión máxima, esto aunado a la existencia de una clase política incapaz de ser intermediaria frente al centralismo nacional, da un amplio espacio para el desarrollo de Movimientos Sociales de cobertura no restringida sino abierta a los valores regionales”¹⁶

Nuestras luchas

“El pasado aparece siempre convocado por el presente, como memoria viva del tiempo nuestro, que también hace historia a partir de la base de que la primera condición para cambiar la realidad consiste en conocerla. No se ofrece, aquí, un catálogo de héroes vestidos como para un baile de disfraz, que al morir en batalla pronuncian solemnes frases larguísimas sino que se indagan el sonido y las huellas de los pazos multitudinarios que presienten nuestros andares de ahora. Las venas provienen de la realidad, que nos han ayudado a

conocer qué somos, para saber que podemos ser, y que han permitido averiguar de dónde venimos para mejor adivinar a dónde vamos”

(Galeano, 1978, 154).

Es necesario tener conocimiento profundo de las situaciones o hechos que permitan una actuación coherente y pertinente en el accionar del ser humano. De ahí que es indispensable retomar nuestra historia e indagar en ella de tal manera que de la posibilidad de conocer cuáles han sido los avances que se han sucedido a través del tiempo, lo que permite ubicarse en el presente y ser asertivos al enfrentar nuestras realidades. Es por ello que conociendo cual ha sido el proceso de lucha de la comunidad Barbacoana con respecto a la situación de transitabilidad de la vía Junín- Barbacoas se llega a la organización de un movimiento de resistencia social en pro de mejorar sus condiciones y la calidad de vida de todos sus habitantes. Hessel (2011) dice que “la gente debe estar atenta a ciertos valores como la dignidad de la persona. Debemos defender siempre y en todas partes la dignidad de la persona. Defenderla contra los ataques económicos y financieros, contra la falta de regulación, contra el lobby del capitalismo triunfante, contra todo aquello que hace reinar en el mundo un régimen en el que hay algunos privilegiados y numerosos miserables”¹⁷

“La Protesta de ‘piernas cruzadas’ comenzó el 22 de junio de 2010 en Barbacoas, Nariño: Las mujeres de Barbacoas (Nariño), al completar nueve días en la ‘huelga de piernas cruzadas’, decidieron trasladarse a Pasto. Y repitieron su mensaje: “Nos cansamos del olvido estatal, nos levantamos para decir basta ya” Con estas palabras, Luz Marina Castillo Vallecilla, docente y coordinadora de la protesta,

16 Martha Cecilia García Velandia, “Cara y sello: Movimiento Los Inconformes y Movimiento Cívico Popular por Nariño” Una Historia Inconclusa: Izquierdas Políticas Y Sociales En Colombia. En: Colombia ISBN: 978-958-644-134-6 ed: Centro De Investigación Y Educación Popular Cinep, v., p.339 - 388 ,2009.

17 <http://m.eltiempo.com/entretenimiento/libros/stephane-hessel-el-autor-que-inspiro-protestas-de-los-indignados/9700825/1>



Protesta Movimiento “piernas cruzadas”

cuenta que con la abstinencia sexual no solamente se pretende protestar contra la pasividad de los hombres frente al mal estado de la carretera Junín-Barbacoas, también sobre el respeto a los temas de género y la sana convivencia¹⁸. Esta protesta comienza con una marcha por las calles de la localidad donde se manifestaban consignas alusivas al objetivo principal que es lograr la pavimentación de la carretera Junín-Barbacoas. Las mujeres encadenadas y usando camisetas blancas con un eslogan que decía “¿hasta cuándo?”.

Se realizó una concentración en el parque Tomas Cipriano de Mosquera, donde se organizó un programa cultural, mostrando las principales manifestaciones folclóricas del Municipio, como danzas, teatro, canciones, coplas, versos, loas, revista gimnastica, entre otras. También hubo acompañamiento de diferentes medios de comunicación, entre los que

se encontraba el noticiero CNN quien difundió la noticia en todo el País.

El movimiento de “piernas cruzadas,” levantan su huelga. La presencia, en la vereda de Junín, del Ministro de Transporte, Germán Cardona, del director del INVIAS Carlos Rosado y del Gobernador de Nariño, Antonio Navarro, y miembros del batallón 52 de Ingenieros, se protocoliza el inicio de las obras de pavimentación del tramo de la vía Junín - Barbacoas. Los voceros del Alto Gobierno oficializan la destinación inicial de 40 mil millones de pesos para el inicio de la obra y el final de



Corte de cinta del Ministro de transporte, por inicio de trabajos en la vía, 2011.

18 Mauricio de la Rosa, Especial para EL TIEMPO, 2011). Disponible en http://www.eltiempo.com/colombia/occidente/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10015645.html (Recuperado en Junio del 2012)



la huelga de sexo protagonizada por las mujeres de Barbacoas. Con este hecho el pueblo Barbacoano se llenó de optimismo y confianza, con la expectativa de haber alcanzado la meta propuesta y de esta manera se protocolizó el inicio de la obra.

Cuatro meses después la huelga vuelve a tomar su rumbo, puesto que los trabajos previstos no se concretaron y nuevamente se le incumplió al pueblo Barbacoano, dando como responsable de este hecho al Instituto de Desarrollo de Antioquia (Ideal), responsable de la gerencia del proyecto. Con este hecho, una vez más se burlan del pueblo Barbacoano, ya que después de los actos protocolarios que se hicieron para dar fin a esta lucha, nuevamente nos vimos asaltados por la incompetencia del estado, que incumplió reiteradamente con los trabajos que debían iniciarse en la fecha pactada, ¡que decepción! Es lamentable que a pesar de todos los esfuerzos que hasta la presente se hayan hecho, no se logra concretar una obra que tiene todas las condiciones para ejecutarse. “no hay que adelantarse ni dar nada por seguro para luego desesperarse cuando las cosas no se concretan. Debemos aprender que somos los dueños de nuestro destino solo cuando hacemos los máximos esfuerzos por realizar nuestros objetivos. No demos nunca nada por descontado y veremos como de este modo siempre nos aseguraremos del éxito”. (Malcon X, 1992, 185).



Huelga de hambre, víspera del día de la mujer, San Juan de Pasto 2012

Motivados por este hecho el Movimiento de Piernas Cruzadas se desplazó la ciudad de Pasto (Nariño) para mantener una huelga de hambre que diera lugar hasta el día 8 de marzo que se conmemora el día Internacional de la mujer. Este día se celebra la lucha histórica de las mujeres, quienes enfrentaron los desafíos y la generación de cambios en la humanidad. “Todo comienza el 8 de marzo de 1857, cuando decenas de obreras textiles del Bajo Manhattan (Nueva York) se declararon en huelga y se lanzaron a las calles en protesta por las miserables condiciones de trabajo, ellas exigían la humanización de las condiciones de trabajo e igualdad de condiciones”. (Martínez, 2008, 1).

La movilización en el día internacional de la mujer trabajadora fue denominada la Marcha del Silencio por la Dignidad del Pueblo Barbacoano que busca presionar al Gobierno central para la solución definitiva a la problemática de la carretera Junín-Barbacoas.

En el mes de abril representantes del movimiento se desplazaron a la ciudad de Bogotá para participar en una serie de reuniones, con los congresistas y el presidente de la república con el propósito de reiterar los acuerdos pactados con respecto a la pavimentación de dicha vía, dando lugar a la ratificación de los cuarenta mil millones iniciales, cien mil millones adicionales y dos mil millones para acondicionamiento de los puntos más críticos.



Huelga de hambre, día de la mujer, 2012

Sin embargo hasta la fecha no se ha tenido avances significativos en el proceso, puesto que los trabajos de pavimentación siguen paralizados y la carretera se encuentra en pésimas condiciones.

De esta manera podemos decir que hasta la presente los logros del movimiento de piernas cruzadas se encuentran sobre el papel, se han adjudicado recursos para una eventual ejecución, pero con la incertidumbre de que algún día se puedan concretar. La comunidad es pesimista ante tantas falacias que se han venido sucediendo, a tal punto que podemos relacionar estos pensamientos con la desesperanza aprendida que puede definirse como “aquellas experiencias que han sido desagradables y frente a las que no se ha podido luchar y que pueden desarrollar un estilo de pensamiento en el que se convence así mismo de que toda situación desagradable que se pueda experimentar estará fuera de control, donde este estilo de pensamiento indica que la persona piensa que sus acciones no tienen efectos sobre lo que lo rodea, que ha perdido el control sobre sus acciones, aparece entonces sentimientos de inseguridad y de pesimismo¹⁹.

A través del movimiento de “piernas cruzadas” se logra centrar la mirada a nivel Nacional e internacional en este pueblo olvidado del pacífico Nariñense, fue así como a través de los medios de comunicación se ha difundido la problemática que nos aqueja, debido a la intransitabilidad que se presenta en este Municipio, por el mal estado de la vía. Barbacoas se puede comparar con macondo en cien años de soledad, escrita por Gabriel García Márquez (1982) quien lo describe como una aldea de veinte casas de barro y caña brava construidas a la orilla de un río de aguas diáfanas que se precipitaban por un lecho de piedras pulidas, blancas y enormes como huevos prehistóricos, un

pueblo sumido en la pobreza y declarado en quiebra. Barbacoas al igual que macondo es un pueblo olvidado por el estado, limitado, con muchas carencias. Donde los problemas que afronta no son de los demás y se tiene que luchar solos para satisfacer sus necesidades y poder sobrevivir a ellas.

Dialogando con las leyes

El Movimiento Social “De las Piernas Cruzadas” puso en evidencia el contraste entre la Normatividad Constitucional y legal sobre las comunidades afro-descendientes y el discurso oficial sobre la descentralización y la autonomía regional, y la realidad cotidiana de estas poblaciones; las 300 mujeres que lideraron dicho proceso social buscaron la inclusión social del conjunto de habitantes de Barbacoas, buscando que las disposiciones y políticas públicas no se quedaran en el papel.

Recordemos la Constitución de 1991, en su artículo 7, que establece: “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”. Asimismo, en el artículo 13, señala: “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica”.

La población del Municipio de Barbacoas, se caracteriza por ser una población multicultural, donde predomina la raza negra y convergen otras culturas (indígenas, mestizos, población de frontera) las cuales aportan en lo social, en lo económico, político y cultural al desarrollo del Municipio. La población se siente discriminada frente a que no se cuenta con una carretera digna que garantice el desarrollo y el progreso del mismo.

Sustentado en el marco constitucional, se expide la Ley 70 de 1993, la cual, en el

19 (Martin E.P. Seligman 1942). Seligman, Martin EP La Auténtica Felicidad. Ediciones B.S.A, Fecha de Publicación 08-01-2003



artículo 47, precisa: “el Estado adoptará medidas para garantizarles a las comunidades negras de que trata esta ley, el derecho a desarrollarse económica y socialmente atendiendo los elementos de su cultura autónoma”. “mi lucha nunca ha consistido en decretar la guerra del negro contra el blanco, si no en reclamar para el negro iguales oportunidades en la economía, la educación, en el aprecio social, en la administración” (Córdoba, 1952; 10).

Por lo anterior se hace evidente como en la mayoría de estos pueblos excluidos, entre los que se encuentra Barbacoas, las garantías que brinda el Gobierno Nacional es mínima, por cuanto se carece de los servicios básicos y los existentes no ofrecen un servicio de calidad, poniendo en riesgo y en desventaja la integridad de la población, quienes deben someterse a lo poco que tienen asumiendo las consecuencias desencadenadas por el mal servicio o las carencias de estos.

Lo anterior nos lleva a interrogarnos sobre el por qué soportamos tantas necesidades y no somos capaces de reclamar nuestros derechos. Sabemos que contamos con una gran fuerza, pero desafortunadamente no se observa una representación de liderazgo que jalone procesos de resistencia social, encaminados a hacer prevalecer nuestros derechos como afro colombianos. Esta situación descrita sobre las personas que en la historia de los Movimientos Sociales actúan como las primeras chispas que encienden la pradera, algunos estudiosos de estos fenómenos los caracterizan así

“Hay individuos potencialmente más dispuestos a participar en un movimiento social, porque les preocupa construir con otros una identidad colectiva, una identidad colectiva asentada en la mutua confianza, en compartir valores, símbolos, horizontes y aún afectos; una identidad colectiva que, renegociada continuamente entre sus miembros, se expresa en una determinada forma de definir, valorar y dar

sentido a la realidad y en una determinada manera de estar en el mundo”²⁰.

Conclusiones

- El movimiento de piernas cruzadas ha sido una ventana muy positiva hacia el mundo entero, por esta causa Barbacoas disfruto de un cuarto de hora mostrándose así un panorama de luchas, unión, cambio y prosperidad. Gandhi (1918) “instauró métodos de lucha social novedosos, como la huelga de hambre y en sus programas rechazaba la lucha armada y predicaba siempre la no violencia como medio para resistir al dominio británico. Pregonaba la total fidelidad a los dictados de la conciencia llegando incluso a la desobediencia civil si fuese necesario”. De igual manera el movimiento de piernas cruzadas a través de una lucha pacífica movilizó pensamiento e invito a toda una comunidad a ser parte de la misma en busca de una oportunidad de cambio en beneficio de un pueblo.
- El mundo entero se impactó de la huelga de sexo que se proponía por una causa justa y necesaria como lo es la pavimentación de 56 kilómetros de vía, sin embargo la desesperanza como se dijo anteriormente ha venido atrapando al pueblo Barbacoano hasta el punto de que sus habitantes miran con poco optimismo que la carretera se logre pavimentar, existe pesimismo, desaliento social y económico que ha afectado al pueblo, creando falsas expectativas prometidas que se vienen dando día a día y hoy se observa con descontento el estado actual de la vía, que a pesar de haber destinado recursos para su mantenimiento no se han ejecutado de manera adecuada, permitiendo

20 Della Porta, Donatella; Diani, Mario. Los Movimientos Sociales. Editorial Complutense Madrid España. 2011

el deterioro de la misma. En una entrevista en Barcelona, Stiglitz (2007) explicó «Las teorías que desarrollamos explican por qué los mercados sin trabas, a menudo, no sólo no alcanzan la justicia social, sino que ni siquiera producen resultados eficientes. Por determinados intereses aún no ha habido un desafío intelectual a la refutación de la mano invisible de Adam Smith: la mano invisible no guía ni a los individuos ni a las empresas -que buscan su propio interés- hacia la eficiencia económica»²¹. Es decir el progreso requiere de luchas constantes, sacrificios, superación de obstáculos para finalmente alcanzar las metas propuestas.

- El Gobierno Nacional no ha llevado a la práctica la disposición legal contenida en el artículo 26 del capítulo V de la ley 70 de 1993 dice “El Ministerio de Minas y Energía de oficio o a petición de las comunidades negras de que trata esta ley, podrá señalar y delimitar en las áreas adjudicadas a ellos zonas mineras de comunidades negras en las cuales la exploración y la explotación de los recursos naturales no renovables deberá realizarse bajo condiciones técnicas especiales sobre protección y participación de tales comunidades negras, con el fin de preservar sus especiales características culturales y económicas, sin perjuicio de los derechos adquirido o constituidos a favor de terceros”.

Igualmente pareciera que estamos destinados a vivir en un pueblo en donde las carencias aumentan con el tiempo, después de vivir y sufriendo las consecuencias de los cultivos ilícitos, que trajo consigo violencia, muerte, hambre y deterioro ambiental. Actualmente padecemos un estado que actúa de forma individua-

lista y autoritariamente. Cediendo concepciones mineras a las multinacionales, que están saqueando el oro de nuestro territorio, enriqueciendo a unos pocos y empobreciendo más la población. Con tal motivo las familias que viven de un salario mínimo, es decir de miseria, sólo llegan a suplir escasamente las necesidades básicas.

Los Barbacoanos nos planteamos ciertos interrogantes, ¿por qué no se cumple lo planteado en la ley 70, que beneficia a las comunidades negras?, ¿por qué los privilegios son solo para los indígenas?, ¿por qué si somos de un país que promueve la igualdad, nos tratan diferentes?, ¿por qué el Gobierno pone su mirada solo en las urbes olvidándose de las zonas apartadas del País?, ¿Por qué un municipio que le ha dado tanto al País es olvidado miserablemente? ¿acaso no tenemos derecho a unas condiciones de vida digna?

No entendemos la indiferencia del Gobierno Nacional si existe una ley que nos ampara como grupo étnico, promueven la ley 70 que busca beneficiar a la comunidad afrocolombiana, sin embargo no respetan nuestro territorio al dar concesiones al mejor postor para que se lleven nuestras riquezas. “La democracia es la cátedra in vivo de la política para los pueblos porque significa la necesidad de aprender continuamente a luchar por sus intereses y a averiguar cuáles son”. De igual manera afirma que “De poco sirve tener derechos si la sociedad en que uno vive no le da la posibilidad de ejercerlos” (Zuleta, 1996, 13).

A pesar de ser regidos por una ley creada para la comunidad afrocolombiana, es evidente que constantemente se vulneran nuestros derechos y no se satisfacen nuestras necesidades básicas y día a día se sufren profundas desigualdades sociales.

- A todo esto se suman la falta de los servicios básicos como agua potable, alcantarillado, la corrupción en el sistema de salud en donde no hay

21 www.etceter.com/c-actualidad-economica/p-stiglitz-y-espana



medicamentos ni para los beneficiarios del régimen contributivo. mucho menos para las personas que ven en la salud subsidiada una solución a los problemas de salud, una educación fragmentada, en donde las instituciones que prestan el servicio van por sí solas, haciendo los que le parece, sin importar el bienestar de todos los Barbacoanos. "Las necesidades humanas fundamentales son las mismas en todas las culturas y en todos los periodos históricos. Lo que cambia a través del tiempo y de las culturas es la manera o los medios utilizados para la satisfacción de las necesidades". (Max Neef, 1986).

- El sistema educativo debe ayudar a que el sujeto contribuya al cambio social, por ello se dice que la educación constituye la base del desarrollo de un pueblo, de esta manera podemos ver como la falta de vías de acceso, en este caso una carretera en óptimas condiciones, ha limitado el ingreso de universidades que tengan una oferta educativa que vaya acorde y focalizada a mejorar la calidad de la educación. Según Freire (1974) "la educación debe responder a una necesidad de una escuela democrática, centrada en el educando y a través de una práctica pedagógica. Se plantea pasar de la conciencia mágico ingenua a la conciencia crítica formadora de transformaciones sociales". En su libro "la educación como practica de libertad", quiere que el oprimido adquiere una conciencia crítica, parte de una propuesta dialógica y democrática antiautoritaria. Dice que las personas han nacido para comunicarse entre ellas y esto es posible mediante una pedagogía para la libertad. Para ello se necesita una sociedad con unas condiciones favorables, sociales, políticas y económicas".

En cuanto al proceso educativo se puede decir que el movimiento de piernas

cruzadas, impactó de manera positiva, ya que ha despertado el interés y la sensibilidad de toda la comunidad educativa, que por mucho tiempo fue indiferente frente a problemas que se han presentado en el municipio.

En conclusión, la resistencia civil es una opción legítima y viable para frenar el avance imperialista y lograr un cambio en el orden social que sea de carácter popular y democrático. Cada vez más se avanza en su proceso organizativo y se le introducen contenidos de autonomía; es decir, conforme avanza la resistencia civil, poco a poco va haciéndose independiente del gobierno, restándole paulatinamente la fuerza política al sistema político gubernamental.

Recomendaciones

Es pertinente decir que el movimiento piernas cruzadas: acto de resistencia social originado en el Municipio de Barbacoas- Nariño, logro crear conciencia en la población, de la importancia de luchar para lograr los objetivos. Al respecto Hessel (2011) "invita sobre todo a los jóvenes a desperezarse y a cambiar la indiferencia por una indignación activa, por la «insurrección pacífica», invita a no claudicar ni dejarse impresionar por la dictadura actual de los mercados financieros que amenaza la paz y la democracia, porque ya es hora de que la preocupación por la ética, por la justicia, por el equilibrio duradero prevalezcan"²², sin embargo los resultados esperados, no se presentan de manera inmediata por lo cual se debe ser persistente y mantener el movimiento hasta tanto se logre el propósito para lo cual fue creado, que es la pavimentación de la vía Junín-Barbacoas

La propuesta de este movimiento es sustentable en lo genetal ya que el eco resonará en la generación actual y futura. En

²² <http://www.casadellibro.com/libro-indignaos/9788423344710/1830213>

el pensamiento de adolescentes, jóvenes y habitantes de la comunidad Barbacoana hoy existe una consigna gracias a las constantes marchas y manifestaciones pacíficas de este grupo. Si bien los resultados no se han visto, ha quedado una huella en el camino y unas pisadas que guían las nuevas posibilidades de liderazgo y lucha social.

El movimiento como tal ha logrado lo que los gobernantes municipales no han podido durante más de 15 o 20 años de clamor. ¿Pero qué ha pasado?, ¿Por qué no empieza la obra? Es aquí donde parece a todos que el movimiento no ha dado resultados. Pero el problema es más de fondo, detrás del telón se mueven fuerzas por el manejo de los recursos financieros. La antigua firma contratista no quiere reembolsar los recursos a la asignada, cuando en presencia de toda una marcha que partió caminando desde Barbacoas hasta Junín el ministro de transporte se com-

prometió delante de todo el movimiento a cambiar de contratista. Lamentablemente al ministro se le olvidó que los contratistas que el asignará están imposibilitados para manejar recursos de la nación.

Es menester entonces recomendar no solo a los integrantes de este movimiento “piernas cruzadas” sino a todos los habitantes de Barbacoas, que no podemos callar, parar ni dejar de luchar. “Si unimos las voces en un clamor el eco retumbará al otro lado de la orilla”.

“No soy un racista, ni suscribo ninguna de las ideas racistas. Se puede decir con toda honestidad y sinceridad, que solo deseo libertad, justicia e igualdad para todo mi pueblo. Mi principal interés es para el grupo de gentes al cual pertenezco, los afroamericanos, porque es a nosotros, más que a ningún otro pueblo a quienes se priva de los derechos inalienables” (Malcom X, 1952; 184).

Bibliografía

- ABC.es Internacional. En: <http://www.abc.es/20110207/internacional/abci-belgica-huelga-sexo-201102071655.html> (Recuperado en Agosto del 2012).
- Álvarez Uría, Fernando. (1992). Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales. Madrid: Endymion.
- Aristófanes (445 a. c) Lisistrata. Editorial Adesira. Año de Edición 2010. Plaza de Edición Madrid España.
- Arnaiz, Pilar. (1997). Innovación y diversidad: hacia nuevas propuestas didácticas. En J. A. Torres González; M. Román Rayo y E. Rueda López (Coords.): La innovación de la Educación Especial (pp. 333-358). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, Pilar. (1997). Integración segregación e inclusión. En P. Arnaiz y R. De Haro (Coord.). 10 años de integración en España (pp. 313-353). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, Pilar. (1999). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez Palomino y otros (Ed.): Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI (pp. 61-105). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Arnaiz, Pilar. (2000). Educar en y para la Diversidad. En Actas del I Congreso Internacional de Nuevas Tecnología y Necesidades educativas especiales: “Nuevas Tecnologías, viejas esperanzas” (pp. 29-37). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- Arnaiz, Pilar. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Arnaiz, Pilar y Rodríguez Haro. (1995). La atención a la diversidad: hacia un enfoque intercultural. En F. Salvador; M.J. León y A. Mián (Ed.): Integración Escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional. Granada: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. ICE de la Universidad.



- BBC NEWS Kenyan women hit men with sex ban. Disponible en <http://news.bbc.co.uk/2/hi/africa/8025457.stm> (Recuperado en Agosto del 2012)
- Cante, Freddy y Mockus, Antanas. (2003). La resistencia civil. En: http://www.elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1771. (Recuperado septiembre 20 de 2012).
- Constitución política (1991). Artículos; 7 y 13.
- El Espectador de Colombia. En: <http://www.elespectador.com/impreso/articuloimpreso138753-mujeres-huelga-sexual>. (Recuperado en Julio del 2012)
- Escobar, Arturo y Pedroza, Álvaro. (1996). Pacífico: ¿desarrollo o diversidad? Estado, capital y movimientos sociales en el Pacífico colombiano. Bogotá: Cerec-Ecofondo.
- Fals Borda, Orlando. (1978). Campesinos de los Andes. Estudio sociológico de Saucio (Boyacá). Bogotá: Editorial Punta de Lanza.
- Foucault, Michel. (1999). Estrategias de poder. Volumen II. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Freire, Paulo. (1974). La educación como práctica de la libertad. Editorial: siglo XXI Buenos Aires.
- Frida Ghitis. Dos luchadoras que pacificaron Liberia. La presidenta Johnson-Sirleaf y la activista Gbowee han servido de ejemplo en muchos países africanos, Periódico El País España, 8 Octubre/2011. Disponible en http://elpais.com/diario/2011/10/08/internacional/1318024804_850215.html (Recuperado En Agosto del 2012).
- Fundación Estanislao Zuleta (1996). Estanislao Zuleta. Lógica y Crítica. Universidad del Valle, Cali - Colombia. ISBN.
- Galeano, Eduardo. (1978). Las Venas Abiertas de América Latina. Calella, Barcelona. Ediciones la cueva.
- García Márquez, Gabriel. (1987). Cien años de soledad. Colección letras hispánicas (4^a edición). Madrid: Ediciones cátedra.
- Giraldo, Javier. (1987). La reivindicación urbana. Bogotá: Cinep.
- Gómez Sánchez, Lucia. (2003). Procesos de subjetivación y movimiento feminista. Una aproximación política al análisis psicosocial de la identidad contemporánea. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/10181>. (Recuperado 27 de octubre de 2012).
- Goncalves, Cecile. (1964). Los lenguajes, una forma de residencia (tesis de doctorado). Europa: Universidad de Bretagne Occidental.
- González, Camilo. (1984). "Poder local y la reorganización de la acción popular". Controversia, N2 121.
- Gros, Cristian. (1991). Colombia indígena. Identidad cultural y cambio social. Bogotá: Cerec.
- Guarín, Germán Jurado. (2012). Módulo de Maestría Educación desde la Diversidad: Modernidad crítica Manizales: Universidad de Manizales.
- Harnecker, Martha. (1989). Entrevista con la nueva izquierda. Managua: Centro de Documentación y Ediciones Latinas.
- Hartlyn, Jonathan. (1993). La política del régimen de coalición. Bogotá: Tercer Mundo-Uniandes.
- Juan Pablo II (1991). Encíclica Centesimus Annus. En: <http://www.aciprensa.com/Docum/enciclicas.htm>. (Recuperado Septiembre 10 del 2012.)
- Laraña Rodríguez-Cabello, Enrique (1999). La construcción de movimientos sociales, (tesis doctorado). España: Alianza Editorial.
- Laraña, Enrique. (1999). La construcción de los movimientos sociales. Madrid: Alianza.
- La Vanguardia. Com. Disponible en <http://www.lavanguardia.com/internacional/20110920/54218847578/la-huelga-sexual-de-unas-mujeres-acaba-co> (Recuperado en Julio del 2012).
- Ley 70 (1993). Artículo: 47.
- García Velandia, Martha Cecilia "Cara y sello: Movimiento Los Inconformes y Movimiento Cívico Popular por Nariño" Una Historia Inconclusa: Izquierdas Políticas Y Sociales En Colombia. En: Colombia ISBN: 978-958-644-134-6 ed: Centro De Investigación Y Educación Popular Cinep, v., p.339 - 388, 2009.
- Mauricio de la Rosa, Especial para EL TIEMPO, (2011). Disponible en http://www.eltiempo.com/colombia/occidente/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10015645.html (Recuperado en Junio del 2012)
- Millán Calenti, José Carlos. (2005). Políticas sociales, modelos de intervención y estado de bienestar. Coruña: Instituto Gallego de Iniciativas Sociales y Sanitarias.

- Molano Bravo, Alfredo. (). Resistir hoy. Tomado del libro: Tolosa William, Mesa Gregorio, Bello N. Martha (coord.). "Memorias. Encuentro Internacional. La resistencia civil: estrategias de acción y protección en los contextos de guerra y globalización" 300 p. Disponible en, www.transmisionlibres.org/libros (Recuperado enero 23 de 2013)
- Mosquera, Juan. (1999). La etnoeducación afrocolombiana. Santa Fe de Bogotá: Docentes editores.
- Páez, Gustavo Huelga de Sexo. EL Espectador de Colombia. Disponible en <http://www.elspectador.com/impreso/opinion/columna-282557-huelga-de-sexo> (Recuperado en Junio del 2012)
- Portugal, Ana María. (2008). Día internacional de la mujer. Disponible en: <http://www.isis.cl/publicaciones/miraesp2.htm>. (Recuperado 26 de septiembre de 2012).
- Puig, Salvador Martí. (2004). Los movimientos sociales un mundo globalizado (tesis de doctorado). España: Universidad de Salamanca.
- Russi, José Raimundo. (1977). Luchas de clases por el derecho a la ciudad. Medellín: Ed. 8 de junio.
- Sánchez Pérez, Francisco. (1994). Protesta colectiva y cambio social en los umbrales del siglo XX (tesis de doctorado). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Sen, Amartya. (1998). El desarrollo como libertad. Departamento de Ciencia Política y Gobierno Licenciatura en Estudios Internacionales: Universidad Torcuato Di Tella.
- Stepané, Hessel. (2011). En: <http://m.eltiempo.com/entretenimiento/libros/stephane-hessel-el-autor-que-inspiro-protestas-de-los-indignados/9700825/1> (Recuperado enero 24 de 2013)
- Stepané, Hessel. (2011). Disponible en: <http://www.casadellibro.com/libro-indignaos/9788423344710/1830213> (Recuperado enero 24 de 2013)
- Stiglitz, Joseph. (2007). Disponible en <http://www.etcetera.com/c-actualidad-economica/p-stiglitz-y-espana> (Recuperado en Noviembre 20 de 2012)
- Subirats Humet, Joan y Gomà, Ricard. (2003). Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social Madrid: Plataforma de ONG's - IGOP
- Subirats Humet, Joan. (2004). Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. Barcelona: Fundación La Caixa Estudios Sociales (16).
- Subirats Humet, Joan. (2005) *Perfils d'exclusió social urbana a Catalunya* Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Subirats Humet, Joan. (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria
- Tezanos, José Félix. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales* Madrid: Editorial Sítema
- Waslawidck, Paul. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Disponible en: http://es.wikipedia.org/wiki/Paul_Watzlawick. (Recuperado el 26 de septiembre de 2012).



El multiculturalismo como referente de la pedagogía inclusiva en la Institución Universitaria CESMAG¹

ANA MALENA BURBANO MERA²
GLORIA ALICIA RIVERA VALLEJO³
GLORIA ISAZA DE GIL⁴

Resumen

La investigación *El Multiculturalismo, una perspectiva desde la pedagogía inclusiva en la I. U. CESMAG*, se fundamentó en establecer una postura respecto al multiculturalismo, comprendido en el modelo pedagógico inclusivo ejecutado por la I.U.CESMAG. Para lograr este propósito se tuvo en cuenta, la inserción del multiculturalismo como un fenómeno social, proyectado hacia el respeto, aceptación, participación e inserción de la diversidad cultural y su aporte hacia el progreso y construcción social en los valores culturales. La educación inclusiva, como una propuesta pedagógica que posibilita el desarrollo individual y colectivo del ser humano como “*ser en el mundo*” y las políticas institucionales de la I.U. CESMAG, **busca** propiciar ecuanimidad entre los diferentes grupos cohabitantes del establecimiento universitario. El proceso se enmarcó en el paradigma cualitativo, además de desarrollarse desde la Teoría Fundamentada como proceso metodológico. La recolección de datos se realizó a través de la implementación de entrevistas semi-estructuradas a un grupo de docentes claves y los documentos base para la elaboración del PEI lo **qué** permitió dar cumplimiento a los objetivos propuestos. De acuerdo con los resultados **observados** la I.U. CESMAG, establece lineamientos claros al proyectarse y consolidarse como una entidad multicultural interviniente en la construcción de saberes.

1 Recibido: 05 de diciembre de 2012. Aceptado: 28 de enero de 2013.

2 Licenciada en Inglés-Español, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto. Especialista en Metodología de la Enseñanza del Inglés, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Candidata a Maestrante en Educación para la Diversidad Universidad de Manizales. Docente de medio tiempo del área de inglés en la Institución Universitaria CESMAG. Coinvestigadora del proyecto “Acognitive Approach to Learn English” en la Institución Universitaria CESMAG. Publicaciones Compartidas de dos libros de trabajo para el área de inglés, *Successful English I, II*, (2008). Correo electrónico: anamalenaburbano136@hotmail.com

3 Administradora de Empresas Universidad de la Salle, Bogotá, Especialista en Administración y Gerencia Institucional, Universidad Cooperativa de Colombia, San Juan de Pasto, Candidata a Maestrante en Educación para la Diversidad Universidad de Manizales, autora de los libros: *El Posicionamiento de las empresas de servicios públicos en San Juan de Pasto*, *El Mopa Mopa tradición artesanal y calidad de vida y pirámides financieras y faraones*. Docente Investigador perteneciente al grupo de Gestión y Competitividad perteneciente a la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la I. U. CESMAG. Correo electrónico: ariver29@gmail.com

4 Gloria Isaza de Gil. Candidata a doctora En Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad De Manizales-Cinde. Magister en Investigación y desarrollo educativo; Magister en Educación Psicopedagogía, Universidad de Antioquía. Bacterióloga y laboratorio clínico de la Universidad Católica de Manizales. Docente en investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: gloriiai@umanizales.edu.co

Palabras clave: multiculturalismo, educación inclusiva, políticas institucionales.

Multiculturalism as a benchmark for inclusive pedagogy in college CESMAG

Abstract

This investigation was based on establish a posture, to respect to the multiculturalism, understood after the pedagogical inclusive model, ejected by the I.U. CESMAG. To get to this purpose, it has in count the participation of the multiculturalism as a social phenomenon, designed to respect, acceptance, participation and insertion of cultural diversity and its contribution to the progress and social construction in the cultural worths: the importance of inclusive education as a pedagogical proposal, that gives possibilities the individual and collective development of human as "a being in the world", and institutional politics of the I.U. CESMAG, looking for the impel an equanimity between the different cohabited groups of university establishment. The process was framed in the qualitative paradigm, besides to be developed from the based theory as its studying topic. It was important the inclusion of the semistructural interview to a group of teaching keys and the revision of PEI; this lets to give fulfillment of the proposed objectives. In agree with the noticed results, the I.U. CESMAG, into the institutional politics, establishing clear lineaments to project and consolidate as a multicultural participating entity in the construction of knowledge's.

Key words: multiculturalism, inclusive education, institutional politics.

Presentación

La presente investigación **aborda** la interacción del multiculturalismo y pedagogía inclusiva como objeto de estudio, porque sus elementos teórico-prácticos establecen una postura complementaria e integrativa frente a los actuales requerimientos de la sociedad y su impacto alrededor de la realidad derivada de sus actores sociales. Por tal razón este artículo **expone** parte del recorrido en el cual el multiculturalismo ha **contribuido** en las construcciones sociales ya existentes en el mundo. De la misma manera, es necesario **resaltar la pedagogía inclusiva y la importancia** dentro de las nuevas demandas de la educación y sus aportes como agente socializador.

Justificación

Este estudio se **justifica** en la medida que **busca** comprender el proceso de multiculturalismo a partir de los eventos pedagógicos inclusivistas puestos en marcha por la I.U. CESMAG, rescatando la representatividad de este fenómeno social al interior de la presente comunidad académica, identificando de qué manera la Institución ofrece escenarios multidiversos de reciprocidad interpersonal, donde es posible identificar y comprender las diferentes experiencias de los actores participantes.

Por otra parte, el artículo El Multiculturalismo, **una perspectiva desde la pedagógica inclusiva de la I.U. CESMAG** se sustentó en la importancia que tiene



para los actuales planteamientos sociales el estudio de la diversidad cultural en entornos educativos, en tanto representa un componente importante sobre el progreso social y la comprensión de sus procesos alrededor de la realidad contemporánea.

Problema de investigación

Las actuales tendencias de globalización, adquieren **gran** connotación dentro de la sociedad al constituirse en componentes esenciales de participación y transformación social; **constituyéndose** en acontecimientos sincrónicos **que** juegan un rol determinante sobre los procesos identitarios establecidos dentro de las diferentes agrupaciones conformadas, permeándolas e integrándolas de **tal manera que les permite** constituirse en modos alternativos **con el fin** de encontrar la alteridad social. Estos **acontecimientos**, dejan entrever la necesidad de replantear los supuestos sobre los cuales se ha conformado la sociedad, una mirada a la situación actual alrededor del multiculturalismo, posibilita comprender la manera como la postmodernidad ha influenciado la conformación de las comunidades alrededor del mundo y cómo éstas han logrado constituirse **en** razón de su diversidad. En este sentido, la multiculturalidad ha desempeñado tan sólo un papel formador de grupos, **pero** es difícil comprender los sucesos ocurridos dentro de esta realidad social. De ahí la importancia de entender el multiculturalismo; como un fenómeno social, gestado al interior de las relaciones sociales. A partir de las anteriores consideraciones la presente investigación planteó el siguiente problema de investigación:

¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas **acerca** de la multiculturalidad de un grupo de docentes de los diferentes programas académicos de la I. U. CESMAG de la Ciudad de Pasto?

Antecedentes

El multiculturalismo se convirtió en un tema de discusión y controversia a finales del siglo XX, cuando Canadá y Estados Unidos enfrentaron una demanda social que involucraba a los diferentes grupos étnicos minoritarios dentro de su territorio y el requerimiento de los mismos, **con el fin** de sentirse identificados, respetados, valorados y aceptados **con sus** características y condiciones culturales. Estos acontecimientos marcaron el rompimiento de una hegemonía sociocultural hasta entonces dominante y, al mismo tiempo, exigieron una reestructuración sociopolítica de estos países, otorgándoles a estos grupos el derecho **de** insertarse e incluirse activamente en la toma de decisiones del contexto habitado. De esta manera, el multiculturalismo como un proceso social supone el restablecimiento y respeto de la identidad e igualdad de los grupos minoritarios frente a los colectivos locales y sus tradiciones culturales.

Ahora bien, según Salcedo (2001) el surgimiento de este fenómeno social sintetiza puntos de referencia contrarios, mostrando diferentes perspectivas culturales con alcances y limitaciones al atender solamente intereses suscitados tras su develamiento. Es así como **a través del tiempo** el concepto de multiculturalismo ha originado temas de gran debate alrededor de los científicos sociales, **esto** a causa de las inadecuadas interpretaciones y aplicaciones prácticas exhibidas, así como lo advierte Sartori (2001, citado en Bolívar, 2004) el multiculturalismo es un concepto trampa del pluralismo convencional, base de la convivencia democrática moderna, al sustentar la paz intercultural desde la no hostilidad entre culturas, aceptando y reconociendo esta diversidad como valores preservables, pero al mismo tiempo, limitando su desarrollo en torno a un contexto dialógico multicultural. En este mismo sentido, autores como Ovejero (2002) y Harrison y Huntington (2000) reducen el valor social del multiculturalismo, refirién-

dose a éste como sinónimo del *relativismo* al pretender universalizar la ética en un escenario prácticamente vulnerado por las configuraciones subjetivistas (citados en Díaz, 2009). Velasco (2000 citado en Alcina y Celés, 2000) por su parte, alude **las diversas y a veces contradictorias interpretaciones** de multiculturalismo conceptualmente a causa de su rápida difusión, a la tendencia **de** convertirse en un término retórico semánticamente desarticulado a una argumentación teórica. Este tipo de miramientos ofrecen un punto de vista referente al multiculturalismo con sus propias limitaciones y vacíos como proceso social.

Desde una lectura propositiva y activa el multiculturalismo es un proceso íntegro, enfocado a promover la imparcialidad, justicia, respeto y participación étnica entre las diversas culturas conformantes de un grupo social. Lo que para Salcedo (2001) implica la incorporación de las comunidades culturales, a un sistema político diferente y debe constituir un hecho positivo al no plantear ningún conflicto; más aún, se convierte en una salida viable para la sociedad contemporánea, considerando la influencia e impacto ejercidos por la integración cultural en un momento y espacios determinados y los beneficios para ésta. D'arcais (1998), en defensa del multiculturalismo, lo compara analógicamente con una revolución aplazada de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos (citado en Bolívar, 2004).

Igualmente Taylor (1993, citado en Alcina y Celés, 2000), uno de los mayores exponentes del multiculturalismo, alcanza a describir como el desarrollo personal del ser humano se supedita al contexto cultural en el cual se desenvuelve, advirtiendo de este modo la necesidad de respetar y resguardar esta multiplicidad cultural mediante mecanismos jurídicos fundamentados en derechos colectivos alrededor de la identidad grupal. En este orden de ideas, Olivé (1999) acepta la diversidad cultural, proyectándola más allá del reconocimiento del color de piel

diferente, peinarse de maneras que a nosotros nos parezcan extravagantes, tener gustos estéticos asombrosos y/o hábitos alimenticios extraños. Lo realmente importante de esa diversidad se orienta a identificar como esa otra cultura, concibe y reconoce la naturaleza humana, las relaciones intra e interpersonales o los conceptos de sociedad, política, derecho o la misma moral.

Lo mencionado ofrece un acercamiento al abordaje del tema multiculturalista, con aproximaciones validantes e invalidantes **acerca de** la importancia de este proceso social como un modelo sostenible, viable y aplicable en contextos reales. Consecuentemente este fenómeno no pierde su impacto sobre la comprensión e interpretación de la sociedad contemporánea al ofrecer lineamientos alternativos de participación social. De la misma forma, al relacionarlo con la pedagogía inclusiva, entendida por Martínez (2007) como un proceso pedagógico a través del cual se expresa respeto a las diferencias, enfatizando la necesidad de reconocer y valorar a las personas independientemente de sus características o cultura. *“La puesta en marcha de la educación inclusiva equivale a apostar fuerte por la transformación positiva de la realidad escolar y social”* (6). Una propuesta inclusiva comparte la idea de que los derechos de los estudiantes van más allá de hacer presencia en el aprendizaje, conjuntamente se orientan al hacer parte de la construcción del mismo. Para Manzano (2001) los procesos de inclusión van en contra de cualquier forma de exclusión y discriminación social o económica (citado en Echeita, 2007). Una concepción inclusivista de la realidad social existente, según Melero (2000 citado en Rosano, 2007), busca que la cultura de la diversidad, cambie sus esquemas de comportamiento y actitudes respecto a los colectivos marginados o diversos para que éstos no se sientan sometidos a las tiranías de la normalidad, por el contrario, **busca que** hagan parte de la transformación social. Esa nueva tendencia inclusiva



propicia estrategias alternativas frente a la actual crisis social al evidenciar una mayor voluntad y conciencia pública de cara a las necesidades de la educación y las estrategias de su perfeccionamiento (Loaiza, 2011).

Así mismo, para la UNESCO (2007) las nuevas oportunidades de aprendizaje, se garantizarían independientemente de sus antecedentes sociales, culturales o capacidades personales; por tal razón, una efectiva integración demandaría del sistema educativo una mejor respuesta institucional, curricular, pedagógica y comunitaria; respondiendo activamente a la heterogeneidad del alumnado (citado en Claro, 2007). Entonces, en el ámbito académico es posible proponer una mediación integral de los alumnos, hacia su completo y óptimo potencial en la capacidad de desenvolverse eficazmente en una sociedad cambiante, con un carácter social más humano, solidario y libertario (Celorio, 2005 citado en Murga & Quicios, 2005).

Borjas y De La Peña (2009) por su parte, sostienen que la educación en Colombia se enfrenta a la reflexión pedagógica tratando de comprender de qué manera, ésta responde a las necesidades culturales, económicas y sociales del país y, al mismo tiempo, prepara personas competentes, interactivas, justas, solidarias, con sentido de equidad, capacidad crítica, reflexiva y analítica, componentes para apropiarse de los múltiples saberes y aplicarlos en la reestructuración de la sociedad. Esta visión inclusivista de la pedagogía permite comprender la importancia respecto a la participación del multiculturalismo, su representatividad y relevancia en relación a las actuales demandas de la formación profesional y a la realidad asumida frente a los diferentes campos de acción e intervención al interior de los diversos grupos humanos existentes.

De esta forma, así como el multiculturalismo posibilita comprender la importancia de la diversidad cultural, intrínsecamente

ligada a las relaciones intergrupales y la aceptación de la diferencia, no concebida como un hecho aislado de las interacciones sociales sino como la oportunidad de construcción y desarrollo social; la pedagogía inclusiva abre nuevas alternativas de participación y lineamientos mediante los cuales se respaldan y viabilizan contextos reales frente al multiculturalismo **acerca** de los colectivos intersociales.

Es así cómo el fenómeno social, denominado multiculturalismo, se consolida en un factor importante y determinante dentro de los contextos de formación profesional, engendrando alternativas propicias orientadas al impulso social a partir del respeto por la diversidad cultural, la expansión y comprensión de la realidad, no únicamente formativa sino también para la vida en general (social, cultural, política, familiar e individual).

La integración del multiculturalismo al interior del contexto educativo ha **suscitado** la ejecución de diferentes estudios, que identifican su relevancia y preponderancia a nivel formativo. Entre éstos se encuentran: **el** trabajo realizado por Bolívar (2004, 5), quien advierte **que** una “...educación para la ciudadanía, debidamente reformulada para integrar la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias, puede ser una buena alternativa a las propuestas multiculturales”. Otros estudios muestran la importancia del multiculturalismo, alrededor de las nuevas construcciones sociales gravitatorias sobre la diversidad cultural y la educación, **por otra parte**, autores como Castilla (2003), muestran la necesidad de reformular los enfoques tradicionales de formación desde una posición interculturalista y/o multiculturalista, promoviendo la igualdad en consonancia con la diferencia. Este hecho, se cimenta en la aprobación de reconocer al Otro en armonía con un nosotros y no diferente a nosotros.

Sánchez (2004), por su parte, aporta la idea como el profesorado se encuentra ante el reto de educar en y para la diferencia, dejando entrever una educación a

partir de la diversidad y sus posibles soluciones al trabajo con grupos culturalmente heterogéneos con los cuales se **consigan** resultados positivos de inclusión multicultural. Este punto de referencias se apoya también en la perspectiva de Rosano (2007,2), quien puntualiza la naturalidad de la diversidad; en la valoración y **respeto** por todos los *“colectivos sociales sometidos, por condiciones de género, de étnia, socio-culturales, religiosos, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de procesos de desarrollo, de orientación sexual, ideológicas, de salud”*.

A nivel nacional el tema del multiculturalismo y los procesos de inclusión han propiciado cambios significativos sobre la estructura sociopolítica del Estado colombiano, **logrando** que a finales de la década de los ochenta y durante los noventa **se generará** un gran debate **en torno a** *“las demandas identitarias, los procesos nacionalistas, protestas de nuevos movimientos sociales, propuesta de reconocimiento de fenómenos migratorios, demandas de autodeterminación de los pueblos, derechos de la población indígena y tribales, derechos culturales entre otros”* (Zambrano, 2006, 24). Este tipo de eventualidades sociales, contribuyeron a que en 1991, se **ejecutará** una nueva reforma constitucional, reconocida por Agudelo (2002) como la constitución incluyente; promulgando un afianzamiento descentralizado, además del reconocimiento de la multiculturalidad nacional y la participación ciudadana.

En este sentido, para Agudelo (2002, 3), la nueva carta Magna se constituye:

En el «espíritu» constitucional referido a los actores sociales recién reconocidos, el artículo 7 de la nueva Constitución plantea que: « El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.». Más adelante el artículo 13 afirma: «Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las

autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará las medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia de 1991 se reconoce la pluralidad étnica de la población, a través de políticas con reconocimiento cultural, orientadas, hacia la identidad en la diversidad con el objetivo de atender las nuevas demandas del contexto (Zambrano, 2006). De este reconocimiento constitucional se han derivado una serie de leyes tales como la Ley 70 de 1993, la Ley 812 de 2003, Ley 725 de 2001, entre otras, encargadas de proteger los derechos específicos de las comunidades indígenas y afrocolombianas.

A nivel regional se reconoce la diversidad cultural existente en el departamento de Nariño, favorecida por su posición geopolítica de interrelación alrededor de tres ecosistemas diferentes; el andino, el pacífico y el amazónico, esto contribuye considerablemente a la gran diversidad identitaria y cultural de la región (Alcaldía mayor de Bogotá, 2006). Gracias a este tipo de aspectos enriquecedores de la multiculturalidad del departamento es viable comprender la importancia de generar espacios en los cuales exista la posibilidad de un desarrollo sociocultural holístico en la diversidad y diferencia social.

Objetivo

Comprender las percepciones y prácticas que los docentes de la I. U. CESMAG expresan acerca de la multiculturalidad para relacionarlas con el modelo pedagógico institucional con el fin de determinar en esta relación su contribución a la diversidad cultural en el contexto universitario.



Metodología

Paradigma de investigación. La investigación se fundamentó en el paradigma cualitativo, puesto que se logró realizar un acercamiento, reconocimiento y comprensión de la información obtenida respecto al multiculturalismo y la aportación e intervención del modelo pedagógico inclusivo de la comunidad educativa I. U. CESMAG; así mismo, se ahondó en cómo esta relación contribuye a la diversidad cultural en dicho contexto universitario. Lo que para Bryman (1988, citado en Bonilla y Rodríguez, 1997) se determina como la capacidad de abstracción de la realidad social, vivenciada por los agentes con los cuales se entra en convivencia.

Tipo de Investigación. Este estudio se enmarcó dentro de la teoría fundamentada, la cual establece que los supuestos teóricos se originan a partir de los datos recopilados u obtenidos en el proceso investigativo y no tanto de estudios previos.

Este tipo de investigación busca construir nuevas formas de comprender el mundo y al mismo tiempo desarrollarlas teóricamente (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Strauss y Corbin, 2002); **por** lo tanto la presente investigación **buscó** comprender las percepciones que los docentes de la I. U. CESMAG expresan acerca de la diversidad cultural al interior de la Institución. Este proceso se realizó a partir de los datos recolectados en entrevistas a los docentes, asimismo se entienden como “*datos*” la esencia de personas, situaciones, experiencias convertidas en palabras y recopiladas en grandes textos (Peñarrieta, 2005). No obstante, si bien este estudio no llegó a **consolidar** una base teórica como tal; sí realizó un aporte teórico-práctico valioso a la comprensión del tema tratado y la realidad abordada, pues a pesar de que “*el propósito de los autores es construir una teoría, nos damos cuenta que este no es el objetivo de todo proyecto de investigación, ni debe serlo*” (Strauss y Corbin, 2002, 9).

Unidad de análisis. Según Pulido y Ballen y Zúñiga (2007), la unidad de análisis se constituye como las agrupaciones sociales en las cuales se puede desarrollar un tipo de intervención; en este sentido la unidad de análisis se convierte en el hilo conductor donde puede llevarse a cabo la investigación. La importancia de la unidad de análisis, entonces, es buscar la integración de aspectos esenciales dentro de la población definida. En la presente investigación la unidad de análisis correspondió a *las concepciones y prácticas de los maestros acerca de la multiculturalidad*.

Unidad de trabajo. La unidad de trabajo comprendió a **siete** docentes de la Institución Universitaria CESMAG, distribuidos así: **dos** docentes medio tiempo y **cinco** docentes tiempo completo que desarrollan sus labores profesionales, en los diferentes programas de la institución universitaria CESMAG como: Licenciatura en educación física, administración de empresas, contaduría pública, derecho, ingeniería de sistemas, centro de humanidades, arquitectura y psicología.

Técnicas de recolección de datos. Para el desarrollo de esta investigación se utilizó como técnica de recolección de la información la entrevista semiestructurada, la cual se fundamenta en el uso de una guía de preguntas, abordadas bajo un determinado orden. El entrevistador puede añadir nuevos temas en el curso de la entrevista, en caso de ser necesario la profundización en ciertas áreas de discusión (Peñarrieta, 2005). Igualmente, se revisaron las políticas institucionales, plasmadas en el Proyecto Educativo Institucional -PEI-.

Construcción de sentido

Concepciones y prácticas pedagógicas acerca de la multiculturalidad: la mirada de los docentes de la Institución Universitaria CESMAG.

La información recolectada permitió reconocer, comprender y generar una

visión respecto al multiculturalismo como eje central de las construcciones sociales gestadas en la I.U. CESMAG **que propende por un** modelo pedagógico inclusivo; de ahí la importancia de la diversidad cultural alrededor de las manifestaciones en el contexto universitario y cómo ésta contribuye al desarrollo o bloqueo individual y colectivo de los actores sociales involucrados.

La I. U. CESMAG en sus políticas institucionales lleva a cabo procesos de integración multicultural, permitiéndole promover sensibilidad humana a partir del fomento de una **conciencia** social en favor de la diferencia. Así mismo, este modelo pedagógico **permitirá** el fortalecimiento y consolidación de la diversidad cultural desde la aceptación del Otro como un nosotros íntegro y activo en la institución universitaria y la sociedad.

Ahora bien, de acuerdo a lo antecedido cabe preguntarse cómo **la normatividad de la I.U. CESMAG** cumple o no con los objetivos trazados por la Institución; si el contexto es consonante con estas políticas o, por el contrario, existe inconsistencia con ellas. Para develar esta realidad se dispuso de la información recolectada que logra sintetizar y contrastar la realidad frente a un ideal establecido.

Según las percepciones de los docentes se encontró que para algunos de ellos los procesos multiculturales en la Institución se ven representados en la integración de diferentes grupos étnicos en un mismo contexto, así lo expresó uno de los docentes entrevistados: “... *la institución universitaria CESMAG abre las puertas a todos los sectores de la región, encontramos personas de toda la costa, de todos los pueblos de Nariño y el Putumayo*”, para otro docente: “*la multiculturalidad son aquellos espacios que una institución puede abrir donde participan diferentes personas*”, y lo confirma el docente E6: “*desde la facultad se ha brindado los mismos derechos a todas las personas en un espacio abierto*”.

Por otra parte, otro grupo de docentes ve en el multiculturalismo el reconocimiento de culturas con sus propias particularidades como “*un intercambio en la comunicación es una forma de multiculturalidad*”, “*somos una institución católica en donde todos somos iguales, nos tratamos como iguales*”, “*sin importar su raza, religión género o su edad, es un proceso de intercambio*”, sin embargo, un docente considera que la multiculturalidad es un un proceso irrelevante al opinar que “*no considero que la multiculturalidad afecte en el desarrollo es algo irrelevante en el sentido de que a todos se los trata por igual*”, en cambio, para otro docente la **multiculturalidad** ocasiona problemas entre diferentes culturas **y** así lo expresa: “*He notado que se puede dar el caso de pugna o disputas entre algunas personas de diferentes culturas*”. Estos miramientos dejan entrever la existencia de una gran variedad de significaciones e interpretaciones alrededor de multiculturalismo.

Consecuentemente con las anotaciones anteriores, frente a la conceptualización de multiculturalismo, se presenta una confusión en relación al tema, puesto que lo consideran un proceso de integración cultural en un mismo espacio, es así como un docente manifestó: “*Es la existencia de diferentes culturas del departamento de Nariño: indígenas, mestizos y afrodescendientes, además de jóvenes con características especiales*”. Por otro lado, el multiculturalismo más que una causa de integración es un proceso de intercambio social, como lo **evidenció** un docente: “*La multiculturalidad es el reconocimiento de la existencia de diferentes culturas (pluralismo) que cohabitan se juntan en un determinado espacio físico en donde se respeta y valora la diferencia y se trabaja en la conservación y redescubrimiento de sus raíces*”.

En relación a lo descrito se muestra en las **afirmaciones** de los docentes cómo el concepto de multiculturalismo se asocia con el de multiculturalidad, perdiendo su verdadero sentido y significado. Es así como lo expresan:



...el ser individual y el respeto hacia ese ser, la tolerancia sobre la diferencia y la comprensión son los elementos,

...se busca potencializar en cada individuo sus aptitudes y actitudes de tal manera que todos tengan las mismas oportunidades de crecimiento y desarrollo, esas diferencias me han servido para trabajar en diferentes escenarios especiales y generar un aprendizaje colectivo: yo aprendo del otro.

La I. U. CESMAG en la **construcción de su Proyecto Educativo Institucional** consolida sus fundamentos y principios propositivos hacia la multiculturalidad, velando por el bienestar de la comunidad universitaria de igual manera configura al ser humano como eje del progreso colectivo. En este sentido, se puede encontrar como los docentes desconocen las estrategias implementadas por la Institución para el fomento de la multiculturalidad, orientando su labor docente desde su propia experiencia en la academia, esto se comprueba en las opiniones que hacen en referencia a sus prácticas donde expresan:

...al interior de las aulas de clase, la expresión de la multiculturalidad está más ligada como a la expresión de cada grupo étnico en sí, dentro de las aulas de clase la expresión de ese valor multicultural está ligado a cada uno, a las personas, al estudiante, para serle bien sincera no conozco ninguna estrategia de multiculturalidad y eso que soy de una étnia minoritaria, pero no las conozco, desde la parte académica, debemos tener en cuenta los profesores que siempre los estudiantes van a experimentar más o menos dificultades dependiendo de su procedencia, de su cultura...,

lo mismo pasa con los estudiantes de étnias indígenas; no sé si tenga que ver con la calidad de educación que ellos reciben, en su tierra...

Aunque no se excluye que otros docentes reconocen **que hacen** ciertas actividades que favorecen la multiculturalidad: *“en la Institución si se da cabida a los espacios de creación de grupos que promueven el sentido de pertenencia a las culturas, sobre todo a las minorías étnicas”; “yo he visto que en la facultad de educación, por ejemplo, que los muchachos han formado su grupo de baile y ese espacio se ha dado porque la universidad lo ha promovido”.*

Sin embargo, a pesar de la no existencia de un concepto claro sobre multiculturalismo, los docentes se esfuerzan por desarrollar adecuadamente su labor académica a partir de su experiencia, esto se pudo identificar en las siguientes apreciaciones de los docentes entrevistados:

Somos una Institución abierta y respetuosa de toda clase de expresiones que sean reflejo de ese pluralismo en el cual el mundo pues se define hoy en día.

Aquí no hay exclusión sino más bien inclusión y adopción de esa multiculturalidad.

Los docentes en su gran mayoría tienen una mentalidad abierta al interior de las aulas por ejemplo los trabajos en equipo, la variedad en la conformación de los grupos de trabajo, la aceptación cuando el estudiante participa en clase, cuando responde una pregunta.

En mis clases mi estrategia es hacer viva y llevar a la práctica la filosofía de nuestra institución como quiera que nuestra filosofía tiene un origen netamente franciscano – capuchino entonces allí es donde nos hablaban de su diversidad.

La multiculturalidad se la aprecia de una manera abierta porque no tenemos sesgos de raza.

Teniendo en cuenta lo anterior los docentes aplican sus propias estrategias multiculturales, dando cabida a la cultura que representan los estudiantes y al respecto expresan:

Ellos generalmente nos comparten algunas de sus costumbres, de sus tradiciones expresadas, por ejemplo, en la forma de hablar o en el dialecto que ellos tienen, donde utilizan términos o palabras que usualmente para otros pueden resultar un tanto raras o desconocidas.

Entonces para nosotros es muy importante que se de este tipo de diversidad y de complementos porque esto permite conocer toda esa diversidad que tiene nuestro país a través de todas esas manifestaciones.

Con respecto a las estrategias que utilizo directamente tiene que ver con los talleres de movimiento que nosotros realizamos al interior del aula que en este caso está representado en el salón de danza y en los talleres de movimiento que lo que hacen es tratar de valorar o empoderar esas manifestaciones que tiene cada uno de los jóvenes estudiantes que provienen de diferentes regiones.

Los referentes institucionales muestran aspectos importantes de los procesos multiculturales, pero al mismo tiempo dejan entrever ciertas inconsistencias frente a los hechos reales ocurridos al interior de la Institución, puesto que se habla del derecho de los estudiantes a ser respetados por sus diferencias culturales y hacer parte de la dinámica grupal en la universidad a través del multiculturalismo y al mismo tiempo se denota una inexactitud en la práctica.

De este modo se identificó y determinó que la I.U. CESMAG busca establecer un modelo educativo acorde a las necesidades del mundo actual, manteniendo un proceso continuo de transformaciones en las que se requiere la participación de todos los actores involucrados en el proceso formativo, ofreciendo múltiples alternativas de comprensión, colaboración, cooperación y solución frente a los problemas y retos sociales.

La perspectiva multicultural desde sus posibilidades pedagógicas inclusivas en la I. U. CESMAG

Morín (2000, citado en Rojas, 2010, 279) señala un elemento interesante sobre la educación y los desafíos para el siglo XXI advirtiendo: *“...una educación para una cabeza bien formada, que pusiera fin a la disyunción entre las dos culturas, haría a las personas aptas para responder a los formidables desafíos de la globalización y la complejidad en la vida cotidiana, social política y mundial”.*

En relación con lo expresado por Morín, las construcciones sociales **acerca** de los elementos de la pedagogía inclusiva **relacionadas con el** multiculturalismo juegan un papel concluyente sobre cómo interpretar, explicar y/o expresar la significancia de la diversidad cultural en la reestructuración indeleble de la sociedad posmoderna. En este sentido, la I. U. CESMAG como contexto social expuesto a la multiculturalidad y **consciente** de este fenómeno ha desarrollado políticas institucionales, **que contribuyen** a la diferenciación cultural de sus actores sociales.

Consecuentemente, más allá del reconocimiento multicultural por parte de la Institución, es necesario comprender en un sentido amplio al multiculturalismo, no únicamente desde la integración de diferentes culturas en un mismo contexto o la aceptación de ese valor cultural por parte de los actores interactuantes; **sino** por el contrario, es determinar que el multiculturalismo promueve una relación multidimensional entre la diversidad cultural conviviente en este escenario académico.

Por lo tanto, aludiendo a la realidad reconocida por los docentes de la I. U. CESMAG, es necesario comprender cómo el multiculturalismo contribuye a fomentar un modelo sociocultural, integrador y propositivo de los aspectos relevantes de esa multiculturalidad; de este modo, las diferentes culturas del medio no sólo llegarán a constituir un grupo, sino de forma recíproca, asumirán una postura activa



en la deconstrucción y **construcción** de nuevas realidades dentro de la institución.

Basándose en la **idea anterior** cabría preguntarse acerca del impacto desencadenado por esa diversidad cultural en la I. U. CESMAG, pues hoy en día, cuando la globalización se vuelve una constante de la sociedad, se hace necesario **resignificar** su papel de ser y estar en el mundo en la construcción de realidades. Esta continua resignificación ejerce su influencia alrededor de los distintos sistemas sociales interdependientes, así como en el caso de la educación superior donde se puede identificar cómo ésta se encuentra en la capacidad de diseñar e implementar propuestas alternativas en las cuales se fomenta el desarrollo integral del hombre, no solamente a partir de la aceptación de su diferencia, sino además de sus contribuciones colectivas e individuales.

Así como lo señala la UNESCO (1998, citado en Didrinksson, 2005), las nuevas universidades necesitan enfrentar el fenómeno de la globalización, comenzando en una transformación y evolución profunda de la educación superior, proyectando una formación eficaz en la cultura de la paz, la base del desarrollo humano y fundamentada en la justicia, la equidad, la democracia y la libertad. Se comprende, entonces, una educación superior programada hacia la contribución y construcción social desde las áreas y campos profesionales de aplicación; así como lo menciona Isaza (2009), la estructura del saber pedagógico requiere definir la comprensión y análisis de la realidad suscitada en las experiencias colectivas de los agentes socializadores, por tanto, es fundamental llevar a cabo procesos en consonancia reflexiva con la realidad posibilitando la simbolización del mundo cotidiano con el **universo** institucional intersubjetivo.

Refiriéndose al contexto de la I. U. CESMAG, y sin restarle valor a las políticas institucionales o sus propuestas inclusivas, las cuales se apoyan en un carácter personalizante y humanizante, preparan-

do profesionales con espíritu crítico, ético, reflexivo capaces de solucionar problemas desde su campo de acción a través de la docencia, la investigación y proyección social (I. U. CESMAG, 2012), es necesario materializar la multiculturalidad a través de lo que todas **las culturas que conviven al interior de la Institución** pueden ofrecerle a la **misma** para el fortalecimiento del multiculturalismo, proyectado no únicamente dentro de la institución universitaria, sino también como un ejemplo en torno a la sociedad en general.

Al respecto, según Agudelo (2002), la Constitución Colombiana, en sus **lineamientos** promulga el respeto por la diversidad cultural y étnica de toda la población colombiana, pero **generalmente** ese respeto, se limita a la aceptación y reconocimiento de esas tradiciones culturales; dejando de lado todo un arraigo ancestral posibilitador de mejores construcciones sociales. Consecuentemente se identifica y concluye que la **mala** interpretación del multiculturalismo es un suceso recurrente dentro de la sociedad contemporánea, pues se habla de aceptación étnica y, al mismo tiempo, indistintamente, se ignora o **pasan desapercibidas** las contribuciones que esas colectividades ancestrales pueden realizar en pro de la sociedad actual. Se habla de respeto y tras la justificación de una sociedad en desarrollo se ha dejado en el olvido una rica **tradición cultural**; **es** así como nacen u originan posturas socioculturales prácticas, ajustables a las necesidades de la sociedad contemporánea.

El multiculturalismo, entonces, puede ser entendido como uno de estos enfoques ideológicos en procura de comprender el restablecimiento de los derechos y valores sociales de la población desde la identidad cultural, la diferencia, la diversidad, la heterogeneidad, la inclusividad, la posibilidad de pertenencia a un grupo y no verse juzgado por ser diferente, la capacidad de elección y libre decisión, el respeto a la manera de introyectar el mundo y participar en él, la facultad de velar

por su bienestar socioindividual y defender sus propias metas e ideales así como sus sueños; en otras palabras, el multiculturalismo posibilita una sana convivencia, bajo una conciencia diferente en la que todos podemos ser en el respeto y la integridad de nuestras características particulares y cómo éstas contribuyen a una cultura diferente a la que todos pertenecen.

En este sentido, Friedmann (1979) lo define como la oportunidad de ser distintos y reclamar el derecho a serlo ecuanímente en el principio de la igualdad social (económica, política, ideológica, personal). Teniendo en cuenta que la sociedad actual, es el resultado de esa diversidad étnica de individuos, compartiendo códigos comunes *“un lenguaje, un modo de consumo donde se expresan actividades de trabajo, del hogar, del ritual religioso y festivo”*, todo un mundo concreto y simbólico de abstracciones, sentimientos y conciencia (citada en DANE, 2007, 18).

De esta manera el presente artículo, además de **referirse a la realidad** vivenciada dentro de la I. U. CESMAG referente al multiculturalismo a través de su propuesta inclusiva, **mostrando** la importancia y trascendencia de abordar la realidad social desde la organización y configuración de una mirada participativa e integracionista a partir de los componentes y elementos de cada cultura. Al mismo tiempo, canaliza salidas adecuadas a los problemas de exclusión y discriminación social, observables en el Estado colombiano y no erradicados de la vida social (ONU, 2009). De igual forma, los alcances de la universidad deben enfocarse, hacia su adaptación frente a las demandas de la sociedad, creando *“...una misión transecular de conversación, transmisión, enriquecimiento de un patrimonio cultural, sin el cual no seríamos más que máquinas de producir y consumir”* (Morin, 2000 citado en Rojas, 2010, 252). O así como lo advierte Isaza (2009, 16):

El concepto de pedagogía como saber debe ligarse a una perspecti-

va crítica que recupere dicho saber desde lo que ha sido el concepto de diferencia en la sociedad latinoamericana, el cual a través de representaciones y prácticas nombra, legitima, margina y excluyen las voces de los grupos vulnerables de la sociedad dentro de una falsa noción de igualdad despolitizada de consenso. Desde la perspectiva crítica, los educadores deben pensarse en el especio de una ciudadanía cultural que reconozca el carácter de los signos y de los significantes que se usan en la construcción de las identidades sociales.

En concordancia al enfoque inclusivista de la I. U. CESMAG, y su mirada **acerca** de la diversidad cultural, puede generar una perspectiva integral y sostenible, siempre y cuando fortalezca sus procesos formativos, aplicados dentro y fuera **del establecimiento**. Por lo tanto, según como lo afirma Martínez (2007), la pedagogía inclusiva enfatiza el derecho de todos los estudiantes a formarse integralmente, presenten o no características particularmente diferentes. Así mismo, como prepara profesionales a la altura de la realidad social, **se busca que** éstos promuevan construcciones sociales a partir de lo que pueden ofrecerle a la sociedad desde sus **comprensiones** profesionales.

Según Martínez (2009, 164): *“...es cierto que la educación es un campo amplio de objetos, saberes e instituciones que está atravesado por políticas, relaciones, significaciones históricas y reformas que intentan afectar su naturaleza, función social y estructura”*. A este referente y, gracias a la inclusividad, la preparación universitaria debe ir en sentido complementario y recíproco entre un saber-ser y un saber-hacer, apoyando el desarrollo adecuado de los estudiantes, respecto a sus aptitudes personales y formativas hacia la vida práctica. Teniendo como referencia, la visión compleja de Morin (2000) anteriormente mencionada, acerca de la educación y la cultura, se puede acreditar



la importancia de generar espacios integrales en los que exista una consonancia indisoluble de la diferencia y para la diferencia conjuntamente **adherida** a una visión del mundo flexible con la capacidad de producir develamientos respecto a los cambios producidos en la realidad.

Así como lo admite Skliar (2010), la nueva pedagogía debe orientarse hacia el poder ser y no únicamente al poder estar, por tanto, este autor defiende la idea de una educación planificada en el requerimiento de la preocupación por la existencia del otro como un nosotros en armonía con su diferencia; alrededor de la participación de todos los alumnos y no simplemente su presencia en el aula. Es así como la comunidad universitaria requiere manifestar un nuevo pensamiento o juicio conceptual-práctico ajustable a una transformación funcional a partir de la cambiante estructura social para el siglo XXI, enfocándose hacia las nuevas necesidades del sistema social **que comprende los siguientes aspectos**: humano, político, económico, cultural, ideológico, ecológico entre otros.

Finalmente, la postura establecida alrededor de la I. U. CESMAG deja entrever la **importancia de** forjar nuevos estándares de productividad y construcción social a partir de la diversidad y diferencia cultural y los aportes de la formación profesional dentro de la cooperación social. Se trata entonces, de un compromiso mancomunado y responsable, sobre el cual se **desarrolla** un proceso de aprendizaje frente a los retos de las nuevas comprensiones sociales y todo lo que esto conlleva, por lo tanto, así como lo referencia Morin (2000) la educación no puede ser ajena a la experiencia histórico-social que nos precede.

Conclusiones

Hablar de multiculturalismo es acercarse a la comprensión de la actual realidad afrontada por la sociedad contemporánea, **ante** la interacción, integración y consoli-

dación de los grupos sociales culturalmente diversificados, como **consecuencia** de la tendencia globalizante de la posmodernidad. Esta comprensión del mundo actual requiere ligarse a nuevas connotaciones respecto a los nuevos escenarios multiculturales y su realidad sujeta a simbolismos y significados particulares a los actuales integrantes que conforman los recientes conjuntos sociales establecidos.

Consecuentemente, el multiculturalismo abarca la aceptación, unificación y composición de aquellas prácticas socioculturales, que contribuyen al anclaje y consolidación sustentable del contexto en aras de configurar una perspectiva cultural, alternativa a la realidad, en este sentido el multiculturalismo necesita ser ampliamente difundido y aplicado a los nuevos retos sociales.

La multiculturalidad inmersa en los escenarios académicos ofrece alternativas de participación al trascender la multiplicidad cultural en las construcciones sociales, por tal razón se establece que a partir del multiculturalismo se puede comprender la gran variedad de sentidos y significados puestos en práctica dentro **de** este contexto, como consecuencia de la interacción social. Estos aspectos, permiten vislumbrar como la cultura se desarrolla en escenarios diversos, que dan cabida a constructos simbólicos; materializados dentro de las relaciones sociales.

Hoy en día se hace evidente el impulso provocado por los procesos globalizantes al interior de los contextos universitarios, caracterizándolos por adquirir identidad convergente e integracionista frente a los eventos socializadores, de acuerdo a estos aspectos, se identifican modelos culturales **ampliamente heterogéneos** supeditados a múltiples representaciones tradicionales y costumbres de arraigo regional. De esta forma a los nuevos escenarios culturales se les brinda características que **contribuyan** al desarrollo adecuado de la sociedad, siempre y cuando **sean** tenidas en **cuenta** todas

las condiciones socioculturales representadas en los estudiantes.

Actualmente se hace ineludible la resignificación de la diversidad cultural, con el ánimo de propiciar escenarios acordes al reconocimiento y participación activa de las diferentes agrupaciones culturales en beneficio de la sociedad actual y sus modelos de desarrollo social, por lo tanto las instituciones universitarias, necesitan desempeñar un rol fundamental dentro de la deconstrucción y construcción de la realidad, pues no únicamente se relacionan con la formación de profesionales y su inserción en la sociedad, sino además en la contribución de éstos a la transformación activa de la sociedad.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta la importancia de la educación superior y su gran relevancia en el ámbito social, se hace evidente la necesidad de continuar con estudios que profundicen los temas tratados en la

presente investigación, considerando que la cultura se constituye como un elemento estructurante de la sociedad actual desde la formación de procesos emergentes hacia la realidad fundamentada.

Es necesario profundizar en las diferentes perspectivas prácticas sobre la consolidación de la **diversidad** cultural respecto a las nuevas tendencias globalizantes, asumiendo una postura crítica y propositiva frente a la realidad social, orientada más allá de la adopción de determinadas características costumbristas, en este sentido se requiere el rompimiento de los antiguos esquemas tradicionales y que se fomente una apertura a las diferentes visiones que se están generando en el ámbito educativo y social.

Alrededor del contexto social y universitario se requiere una comprensión multifacética e interdisciplinaria que permita desarrollar alternativas multiculturalistas, referidas principalmente a la integración de diferentes culturas en un contexto específico.

Bibliografía

- Agudelo, C. (2002). *Poblaciones negras y política en el Pacífico colombiano: Las paradojas de una inclusión ambigua*. Tesis Doctoral publicada, Universidad La Sorbonne Nouvelle Paris.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). *Memorias seminario iberoamericano de seguridad alimentaria y nutricional en la ciudad*. Bogotá: Unicatólica.
- Alcina, J. & Celés, M. (2000). *Hacia una ideología para el siglo XXI. Ante la crisis civilizatoria de nuestro tiempo*. Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2004, enero-marzo). *Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMEI*, Artículo 20. Disponible en: <http://seminarioeducacionydiversidad.wordpress.com/> (Recuperado el 15 de agosto de 2012)
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Uniandes.
- Borjas, M. & De La Peña, F. (2009). *Desarrollo de habilidades de pensamiento creativo en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Castilla, J. (2003). *Multiculturalismo, Igualdad y Educación*. *Currículum*. Disponible en: <http://revistaq.webs.ull.es/ANTERIORES/numero16/castilla.pdf> (Recuperado el 15 de agosto de 2012).
- Claro, Juan Pablo. (2007). *Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones andina y cono sur*. *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación REICE*. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art25.htm> (Recuperada el 16 de agosto de 2012).



- DANE. (2007). *Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Disponible en: www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf.
(Recuperado el 20 de agosto de 2012).
- Díaz, E. (2009). Multiculturalismo y educación. *Cultura y representaciones sociales. Un espacio para el dialogo transdisciplinario*, artículo 7. Disponible en: <http://www.journals.unam.mx/index.php/crs/article/view/16402>
(Recuperado el 14 de agosto de 2012)
- Didrinksson, A. (2005). *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades del futuro*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdéz S.A.
- Echeita, Gerardo. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Izasa de Gil, Gloria. (2009). *Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos*. Módulo de Epistemología y pedagogía. Universidad de Manizales. Colombia.
- I.U.CESMAG. (2012). *Primer avance estructura PEI – IUCESMAG*. Con visión personalizante y humanizadora. Disponible en: <http://iucsmagpei202.blogspot.com/>
(Recuperado el 7 de agosto de 2012)
- Loaiza Rendón, Carlos Andrés. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de y para todos*. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.
- Martínez, V. (2007). *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez, A. (2009). *La educación en américa latina: un horizonte complejo*. Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie49a06.pdf>
(Recuperado el 22 de agosto de 2012).
- Murga, M. & Quicios, M. (2005). *La educación en el siglo XXI. Nuevos horizontes*. Madrid: Dykinson.
- Olivé, L. (1999). *Heurística, multiculturalismo y consenso*. México: Universidad Autónoma de México.
- ONU. (2009). *Discriminación racial en Colombia: informe alterno ante el comité para la eliminación de la discriminación racial de la ONU 2009*. Bogotá: Uniandes.
- Peñarrieta, I. (2005). *Introducción a la investigación cualitativa*. México: Editores de textos mexicanos.
- Pulido, R., Ballén, M. & Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teoría, proceso, técnicas*. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Rojas, Carlos. (2010). *Filosofía de la educación: de los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rosano, S. (2007). *El camino de la Inclusión educativa en Punta Hacienda*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Internacional de Andalucía Andalucía, España.
- Salcedo, J. (2001). *Multiculturalismo: orientación filosófica para una argumentación pluralista*. México: Plaza y Valdéz S.A.
- Sánchez, C. (2004) *Estrategias para responder a la interculturalidad del aula*. Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educación y sociedad*. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> (Recuperado el 25 de agosto de 2012)
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Zambrano, C. (2006). *Ejes políticos de la diversidad cultural*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad¹

ROSA ALBA CHIRÁN CAIPE²
MARLENY BURBANO HERNÁNDEZ³
CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

Las culturas andinas aún conservan muchas de las tradiciones ancestrales las cuales se ven reflejadas en la arquitectura, mitos, arte y principalmente en los tejidos, en los que subyace indiscutiblemente el arraigo en la forma de ser, pensar, sentir y actuar, es decir aprendizajes transmitidos de generación en generación.

Las artesanías son la expresión genuina de los ancestros y una alternativa de crecimiento y desarrollo económico, igualmente facilitan el desarrollo de habilidades y destrezas.

En el resguardo Indígena de Cumbal los tejidos artesanales en guanga con la utilización de lana de oveja, donde se fabrican: ruanas, cobijas, bufandas, mochilas, fajas, manillas, etc. Artefactos pertenecientes al patrimonio cultural de una región olvidada por el gobierno centralizado y mediante los cuales se busca perpetuar la historia, costumbres y tradiciones a través del tiempo. De esta forma, el pueblo Pasto ha laborado con el transcurso del tiempo la idiosincrasia, la cosmovisión y la apropiación de la simbología antigua, para lo cual el presente estudio, se dirige dentro de los métodos de investigación cualitativa, exactamente a través de los lineamientos de los estudios etnográficos, mediante los cuales se pueda esclarecer e interpretar las pautas de conductas mantenidas a través de las generaciones.

Palabras Clave: dualidad, cosmovisión, tejido, cultura Pasto.

1 Recibido: 10 de diciembre de 2012. Aceptado: 22 de enero de 2013.

2 Rosa Alba Chirán Caipe. Docente de Matemáticas, Institución Divino Niño Jesús. licenciada en Matemáticas, Universidad de Nariño. Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica, Universidad Los Libertadores. Especialista en Gestión Ambiental, Universidad Del Área Andina. Magister en Educación Desde La Diversidad. Universidad de Manizales. Correo Electrónico: rossys211@gmail.com.

3 Marleny Burbano Hernández. Docente en las Áreas de Matemáticas y Contabilidad, Institución Educativa Divino Niño Jesús. Licenciada en Comercio y Contaduría. Universidad Mariana. Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica. Universidad Los Libertadores. Magister en Educación Desde La Diversidad. Universidad de Manizales. Correo Electrónico: marlybh18@hotmail.com.

4 Miguel Alberto González González. Docente e investigador Universidad de Manizales-Colombia. Asesor de la tesis La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad



Duality Andean, Ancestral philosophical principle in Guanga and Spirituality

Abstract

Andean cultures still retain many of the old traditions which are reflected in the architecture, myths, art and mostly in tissues, which undoubtedly underlies the roots in the form of being, thinking, feeling and acting, ie learning transmitted from generation to generation.

Crafts are the genuine expression of the ancestors and an alternative growth and economic development, also facilitate the development of skills and abilities.

In the indigenous reserve of Cumbal Guanga artisanal tissues with the use of wool, which manufactures: ponchos, blankets, scarves, bags, belts, handcuffs, etc. Artifacts belonging to the cultural heritage of a region neglected by the central government and by which it seeks to perpetuate the history, customs and traditions over time. Thus, the people Pasto has worked with the lapse of time the idiosyncrasies, the worldview and the appropriation of ancient symbols, to which this study addresses within qualitative research methods, exactly through the guidelines ethnographic studies, by which it can clarify and interpret the patterns of behavior maintained through generations.

Keywords: duality, worldview, tissue, culture Pasto.

Presentación

El arte de tejer es una de las primeras actividades en que el hombre ocupó las manos para construir soluciones y lograr resultados, el cual aparece tras la necesidad básica de proteger el cuerpo, por ende es una consecuencia utilitaria y complementaria de la vida, es tan antigua que aparece antes de la invención de la rueda como lo comprueba las culturas precolombinas.

El textil, el tejido, el entrelazado y el entremezclado han estado, están y estarán siempre presentes en la historia del hombre, han sido útiles para la vida y el desarrollo de la comunidad y sociedad, Guerrero (1998, 49) refiere que: "a través del tejido ha sido posible plasmar los mitos que más adelante constituyen las distintas historias de la humanidad, enriquecidas con los misterios de la vida". En los tejidos se encuentra: a) los significados de las pasiones y el control de ellas; b) los relatos, mitos y leyendas de las comunidades y c) la protección y embellecimiento del cuerpo y la vivienda del hombre. En general, el tejido ha cubierto las

necesidades tanto inmediatas como las más trascendentales del ser humano.

El tejido ha sido un elemento pacificador y de equilibrio de las fuerzas ocultas en la naturaleza y en el hombre, y además ayuda a mejorar los niveles de participación de las personas en el mundo y la sociedad, la acción de tejer invita a una diversa solución a la vida y transpone en tiempo y necesidades. El sentido inicial que el hombre le dio a esta acción es trasladar la concepción de: símbolo, origen de vida, paz, enseñanzas, cualidades intrínsecas al ser, ambiciones de poder o lujo a las diferentes clases de tejidos, sin embargo al transcurrir de los siglos ha perdido la fuerza inicial que la humanidad le dio durante los primeros tiempos.

Se puede afirmar que el hombre, en su triple estructura corporal, mental y espiritual recrea condiciones especiales para el mantenimiento y transmisión de formas peculiares de tejido en cada cultura, lo cual es aplicable al pueblo Pasto, de esta forma se toma nota sobre el desarrollo de las artes en el Pueblo Pasto, ante lo cual

se asigna la estrategia de investigar la historia del poblamiento de Nariño como eje fundamental en el desarrollo de las artes.

El antropólogo Zúñiga (2002) dice que las diferentes etnias que moraban en estas tierras, llegaron por diferentes rutas y en tiempos distintos, es decir los antecesores de Pastos, Quillacingas, Abades y Chapanchicas, quienes “una vez instalados en el fértil paisaje andino, empezaron a delinear su personalidad étnica” (Zúñiga, 2002,23). Otras teorías sobre el origen del pueblo Pasto se encuentran entre el mito y la leyenda, ejemplo del primero es el mito de las perdices y del segundo es la reconstrucción histórica que realiza Harold Santacruz (2012) a partir de los petroglifos encontrados en todo el territorio del norte del Ecuador y sur de Colombia, las cuales son relatadas a continuación.

El mito de las perdices

En la investigación de Mamian se relata que entre los Pastos, en su memoria y en la vida cotidiana, persisten muchas leyendas y saberes que coordinan y orientan el mundo y a los hombres. Los comuneros, afirma Mamian: “las conciben como historias porque dicen la verdad de su existencia, diferentes de los cuentos, que son inventos para pasar un rato sabroso” (Mamian, 1990, 42).

Se relata en el mito de las perdices que hace mucho tiempo habían dos viejas indias poderosas, brujas, chamanes, quienes tenían el poder de transformarse en pájaros o perdices, la una era blanca y la otra era negra. Decían que la una venía del Ecuador y la otra de Barbacoas. Hay otras versiones en las que generalizan diciendo que venía la una del oriente y la otra del occidente. Se sabe que buscaban el centro del espacio y el tiempo para crear o recrear el mundo, el territorio; para decidir sobre el espacio y el tiempo: para dónde queda el adentro, el arriba, el abajo; lo alto, lo bajo; esta vida y la vida antes y después de la vida, en general, determinar los espacios y tiempos esenciales que llevan dentro de

sí todas las cualidades cosmológicas. Las indias chamanes buscaban el centro para decidir entonces para dónde quedarían: a) el mar, la selva, Tumaco, Barbacoas, las minas de oro, lo caliente, el occidente, etc.; b) la tierra, la agricultura, las provincias de Ipiales y Túquerres, las montañas, lo frío, la sociedad civilizada; c) el mundo de los muertos, del pasado y del futuro, y este mundo, el mundo de los vivos, el mundo presente; y d) señalizarían el ritmo de los cambios (Mamian, 1990, 40).

Para alcanzar tal objetivo decidieron hacer una apuesta que consistía en juntar las caras, cerrar los ojos, lanzar una escupa o una flor al aire y salir bailando, bailando, volteando las caras y las cabezas hacia allá y hacia acá, hacia el oriente y hacia el occidente; con un ritmo y una ubicación del cuerpo simétricamente opuestos; es decir, mientras la una volteaba la cara hacia el oriente (de acuerdo con la orientación de hoy), la otra lo haría hacia el occidente, en la reconstrucción del mito, Mamian (1990) continúa el relato:

Se comenta que bailando juntas en el mismo sitio, colocándose la una, la blanca, hacia arriba y la otra, la negra, hacia abajo, en un ritmo tal que, juntando al principio las caras por sus costados opuestos, tirar la flor y bailar trastocando paulatinamente las caras; de tal manera que, mientras en un momento se juntaban quedando la cabeza de una hacia el occidente o hacia abajo, la otra pasaría hacia el oriente o hacia arriba, y a la inversa en el siguiente paso; así, hasta la caída de la flor o de la escupa lanzada al aire. En ese momento se paralizarían el baile, la acción, el trabajo. Entonces, de acuerdo para dónde quedasen mirando las caras, en el primer caso, o para dónde quedase la cabeza, en el segundo, así quedaría ordenado el mundo. Si la blanca quedase mirando, o con la cabeza, hacia el oriente, entonces el mar, la selva, la riqueza, etc. quedarían hacia el oriente; en consecuencia, la tierra, la agricultura, lo civilizado, etc. quedarían hacia el occidente, porque en tal dirección se colocaría la cara o la mirada de la

negra. Pero también podía suceder a la inversa (Mamian, 1990, 41).

De esta forma se comprende que las perdices tenían la propiedad de crear el mundo y reorganizarlo, puesto que eran depositarias de las cualidades esenciales o primordiales, en su oposición dual y en la posibilidad de convertirse en unidad; las perdices chamanes tenían poder puro sin ser contaminado por el tufo de la civilización.

Se comprende la asignación de las cualidades a cada perdiz como oposición y complemento a su vez, por ejemplo: la negra, lo negro, representa el poder, el adentro, el abajo, lo que está debajo, el norte y el occidente o el noroccidente, el mar, el fuego, el oro y la riqueza, la selva, lo oscuro, el peligro, la belleza, lo fantástico, el mundo de los muertos, la vida después de la vida, lo espiritual, los auca o jambos (salvajes: indios y negros), la selva del Pacífico, Tumaco, Barbacoas, lo femenino, lo plano, el infierno, etc. Entre las cualidades de la blanca se encuentran los poderes del afuera, arriba, encima, el sur y el oriente o el suroriental, la tierra, la agricultura, la pampa, lo claro, la luz, la tranquilidad, lo natural-normal, esta vida o mundo de los vivos, lo material, la sociedad-civilización (indios - mestizos - blancos), los Andes, la provincia (Ipiales y Túquerres), lo frío, lo masculino, los cerros, las nubes, el Sol, el cielo y, hasta los santos y mamitas (Mamian, 1990, 44).

Continuando con el mito, se relata que antes de hacer la apuesta y poder obtener el ansiado resultado: el saber o el poder, las perdices habían de ubicarse en el sitio y en el momento adecuado, es decir, en el centro: el centro del espacio y el tiempo, quizá, donde no existen o donde nacen y mueren; es decir, entre el oriente y el occidente, el norte y el sur, el arriba y el abajo, el adentro y el afuera, el día y la noche, quizá también, entre el pasado y el futuro, las largas duraciones y las duraciones fugaces, etc. Mamian (1990, 45) relata que hicieron tres intentos, primero llegaron a Pipalta, luego a Pueblo Viejo y finalmente a Mallama. En Pipalta falló el tiempo, pues las cogió el

cantar de los gallos. En Pueblo Viejo falló el espacio, ya que se habían ubicado muy abajo, muy adentro. En Mallama sí resultó, fueron el momento y el lugar más propicios. Sin embargo, había que hacer una prueba que les permitiera identificar el tiempo - lugar propicio; consistió la prueba en colocar un gallo y una perdiz pelados a dar vueltas sobre una mesa y que, a las tres vueltas, por donde se hundiera, chillando, la perdiz, ése sería el centro. Así lo hicieron y así resultó ser Mallama el centro por donde se hundió la perdiz. Allí fue la competencia, ahí bailaron y organizaron el mundo

En la apuesta, se dice que ganó la perdiz negra, por eso la riqueza y el saber quedaron para abajo, para adentro, para Barbacoas, y la pobreza para la provincia, la sierra, el afuera. Otros dicen que ganó la blanca por lo cual quedó encima, arriba, con todas sus cualidades, que mató a la negra, o la petrificó convirtiéndola en piedra, en cerro: el Gualcalá, en general, no se enfatiza si ganó la una o la otra, sino la posición en que quedaron: quién quedó en posición o mirando para allá y quién quedó en posición o mirando para acá; puesto que cada una representaba o traía consigo la mitad del mundo y de las cosas. La representación del mito de las perdices puede ser observada en la Figura 1.



Figura 1. El mito de las perdices⁵

5 Banco de fotografías de la Asociación de cabildos y/o autoridades tradicionales indígenas del nudo de los Pastos.

La colonización de los mayas

El experto en Biología y Química Harold Santacruz (2009) en sus investigaciones, ha llegado a la conclusión de que una porción del pueblo maya se asentó sobre el territorio que actualmente se conoce como Nariño y norte del Ecuador, hace 500 a. c. El investigador propone que el rey Canek luego de visitar cada uno de los territorios de Chichen Itza se dio cuenta de que su pueblo estaba pasando hambre por la falta de alimentos, las tierras se habían lavado tanto con los cultivos del maíz y del frijol que ya no daban más, tomó la decisión de buscar otra forma de vida, otro lugar donde vivir.

El investigador Santacruz corroboró estas observaciones a través de las investigaciones de Tom Sever del Centro Marshall de Vuelos Espaciales (MSFC), el único arqueólogo de la NASA, que ha estado utilizando satélites para analizar las ruinas mayas; al combinar esa información con descubrimientos convencionales arqueológicos de las excavaciones, mediante los cuales se ha logrado descifrar gran parte de lo que realmente ocurrió. De esta forma, Sever encontró mediante el polen atrapado en antiguas capas de sedimento del lago se han enterado de que: "hace aproximadamente 1.200 años, justo antes de la caída de la civilización maya, el polen de los árboles desapareció casi por completo y fue reemplazado por polen de maleza". Es decir, la región se encontraba deforestada casi en su totalidad, sin los árboles, la erosión había empeorado, llevándose la capa de suelo fértil. La cambiante superficie habría aumentado la temperatura de la región hasta en 6 grados, de acuerdo con simulaciones por computador efectuadas por el científico del clima Bob Oglesby de la NASA: "esas temperaturas más cálidas habrían secado la tierra, haciéndola aún menos propicia para cultivos" (citado por Santacruz, 2009, 23).

Las condiciones climáticas por un lado asolaban al pueblo, y por otra estaban

a merced de sus rivales de Mayapan y Uxmal, aunque estaban unidos por lazos simbólicos existían rivalidades por el poder. Por tales razones el rey Canek envió emisarios a buscar tierras a otros confines, los mejores hombres participaron de esta aventura, quienes visitaron las tierras del sur, allá donde los dos grandes mares se separan por una faja estrecha de tierra, ellos bordearon la costa hacia el sur.

Santacruz (2009, 36) refiere que: "un buen día, los tres veces cinco, los mejores navegantes, se presentaron ante el Rey Canek y le manifestaron haber viajado por el mar cuatro lunas hacia el sur y haber encontrado una Isla pequeña desde donde se divisa la tierra de la abundancia, una tierra nueva con altas montañas y muy lejana de la costa, donde los ríos tienen el metal brillante en sus riberas y abunda la pesca y animales". Esta pequeña isla es la Gorgona desde donde divisaron el Cumbal, el Galeras y el Chiles. Un hombre llamado Ah Tupp Kabal, "el hombre que hace ruido", capitán de la expedición, señor de la guerra, sabio de las aguas, regente de los astros, tomó una piedra y en ella labró la posición de los astros en el día de la llegada, así quedó registrado la llegada del grupo de los tres veces cinco, esto puede ser observado en el petroglifo de Isla Gorgona, el cual persiste en la actualidad.

Santacruz (2009, 41) refiere que: "la isla era un lugar donde abundaba el agua, había frutos para comer y mucha pesca se maravillaron de encontrar unos peces tan grandes como las cinco canoas en la que viajaban (ballenas). Ellas eran las reinas del mar y no hacían daño, por eso se señaló la piedra con el ojo del pez grande. Durante su permanencia en la Isla visitaron las regiones de la salida del Río Iscuandé, Patía y de la Isla del Gallo, recogieron el metal brillante, se aprovisionaron de pesca y caza para continuar el viaje al sur, buscando siempre el lugar de entrada hacia la zona de las tres altas montañas (Galeras, Cumbal y Chiles) que se divisan con claridad desde la Isla".



Ah Tupp Kabal, “el hombre que hace ruido” informó al rey Canek con pruebas en las manos, el oro recogido, la comida y algunas especies de animales sobre las bondades de la tierra de la abundancia, ante lo cual el rey envió algunas expediciones más y luego, se llevó a la princesa Sac-Nicté para desposarla en las tierras prosperas, el investigador informa que la primera etapa de conquista de las zonas se realizó entre los ríos San Juan y Esmeraldas y se inicia en el **año 600 a. c.** El primer grupo se asentó en la zona continental, pero establecieron en la Isla la Tolita su centro ceremonial. Los orfebres se dedicaron a realizar las diademas reales los pectorales para el Rey Canek, las mujeres y algunos hombres salían a buscar el aluvión, los ceramistas se dedicaron a amasar las arcillas y producir infinidad de vasijas, ollas, platos (Santa-cruz, 2009, 48).

Al transcurrir del tiempo, los primeros pobladores mayas siguiendo las instrucciones del Rey Canek, Santacruz (2009, 78) afirma que: “ingresaron a la zona del piedemonte del Pacífico nariñense, lo hicieron en forma ordenada, y secuencial, un pequeño grupo de cazadores exploradores inspeccionaba el área, volvía a la Tolita y regresaba con un grupo de hombres y mujeres pobladores, los nuevos asentamientos eran trashumanes dado que la flora era aún escasa y la fauna también, por lo que tenían que estar movilizándose de un lugar a otro en periodos de cada cinco años, es la historia de cómo aparecieron los primeros pueblos de lo que se conoce como Los Iscuandé, Barbacoas zona donde abundó el oro y donde permanecieron muchos, los Berreucos, los Patianos, los Tambeños, los Awa, los Yascual, Taquerres, los Cumbal, los Sapuies, los Imues”.

De las diferentes olas migratorias venidas con los Mayas a estos territorios, se aprecia la influencia de los ceramistas, curanderos y escribanos (Petroglifos) dio origen al desarrollo de la cerámica de La Tolita que se caracteriza por el uso de una

arcilla grisácea y arenosa, con la que se elaboraron cántaros, jarros, vasos trípodes y ralladores de yuca. Las figurillas, abundantes y muy cuidadosamente elaboradas, muestran un notable realismo. Casi todas llevan narigueras, orejeras y otros adornos corporales, herencia de la cultura Maya. Destacan también las representaciones de seres míticos, tales como individuos mitad humanos y mitad animal. Otro objeto notable son los incensarios, algunos de gran tamaño y muy semejantes a los que se encuentran en Mesoamérica. El trabajo de la piedra fue consagrado a la manufactura de petroglifos y manos de moler, hachas y cinceles, aunque también resalta el trabajo de piedras semipreciosas (esmeraldas, cuarzo, ágatas y turquesas), las que se engastaban en joyas de oro y plata. Los orfebres de La Tolita fueron los primeros en el mundo en trabajar el platino.

A pesar de que hay referencias de posibles migraciones incaicas y mayas hacia el nudo de los pastos, no pueden ser descartados ni aprobados totalmente, por cuanto son hipótesis desprendidas de “coincidencias toponímicas y rasgos “religiosos” homólogos” Granda (2010.19). Sin embargo, se puede asegurar que el hombre andino tuvo contacto con los habitantes del pie de monte amazónico, de tal forma que este se deja entrever hasta la actualidad en algunos indígenas conocedores de la naturaleza, la fitoterapia andina y amazónica y algunos rituales como la antropofagia.

Es importante contrastar las teorías puesto que en la reconstrucción de la historia de los pueblos deben ser tomadas en cuenta todas las observaciones, de esta forma entre las conclusiones de Anónimo (1985) se declara que: el tejido diagonal es encontrado en Nariño, al contrario del resto del país para el cual esta técnica es desconocida, pero que para los Incas era una técnica muy conocida. De esta forma es relevante revisar las investigaciones que se relacionen con el tejido, la dualidad, cosmovisión y sabiduría ancestral de los pueblos andinos.

Antecedentes

El pensamiento dual se ha desarrollado en la mayoría de las culturas, en los Andes es considerada como complementariedad, como lo manifiesta. Guzmán (2010) “el principio de la dualidad en la sociedad mapuche los fundadores cósmicos establecieron la dualidad de las cosas. Los contrarios no son antagónicos sino complementarios”. La dualidad siempre está presente desde lo mínimo a lo máximo al igual que la simbología.

En el Perú aparece la tesis de pregrado, titulada: *Textiles Inca* en el contexto de la Capa Cocha función y significado realizada en el año 2005 por Isabel Martínez en la Universidad Nacional de San Antonio de Abad, una de las principales conclusiones del trabajo es que los textiles fueron y siguen siendo, un elemento importante en la mayoría de las culturas, cumplen con diversas funciones, entre las cuales la más importante es la de indumentaria y el abrigo. Sin embargo, también fueron un vehículo para transmitir ideas, memorias, mensajes. Los textiles en el mundo andino no fueron una excepción. Desde épocas tempranas, como en la de Chavín, tenemos el testimonio de las grandes telas que pudieron servir como soporte para transmitir la creciente religión a lo largo de los Andes, llegando incluso hasta la costa sur peruana (Cordy Collins, 1977).

Posteriormente, están los finísimos mantos funerarios de la cultura Paracas que fueron expresamente hechos para acompañar al difunto en su otra vida, siendo una forma de comunicación para defender y definir la identidad de un grupo, como sucede actualmente en muchas partes de los Andes (Scheville, 1986, 2).

A través del tejido, se puede penetrar en diversas esferas de una cultura: la tecnología, la agricultura, el rito, el tributo, el lenguaje, el arte y la identidad del individuo (Schoeser, 2003, 7).

Por otra parte, algunos textiles tuvieron un significado particular en un contexto determinado, sea este de tipo social o ritual. En este trabajo queremos buscar el significado particular de los textiles hallados en un espacio y tiempo determinados: la cultura inca. Los textiles tuvieron un importante rol dentro de la sociedad inca: fueron bienes de prestigio que estaban involucrados en las esferas política, económica, social y religiosa. Los españoles relatan que había colcas o depósitos en todo el Tahuantinsuyu que estaban colmados de textiles, entre otras cosas. Fueron el principal regalo de carácter diplomático de parte del Inca hacia los curacas y personas importantes que buscaba retribuir por los favores concedidos o para formar alianzas. Fueron una de las ofrendas que más apreciaban las deidades.

La dualidad andina es el principio generador y estructurador de los pueblos ancestrales de la Altiplanicie Americana, tal es el caso del pueblo indígena de los Pastos y de su comunidad constitutiva de Cumbal donde su cosmovisión y estructura mental, psicológica se encuentra relacionada con la dualidad o paridad andina, la cual no resulta ajeno de que su diario que hacer se encuentra centrado en este principio que permite una visión general e integral de su mundo, por lo cual está dentro del arte y oficio de tejido está inmerso dentro del tejido andino en todo su proceso.

El entretejo de la sabiduría indígena

El origen del pueblo Pasto se encuentra entre el mito y la leyenda, pero es necesario destacar que es el desarrollo del arte el que da cuenta de los aprendizajes trasladados de los ancestros hasta la época actual. Teniendo en cuenta que “arte” es desempeñar cualquier actividad humana con perseverancia, esmero y dedicación dentro de un conjunto de reglas específicas para llevarla a cabo de forma óptima; siendo así, el tejido en guanga puede ser



catalogado como un arte milenario que ha sido transmitido de generación en generación mediante la tradición oral.

Son varios los aprendizajes que a través del tejido, los padres y madres han pretendido inculcar en sus descendientes, entre ellos se encuentran: el contacto y el equilibrio con la naturaleza, la simbología de la guanga, la dualidad, las relaciones sociales y la jerarquía, iconografía y simbología.

El contacto y el equilibrio con la naturaleza

Todo el proceso de la elaboración de un tejido que va desde trasquilar a la oveja, actividad que los comuneros de forma jovial dicen: “vamos a bajarle la ruana a la oveja”, de esta manera “tizar, hilar, retorcer, enjabonar y lavar las madejas, secarlas, teñirlas con pigmentos naturales, urdir, tejer, teguacar y cardar la cobija o ruana son actividades que fueron realizadas por otros hombres y mujeres aproximadamente hace más de 2.500 años en esta zona geográfica donde no se encuentran registros más antiguos de actividad humana” Molina (1989, 37).

Para quienes realizan este oficio el proceso del tejido requiere de elementos que se pueden tomar de la naturaleza, así mismo los tejidos son elementos biodegradables que retornan al ciclo natural sin causar perjuicios al medio ambiente. De esta forma, el ciclo de vida de un tejido también se relaciona con el de un ser humano, y lo ubica en su dimensión físico corporal como un ente finito, lo relaciona de forma directa con la muerte, los caciques eran enterrados con todas sus pertenencias bajo la creencia de regresar de la muerte y poder disfrutar de lo que una vez se obtuvo.

Las comunidades indígenas definen la identidad cultural como la esencia material y espiritual llena de sabiduría, conocimientos y expresiones autóctonas

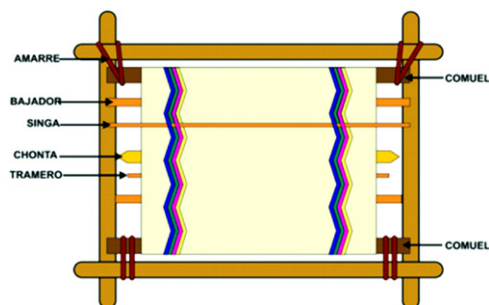
de los pueblos, los cuales se constituyen como referencias de los valores ancestrales del pasado milenario y se ha conservado en el tejido el cual es uno de los pilares de la cultura auténtica de la comunidad indígena de los Pastos, la cual tiene devenir histórico, existe en el presente y se prolongará en el tiempo mientras la trasmisión de la sabiduría se continúe y se extienda a otras personas.

Los comuneros tienen por dicho: “nosotros sabemos que nuestros mayores van delante construyendo la vida, ellos no están atrás, nosotros vamos tras ellos recogiendo el camino que describe el sendero que nos dejan”⁶ lo ratifica Ruano (2008, 37). “resulta interesante recuperar el pasado indígena, porque ahí está su herencia como pueblo, no obstante, para el indígena el pasado también está aquí hoy, impregnando maneras de relación ancestral” cada pueblo indígena tiene su propia historia, su esencia y origen, que se encuentra en el territorio, en la memoria de los taitas, sabedores y chamanes, se reproduce por tradición oral de padres a hijos buscando ordenar el pensamiento para tejer y labrar a cordel el futuro, sin desligarse del vientre de la madre tierra, para conservar la cultura milenaria y la identidad del ser.

La guanga

El arte del tejido toma gran relevancia en la cultura Pasto, ya que hace parte del conocimiento y saberes milenarios, en cada hebra, diseño y color se plasma el pensamiento, la historia y cosmovisión, la guanga un instrumento de madera que nace en los andes, simboliza los cuatro costados del mundo, los elementos que dan vida y permiten la existencia, cada elemento que conforma la guanga (telar) tiene un significado y potencializa los saberes. Se observa en la siguiente gráfica.

6 Memoria, Congreso de Autoridades Indígenas de Colombia. Resguardo de Pastas Aldana. 1993



La guanga⁷

Los antepasados consideraban la guanga como el símbolo legítimo de la pachamama que representa las cuatro direcciones (cuatro puntos o rumbos iluminados por la unidad de la luz). A la vez simboliza los cuatro elementos: Fuego (Este), Agua (Oeste), Tierra (Sur) y Aire (Norte). Este sencillo instrumento permite sistematizar la grafía del pensamiento andino donde se guarda la memoria, la simbología y geometría natural que permite recrear la gramática que se encuentra en los lugares sagrados y que ha sido plasmada en piedras, cerámica y el textil. En palabras del Taita Luis Cuaspu⁸ “Los Pastos virtuosos orfebres y ceramistas plasmaron en arcillas y tejidos toda la sutileza de su espíritu describiendo todo el misterio natural, humano y espiritual, que expresa su pensamiento del entorno natural. Utilizando como materia prima la lana de oveja y llama, desarrollaron complejas técnicas de urdimbres y tramas, los diseños textiles recogidos del territorio y expresados en la tradición oral de los taitas y mayores que comunican la cultura como elemento de conservación de su identidad”.

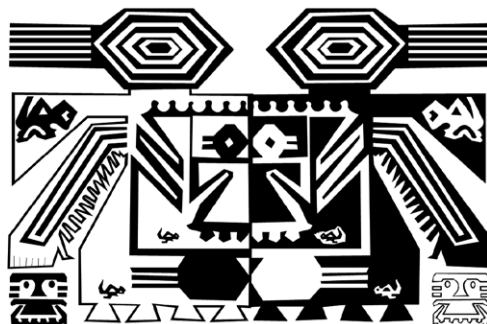
El tejido y la dualidad

la dualidad está inmersa dentro de la relación hombre y universo, conocido

como *runa-pacha*, así como lo planteaba Aristóteles en el mundo greco romano donde hacía alusión que el hombre desea conocer y saber citado por Mamian (2012).

Todo el territorio de los Andes están estrechamente ligados a la dualidad, como el principio básico y fundamental presente tanto en la cosmovisión general como en la particular de cada uno de los pueblos ubicados en el mundo de las montañas llamadas *Urkukuna*, en sí esa dualidad hace parte del tejido milenario y de la estructura mental y psicológica de la cultura andina lo manifiesta Taita Ramiro Estacio⁹ “unidad y dualidad están así íntimamente entrelazadas, indicando la primera el *Reino de lo Absoluto*, y la segunda su expresión aparente y relativa. La dualidad expresa la existencia en sus múltiples formas, entretejidas, por así decirlo, en los pares de opuestos, que constituyen el sello que marca el mundo de los efectos y la Ley que gobierna toda manifestación”.

El Runa o ser humano es un ser dualístico, por ello en el tejido, guanga y runa es un todo, dentro del mundo mágico y espiritual, acompañado de la música y la danza en el tiempo y el espacio como se observa en la siguiente imagen.



La dualidad¹⁰

7 Archivo personal Taita Ramiro Estacio. Ex senador de la Republica de Colombia. (2007-2011)

8 Taita Luis Cuaspu. Ex Gobernador del Resguardo de Cumbal. (2012)

9 Taita Ramiro Estacio, ex senador de la República de Colombia (2007 - 2011), representante Consejo Mayor de Educación, Pueblo Pasto.

10 Archivo personal del exsenador Ramiro Estacio



Dentro de la cultura Pasto se resalta que el hombre indígena, es 100% materia y por tanto 100% espíritu. Se considera que solamente se aprende por medio del discernimiento a unificar los dos aspectos de nuestra visión exterior por medio del ojo simple de nuestra conciencia interna, llegamos al conocimiento de la realidad, que es conocimiento de la Unidad, del todo, de esta forma la dualidad se pierde en la unificación.

La dualidad se manifiesta en casi todos los órganos, en los dos lados, derecho e izquierdo, cósmicamente corresponden a los dos principios de la energía y de la materia, de la esencia y de la sustancia. Los aspectos masculino y femenino de la divinidad, que como dioses y diosas se encuentran prácticamente en todas las religiones.

Así el mundo andino Pasto desde la explicación de la ley natural, ley de origen y derecho mayor, cuya esencia es el mito de las dos perdices o aves poderosas, *willkilluthukuna*, se constituye en tejido mágico, dentro de la generación de un mundo especial.

Entonces, el principio de vida es el padre y la madre, y el padre-madre del universo y de todos los seres. Algunas religiones dan más importancia a uno o a otro de estos dos aspectos, los cuales en realidad son complementarios e inseparables de la única realidad. En Sur América dada la diversidad de poblaciones y culturas que existieron y siguen existiendo se encuentran manifestaciones de la cosmovisión dual, ejemplo de ello es uno de los grandes imperios del mundo, como lo fue el imperio de los Incas, conocido con el nombre del imperio del sol o Inti, tampoco fue ajeno al principio de la dualidad.

Las investigaciones Martínez (2005,12) acerca de la sociedad Inca afirman que “la población del Tahuantinsuyo estuvo organizada por la dualidad, las crónicas españolas dicen que la dualidad andina consistió en dividir en dos el ayllu y etnias,

las ciudades y el Tahuantinsuyo, es decir que cada *ayllu* tenía dos partes gobernadas por dos *curacas hanan (arriba) hurin (abajo)*”. Reflexión que permite pensar en la organización tan particular y especial que no se es ajena en el territorio de los Pastos, el tejido es una representación de la relación dual dada y existe entre los dos *cumueles* en la guanga o el caso de los dos *callos* en la ruana.

Así mismo el territorio ancestral de los Pasto se encuentra organizado con base a la dualidad andina que parte del origen de las aves madres o perdices llamadas *Lluthukuna* cuyo centro del territorio o cordón umbilical es el río sagrado Pastaran, actualmente conocido como Guaitara. Cada una de las perdices puso una hebra de la esencia que poseía combinando tanto hebras negras, como hebras blancas para formar el parado, organización especial que se determina en el *kusko*, *kuzo*, *churo*, *pupo*, *ombligo*, el dualismo se presentó en el ordenamiento del Cusco, el cual también estaba dividido en dos y a su vez esas parte divididas en dos cada parte representaba a una parte de los cuatro suyos que hacían el Tahuantinsuyo. El poder también estuvo dividido en dos, así cada *ayllu* tenía dos Curacas: el Curaca *hanan* gobernaba una mitad y el otro *hurin* la otra parte.

En el pueblo Pasto, nos relata Santa-cruz (2009, 17) que: “la dialéctica de la lógica del dual de los Andes, se puede reconocer cómo el territorio de los Pastos se constituye en la síntesis, mediación o producto de la oposición y unidad de las cualidades del adentro y el afuera, el arriba y el abajo”, esto puede ser en los elementos como el fuego y el agua, en sus expresiones físico-ecológicas como el clima, la temperatura, la precipitación, los vientos, etc. La dualidad no es una división al contrario son energías que se complementan, por ejemplo siendo que los cerros, montañas y volcanes las zonas más altas las cuales están más cerca del cielo, así mismo el fuego está en lo alto y en medio del hielo.

Es también desde esta caracterización desde la que la representación como “nudo” adquiere sin igual sentido. Calero (citado por Guerrero, 1998, 40) afirma: “en este trasfondo esencial puede dimensionarse aquel abrupto muro de tierras altas y volcánicas, entre la llanura baja del Pacífico y la selva amazónica, con una extensión aproximada de 5.000 km². Medio ambiente que tiene como epicentro el Nudo de los Pastos, donde se juntan las dos cordilleras paralelas que forman la espina dorsal del sistema montañoso colombiano y ecuatoriano. Paisaje quebrado, de unos 50 a 60 km de ancho, de cimas altas, faldas empinadas, cañones de ríos profundos y de valles interandinos bien irrigados. Tierras altas que se asientan o descansan sobre las selvas-llanuras del Pacífico y Amazonas, a cuyos sistemas fluviales (Patía y Amazonas) vierten sus aguas.

La misma concepción del tiempo guarda una relación de tejido relacionado con la dualidad, donde tiempo y espacio son un matrimonio inseparable, así lo es el *piruro* y el *sicce* quienes determinan tiempo espacio, ritmo, velocidad y centro *ochawpi*.

A diferencia de la actualidad donde se concibe un tiempo lineal no repetitivo y un espacio religioso visto en tres niveles claramente diferenciados a los que podemos acceder dependiendo de los actos y normas de convivencia – las sociedades pre hispánicas desarrolladas hasta el siglo XVI concebían un tiempo cíclico y repetitivo – según los cronistas cada *pachacuti* ocurría un cambio brusco en los tiempos – y un espacio básicamente dual, en el mundo andino en que se vive y recrea la cultura de montaña, se debe de considerar que existe un alto grado de sincretismo, fenómeno que aparece después de la llegada de Colón de la cual resulta una mezcla cultural de los andes con lo europeo y lo afro, sin embargo se tiene conocimiento de la influencia y llegada de otros pueblos nómadas y expertos navegantes antes de 1492 (Wuthenau, 1995).

Lamentablemente, las crónicas referentes a los últimos años del desarrollo de autonomía andina, presentan la cosmogonía andina bajo las tradiciones y creencias de la religión católica. Por ello es importante que se analicen cuidadosamente las crónicas para emitir un juicio sobre el tema, siendo lo más recomendable analizar los mitos y leyendas para entender esta dualidad. Se comprende a la dualidad andina como la imagen de alguien reflejada en un espejo, la oposición, la parte contraria pero a la vez complementaria del individuo que en principio es varón o masculino. A partir de ella es que surgen la tripartición y la cuadratura el aspecto político, religioso, geográfico y cultural.

Todo ello conlleva a referir el tejido como un esquema madre para tener visión y percepción de que todo está unido y ligado entre sí, como cacique y chaman, dentro de la parte de organización social ancestral de los Pastos, o como lo representaba la relación de hombre y mujer *kary-warmy*, lo cual guarda relación de tejido ritual y compromiso en elementos como cobija y ruana.

En el tejido andino de los Pastos, el arte y labor de la gente de Cumbal, se puede aludir que en una época remota, se pudo representar dentro de la geometría andina y sagrada los dioses Pasto y del cual únicamente se tiene referencia es *Kan* o la serpiente voladora, como lo describe en su obra Harol Alvear Silvio, denominada mitos y cultos del reino de Quito relación dual entre tierra *Allpa* y *Cielo- Hawa Pacha*.

En el aspecto religioso, la dualidad presenta a los dioses masculinos con sus dobles de características femeninas diferenciadas. Un claro ejemplo de este esquema es la existencia de *Wiracocha*. Existe una pareja de wiracochas llamados Imaymana Wiracocha y TocapuWiracocha que bajaron a la tierra y otra pareja llamada TicsiWiracocha y CayllaWiracocha relacionados con el cielo y manifestados a través de las águilas y halcones.



El tejido andino Pasto es el conjunto ligado entre líneas horizontales y verticales, las mamás la llaman trama, según lo que se desee realizar irá de por sí, en números pares, no ajeno a lo de los Incas que emplearon las líneas imaginarias sagradas siempre en relación con ese pensamiento filosófico de la madre tierra, como lo dijera Masaquiza, citado por (Guerrero, 1998, 35): “solo conservando y manteniendo nuestra identidad cultural y espiritual podremos utilizar de una manera justa todos los recursos del medio natural”.

Situación que enraíza el sentir del hombre andino en relación con la pacha mama o madre naturaleza, como también de la misma madre tierra, tierra productiva, tierra de origen, tierra nutritiva o *Allpa mama*, inclusive, los ciclos temporales o *pachacutis* tienen un marco dual pues se presentan como positivos y negativos luego de cambios violentos, por todo ello no es raro decir que los curacas, los jefes militares y demás autoridades tenían un doble y contrario como complemento.

Hoy, quinientos años después, todavía se pueden percibir – aunque mezcladas con tradiciones cristianas – este tipo de percepciones entre los pobladores andinos que aún no han sido absorbidos por la cultura occidental, dentro de la memoria ancestral se encuentra un ordenador filosófico y transcendental llamado cruz del sur o *chakana*, es un prototipo para mirar un tejido ordenador en base a un elemento básico de autoridad como lo es la ruana.

Manifiesta el taita Alberto Estrada¹¹: “que la autoridad, se identifica por su identidad, y siempre tiene que llevarla, llevar siempre su ruana. Más aun cuando toca hacer cama para el castigo”.

Es evidente lo que manifiesta el Taita, ya que en varias comunidades de los

Pastos, para castigar algún comunero, se tiende las ruanas en forma de cruz cuadrada, se pone boca abajo y se lo futea. Donde se identifica una muestra de relación entre ruana-autoridad y *chakana- ruwana-apuk-chakana*, lo cual tiene diferentes significados, logrando muchas aproximaciones desde las experiencias de cada uno. Casi escuchando que caminar la vida es también recrear la memoria histórica desde la experiencia propia, sintiendo, despertando el conocimiento y aplicándolo a la cotidianeidad.

Los antepasados enseñaban el arte del tejido practicándolo directamente y desde temprana edad. El tejer denominado *awanañan* se sigue encontrando saberes o *yachay* que permite tener visión de la *chakana* y el tejido ancestral espiritual. La *chakana* es el planeamiento y el ciclo del calendario agropecuario. Arte u oficio muy respetado según la enseñanza autóctona del pueblo Pasto, que se lo puede mirar en el siguiente texto: “*Mientras la boca habla y explica, las manos practican; mientras el oído escucha, las manos hacen; mientras los ojos observan, el cerebro reflexiona y pregunta asuyachay. De esta manera se aprende a tejer, a interpretar música, tinturar, coser*”.

El tejido en relación a la jerarquía social

Se encuentra que para los pueblos precolombinos, los textiles fueron símbolo de status social, dote matrimonial, tributo para los caciques, premios para los vasallos esforzados en la guerra y en los juegos rituales, ofrendas para sus dioses, objeto de intercambio comercial; se usaron como indumentaria y en las viviendas para recubrir y adornar techos, puertas y pisos. Los textiles fueron el regalo preferido en todos los momentos de crisis del ciclo vital, pero la muerte tuvo una relación más íntima con el tejido, pues con ellos amortajaban a los muertos (Cortez, 1999, 12).

11 Alberto Estrada exgobernador del cabildo indígena del Gran Cumbal.

En las culturas andinas se encuentra la relación entre tejido, posición social y color. Por lo cual el color variado y fuerte hace relación a los rangos sociales más fuertes, muy característico en las culturas amerindias como: Incas, Mayas y Aztecas. Con el redescubrimiento de América, Cieza De Leon citó por (Guerrero, 1998). Refiere en relación con la vestimenta de los indígenas Pastos: “su traje es que andan las mujeres vestidas con una manta angosta a manera de costal, en que se cubren de los pechos hasta la rodilla; y otra manta pequeña encima, que viene a caer sobre la larga, y todas las más son hechas de hierbas y de cortezas de árboles, y algunas de algodón. Los indios se cubren con una manta asimismo larga, que tendrá tres o cuatro varas, con la cual se dan una vuelta por cintura y otra por la garganta, y echan el ramal que sobra por encima de la cabeza, y en las partes deshonestas traen maures pequeños” (Guerrero, 1998, 54).

Iconografía y Simbología

Los vestigios textiles son importantes para una interpretación histórica cultural, pero hasta el momento, pocos son los textiles que han llegado hasta nuestros museos y casi ninguno ha sido encontrado por arqueólogos. Sin embargo, los textiles y también las huellas o impresiones dejadas sobre arcilla o cerámica y las sales de cobre que han reemplazado las fibras, son evidencias valiosas que nos enseñan sobre la tecnología, costumbres y desarrollo de pueblos desaparecidos.

Las condiciones del medio ambiente, también han influido en que la historia del textil andino esté reducida a pocas evidencias en el territorio colombiano. Sólo algunas veces se encuentran las condiciones climáticas adecuadas para la conservación de este material orgánico que es afectado por la descomposición física y química.

En las culturas andinas no existió una lengua escrita; los textiles son una posibili-

dad más para deducir su historia. Analizando la procedencia, iconografía, el material del cual están hechos, la preparación de la fibra, el tipo de hilado, la torsión de los hilos, el urdido, la estructura del tejido, los terminados, las formas, se pueden llegar a establecer las herramientas y tecnología para su realización, su uso y función.



Figura 4. La Danza del tejido del pueblo Pasto¹²

En el recorrido de la simbología de los Pastos, encontramos vestigios de lo que fue esa escritura y comunicación iconográfica de la cultura ancestral y milenaria. Para ello es necesario remontarse a sus orígenes como lo es el arte rupestre y analizar las formas más significativas, caracterizadas por ser en su mayoría geométricas.

El investigador Harold Santacruz (2009, 12) realiza los siguientes aportes: las quebradas o riachuelos, las representan por pequeños círculos unidos a una línea de flujo que muchas veces desaparece —similar al esquema que se utiliza para el espermatozoide—. Estas nacientes se encuentran siempre en la posición geográfica que corresponde a las partes altas de las cordilleras, depresiones y acantilados. Las espirales representan la energía. Si los espirales se encuentran en diagramas que representan cuerpos costeros, indican

¹² Banco de fotografías de la Asociación de cabildos y/o autoridades tradicionales indígenas del nudo de los Pastos.

el potencial de mareas o del oleaje, que proporciona la energía para adentrarse aguas arriba navegación restringida. Si el espiral se encuentra sobre un petroglifo en una isla, indica el potencial hidrodinámico del oleaje que ocasiona el arrastre hacia una dirección privilegiada. Si el espiral está unido a otro más pequeño, puede referirse a la diferencia en la observación de los cuerpos celestes.



Figura 5. Petroglifo de los Machines¹³.

Las líneas curvas, onduladas, indican flujos de agua discurriendo hacia regiones de menor potencial hidrostático. Corrientes en diferentes sentidos. Las líneas de flujo con forma sinusoidal representan aguas oceánicas, o bien, aguas de estuarios sometidas al vaivén de la marea o de un oleaje severo, las estrellas de ocho puntas simbolizan el Astro rey, el planeta regente de los Pastos, el Sol como se observa en la figura 6.

Los dibujos en forma de dos V unidas por el vértice o formando un 8 simbolizan al hombre, en el Sol de los Pastos habla de las diferentes edades del hombre, de los diferentes estados. El ombligo representa (si estaba resaltado) a la zona central de un plato, también significaba el 4; en cambio sí estaba representado por el falo o un punto o raya significaba la unidad, el poder de creación.



Figura 6. Petroglifo Piedrancha-vereda Pueblo Viejo¹⁴.

Santacruz (2009, 6) afirma que: “dentro de los aspectos simbólicos referentes a la relación del hombre con la tierra (pacha mama), el agua está implicada con la vivencia del germen, lactancia y regeneración del hombre. Ella es la diosa de la fertilidad, su culto ya estrechamente unido al de la fecundidad; en realidad su culto se funde con el culto al cielo”. En la cosmovisión Pasto, la luna y la tierra vendrían a ser unidades cosmogónicas más poderosas que el sol. Esto se debe a que, según la concepción indígena, están en relación “directa” con la vida cotidiana del hombre.

Se ha llegado a comprender que el hombre al dibujar algo trata de transmitir un mensaje, y cuando más profunda es la motivación que empuja al creador plástico para la realización de la figura, tanto más expresiva y comunicativa es la forma que sale de sus manos, por lo tanto respecto a los sellos podemos afirmar que quien los elaboró, lo hizo motivado por el afán de transmitir un mensaje. Al igual como se sucede con la grafía que se encuentra en los tejidos elaborados en guanga. Puede ser este ideográfico: una escritura, como algunos autores lo han postulado.

13 antacruz, Harold. (2009). El origen del Pueblo Pasto. Recuperado de <http://www.rupestreweb.info/Pastos.html> [12 de agosto de 2012]

14 Colección fotos municipio Mallama, Santacruz, Harold. (2009). El origen del Pueblo Pasto. Recuperado de <http://www.rupestreweb.info/Pastos.html> [12 de agosto de 2012]



Petroglifo Sapuyes.¹⁵

Puede ser el mensaje de un shamán como lo supone Field (1974), pueden ser símbolos de clanes o de tótems para repetirlos gráficamente sobre el cuerpo de las personas a fin de que se puedan distinguir entre sí o para poderlos portar en las diferentes vestimentas. No tenemos elementos suficientes que nos permitan apoyar con preferencia la una o la otra hipótesis.

Dentro de la geometría sagrada que se encuentra en el tejido en guanga y todo su proceso, son comunes el sol, la luna, la tierra. Lo que conlleva a pensar que los ancestros de los Pastos ofrecían rituales a sus dioses tutelares y a su vez poseían una visión abstracta de los mismos, plasmados desde la geometría madre. Los *oglala* creen que el círculo es sagrado, pues el gran espíritu hizo que todas las cosas en la naturaleza fueran redondas, excepto la piedra. La piedra es un implemento de destrucción.

El Instituto Otavaleño de Antropología explica que el sol y el cielo, la tierra y la luna son redondos como discos, aunque el cielo es profundo como un tazón. Todo lo que respira es redondo, como el tallo de una planta. Puesto que el gran espíritu ha hecho que todo sea redondo, la huma-

nidad debe ver en el círculo algo sagrado, pues, es el símbolo del límite del mundo y por lo tanto de los cuatro vientos que por él corren. Consecuentemente, es también el símbolo del año. El día, la noche y la luna van en círculo por el cielo. Por lo tanto el círculo es el símbolo de las divisiones del tiempo en general.

Por esta razón los *oglala* hacen sus tipis redondos, el campamento circular y en todas las reuniones se sienten en círculo. El círculo es también el símbolo del tipi y del abrigo. Si se hace un círculo a manera de ornamento y no se lo divide de ninguna forma, deberá ser entendido como el símbolo del mundo y del tiempo, la entrega de venados y otros animales de monte era un tributo tradicional de los indígenas a sus caciques, situación que después se orientó a los curanderos y curas. Sin descartar desde luego las ofrendas de tejidos, entre ellos los de guanga, como lo era las ruanas, cobijas, chumbis entre otros, donde la dualidad complementaria de ruana o poncho con cobija, siempre tenía la relación de hombre y mujer en el principio llamado *kary-warmy*. Parece que cada Unidad Cultural de esta área geográfica tenía gente especializada en estas actividades cinegéticas. Posiblemente algunos de estos animales fueron domesticados y utilizados en algún juego o diversión ritual, en el que participarían únicamente los Señores Principales o élite cacical.

La magia fue, para el hombre americano pre científico, la fuerza idealista del supuesto poder de hacer posible o verdadero todo aquello que, incomprendible para su mente espantada por los fenómenos naturales y de acuerdo con su primitivo animismo místico es en realidad todo lo contrario: imposible y falso. Es así que, en aquellos principios evolutivos, el carisma persuasivo de los chamanes impone un pensamiento mágico, como respuesta a los misterios cósmicos, elaborando paulatinamente una mitología con rituales cultísimos, funerarios y agrarios.

15 Foto Gobernación de Nariño, Santacruz, Harold. (2009). El origen del Pueblo Pasto. Recuperado de <http://www.rupestreweb.info/Pastos.html> [12 de agosto de 2012]



Eduarda (2008, 7) aclara que se encuentra una relación dual entre cacique y su vestimenta, como el símbolo de autoridad, lo cual se complementaba con más accesorios especiales: “entre los signos de autoridad o prestigio que ostentaban los caciques, sobresalían: una vestimenta especial, unas plumas que se ponen en la cabeza a manera de corona, dardos adornados, bastones de mando (que se mantuvo hasta la Colonia – “vara de la real justicia”)”.

Poseían, además, cotos privados de caza y pesca, los cuales estaban vedados, bajo pena de muerte en muchos casos, a los individuos comunes. Tenían una guardia personal que les protegía durante los combates, y en grupo de asesores y consejeros que les ayudaban en el gobierno de la comunidad, se sentaban en un dúo, como distintivo de su rango, mientras el resto de individuos lo hacían en el suelo.

Tres animales principales que, de acuerdo con épocas y culturas eran metáforas cósmicas, poblarán las mitologías: el jaguar, símbolo de la tierra, el agua y el poder; la serpiente como el agua o la tierra y el ave como el cielo son los más adorados. Junto también a un enorme zoológico sagrado, el hombre considerará a estos animales con poderes superiores a los humanos, por lo tanto buscará metamorfosearse con ellos para poseer la autoridad que les atribuye. Por medio de la ilusión creada al ingerir alucinógenos se sentirá simbolizado, sobre todo con el felino, o los concebirá como alter ego, toda esta parafernalia, será la genitora de los diseños visuales; las castas gobernantes las diseñadoras y promotoras de ellos.

Se ha comprobado que las altas culturas amerindias crearon, sobre fundamentos místicos, desarrollos matemáticos, numerológicos (cábala) y geométricos para una estructuración fática de las obras de culto. Así como en el tejido las ruanas y cobijas son una *yupana* o instrumento matemático (Eduarda, 2008, 9).

Al igual que otras culturas de la esfera, De la Torre (2008, 11) refiere que la geometría sagrada en América fue un sistema esotérico de valores mágicos, similar al pitagórico hermético de tan secular vigencia en el “viejo mundo”, que estableció en cada alta cultura una normativa de cánones proporcionales y subyacentes signos de alusión mítico-cósmica y cabalística adivinatoria. Esta geometría regidora fue celosamente guardada en secreto por las castas sacerdotales y mucha de ellas fue trasladada a la cerámica y los tejidos guardando siempre la relación dual, a manera de proporcionalidad, como lo es la relación entre la guanga, la lana y la rueda. De la Torre (2008, 15) dice al respecto: “para este clero, tales normas fueron cerrados sistemas mágico-religiosos, generadores vitales de sagradas formas y de imágenes icónicas metafóricas de connotación cósmica”.

De esta forma se encuentra el verdadero pensamiento estético de los intelectuales precolombinos, estas ideas, plasmadas morfoespacialmente y expresadas plásticamente, se puede suponer que también la música y danza constituyen una semiótica compuesta de ideografías y signos. Este lenguaje pudo haber tenido tres destinatarios: los dioses, los sacerdotes, y en algunos casos, el mismo pueblo, como obra didáctica.

Toda la arquitectura ceremonial participa de esta semiología al igual que la escultura, la pintura, el dibujo, la cerámica, la textilería relacionada con la técnica de tejido en lana y la orfebrería, el cuadrado como unidad fundamental, cuya casualidad es cósmica – metafísica; por una cuadrícula, construida con una medida módulo, mas diagonales que al cruzarse con verticales y horizontales generan puntos clave gnómones que establecen la conducción espacial de la composición.

El rectángulo general (o varios) que se consigue rebatiendo la diagonal de un cuadrado y dentro del cual se encierra la forma, el rectángulo áureo, (o varios) que

se consigue rebatiendo la diagonal de la mitad del lado del cuadrado y dentro del cual se encierra la forma. Se refiere a las estructuras compositivas geométricas detectadas en las obras, pertenecientes a una entidad más compleja y vasta llamada geometría sagrada. Los sistemas morfoproporcionales regulan el espacio y las proporciones de las formas relacionadas con dicho espacio. Tal regulación geométrica, comprobada en obras de todos los géneros, de acuerdo con épocas y culturas, esto se observa en la siguiente imagen.

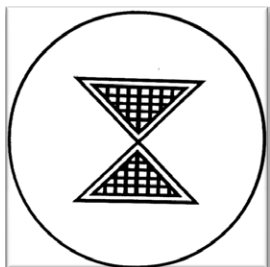


Figura 8. Geometría sagrada¹⁶

Diversidad, educación y cultura dentro del tejido pasto

Los pueblos indígenas son la expresión de la identidad espiritual, social y cultural de las naciones, la transmisión oral es el medio por el cual se heredan los conocimientos y las tradiciones, el pensamiento indígena gira en torno a un plan para preservar la vida, de todo ser, de vivir en unidad en medio de lo diverso, de lograr la permanencia de los indígenas en el tiempo.

Este pensamiento de lucha y resistencia frente a una sociedad de consumo y el proceso de aculturación, es la manera de hacerle frente a todos los fenómenos que los afectan y tienden a destruirlos como pueblos autónomos y forjadores de una cultura diferente; según Fabre (2005,

43) “estos pueblos están homogeneizándose hacia una cultura estandarizada, propiciada por los poderes generadores de nuevas necesidades de consumo, manejados principalmente por los medios de comunicación que propenden por el detrimento cultural de las etnias y no dan lugar al derecho a la diversidad”.

Reconstruir con nuevas formas de vida no escritas en libros, sino en la memoria de la comunidad, en la historia oral de los mayores, en sus formas de vida que son realidades desde sus conceptos, perspectiva y permanencia, quienes han fortalecido sus propios procesos de vida y progreso, con una visión y pensamiento propio en la planeación, desarrollo y bienestar de las comunidades. Lo ratifica Gimeno (1996) “la búsqueda de la igualdad es la lucha porque algunas de las diferencias entre los seres humanos...no se conviertan en murallas para el imposible ejercicio de la libertad de los menos dotados en esa sociedad democrática”.

El conocimiento de la diversidad humana la sitúa como una especie única e irrepetible, los seres humanos no han permanecido invariables en el tiempo, la cultura ha sido un determinante para el desarrollo y evolución, la cual tiene que ver con la información que el ser humano obtiene como miembro de una sociedad en la cual interactúa, desde el mismo momento de su nacimiento y a lo largo de toda su vida, a través de ella se discierne los valores y se toman decisiones, en la cuales se incluye: el conocimiento, el arte, la moral, el derecho y todas las capacidades que adquiere el individuo y conforman su personalidad en otras palabras, Francás Portí (1992) afirma que: “la cultura no se hereda a través de los genes, se adquiere mediante el aprendizaje a partir de otros seres humanos”, de esta forma es la relación con las otras personas quienes proporcionan al hombre la capacidad de aprender de los demás, reflexionar sobre sí mismo y su relación con otros, reconocerse como un proyecto inacabado, tener conciencia de su individualidad y a

¹⁶ Santacruz, Harold. (2009). El origen del Pueblo Pasto. Recuperado de <http://www.rupestreweb.info/Pastos.html> [12 de agosto de 2012]



la vez de ser miembro de un grupo, de sus potencialidades, posibilita la realización basada en el respeto y reconocimiento del otro como un ser distinto

Asumir la diversidad como relación significa aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en donde conceptos como la responsabilidad social, ciudadanía activa, participación ciudadana se definen y vigorizan, lo ratifica Gimeno (1996) “la diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no solo 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”.

Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad ha sido la discriminación con la violación de derechos, hoy en día en un mundo caracterizado por la globalización parece inevitable incorporar el reconocimiento de la diversidad como un componente central de la democracia, de la ciudadanía y los derechos humanos, la multiculturalidad como modelo de organización social afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedad entre aquellos grupos o comunidades étnicas que sean cultural, religiosa, o lingüísticamente diferentes. Manifestándose por la multiplicidad del lenguaje, creencias religiosas, prácticas del manejo de la tierra, el arte, la música, la estructura social, etc. implicando por un lado la preservación y promoción de culturas ya existentes y por otro la apertura a otras. Entender la diversidad supone la puesta en marcha de un modo de vida personal y de reflexión basado en principios éticos y morales como una fuente de enriquecimiento y desarrollo. “Donde hay variación y diversidad existe la riqueza; mientras donde no hay nada más que uniformidad o igualdad, la vida se empobrece. La diversidad humana es muy amplia y se concreta, por tanto en infinitud de aspectos de tipo social y cultural” (Álvarez Pérez y otros, 1998).

Según Sánchez (2005, 58) “las etnias necesitan un marco social y político que acerque al fortalecimiento de sus modos de vida, con base a su reconocimiento y aceptación”. Sobre esto se puede construir fundamentos para la equidad, donde la cultura y su diversidad puedan potenciarse. De ahí que la atención educativa a un grupo étnico en el presente requiere de nuevas redes de construcción del conocimiento que impliquen nuevas relaciones de lectura y aprendizaje.

Si se piensa en la escuela como unidad de cambio, se debe tener en cuenta los rasgos culturales que en ella predominan, para analizar las formas de interacción y propiciar las innovaciones necesarias que conduzcan a una cultura de tipo colaborativo, el derecho a la educación se desarrolla en dos grandes dimensiones: la libertad individual que se ejerce a través de la construcción de autonomías en el mundo de saberes y valores y la sociopolítica que se desarrolla en el marco de la solidaridad, la cooperación, la justicia y el bienestar social. Ambas dimensiones tienen un proceso gradual acorde con el crecimiento de los niños, niñas y jóvenes y buscan disminuir los obstáculos para garantizar el acceso al sistema educativo y fortalecer el crecimiento personal y colectivo mediante la apropiación de elementos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida. Santacruz (2005, 5) refiere que: “los retos formativos para este tipo de sociedad, es la pedagogía de la equidad, incorporando ampliamente estrategias educativas que se han ido trabajando desde un enfoque socio crítico y la pedagogía de la inclusión” Los escenarios educativos deben ser integradores e incluyentes para facilitar el proceso de aprendizaje y participación.

La Institución Divino Niño Jesús donde ejercemos como docentes tiene como proyecto educativo formar La escuela de Artes y oficios en la que el tejido será uno de los oficios por excelencia que los alumnos practican con el propósito de rescatar los conocimientos simbólicos

plasmados en ellos y la elaboración de los tintes naturales, motivando la creatividad y expresión artística en el fortalecimiento de la identidad cultural, dentro de la cosmovisión indígena del pueblo pasto fomentando la comercialización de los diferentes productos como ruanas, alfombras, cobijas, bolsos, bufandas, fajas, etc esta práctica permitirá desarrollar en los estudiantes muchos de los valores de nuestros ancestros como el trabajo colaborativo, la unión familiar, el respeto a las líneas de autoridad que antes servían de escuelas de formación en el trabajo y que con el transcurso de los años fue cambiando debido a muchos factores como los procesos de aculturación, el consumismo las modas impuestas por los medios de comunicación, la corrupción, la violencia etc. que traen consigo innumerables problemas que se han convertido en amenazas y riesgos para nuestros niños jóvenes y señoritas y que como instituciones educativas debemos educar en valores, competencias ciudadanas, y el trabajo diversificado ya que una persona que se desarrolle en un ambiente donde se reconozca su expresividad, habilidades, aprecie su patrimonio cultural, participa íntimamente en el proceso cultural de su entorno siendo sujeto activo, constructor de su conocimiento descubriendo la magia que envuelve y el significado que ha de trascender y que desemboca en una historia con sentido y expresión que manifiesta su pensamiento

Conclusiones

El tejido es un arte milenario que el hombre ha utilizado para muchas actividades entre ellas: a) el de asegurar sus necesidades básicas como el vestido y el abrigo; b) indicar un status económico y un rol social; c) relatar historias, mitos y leyendas, d) realzar los símbolos y representaciones del mundo que eran consideradas importantes.

El tejido ha sido un elemento pacificador y de equilibrio de las fuerzas ocultas

en la naturaleza y en el hombre, y además ayuda a mejorar los niveles de participación de las personas en el mundo y la sociedad, la acción de tejer invita a una diversa solución a la vida y transpone en tiempo y necesidades. El sentido inicial que el hombre le dio a esta acción es trasladar la concepción de: símbolo, origen de vida, paz, enseñanzas, cualidades intrínsecas al ser, ambiciones de poder o lujo a las diferentes clases de tejidos, sin embargo al transcurrir de los siglos ha perdido la fuerza inicial que la humanidad le dio durante los primeros tiempos.

La dualidad andina es el principio generador y estructurador de los pueblos ancestrales tal es el caso de la comunidad los Pastos, donde su cosmovisión y estructura mental y psicológica se encuentra relacionada con este concepto, mediante el cual se han definido características de complementariedad en lugar de oposición, dentro de esta representación simbólica del mundo y el cosmos, se encuentra el dualismo en el cual se establecen las primeras diferenciaciones espaciales: adentro y afuera; arriba y abajo; blanco y negro; frío y guaico; sol y luna; día y noche; además se interioriza el origen de la vida la cual deviene a través de la unión hombre y mujer.

De acuerdo con estas asociaciones es indudable que en las obras artísticas de Amerindia, no todo lo que se ve es tal cual como se ve y que, como se encuentren pensamientos trascendentes plasmados visualmente pero codificados que evidencian el alto nivel intelectual habido en la América prehispánica.

Además se pudieron establecer influencias culturales de otros pueblos amerindios en el desarrollo del arte en Nariño, hasta el momento se establecen dos posibles contactos: uno proveniente de los mayas y otro de los incas.

De esta forma, se concluye que el tejido es una herencia ancestral, mediante la cual se han trazado la historia de los pueblos cuando no existía la palabra escrita para



representar en él las ideas más importantes de la vida del hombre antiguo, sin embargo las comunidades de tradición oral tienden a desaparecer, ante lo cual se propone el convenio interinstitucional entre el Ministerio de Educación, SENA, Artesanías de Colombia y Asuntos Indígenas mediante los cuales se fortalezca la formación y supervivencia de costumbres y actividades socio – económico – culturales.

De acuerdo a la constitución política de Colombia se promulga la diversidad cultural y la pluriculturalidad, sin embargo, la educación impartida a los niños y jóvenes se encuentra estandarizada de acuerdo a parámetros extranjeros, donde las normas indígenas o especiales, aparecen como un distractor, o como un factor de poca importancia para el Estado y los gobiernos de turno.

El actual sistema educativo estatal continuará estandarizando en las diferentes competencias académicas y técnicas que

requiere el sistema para mantener a las personas trabajando. Entonces el capitalismo y su estilo de vida se imponen a la diversificación de las culturas, puesto que pretende masificar y vender todo, incluso el aire, el agua, la tierra, conceptos que para los ancestros amerindios eran desconocidos o mejor inoperables puesto que el concepto de compra y venta de bienes que la pachamama ofrendaba con tanta benevolencia era desconocido hasta la época hispánica. Este tipo de aprendizajes se heredan mediante la transmisión oral en las familias, pero es menester que en las escuelas se hable de historia de los pueblos amerindios, de la cosmovisión andina, del desarrollo del arte del hombre americano. Así al existir una educación diferencial para los grupos étnicos permitirá asistir a estudiantes indígenas a sus clases, pero también podrán asistir y enterarse de los aprendizajes de otras culturas y razas y viceversa.

Bibliografía

- Anónimo. (1985). Tejidos en lana de los municipios de Cumbal, Guachucal, Contadero y Córdoba. Nariño: Sala Regional del Banco de la República de Pasto.
- Aroca Araujo, Armando. (2007). Una propuesta de enseñanza de geometría desde una perspectiva cultural comunidad indígena Ika – Sierra Nevada de Santa Marta. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Barthes, Roland. (2005). El grado cero de la escritura. España: Editorial Siglo XXI.
- Blasco Basque, María Concepción. (1980). Los tejidos prehispánicos del área andina en el museo de América. Lima: Editorial Ministerio de Cultura.
- Cieza de León, Pedro. (1973). La crónica del Perú. Lima: Editorial biblioteca del Perú.
- Cirlot, Juan Eduardo. (1981). Diccionario de símbolos. Barcelona: Editorial Labor, S.A.
- Cortes Moreno, Emilia. (1999). Así Éramos Textiles y Tintes de Nariño Así Somos, Pasto: Editorial Museo del Oro Banco de la República.
- De Betanzos Summa, Juan. (1987). Narración de los Incas, Madrid: Editorial Atlas.
- De la Torre, Manuel. (2008). Constelaciones andinas. En: <http://www.astronomiaandina.260mb.com/index.php?pag=2> [Recuperado el 5 de agosto del 2012].
- Eduarda, Ximena. (2008). Despertando la memoria histórica con la cruz del sur/ Chakana. En: <http://www.losbosques.net/despertando-la-memoria-historica-con-la-cruz-del-sur-chakana/> [5 de agosto del 2012].
- Estacio, Ernesto Ramiro. (2004). Los Pastos – Yachaykuna Minka. Ipiales: Edición Cabillos Indígenas Pastos.
- Fabre, Alain. (2005). Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas de los Andes.
- Granda Paz, Osvaldo. (2010). Arte Rupestre en Colombia, cultura Pasto y Quillasingas. Pasto: Editorial Travesías Colombia.

- Granda Paz, Osvaldo. (2010). *El sol de los Pastos*. Pasto: Editorial Travesías Colombia.
- Guerrero, Gerardo. (1998). *Estudios sobre el municipio de Cumbal*. Bogotá: Internacional de impresos El Dorado.
- Hernández De La Torre, E. (2010). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf> **(Recuperado el 5 de julio de 2011)**
- Hernández, Job Noe. (2007). Dualidad. En: <http://es.scribd.com/doc/2254223/DUALIDAD> [5 de agosto de 2012].
- Jiménez Díaz, María Jesús. (2004). *Tejidos y Mundo Textil en los Andes Centrales y Centro-sur a través de la Colección del Museo de América en Madrid: Periodos Prehispánico y Colonial*. Madrid: Archivo Museo de Madrid.
- Jordán, Waldo. (2010). El watado, técnica textil de los Andes bolivianos. Recuperado de <http://textilesandinos.blogspot.com/> [Recuperado el 5 de agosto de 2012].
- Mamiam, Doumery cols. (1990). *Los Pastos. Geografía humana de Colombia, Región Andina Central*. En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geohum4/Pastos1.htm> [15 de agosto de 2012].
- Mamian, Doumer. (2004). *La danza en el tiempo y en el espacio*. Pasto: Ediciones Unariño.
- Martínez Armijo, Isabel Angélica. (2005). *Textiles inca en el contexto de la capacocha, función y significado*. Perú: Editorial Valencia.
- Molina De Docky, Magola. (1989). *Cultura material de los Pastos en el arte de los tejidos*. Bogotá: Editorial Artesanías de Colombia.
- Moya, Ruth. (1988). *Los tejidos y el poder... y el poder de los tejidos*. Quito: CEDIME.
- Murra, John. (1989). *Las funciones del tejido andino en diversos contextos sociales y*
- Oliva Herrera, Ruth Elena y Vivas Mosquera, Lucelly. (1991) *Simbología Pasto*. Pasto: Editorial Centro de Estudios Superiores María Goretti.
- Políticos. Santiago de Chile: Museo Chileno de Arte Precolombino, Editorial Arte Mayor de los Andes y Banco O'Higgins.
- Ramírez Sánchez, Manuel. (1999). *Epigrafía y organización social en la región celtibérica: los grupos de parentesco*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas.
- Ruano, Aldemar. (2008). *La Shagra*. Fondo de Compensación Ambiental. CORPONARIÑO. San Juan de Pasto.
- Santacruz, Harold. (2009). *El origen del Pueblo Pasto*. En: <http://www.rupestreweb.info/Pastos.html> [Recuperado el 12 de agosto de 2012]
- Santacruz, Harold. (2009). T'ah ák Chan án y Siaan k' aan, Los viajeros mayas pobladores de los Pastos. En: <http://xa.yimg.com/kq/groups/2461690/1965061025/name/LOS+VIAJEROS+MAYAS.docx> [Recuperado el 12 de agosto de 2012]
- Sañudo, José Rafael. (sin año). *Razas Indígenas de Colombia*. Pasto: Imprenta del Departamento.
- Silverman, Gail. (1998). *El tejido andino un libro de sabiduría*. Pasto: Editorial Fondo De Cultura Económica.
- Solarte Córdoba, Arturo, Cifuentes López, Guillermo y Delgado, Luis Alberto. (1999). *La huella de los Pastos, un pueblo de raíces profundas y de inmensas proyecciones al futuro*. Pasto: Editorial Gráficoolor.
- Tavera de Téllez, Gladys. (1991). *Tejido precolombino. Inicio de la actividad Femenina*. Bogotá: Editorial Textiles y Artes Plásticas, Universidad de los Andes.
- Uribe, María Victoria. (Sin año). *Asentamientos Prehistóricos en el Altiplano de Ipiales*. Colombia: Editorial Instituto Colombiano de Antropología.
- Wuthenau, Alexander. (1995). *América 5000 años de historia*. México: Editorial Diana.



Las luchas perdidas de los indígenas en Colombia: ¿Objetos de estudio o sujetos de nuestro propio desarrollo?¹

**ADRIANA GUERRERO VACCA² - AURA ROSA CUAICAL TAPIE³
STELLA VELAZCO MORENO⁴ - JORGE MARINO CHIRÁN ALPALA⁵
MIGUEL ALBERTO GONZALEZ GONZALEZ⁶**

Resumen

El artículo invita a pensar –sentir la vida de los pueblos indígenas en Colombia, teniendo en cuenta que en las últimas cuatro décadas, estos pueblos, que sin lugar a dudas poseen vida e historia propia, se encuentran en un proceso de reconstrucción étnica, social y territorial; pero ello no puede ocultar las fracturas internas en el pensamiento, en la organización social, en la organización política y en la integridad territorial, que son las características esenciales de la vida de dichas comunidades.

Se constata que estas comunidades no son ajenas a la descomposición del tejido social y, en consecuencia, a nivel interno padecen una debilidad generalizada. Los pueblos indígenas todavía viven en el arraigo y poseen un sentido de pertenencia con referencia a sus comunidades de origen, sin embargo, vienen siendo anclados por el fenómeno social de la guerra; toda la vida de las comunidades está permeada y asociada

1 Recibido: 28 de noviembre de 2012. Aceptado: 16 de marzo de 2013.

2 Docente Centro educativo Las Playas, municipio de Cumbal, Nariño – Colombia. Licenciada en Educación primaria, Universidad San Buenaventura. Candidata a magister en educación desde la diversidad, Universidad de Manizales – Colombia. E-mail: adry.jose@hotmail.com

3 Docente Institución Educativa Los Andes de Cuaical, municipio de Cumbal, Nariño – Colombia. Licenciada en Matemáticas, Universidad de Nariño. Especialista en informática y telemática, Universidad del Area Andina. Candidata a magister en educación desde la diversidad, Universidad de Manizales – Colombia. E-mail: aurarosact@hotmail.com

4 Docente del programa de jóvenes y adultos, Institución Educativa Divino Niño Jesús, municipio de Cumbal, Nariño – Colombia. Licenciada en Educación primaria, Universidad de San Buenaventura. Candidata a magister en educación desde la diversidad, Universidad de Manizales – Colombia. E-mail: stely811@hotmail.com

5 Docente Institución Educativa Los Andes de Cuaical, municipio de Cumbal, Nariño – Colombia. Profesional en Filosofía, Pontificia Universidad Javeriana. Especialista en pedagogía de la creatividad, Universidad de Nariño. Diplomado en Educación pertinente para los pueblos indígenas de Nariño, Universidad Autónoma indígena intercultural del Cauca. Candidato a magister en educación desde la diversidad, Universidad de Manizales – Colombia. E-mail: undiverso@gmail.com

6 Miguel Alberto González González. Licenciado en filosofía y letras Universidad Santo Tomas. Magister en Educación, Docencia Universitaria de Manizales, Doctor ciencias de la Educación universidad tecnológica de Pereira. Candidato a doctor en Conocimiento y cultura en América Latina del Ipecal, México. Docente e investigador Universidad de Manizales. Correo electrónico: miguelg@umanizales.edu.co

a los impactos más profundos y destructores de la violencia estructural que vive Colombia.

Esta reflexión tiene un enfoque humanista, porque la problemática colombiana y del mundo entero, no es otra, sino el “olvido de lo humano”, manifestado en la incesante violación de los derechos humanos, fenómeno al que no escapa ningún grupo poblacional de nuestra sociedad.

Se enfatiza en la urgente necesidad de reivindicar el papel del indígena como sujeto social y político en tiempos de guerra; porque aun en medio de su situación de vulnerabilidad son sujetos vivos y dinámicos, cuyos derechos humanos no se han reconocido a cabalidad.

Palabras clave: Luchas indígenas, cultura, guerra, paz, sujeto político, diversidad, educación, derechos humanos, interculturalidad, desarrollo humano.

The loss of indigenous struggles in Colombia: Objects study or subjects of our own development?

Abstract

The article invites us to think, feel the life of indigenous people in Colombia, given that in the past four decades, these people, they certainly have their own life and history, are in a rebuilding process ethnic, social and territorial, but it can not hide the internal fractures in thought, in social organization, in the political and territorial integrity, which are the essential features of life in these communities.

These communities are not immune to the breakdown of the social fabric and therefore suffer internally. The towns weakness Indians still live in the roots and have a sense of belonging with reference home communities, however, are being anchored by the social phenomenon of war life is permeated communities and impacts associated with deeper and destroyers of structural violence in Colombia.

This reflexing have a humanistic approach, because Colombia's problems and the world, is nothing but the “oblivion of humanity”, expressed in constant violation of human rights, a phenomenon that does not escape any population group in our society.

It emphasizes the urgent need to reclaim the role of indigenous and social and political subject in wartime, because even in the midst of their vulnerability are alive and dynamic individuals whose human rights have not been fully recognized.

Key words: Indigenous struggles, culture, war, peace, political subject, diversity, education, human rights, multiculturalism, human development.



Necesidad de un giro dóxico hacia un pensamiento latinoamericano

“Es el año 1932, Cumbal es un pueblo muy tranquilo, calles anchas y pantanosas, poco poblado, una casa, una tapia y un puerco...los hombres de ruana, pantalones de bayeta y descalzos, algunos usaban alpargates, las mujeres pañolón y chancas de capellada... los niños van descalzos a la escuela, llevando la pizarra en una talega de lienzo...”

(Estupiñán, 2003, 73)

El devenir de los pueblos está plasmado en la historia, cada pueblo posee su historia, su propia vida; sin embargo los pueblos latinoamericanos, “a partir del atropello sufrido desde 1492” hemos estado dependiendo de una historia contada desde fuera, pero no solo contada, sino y más que todo construida y determinada por otros actores, con un pensamiento hegemónico que logró permear con insistencia la vida cotidiana, que invade la cultura y en este contexto la educación; “ese conocimiento lo llamamos eurocentrismo, que en palabras sencillas se define como la forma peculiar que tuvo Europa para producir conocimiento sobre sí mismo y sobre otros pueblos” (Guerrero, 2010, 117).

En este sentido un giro dóxico hacia un pensamiento latinoamericano nos permite pensar que nuestros ancestros tienen algo que enseñarnos, que nuestros ancestros desde sus saber popular, desde su opinión abierta está en capacidad de proporcionarnos otras lecturas que, a veces, las epistemes no comprenden.

Nuestra historia, por tanto, no se puede agotar en lo que otros actores, ajenos a nuestra cotidianidad han dicho y/o escrito, pues esta historia la tene-

mos que investigar con profundidad y desapasionamiento ante lo dicho por la historiografía tradicional, porque consideramos que estamos ligados a conceptos y discursos hegemónicos que sin duda han tergiversado y encubierto la realidad de los “pueblos milenarios u originarios”⁷ que desde siempre hemos permanecido en este continente.

Cuestionamos el contenido del acontecimiento ‘descubridor de 1492’, parafraseando a Uribe Jaramillo, (1989, 25), con la siguiente reflexión:

¿Quién descubrió América?, La respuesta depende en buena medida de qué se entienda por “descubrir” y por “América”. A fin de cuentas el enorme continente llevaba muchos siglos poblado, para cuando los europeos se percataron de su existencia en el año 1492.

Hemos sido objeto de una educación tradicional en la cual predomina una idea colonizada unidireccional; ésta hace creer que Europa descubrió a América y, desde luego, los colonizadores se valoran como poseedores de una cultura, étnicamente hablando superior, pura si se quiere, más avanzada, con mejores tecnologías y con la potestad de llevar a cabo un régimen de esclavitud y menosprecio de la vida de los pueblos del “nuevo mundo”. Fuentes (1992), fortalece la crítica, cuando irónicamente habla “del quinto centenario del descubrimiento de América por los europeos y el descubrimiento de Europa por los americanos”.

Nos muestra Dalí el gran símbolo de la colonización, esa cruz cuyo poder simbólico sigue dominando pueblos y gentes.

⁷ Es mejor utilizar esta denominación, para referirnos a las comunidades indígenas, antes que pueblos americanos, ya que esta segunda denominación es una construcción occidental, que de por sí conlleva una intencionalidad: hacernos ver que efectivamente Cristóbal Colón nos descubrió y en consecuencia tenemos que asumir toda la carga ideológica que ello implica.



Salvador Dalí. El descubrimiento de América por Cristóbal Colón. (1956-1957)⁸

Significa entonces que en la actualidad estamos llamados a replantear esa historia hegemónica, según la cual los pueblos indígenas poco o nada aportaron. Replicando el pensamiento de Fuentes se puede afirmar que los indígenas fuimos víctimas de unos falsos victimarios al entrar en contacto con Europa hacia 1492. Primero, porque España en sí misma fue el resultado de un conglomerado de culturas: púnicos, griegos, romanos, godos y árabes, con lo cual se cae el argumento de la superioridad y pureza racial que creíamos tenía España. Y segundo, porque como dice Fuentes, España ante el afán de dominar tuvo que "imponer sus sistema de absolutismo sobre el nuevo mundo" (1992, 183); y tercero, parafraseando a Augusto Ángel Maya "ninguna civilización

es perpetua... No hay civilización que no se haya carcomido a sí misma".

Estos argumentos que hemos esgrimido dejan en claro que tenemos que generar un giro epistemológico en la concepción acerca del descubrimiento, para así sentirnos partícipes de una historia en la cual los pueblos originarios sí hemos tenido mucha responsabilidad. De lo contrario si continuamos venerando la idea de que España nos descubrió, estamos aceptando que la guerra y la violencia que derrotó a los pueblos indígenas no se podrán superar. En este sentido Fuentes (1992, 379) afirma "los países latinoamericanos que obtuvieron la independencia en el siglo XIX no estaban listos para la independencia, ni para la democracia ni para la igualdad".

Es el momento de edificar nuevas formas de pensar, cuyo punto de partida sea el cuestionamiento, la pregunta, el desapasionamiento por lo dado. Nos preguntamos entonces: ¿cómo desatar el momento para desasimilarnos de esa historia eurocéntrica, para reinventar la propia historia de América Latina, y concretamente pensar nuestra historia del pueblo pasto a partir de nuestras realidades particulares, con nuestros hechos, deseos, anhelos y esperanzas?

Repensar integralmente la historia desde una lectura crítica del presente es un reto, tanto para los pueblos indígenas como para todo el pueblo latinoamericano, primero porque desde 1492, como dice García Márquez, asistimos a un "nuevo génesis" bajo supuestos eurocéntricos, discriminatorios e impositivos, y segundo porque nuestra historia sigue marcada por unos actores sociales que creen que la única opción de vida es la sociedad industrial, liberal y moderna, y además porque se lo asume como el modelo civilizatorio, es decir como el modelo a seguir por ser supuestamente la forma más avanzada del desarrollo.

Al proponerla necesidad de repensar la historia, lo hacemos con la seriedad que

8 Dalí, Salvador. (1956-1957). El descubrimiento de América por Cristóbal Colón. En: <http://resistencia-realist.blogspot.com/2011/10/los-mejores-de-dali.html> (Recuperado en mayo de 2013).



nos inspiran las palabras de Guerrero, (2010, 117) quién acertadamente hace la siguiente explicación:

La estructura filosófica de las Ciencias Sociales fue errónea y excluyente...nos acostumbramos a ver la historia, la economía, la cultura, la política, pero lo que es más grave, al hombre y a la humanidad con el foco de las ciencias exactas, positivistas, llegando así al extremo de negarnos a una auténtica comprensión del presente en términos de una mayor humanización de la sociedad.

Pretendemos conocer más de cerca la historia indígena, no para justificarnos en un “buenismo étnico”, precisamente porque hemos comprendido que a través de los tiempos los pueblos originarios de América también tuvieron prácticas de dominación, esclavitud y violencia; formas particulares y sangrientas de hacer la guerra, incluso prácticas o rituales de sacrificio humano para agradar a los dioses. En las luchas por la reivindicación existe una tendencia generalizada a considerar a los indígenas, únicamente, como víctimas. Pero incluso esta forma de pensar se debe justamente al colonialismo porque, desde allí, lo indígena ha sido sinónimo de menosprecio e incapacidad y en consecuencia porque la historia indígena no ha sido tenida en cuenta.

No obstante nuestro interés radica en la búsqueda de posibilidades para generar conocimientos válidos, con la capacidad y la agencia para pensar nuestro presente en términos de *libertad, igualdad y respeto a la diversidad*. Partiendo de las potencialidades intentamos acercarnos a posibilidades de solución ante la crueldad de la guerra impuesta desde fuera, y de manera vertical; violencia que recae sobre todos los grupos poblacionales, subsumiéndonos en la vulnerabilidad social, en la exclusión y desprecio de la vida. Anhelamos Levantar la esperanza con una nueva visión de nuestra realidad, precisamen-

te porque, como dice Sánchez, (2004, 18) “si somos objetos, si somos consumidores en un mundo globalizado y aceptando la idea del hombre gris de la modernidad, necesitamos abrir la riqueza de lo local para pensarnos desde pequeñas historias”.

En el trayecto recorrido hasta aquí, parafraseando a Saade (2010,7) hemos hecho “caminar la palabra”. Estamos comprometiendo la palabra con un elemento muy importante: “la crítica”. En la voz de Zemelman (1992), citado por Romo (2011, 104) “la crítica indica la vinculación del ser humano como un sujeto social de la historia, no ya como individuo...la crítica es una actividad que contribuye a impedir el peligro que, en virtud de la lógica del poder, la razón tienda a ser desmembrada”

Rastros escriturales de resistencia indígena.

A continuación analizamos la “guerra” como un elemento que ha determinado la historia cruel de las comunidades, cuya sangre y dolor ya no se puede remediar, pero tampoco ocultar. Como testimonio de lo anterior encontramos en el mundo muchos esfuerzos reflexivos y de carácter académico en torno a las luchas y resistencias de los pueblos indígenas.

En España aparecen las siguientes investigaciones:

- *El regreso de las identidades perdidas: movimientos indígenas en países centro-andinos*, realizada por Oscar del Alamo Pons en el año 2007 en la Universitat Pompeu Fabra. En la misma se analiza los procesos de organización y emergencia indígena en los países centro-andinos (Bolivia, Ecuador, Perú). En concreto, determina aquellos factores que determinan la aparición de movimientos indígenas en Bolivia y Ecuador (de diferente intensidad) así como su inhibición en Perú a pesar de que los tres países comparten características socio-económicas comunes y trayectorias histórico-políticas paralelas incidiendo

en la dinámica que politiza las identidades étnicas en las tres últimas décadas.

- *Conflictos étnicos, el caso de los pueblos indígenas*, realizada por Yolanda Sobero Martínez, en el año 1998, en la Universidad Complutense de Madrid. En la misma se exponen la existencia de grupos y pueblos indígenas en todo el mundo. Las relaciones indígenas-estado están marcadas por conflictos de todo tipo, desde violación de los derechos humanos básicos a problemas sociales, económicos y políticos. Estas situaciones pueden calificarse como “conflictos étnicos”, ya que los pueblos indígenas suelen presentar sus reivindicaciones como un todo necesario para su propia supervivencia como grupos diferenciados. Las experiencias de autonomía indígena demuestran que el mero reconocimiento del pluralismo y de leyes especiales por parte del estado es insuficiente, es preciso traducirlos en mejoras reales.

En el mismo sentido en Colombia la resistencia indígena, se ha visto determinada por dos situaciones que ponen en tensión las luchas de resistencia. No ha quedado alternativa, sino acudir a dos vías paralelas y contradictorias entre sí: por un lado incrementar la ofensiva militar contra la subversión, y por otro lado intentar buscar la paz por medio de leyes. Por ejemplo la “ley de reparación de víctimas del conflicto armado”⁹

No creemos en la bondad total de la ley de reparación de las víctimas. Pensamos que lo que propone la mencionada ley es un distractor por medio del “perdón y olvido”, porque “en verdad lo que pretenden los opresores es transformar la mentalidad de los oprimidos; no la situación que

los oprime” (Freire. 1970, 39). Entonces nosotros nos preguntamos ¿es posible el perdón y el olvido? Con Sánchez (2004, 52) consideramos que *no* es posible olvidar, “no porque sea necesario hacer un absoluto de la memoria sino más bien para quitarle algo de fragilidad que le imponemos los humanos... la memoria no le teme al olvido... lo incluye”.

Existen millones de víctimas de la violencia que dan testimonio de su dolor. Encontramos en el aula de clase a la estudiante Sonia Damaris Cumbalaza¹⁰ quien con lágrimas en sus ojos, narra el siguiente acontecimiento vivido a sus nueve (9) años de edad: “Yo iba a las 8 de la mañana a mi escuela el Chilco, por el camino silencioso que conduce de la laguna de Cumbal hasta la escuela de la vereda. Yo vi como unos cinco hombres, tal vez hayan sido guerrilleros, mataron a mi tío. Le pegaron bastantes tiros. -Yo no pude llorar, no podía hablar, no había nadie más en el camino”. – prosiguiendo el diálogo le preguntamos: ¿Después de tantos años, todavía recuerdas cómo fue la muerte de tu Tío? - “Sí, lo recuerdo como si hubiera sido ayer. Eso tal vez nunca se me olvidará”.

Y a propósito del *perdón*, tal vez esto sea lo más duro y difícil. En el estado inmediato de la postguerra, en las víctimas, predominan el rencor, el odio y la desesperanza. Sin embargo proponemos a las víctimas abrirle un espacio, en su vida, al perdón, magnífica actitud humana, capaz de hacerle una fisura a tan desproporcionado panorama de violencia.

Lo cierto de esta ley es que reconoce que Colombia ha estado sumida en la guerra más cruel y violenta; ratifica los efectos nocivos de la guerra sobre las comunidades indígenas y campesinas; también es cierto que con la ley, *no* va-

9 Ley 1448 de junio 10 del año 2011. Congreso de la república. Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno.

10 Estudiante de 17 años de edad, cursa el grado undécimo en la Inst. Ed. Los Andes de Cuaical, municipio de Cumbal, Nariño – Colombia. Narra el cruel asesinato de su tío en enero del año 2004.



mos a remediar todo el daño que se ha causado a los colombianos. Esta norma, para el caso concreto de nuestro estudio, menciona en el artículo 205 “las medidas de atención, asistencia y reparación para los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas”. No obstantedudamos de su eficacia porque aunque el Estado indemnice con una X cifra de dinero a las víctimas, y éstas mitiguen sus necesidades básicas, lo más seguro es que quedarán de por vida sumidas en su dolor y entonces esta letra plasmada en forma de ley no pasará de ser letra muerta, como tantas normas y leyes que en nuestro país han quedado solo en el papel y en las buenas intenciones.

Hablamos con irreverencia frente a la ley 1448/2011, teniendo en cuenta que la vida humana no tiene valor monetario, ni se puede “pagar” los sufrimientos causados a alguien, ni llenar con dádivas el vacío de un ser querido que ha muerto por las balas, por las bombas o por las minas quiebra-patas, entre otras. Esta guerra que con el tiempo va tomando diferentes matices, diferentes victimarios y víctimas, es determinante de la forma de ser y actuar de los indígenas y de los colombianos en general. Nos vamos acostumbrando a vivir en la tensión de la dualidad guerra-paz.

“Esta es una escena de opuestos eternos... guerra y paz, por más esfuerzos y procesos de encuentro entre las dos, lo que se produce y se consolida es su polaridad, su distancia, sus ausencias y los acuerdos siempre aplazarán la guerra. Muchas metodologías de acercamiento han fracasado y fracasarán porque las preguntas están mal formuladas; el Fedro de Platón enseña algo muy bello y es que no siempre nos preguntamos sobre lo fundamental. Pensamos en seres humanos sin historias, en el hombre y no en el hombre en el mundo y menos en el mundo de la vida.” (Sánchez 2004,37).

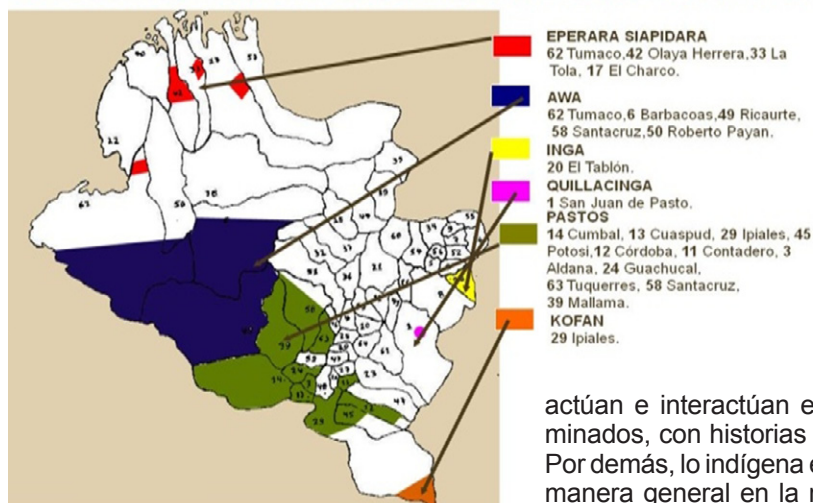
Como vemos la guerra en Colombia, ha hecho de los pueblos indígenas, pero no solo de ellos, sino también de los afros descendientes, de los desplazados y campesinos, poblaciones vulnerables. Esta guerra que atenta contra la integridad de nuestro país no es nueva, no nace ni con el bipartidismo político, ni con las guerrillas en los años 1940. Así las cosas, emerge la siguiente pregunta: ¿la guerra es constitutiva de la cultura? Respondemos enfáticamente sí. Algunos autores, por ejemplo, hablan paradójicamente de la “cultura de la muerte”, porque asistimos a una forma de vida en medio de la guerra “Por lógica la cultura de la muerte no debería existir, porque por naturaleza todos los seres vivos defendemos la vida... la gran realidad es que existe y se promueve cada día con mayor fuerza una cultura de muerte que tarde o temprano nos afecta a todos” (Gómez, s.f.).

Los indígenas Pastos¹¹ entre la tensión guerra - paz

Sin pretender aislarnos de Colombia, o del conjunto Latinoamericano ratificamos que nuestro interés se centra de manera particular en Nariño, muy concretamente en el “pueblo indígena Pasto” quienes con seguridad, asumen su ser como indígenas de manera diferente a los seis pueblos de Nariño, a los 104 pueblos indígenas de Colombia, y todos éstos, a su vez con unos planes de vida diferentes ante los pueblos indígenas de América Latina.

11 El pueblo Pasto, está ubicado en los municipios del sur del departamento de Nariño y norte del Ecuador. En lo que corresponde al territorio colombiano, según censo DANE, 2005 -2006, se tiene los siguientes datos: población total: 132.000. distribuidos en 19 resguardos, 25 cabildos. No tenemos lengua propia, por tanto el castellano es la lengua oficial.

Pueblos Indígenas del Departamento de Nariño



Consideramos de suma importancia realizar un acercamiento a algo que puede resultar todavía muy complejo para el lenguaje cotidiano, que consiste en manifestar nuestro punto de vista en la comprensión de las siguientes categorías: “indígena”, “guerra” y “paz”. En primer lugar, nos acercamos a la categoría *indígena*, en el entendido que fue un “calificativo” utilizado por los europeos, a partir de una lectura que hacen incluso mucho tiempo después del acontecimiento del año 1492. Para averiguar por lo indígena, entrevistamos personalmente a Leonidas Valenzuela¹² quien nos manifestó desde su experiencia que la categoría de indígena “no tiene una respuesta exacta, es una pregunta abierta. Hay múltiples respuestas, incluso es un tema de discusión en la ONU. Cada uno se la adecúa de acuerdo al país o a la cultura que exista”

No estamos de acuerdo entonces que lo “indígena” sea solo un calificativo discriminatorio; lo asumimos en el presente estado de ideas, como una categoría sustantiva, que indica socialmente a “sujetos”, que

actúan e interactúan en territorios determinados, con historias de vida concretas. Por demás, lo indígena es aceptado hoy de manera general en la mayoría de países latinoamericanos para designar a los pueblos o comunidades que existieron antes de la llegada de los españoles y que hoy siguen vigentes y resistiendo como pueblos milenarios. La preocupación que venimos esbozando consiste en poner en el debate la cuestión lo indígena en el marco de la lucha, de la guerra y la violencia que estructuralmente vive Colombia.

En segundo lugar hacemos un acercamiento a la categoría *violencia* y la asumimos en la presente reflexión como sinónimo de guerra. También iluminamos este concepto con la postura del maestro Falls Borda, quien para referirse a la violencia, acude en su escrito al concepto de “conflicto pleno” entendido como proceso en donde las partes intentan determinar la dirección del cambio social mediante la imposición de valores excluyentes.

Y la tercera categoría que queda en evidencia, es la paz, para lo cual retomamos las referencias del profesor Sánchez (2004, 37), quien afirma que “hemos pensado la paz como carencia de conflicto, y la guerra como sin lenguajes, como sin palabras, como fuera de la vida humana”. Por lo tanto la paz no es ausencia de guerra, no es muda, no está en un lugar afuera, no solo es construir su opuesto en la violencia, es un estado de vida, que hay que construirlo.

¹² Líder indígena de Cumbal, abogado de la Universidad Nacional de Colombia, ex alcalde del Municipio de Cumbal, ex personero municipal de Cumbal.



En este marco general constituido por la guerra, el conflicto y el anhelo de la paz, nos preguntamos por el sentido de ser “indígena Pasto” en el siglo XXI, en tiempos de guerra. Y en consecuencia nuestra inquietud es la siguiente: ¿Hasta qué punto se puede declarar que los indígenas han ganado o perdido las luchas y qué sentido han tenido tantas formas de resistencia?

Los pueblos indígenas, en concreto los Pastos, por supuesto, tenemos historia propia, compuesta de muchos momentos de vida, vivida en una permanente tensión entre la armonía, el desorden y el caos, sin embargo los aportes de estas comunidades a la humanidad han sido y serán trascendentes. Lo que no hemos tenido hasta ahora es el poder y la valentía de escribir y transmitir esas historias miradas desde dentro y desde abajo, o como diría Orlando Falls Borda, con una mirada “endógena”, porque son otras culturas las que han hablado y se han impuesto, generando invisibilidad de los procesos de vida de los pueblos indígenas.

La historiografía nos dice que durante el año 1492 Cristóbal Colón desembarcó en las Antillas y que en la primera parte del año 1493 volvió a Europa con testimonios directos de su primer viaje. De esta manera se abre un nuevo capítulo en la historia humana de los pueblos originarios, definitivamente para el debate actual de las ciencias sociales frente al tema de la cultura indígena.

Desde entonces, este continente poblado por hombres y mujeres de culturas primitivas, autóctonas y autónomas, por citar algunas, como la Azteca, Maya, Inca, y Pasto, pueblo del que formamos parte, ha devenido en una “mezcla” insospechada de tantas culturas, las cuales a pesar de tener una cierta afinidad entre sí, ancladas bajo el término totalizador de “América”, se confunden; se crean entre ellas divisiones anómalas y barreras excluyentes. En tal contexto, llegamos a la cruel realidad que viven los pueblos indígenas hoy, descrita

por algunos autores como “*pérdida de identidad*”, por otros, como la “*degradación de la cultura*”, y en fin nosotros *consideramos que hemos llegado también a la pérdida de la autonomía, la autoridad y la libertad*.

García (1994, 1) describe cómo ese proceso de aculturación, fue tan confuso para todos, que “muchos de ellos murieron sin saber de dónde habían venido los invasores. Muchos de éstos murieron sin saber dónde estaban. Cinco siglos después, los descendientes de ambos no acabamos de saber quiénes somos”. De esta manera se explica cómo la guerra ha sido un fenómeno que han permeado todas las esferas de la vida pública y privada de dichas comunidades, dejándonos en la indigencia, confundidos y sin saber, incluso en el presente histórico, cuál es la alternativa para vivir la diversidad. Así pues, “los indígenas asumen el conflicto armado como una enfermedad crónica sin otro destino que degradarse diariamente” (Monroy, 2012, 32).

Nos enfrentamos pues a una amplia gama de culturas, donde los valores, costumbres y/o comportamientos éticos no se sostienen, ni sostienen la comunidad y la diversidad humana. La guerra o violencia siempre ha permanecido en tensión con un estado deseable de paz, ha sido un constitutivo de la pluralidad cultural, conduciéndonos por la vía de un escepticismo acerca de lo defendible de las culturas indígenas. En este orden de ideas no nos queda otra alternativa que ratificar las palabras de Ríos, (2009) cuando afirma que:

“américa es la tierra de la utopía, región de dualidades; vivimos entre la ficción y la trágica realidad. Nuestro devenir es de ilusiones perdidas y esperanzas quebrantadas. Somos una identidad mutante. Nuestra cultura es de peligrosos extremos, grotesca e idealista. Nuestra historia es caótica, veloz y contradictoria. Somos una identidad metafórica y surrealista”

Hermenéutica de la historia de los pueblos originarios – indígenas

***Mi padre una vez me dijo:
Hay algunos a los que les toca
dar la sangre a otros les toca
dar la fuerza, así que mientras
podamos nosotros demos la
fuerza. Rigoberta Menchú¹³***

Cuando intentamos leer los acontecimientos como seres históricos, se pone en ejercicio la bella experiencia humana de la hermenéutica, que no es otra cosa sino la capacidad de reflexividad sobre lo que hacemos. Al respecto dice Gadamer¹⁴, citado por Sánchez (2004, 63) para referirse a la importancia de la hermenéutica que “no es que comprendamos más desde el conocimiento, sino cada vez distinto”.

Las palabras de Gadamer alientan el propósito investigativo, en tanto apuntamos a una relectura de la historia nuestra, de la historia de los “pueblos originarios de América” en el siglo XXI, incluso para contradecir o poner en tela de juicio aquellos datos de la historia pasada. Nuestro interés investigativo gira en torno a la violencia que afrontan los indígenas en Colombia y examina el presente histórico a la luz de la teoría y la práctica, “*De allí se manifiesta la necesidad fuerte de una investigación que no deja de ser buscadora. Idea de una maduración con el tiempo, de una caracterización progresiva de las diversas dimensiones del terreno, del replanteamiento constante de las hipótesis iniciales*”. (Guarín 2011, 3).

En la comprensión de la realidad existe el peligro de caer en la incoherencia y

el error cuando la producción teórica no coincide con la realidad y práctica; es decir cuando nos quedamos anclados en aquello que Zemelman (2003, 1) denomina “invención” de realidades. Este mismo autor al respecto advierte acerca de tal peligro:

La realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una clara realidad, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le puede abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos. No es así por diversas razones, las cuales forman parte del debate que hoy día se dan en el ámbito académico sobre el problema que afecta a las ciencias sociales y que yo resumiría en un concepto, el desajuste, el desfase, que existe entre muchos corporas teóricos y la realidad. Esta idea del desfase es clave, ya que alude a los conceptos que a veces utilizamos creyendo que tienen un significado claro y no lo tienen.

No quisiéramos por tanto caer en ese peligro, en esa incoherencia entre teoría y práctica; aspiramos a ser fieles a la interpretación o comprensión de la realidad. Es una tarea difícil, pero urgente, más para la academia, porque corremos el riesgo de caer en la mentira, y de poner en tela de juicio nuestra misma palabra dicha o escrita. De manera modesta, exponemos que nuestra preocupación es cultural, de la mano de la hermenéutica y para ser coherentes en los juicios y apreciaciones, tiene como base la intencionalidad de las palabras del profesor Sánchez (2004, 63) “comprender y averiguar sobre el comprender en el mundo de la vida”.

Comprender la historia indígena es por tanto una necesidad colectiva para fortalecer nuestra identidad, nuestra autoestima en medio de la diversidad, y verificar el valor de nuestras luchas que se han realizado con el propósito de dar continuidad sistémica a la vida cultural a lo largo del tiempo. La historia de los

13 Menchú, Rigoberta. (S. f.). Frases célebres. En: http://www.frasecelebre.net/Frases_De_Rigoberta_Menchu.html (Recuperado en Mayo de 2013)

14 Gadamer Hans Georg. Verdad y método. Salamanca: sígueme, 1997. tomo I, p. 331, citado en Diálogos Imperfectos.



pueblos indígenas ha estado caracterizada por las luchas entre sí mismo y con los pueblos europeos. Aunque aquí no es nuestra pretensión volver a sistematizar datos y contenidos de la historiografía, aceptamos que nuestro propósito consiste en resignificar el sentido que tiene el ser indígena en nuestro propio momento histórico. Semejante propósito se justifica porque como lo afirma Zemelman (2003, 1):

Existe la necesidad de resignificar ante el desajuste entre teoría y realidad. Pero, ¿por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste.

Nos enfrentamos al reto de la resignificación del sujeto. ¿Pero de cuál sujeto estamos hablando? Del sujeto político, de carne y hueso, de ese sujeto en tanto ser inacabado, diferente en su subjetividad; del sujeto ya no determinado y centrado en la “razón” al estilo cartesiano, sino de ese sujeto de la sensibilidad, capaz de tomar conciencia de sí, del mundo social, cultural, religioso; capaz de tomar conciencia del otro y de los otros en el mundo.

Este reto que esbozamos, se opone a esa visión propuesta, hasta ahora, por la educación promovida desde el Estado, la cual nos ha enseñado una historia ajena, en la que los indígenas no somos protagonistas de nada, en la que nos han creado incluso una imagen o autoestima negativa; por ejemplo para referirse a los indígenas, en los textos tradicionales y no solo en los textos sino en las mentes, incluso de intelectuales, aparece lo indígena como sinónimo de decadencia, atraso y como si lo indígena fuera cuestión pasada de moda, porque se trata de hablar de viejas civilizaciones. Nos han ubicado en un pasado remoto o lejano, como si

nuestros mundos hubieran desaparecido o estuviesen ya superados por lo moderno y occidental.

Con base en estos presupuestos avanzamos hacia una lectura de la realidad como agentes del presente, como actores sociales, situados en el campo de la educación, convencidos de que *nonos* encontramos en una situación de bienestar, sino por el contrario nos sentimos ubicados en territorios y lugares lacerados por la miseria, la guerra, la violación de los derechos humanos, el narcotráfico y la exclusión de los más débiles social y económicamente hablando.

Denunciamos la indignación a que han sido sometidas las clases sociales populares, concretamente los indígenas; pero también intentando reintegrarles y restituirles la voz a los que han sido callados, a los masacrados, a los desplazados, y sobre quienes han recaído las más crueles consecuencias de la violencia estructural. Seguros de que estos son los problemas éticos y sociales que más aquejan a nuestro tiempo y los que constituyen gran parte de la historia que hemos de escribir para las próximas generaciones, nos unimos al deseo del profesor Roch Little¹⁵, quien en el prólogo a *Diálogos Imperfectos*¹⁶ expresa decididamente:

Este problema nos conduce a la imperativa e inaplazable crítica de la modernidad. Primero por sus paradigmas niveladores. Segundo por buscar e imponer una “verdad” en lugar de dialogar con visiones del mundo. Tercero por su sectarismo que la lleva hasta la intolerancia, y que termina siendo un actor más de la violencia.

15 Profesor del departamento de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Autor del prólogo a *Diálogos Imperfectos*.

16 Es un ensayo del profesor nariñense Silvio Sánchez Fajardo, (q.e.d) obra que merece un altísimo reconocimiento por su calidad de crítica a la realidad que nos circunda (nota de los autores)

En el camino investigativo que hemos emprendido, con los elementos sustentados hasta el momento, hemos intentado determinar, desarrollar y profundizar “la identidad y el sentido de constituirnos como sujetos - indígenas en tiempos de guerra”. Cuando nos referimos a la identidad pretendemos sustentar es que el acto de la reivindicación de los indígenas nos obliga a replantear la idea ingenua y peligrosa de que un individuo o un grupo humano, cualesquiera que éste sea, puede vivir sin ninguna idea de sí mismo, es decir, sin preocuparse por su sí mismo, por su identidad, o sin intentar proyectar su futuro.

Sin embargo Carlos Fuentes¹⁷, nos confronta con otro argumento diciendo que:

*“la búsqueda de la identidad ha sido una constante de la historia iberoamericana. Hoy podemos afirmar que sabemos quiénes somos. El problema de la identidad está resuelto. Nos enfrentamos a un problema mucho más arduo: es un problema que habiendo adquirido la identidad, no hemos podido llegar a la diversidad; saber respetar la diversidad política, social, sexual, religiosa, cultural de los ciudadanos de la América Latina. Este es un empeño más difícil que adquirir la identidad: saber vivir unos con otros”*¹⁸

Esta nueva postura descrita por Fuentes seguramente es la que mejor responde a la cuestión por el sentido de ser indígena en el presente siglo. Cuyo significado es

de amplia cobertura. Si bien nos centramos en los procesos de lucha y resistencia de los pueblos indígenas, consideramos que son aportes válidos para todas aquellas comunidades que se exponen a una vida, vivida en un estado de anonimato, de indigencia, de represión y sin ciudadanía. Construir un sujeto desde la diversidad y no desde la igualdad, en tanto sinónimo de homogeneidad, significa una oportunidad para asumir responsablemente nuestro presente y futuro, pues sólo así podremos decir que América Latina y concretamente, los pueblos originarios, conformamos pueblos vivos, con una identidad latente, y que los efectos nocivos de la globalización, del tratado de libre comercio, de las acciones devastadoras del capitalismo, no podrán imponerse ante la riqueza de la diversidad cultural de estas tierras, de estos pueblos, de nosotros mismos.

La educación de los indígenas es una de las luchas ganadas, pero ha sido una lucha fuerte González (2010, 31) “Antes y después de las independencias —vista la independencia más un proceso militar que una actitud que se hubiese seguido consolidando—, la educación era un privilegio para los hijos de los españoles o de los nacientes burgueses del continente. Los hijos de indígenas o negros no conformaban el paisaje de las instituciones escolares, se les creía indignos e incapaces de acceder al conocimiento”. Esto nos lleva a pensar en las polisemias de las luchas indígenas ante la barbarie, la guerra y la desesperanza.

Las polisemias de las luchas indígenas ante la barbarie, la guerra y la desesperanza.

No entendemos cómo nuestros pueblos pudieron llegar a ser avasallados y por qué lo permitieron, pues sabemos muy bien que antes de 1492 existieron en “América” muchos pueblos, culturas o civilizaciones prehispánicas sociales, económicas y políticamente constituidas, con impresionantes procesos de vida que jamás se podrán repetir. Son justas

17 Carlos fuentes es un escritor fundacional, desarrolla una escritura de apertura, con pluralidad de significados, con actitud crítica, libre de dogmatismos y ansioso de confrontaciones dialécticas, se propone profanar todo lo consagrado, es un escritor barroco al estilo cervantino, es un hito de referencia para comprender el modo de ser de Iberoamérica.

18 Fuentes realiza este comentario 20 años después de escrito su libro “el espejo enterrado”, y en dicho comentario afirma que muchos de los interrogantes que tenía hace 20 años, han tomado caminos muy inesperados.



las palabras de García Márquez (1994, 1) en la siguiente descripción al referirse a los momentos de la llegada de Cristóbal Colón a esta tierra:

Era un mundo más descubierto de lo que se creyó entonces. Los incas con diez millones de habitantes tenían un estado legendario bien constituido, con ciudades monumentales en las cumbres andinas para tocar al dios solar. Tenían sistemas magistrales de cuenta y razón, y archivos y memorias de uso popular, que sorprendieron a los matemáticos de Europa, y un culto laborioso de las artes públicas, cuya obra magna fue el jardín del palacio imperial con árboles y animales de oro y plata en tamaño natural. Los aztecas y los mayas habían plasmado su conciencia histórica en pirámides sagradas entre volcanes acezantes, y tenían emperadores clarividentes, astrónomos insignes y artesanos sabios que desconocían el uso industrial de la rueda, pero lo utilizaban en los juguetes de los niños.

En la esquina de los dos grandes océanos se extendían cuarenta mil leguas cuadradas que Colón entrevió apenas en su cuarto viaje y que hoy lleva su nombre: Colombia. Lo habitaban desde hacía unos doce mil años varias comunidades dispersas de lenguas diferentes y culturas distintas, y con sus identidades propias bien definidas. No tenían ninguna noción de Estado, ni unidad política entre ellas, pero habían descubierto el prodigio político de vivir como iguales en las diferencias¹⁹

No podemos negarnos a ver que los pueblos andinos del “ayer” hicieron y tuvieron ciencia, tecnología y arte, idio-

mas, filosofía-s y cosmovisión-es; pero que dicho sea de paso, otra historia nos enseñó occidente, de manera sesgada, violenta, verticalista y hegemónica, y hasta mal intencionada, tanto así que por siglos han hecho creer al mundo que los “indios no tenían alma”, en otras palabras que los indios “no eran humanos”, llevándonos por la vía del auto desprecio sobre lo propio, del menosprecio de lo indígena. Esta acciones descritas por Blanco (2007, 36), refiriéndose a la actitud cruel y violenta de los españoles hacia los indígenas, en los siguientes términos:

Durante 20 mil años la humanidad en Abya Yala²⁰ fue libre. Había castas, pero la colectividad de agricultores era libre, aunque debía pagar impuestos. Esa libertad terminó con la invasión europea. En el trabajo en las minas los nativos fueron sometidos a una condición peor que la esclavitud. Se metía a púberes y adolescentes en las minas, ahí vivían, comían, dormían, defecaban, ya no salían sino muertos. Por eso muchos adolescentes se suicidaban para no ir a la mina y muchas madres mataban a sus hijos para que no fueran. Ese no era un sistema esclavista, ya que en este tipo de sistema el amo cuida la vida del esclavo como cuida la vida de su burro. Sin embrago, aquí la vida de los indios no importaba, pues el español recibía anualmente cierto número de indios, digamos 100, para catequizarlos. Si al fin del año le quedaban 60, le completaban con otros 40, porque debía recibir 100.

Queda así en evidencia que los pueblos indígenas en el presente histórico, estamos sometidos a graves y “complejos” problemas, que no se agotan únicamente en el reclamo del reconocimiento de la identidad, de la autonomía y la autoridad en los propios territorios, las mismas que perdieron los pueblos ancestrales; sin

19 Discurso del premio nobel de literatura, Gabriel García Márquez, en la ceremonia de entrega del informe de la misión de ciencia, educación y desarrollo, en el palacio de Nariño en el año 1994.

20 Quechuismo inca para designar la unidad de pueblos en lo hoy llamamos América Latina.

embargo al lado de estas categorías, reclamamos hoy oportunidades para fortalecer formas de gobierno propio, atención de necesidades básicas que hasta hoy permanecen en un estado de insatisfacción; más oportunidades de educación, vivienda, y sistemas de salud sin discriminación, mejores estrategias de producción, de mercado, y por supuesto respeto a los territorios indígenas, y al medio ambiente, por parte de los grupos capitalistas, por los grupos militares, paramilitares y por los grupos que impulsan el narcotráfico, en detrimento de los territorios ancestrales.

Todos estos conflictos han entrado a formar parte de la vida cotidiana, se han agravado y en ese proceso se ha gestado una forma de ser, sumisa, recatada, de resignación y silencio, mientras que la barbarie ha venido invisibilizando culturas y casi todas las formas de vida digna.

En el transcurso de la conquista y la colonia e incluso en la actualidad en nombre de regímenes republicanos, democráticos y totalitarios seguimos reproduciendo este síndrome de violencia de múltiples formas. Para explicar la dimensión de tal problemática, retomamos las palabras de Edgar Morin²¹: “no es solamente un asunto de pobreza, pues de hecho hay pobres y ricos, pero hay también dominantes y dominados, humillantes y humillados; es un problema más global, es un problema relacionado con la dirección de la ciencia, con la técnica y la industria en provecho del capitalismo, abandonando la solidaridad”

En virtud de la condición de sujetos de derecho, libres e iguales, las *luchas indígenas* no podrían alcanzar tal pretensión, si atendiendo a la buena intención, acudimos únicamente a la actitud típica que sobresa en el actual panorama social y político. Una actitud que se refiere al hecho de que hacemos reclamos situándonos en la nostalgia del pasado para justificar nuestro presente, es decir, la mayoría de luchas indígenas están mo-

tivadas por un reclamo de reconocimiento cultural, en el entendido de que la cultura es volver a la vida primitiva, segándonos a vivir la interculturalidad en el presente. Más aún, cuando lo que nos motiva es construir unas comunidades bajo sistemas comunitaristas, cerrados en sí, y anclados en unas pocas prácticas culturales autóctonas; con seguridad nuestras identidades así concebidas hoy, no soportarán el control represivo de las organizaciones mundiales cuando ésta se intensifique.

Nos encontramos indudablemente, ante una nueva realidad mundial caracterizada por los procesos deshumanizantes de la globalización. “Con gran descaro, hoy se negocia el libre comercio de mercancías, pero ni se habla siquiera de la libre circulación de las personas entre un país y otro. Es que para el gran capital, las personas no cuentan, solo son utilizadas para que trabajen... bajo presión y recibiendo a cambio salarios de miseria” (Ruiz, 2008, 79). Esta es una realidad que ha transformado las sociedades actuales, y si bien es cierto que tiene unas ventajas, por el hecho de constituir un escenario real, que permite adecuarse y acomodarse según las posibilidades de cada quién, no es menos cierto que existen claros indicios de que bajo ese concepto hegemónico y totalizante, interactúan diversos fenómenos, creando situaciones de dominación, discriminación y atraso en todos los contextos políticos, sociales, económicos, en las estructuras locales y globales de poder, en las industrias tecnológicas, de la información y hasta en los conflictos étnicos y raciales.

¿Significa esto que las comunidades indígenas no tenemos salvación?, o dicho de otra manera, ¿será que las comunidades indígenas están condenadas a vivir bajo los sistemas represivos de los organismos transnacionales y que, por tal razón, cada día avanzamos más hacia el abismo de la asimilación cultural o, peor aún, tarde o temprano los indígenas nos reduciremos en número y finalmente desapareceremos?

21 Entrevista a Edgar Morin por BBC Mundo.



Parafraseando a García Márquez, cuando se refiere a la misión de la ciencia, educación y desarrollo, así mismo como él lo manifiesta, nosotros no pretendemos dar una respuesta al interrogante, pero sí queremos diseñar en lo posible una alternativa de navegación que tal vez ayude a encontrar la respuesta, a despejar dudas, y que a todos inspire un nuevo modo de pensar, que nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí mismo.

El motor de las luchas indígenas en constante transformación

La lucha de los pueblos indígenas por la defensa de sus territorios, y derechos, están llevando a una represión creciente contra ellos y a la militarización de sus territorios, forzándolos a sacrificar sus vidas y su libertad. Hablamos de las polisemias de la lucha, porque entre más se organizan los pueblos, y cuando mayores movimientos de resistencia se realizan, los gobiernos y sus sistemas industriales, los grupos militares y antimilitaristas, con más insistencia arremeten contra estos pueblos, con el pretexto de que finalmente sólo “constituyen grupos minoritarios”. Pirry²², en su reportaje “especiales Pirry” emitido el 19 de agosto de 2012, tuvo la osadía de confirmar esta realidad y le damos la razón, quien abiertamente y tal vez con el temor que embarga a cualquier colombiano cuando dice la verdad, utiliza la siguiente afirmación: “los indígenas entre la intransigencia del ejército y la arrogancia de las Farc”. Así vivimos los indígenas en Colombia.

Realmente nuestra pregunta es la siguiente: en medio de tanta guerra, de tanto conflicto o de tanta violación de los

derechos humanos, relacionados sobre todo con los pueblos indígenas en Colombia, pero concretamente en nuestro suroccidente Nariño, Cauca y Putumayo cabe preguntar ¿cuál es el sentido de lo indígena? ¿Qué es lo que reclamamos?, ¿cuál es centro de nuestra lucha? Antes fue la tierra, otras veces la identidad, otras veces la conservación de la cultura, ¿hoy será lo mismo? o tal vez ¿será básicamente el respeto de la vida?, ¿será el respeto de los derechos humanos?

¿Será acaso prudente hablar en medio de semejante desproporción de vida, y violento panorama de “las guerras perdidas de los indígenas”? A veces sentimos que siendo indígenas, o como docentes y como miembros de esta sociedad, que **sí hemos perdido la guerra**. O de lo contrario ¿cómo se explican las atrocidades y las precarias situaciones de vida que atraviesan nuestros pueblos originarios?

Mientras que las multinacionales avanzan con paso firme hacia el empoderamiento económico; mientras que la explotación de los recursos ambientales es cada vez más despiadado, los indígenas de manera fragmentada y reducidos en número y con pocos instrumentos ya sea económicos, tecnológicos y sin una mayor representatividad en el congreso, en los espacios políticos, o en los entes gubernamentales, emprendemos luchas, no tan organizadas, para la resistencia y la existencia. Incluso muchas veces, los mismos pueblos indígenas tienden a la resignación, a ver cómo las “locomotoras desenfrenadas” nos atropellan y terminan extinguiendo lo poco que queda de los indígenas: algunas lenguas disminuidas a dialectos; indumentarias o prácticas culturales propias, que ya solo se aprecian como muestras típicas o piezas de museos.

No es que seamos pesimistas, lo que pasa es que esta lucha indígena tiene que tomar un nuevo rumbo, para que no fracase en el intento. ¿Cuál es ese rumbo?

22 Uno de los pocos personajes que aprovechando un canal de televisión privado (RCN T.V.) de Colombia, acudiendo a la libertad de expresión, y a la crítica, se atreve a decir la verdad y denunciar las injusticias.

No lo sabemos, de eso seremos responsables todos los actores sociales: usted, yo, nosotros. La humanidad no puede ser inferior a esta realidad, no podemos olvidar nuestros orígenes, la heroica lucha nos ha dado lo mucho o lo poco que hoy nos queda y que hoy parece diezmada.

Hemos hecho alusión a aquella irrupción violenta de España en América, situación que por demás, se puede afirmar fue un choque entre dos culturas, a partir de cuyo conflicto termina imponiéndose la cultura venida de Europa sobre las culturas originarias. Este primer acercamiento conlleva de hecho una resistencia, una lucha para impedir que “agentes extraños” tomen en sus manos lo que hasta entonces era propio. En aquel tiempo la lucha se genera por resistencia a ser asimilados, por impedir la expropiación de sus usos culturales. La resistencia se da mientras la cultura foránea busca por la violencia imponer sus formas de hablar, sus creencias, sus ritos y sus formas de relacionarse. Blanco (2007, 35) menciona que *“nuestro pueblo luchó desde el inicio de la opresión europea: se levantó con Tupaq Amaru I, Manco Inca, Juan Santos Atahualpa, Tupaq Amaru II y muchas otras rebeliones cuya memoria se ha perdido porque la historia la hacen los opresores”*.

Continuando con el recorrido por el mismo rumbo de las luchas, encontramos que el motor cambia de panorama, y entonces será la “recuperación de la tierra”, porque como bien lo expone Blanco (2008, 36): *“Las mejores tierras de cultivo fueron usurpadas por los invasores, y los indígenas debían trabajar esa tierra. Así mismo para que los indígenas subsistan, se les daba pequeñas parcelas”*. Indignados por esta situación que duró varios siglos, emerge un nuevo espíritu de sublevación y resistencia que ha estado presente de manera permanente en las comunidades. No obstante el siglo XX fue la época en que las luchas se intensificaron en Colombia. Testimonio directo de ese espíritu de lucha se mira en el departamento del Cauca, con

el indígena *Manuel Quintín Lame*²³ quien se opuso a los terratenientes al pago del terraje; este acontecimiento dio pie para que explote, en consecuencia, un imparable movimiento de insurrección y resistencia indígena en el sur de Colombia.

La lucha por la tierra, en esa región del país, sirvió además como modelo y motivación para que en el sur de Nariño, exactamente los Pastos, generaran una fuerte organización en pro de la *recuperación de la tierra*. En tal propósito los indígenas fundamentan el derecho al territorio, amparados en su tradición histórica en la ocupación ancestral de sus territorios; hoy día muchos indígenas expresan este sentir diciendo “nosotros no somos venideros, somos de aquí”.

Esto significa que la tierra es un factor esencial en la constitución de su ser político, social y de su cosmología en general. La tierra es “madre”, “pacha mama”, en donde se encuentra el origen de la vida, de donde se derivan una peculiar red de relaciones e intercambios entre seres humanos y de estos con la naturaleza.

Este sentir y pensar de los indígenas en América latina, alrededor de la tierra es generalizado; así lo confirma en el siguiente apartado Rigoberta Menchú Tum,²⁴ citada en Fondo indígena (2007, 50):

La madre tierra y la madre naturaleza: La cosmovisión de los indígenas se fundamenta en su relación con la madre tierra y la madre naturaleza. En cambio la mayoría de la población mundial vive sin preocupaciones, sinsaber cuál es su fuente de vida, olvida a sus generaciones del futuro. Más bien, vive contaminando y vive tratando de lesionar más y más a la tierra. Algún día esa tierra va a reclamar a la humanidad ese desprecio y

23 Líder indígena del pueblo Páez, Cauca - Colombia, (1880 -1967)

24 Líder indígena guatemalteca, defensora de los derechos humanos y la reconciliación etnocultural. Premio Nobel de Paz 1992.



esa destrucción. Cuando esto ocurra nos daremos cuenta de que la tierra es brava, enérgica y vengadora.

Los años setenta fueron de intensa movilización y agitación política de los resguardos indígenas de todo el país. “Dos fueron sus principales objetivos: la recuperación de la tierra y la lucha por el respeto a sus tradiciones, costumbres, cultura y autonomía, por este ideario surgió con fuerza la necesidad de la unidad indígena, la solidaridad con campesinos, obreros y estudiantes” (Guerrero, 1988, 103).

De esa manera la lucha de los campesinos e indígenas por la recuperación de la tierra, en Cauca y Nariño desde los años 1970, generó una nueva discusión en torno al tema indígena, problema que de hecho resulta novedoso, sobre el cual los teóricos de la antropología, sociología, la historia y la política, empezaron a reflexionar.

A medida que avanzó el proceso de lucha indígena por la recuperación de los territorios ancestrales, surgió otra reivindicación peculiar, incomprensible por muchos y hasta despreciada, cuyas voces disonantes siguen vigentes. Por ejemplo, Manuel Quintín Lame, citado por Galindo (2007, 1) proclama: “Hoy no tengo opiniones políticas, ningún indígena puede tenerlas, ahora la bandera ni es roja ni azul: es blanca, muy blanca, como debe ser la justicia y como es la paz... mañana puede ser que nos hagamos a la sombra de alguna bandera que nos ampare...”

Nace un nuevo motor, vital para la supervivencia, es la *lucha por la defensa de los derechos de las comunidades*. Ya no es entonces únicamente el territorio, sino que la lucha es por reivindicar todos los derechos que tienen que ver con la vida total de los pueblos originarios. Con razón en el pueblo Pasto aparece en los años 1990, un adagio popular que reza: “*recuperar la tierra para recuperarlo todo*”, significando así que la defensa o recuperación de los territorios, no se agota en la tierra sino que

implica toda una serie de movilizaciones que abarcan todas las dimensiones de la vida individual y comunitaria.

Aún subsisten luchas, con pocos avances, que no sólo afecta a los Pastos sino a la comunidad indígena en general de Colombia.

De estas luchas, no hay conciencia política ni social dentro del país, los movimientos y exigencias indígenas son casi desconocidos, cuando no satanizados por la población colombiana; por suerte, subsisten grupos como los Pastos que no dan por perdidas sus demandas.

Logros más sobresalientes de la lucha indígena

Así pues empieza a germinarse la teoría de que no basta con recuperar las tierras, sino que es necesario “recuperarlo todo”: autoridad o gobierno propio, lengua, pensamiento, historia, cosmovisiones, cultura, identidad y autonomía, el derecho a la salud y a la medicina tradicional, a la educación propia, entre otros. En las últimas décadas debido a la persistencia, lucha y resistencia de los pueblos indígenas se ha avanzado en la recuperación del territorio, conjuntamente a otros importantes logros así:

- Se concretiza el proceso de recuperación de la Tierra, Años 70, 80 y 90, en los resguardos indígenas del norte del Cauca, y particularmente en el pueblo Pasto, en los resguardos indígenas de Cumbal, Panán, Chiles, Carlosama, Guachucal, Muellamues. Muchos terratenientes colonos, tuvieron que devolver las haciendas o fincas a los comuneros indígenas. En dicho proceso sirvió como garante, en ese entonces, el Instituto Colombiano de Reforma Agraria (INCORA).
- Se avanza en el proceso de la Constituyente del año 1991, que permite de manera definitiva el reconocimiento la diversidad étnica y cultural.
- Se transforma la concepción de Estado

Nación, cuya democracia es representativa y se reconoce un nuevo Estado Social de derecho, cuya democracia es participativa.

- Se reconoce a los indígenas como sujetos de derechos: Fundamentales, individuales y colectivos.
- Se desarrolla un marco jurídico: Leyes, decretos, jurisprudencia, adopción de convenios internacionales, por ejemplo el convenio 169 de la OIT. Los cuales en su conjunto favorecen la vida de los pueblos indígenas.

Sin embargo en este intento por reivindicar la vida de los pueblos, las luchas no han llegado a sus realizaciones plenas, pues da la impresión que las reivindicaciones han llegado solo hasta la letra, una letra, que dicho sea de paso, parece letra ha muerta, porque las realizaciones no son tan evidentes. Los síntomas de exclusión, de la violencia siguen latentes, y parecen intensificarse más, afectando directamente a estos pueblos andinos, que por demás se ha dicho son parte de la población vulnerable. Entonces cabe preguntarnos: ¿Qué se ha conseguido con todas esas rebeliones? No lo sabemos con precisión, también eso hay que indagar.

A manera de cierre

- Los docentes amparados en la propia experiencia y como actores sociales nos consideramos, modestia aparte, conocedores de los sistemas educativos desde dentro; quien más para juzgar, para corregir y pensar en las posibles rutas a seguir, *para que implementemos una educación transformadora* y en ese mismo sentido, los docentes tenemos la tarea incesante para que desde la educación realicemos una crítica a esta historia, que *no* se puede agotar en la sumatoria de puros datos cronológicos del pasado, y en consecuencia nada o poco tienen que ver con el presente y futuro. Pero no solo a los docentes, sino también a los estudiantes les corresponde con

urgencia asumir, lo que el profesor Verdugo (2010, 89) anuncia:

Reconocer que en el proceso de construcción del conocimiento de la realidad socio - natural, total y concreta, el sujeto cognoscente: profesores y estudiantes, juegan un papel activo, no memorístico ni repetitivo, en la medida en que pueden interrogar, cuestionar, conocer y comprender esa realidad a través de la investigación.

- Y porque el conocimiento es necesario e inagotable, Guerrero (2010, 118) insiste en que “la historia del conocimiento tiene un origen en el espacio y en el tiempo, esto es, tienen un lugar y una época en la cual surgen. El conocimiento, no es desterritorializado, no es deslocalizado”. Este argumento nos capacita para continuar y contribuir con creatividad y firmeza en la construcción de nuestro pensamiento Latinoamericano, iniciado en otros tiempos, por pensadores, literatos, historiadores y sociólogos, entre otros. No obstante en la actualidad, seguimos resistiéndonos a la hora de tomar distancia de esa vieja forma de “colonización del saber, como forma de conocimiento hegemónico que Europa impuso en América, África, y otras latitudes del planeta. Todavía, por ejemplo, se continua creyendo que las comunidades indígenas ingresaron a la historia con la llegada de los españoles, que anteriormente no tenían historia, eran seres prehistóricos”. (Verdugo 2010, 93).
- Mucho de lo que somos y queremos ser está íntimamente ligado y condicionado por el encuentro y convivencia con los otros que hacen parte de nuestra forma de vida. Si no ponemos en juego ante la mirada de los otros nuestros prejuicios, juicios, valores y expectativas de sentido, quedaremos condenados bajo la prisión de lo propio y a la renuncia de la experiencia y



del conocimiento de otros horizontes igualmente valiosos. Dichos horizontes, sin duda, constituyen la oportunidad de enriquecer nuestro mundo y nos brindan un nuevo sentido para la comprensión del otro y de aquello que constituye un mundo ajeno y diferente.

- En una sociedad diferenciada sobre el elemento cultural, se hace necesario que sus miembros asuman de manera consciente los propios prejuicios, deseos e intereses, para que el otro no sea invisible o no permanezca en el anonimato, sino que se sienta responsable y corresponsable en la construcción de la sociedad deseada.
- Dice Noam Chomsky. “Si asumes que no hay esperanza garantizas que no habrá esperanza. Si asumes que hay un instinto hacia la libertad, que hay oportunidad para cambiar las cosas, entonces hay una opción de que puedas contribuir a hacer un mundo mejor. Esta es tu alternativa.” Estas palabras pueden materializarse y hacerse acción seguramente a través de la educación liberadora propuesta por Freire, o “la educación prohibida” propuesta por Germán Doin Campos²⁵, pues ese tipo de educación

es justamente, como dice Freire la que “no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar al mundo”.

- De lo que se trata es de “aprender a respetar al otro y a lo otro”, aprender a estar equivocados, aprender a vivir con el otro, en una palabra, vivir la diversidad, enfrentar el “reto de la tolerancia y de la empatía”. Todo esto, además, en medio de las condiciones de sociedades que padecen una crisis en sus tradiciones políticas y culturales, crisis del capital humano, es decir de valores, en su tecnología y en los recursos materiales para hacer posible la sociedad en paz.
- Este aprender a vivir el uno con el otro es un principio humano fundamental tanto para las mayores colectividades como para los pueblos minoritarios. Por eso como educadores proponemos, con urgencia, la implementación en el currículo de una **cátedra por la reconciliación, la reparación del dolor, y el respeto a la diferencia**, como alternativa de solución ante el estado de guerra y violencia que vive nuestro país.

25 Productor cinematográfico y documentalista argentino de 24 años de edad. Noticia mundial tras el lanzamiento de “la educación prohibida”. Una película sobre un paradigma educativo sin competencia, humillación, frustraciones o miedos. (Diario del Sur, domingo 2 de septiembre de 2012).

Bibliografía

- Blanco, Hugo (2007). *Luchas indígenas modernas*. En Módulo historia y cosmovisión indígena. Guía de aprendizaje colectivo para organizaciones y comunidades. La Paz – Bolivia, Plural editores, páginas: 35 – 41.
- Cunningham, Mirna (2007). *Guía de aprendizaje colectivo para organizaciones y comunidades*. Fondo Indígena. Módulo Historia y Cosmovisión indígena. la Paz – Bolivia: Plural Editores,
- Cristo, Juan Fernando (2011). *ABC del proyecto de ley de reparación de víctimas*. En: www.juanfernandocristo.com/docleyes/abc-victimas (Recuperado el 23 de septiembre de 2012)
- Dalí, Salvador. (1956-1957). El descubrimiento de América por Cristobal Colón. En: <http://resistenciarealista.blogspot.com/2011/10/los-mejor-de-dali.html> (Recuperado en mayo de 2013)
- Del Alamo Pons Oscar (2007). *El regreso de las identidades perdidas movimientos indígenas en países centro-andinos*. (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Estupiñán, Bravo Ricardo (2003). *La tierra de los cumbales*. Empresa editora de Nariño. Gobernación de Nariño. San Juan de Pasto. Colombia.
- Fondo Indígena (2007). *Guía de aprendizaje colectivo para organizaciones y comunidades*. **Módulo**. Historia y cosmovisión indígena La Paz – Bolivia: Plural editores.
- Freire, Paulo. (1970) *Pedagogía del oprimido*. España: editorial Siglo XXI.
- Fuentes, Carlos. (2012). El espejo enterrado. En <http://www.youtube.com/watch?v=fG1RMg9N5U4> (recuperado el 5 de octubre de 2012)
- Galindo Cardona, Yamid. (2007). *Tierra y piel en el ser indio de Quintín Lame Chantre*. Ensayo. En: <http://www.historiayespacio.com/rev31/pdf/Rev31-tierra-y-piel-en-el-ser-indio-de-Quintin-Lame-Chantre.pdf> (Recuperado el 26 de septiembre de 2012).
- García Márquez, Gabriel. (1998) *Proclama: por un país al alcance de los niños*. En: <http://www.everyoneweb.com/WA%5CDat aFilesluismartintrujillo%5CLAPROCLAMA GabrielGarc%C3%ADaM%C3%A1rquez.pdf> (Recuperado el 12 de agosto de 2012).
- Gómez, Jesús Ramón, (s.f.) *El Suicidio y la Cultura de Muerte: ¿Qué es cultura de muerte y cómo afrontarla?* En: http://www.mediosdecomunicacion.humanet.com.co/cultura_de_muerte.htm (Recuperado el 01 de septiembre de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Umbrales de indolencia. Educaci3n sombría y justicia indiferente*. Manizales: Universidad de Manizales
- Guarín Jurado, Germán. (2011) *pensamiento sistémico complejo*. Módulo Modernidad sistémico compleja. Maestría Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. CEDUM. Manizales, Colombia.
- Guerrero Vinueza, Gerardo León. (1998). *Estudios sobre el municipio de Cumbal*. Santafé de Bogotá, D. C. Colombia.
- Guerrero Vinueza, Gerardo Leon. (2006). *El reto de la educación y los saberes sociales: descolonizar el pensamiento y emancipar la mente de las mujeres y los hombres latinoamericanos*. En Nariño, historia, cultura y son en las aulas y en el corazón. Memorias I. cátedra Nariño. Pasto: Academia Nariñense de Historia.
- Guerrero Vinueza, Gerardo León. (2010). *La fractura de las ciencias sociales*. En: Lineamientos curriculares 1. Cátedra Nariño. Segunda Edición. Pasto, Nariño - Colombia.
- Kymlicka, Will. (1996). *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: editorial Piadós.
- López Botero, Javier. (2012). *Resistencia indígena en Colombia: cuando las cartas que proponen paz se responden con gases*. En: <http://elturbion.com/?p=4447> . (Recuperado el 5 de septiembre de 2012).
- Marín Maya, Jorge. (2003) *Etnología de las comunidades urbanas y rurales*. Instituto Misionero de Antropología. Ediciones IMA, Medellín, Colombia.
- Menchú, Rigoberta. (S, f.). Frases célebres. En: http://www.frasecelebre.net/Frases_De_Rigoberta_Menchu.html (Recuperado en Mayo de 2013)
- Ríos Torres, Ricardo Arturo. (2009). *El espejo enterrado*. Lo más insólito es posible dentro del hechizo de un espejo. En: http://www.webislam.com/articulos/35250-el_espejo_enterrado.html (Recuperado el 5 de octubre del 2012).



- Saade Granados, Martha María (2010). *Caminar la palabra: retos para una etnografía de los recorridos*. Memorias 13er. congreso de Antropología en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes, departamento de Antropología. En: http://www.13congresoantropologia.uniandes.edu.co/_documentos/Simposio20.pdf (Recuperado el 24 de septiembre de 2012).
- Sánchez Fajardo, Silvio. (2004). *Diálogos imperfectos*. Pasto, Nariño, Colombia. Ediciones Universidad de Nariño - 100 años. Primera edición.
- Sobero Martínez Yolanda. (1998). *Conflictos étnicos, el caso de los pueblos indígenas*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Uribe Jaramillo, Jaime (1989) *Nueva Historia de Colombia*. 1989. Vol. I. p. 25. Editorial Planeta, Bogotá D.C. Colombia.
- Velilla, Marco Antonio (2002). *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento complejo*. Instituto colombiano de fomento de la Educación superior. UNESCO. Corporación para el desarrollo complexus. En: <http://www.scribd.com/doc/13978852/manual-de-iniciacion-pedagogicaal-pensamiento-complejo>. (Recuperado el 20 de agosto de 2012).
- Verdugo Moreno, Pedro Carlos. (2010). *Referentes Teórico – metodológicos de la cátedra Nariño*. En: Lineamientos curriculares 1. Cátedra Nariño. Segunda Edición. Pasto, Nariño - Colombia.
- Zemelman M. Hugo. (2003) *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto pensamiento y cultura en América .A. C. “Enseñar a pensar”. En <http://www.issu.com/ipecal/docs/pensarteorico> (Recuperado el 25 de agosto de 2012).

El tiempo curricular en la reconstrucción de las identidades de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: una mirada de las concepciones y prácticas de los maestros desde la Educación Artística¹

AURA YDALY GARZÓN DÍAZ² - CLAUDIA XIMENA MUÑOZ NARVÁEZ³
WILMER HERNÁN QUIÑONES DÍAZ⁴
CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

El presente artículo como resultado de la investigación: *El tiempo curricular en la reconstrucción de las identidades de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: una mirada de las concepciones y prácticas de los maestros desde la Educación Artística* evidencia el proceso pedagógico que realizan los docentes especialmente quienes trabajan desde la Educación Artística cuando orientan las clases en sus distintos contextos: urbano y rural, determinando en cada uno de ellos el tiempo curricular dedicado a ésta área como una de las grandes dificultades para su desarrollo. Aplicando la metodología de investigación de la Teoría Fundada y partir del resultado de análisis de datos, que arrojaron las entrevistas realizadas a docentes de tres Instituciones Educativas del Departamento del Cauca, de las cuales, dos de ellas se encuentran en contexto rural (Centro Educativo Matarredonda - Piendamó), Escuela Unitaria Quiteto - Sucre) y la otra en contexto urbano (Institución Educativa José Eusebio Caro - Popayán), se pudo comprobar cómo en cada uno de éstos dos contextos: urbano y rural, el tiempo curricular destinado para el área de Educación Artística es utilizado de modos distintos.

Los resultados mostraron que en los espacios educativos rurales, por ser Centros Educativos; es decir, que solo se orienta hasta el grado quinto, los tiempos curriculares son flexibles al docente, de acuerdo a las necesidades, intereses y momentos de aprendizaje de los niños; ya que generalmente, a un sólo maestro le corresponde orientar todas las áreas en su grado; Así,

1 Recibido: 30 de noviembre de 2012. Aceptado: 27 de febrero de 2013.

2 Aura Ydaly Garzón Díaz. Maestra en Artes Plásticas. Universidad del Cauca. 2005. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca, 2010. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: idalygar@hotmail.com

3 Claudia Ximena Muñoz Narváez. Diseñadora gráfica. Universidad del Cauca, 2000. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: ximenana@yahoo.es

4 Wilmer Hernán Quiñones Díaz. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística. Universidad del Cauca, 2010. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: Chejov_2@hotmail.com

5 Gloria Isaza de Gil. Asesora del proyecto.



la Educación Artística se involucra interdisciplinariamente con todas las áreas, permitiéndole a cada niño explorarse a sí mismo, reconociéndose e identificándose como un individuo único e irrepetible; mientras que, en el contexto urbano, por ser Institución Educativa que comprende primaria y bachillerato, el espacio artístico es limitado. En el bachillerato, cada área la orienta un maestro distinto utilizando un determinado tiempo, los cuales, cada uno de ellos tiene su propia metodología. Dentro de estas horas, una o dos por semana, la Educación Artística juega su papel innovador y motivador para los jóvenes, permitiéndoles liberarse por un momento de tanto academicismo formal, encontrando en éste pequeño espacio de expresión, un poco de emoción y dialogo con sigo mismos.

Por lo tanto, el tiempo curricular establecido por cada espacio educativo, puede afectar de manera positiva o negativa, la formación de cada uno de los estudiantes quienes, por su situación de vulnerabilidad, aun no logran una identidad de sí como sujetos valiosos. Para ello, la Educación Artística, es una excusa que les permite hacer reconstrucción de éstas identidades, en el momento en que se dibujan en un papel, colorean con los tonos que más le gustan, danzan su música favorita, cantan aquella canción que algo les recuerda y generan distintos sentimientos, o simplemente en el silencio de sus pensamientos liberan todas aquellas ideas que los hacen felices por un instante. De esta manera, un papel, un color, una melodía, un movimiento o un momento de creatividad, puede ser una alternativa pedagógica para formar sujetos con nuevas perspectivas de vida y proyecciones positivas para su desarrollo.

Palabras Claves: Educación Artística, Tiempo Curricular, Reconstrucción de las Identidades.

The curriculum time in reconstructing the identities of children and vulnerable young people: a view of the concepts and practices of teachers from arts education

Abstract

This article as a result of the investigation: *The curriculum time in reconstructing the identities of children and vulnerable young people: a view of the concepts and practices of art education teachers from the educational process* evidence made by especially teachers who work from Arts Education classes when oriented in different contexts: urban and rural, determining in each curricular time devoted to this area as one of the great difficulties in their development. Applying the methodology of grounded theory research and results from data analysis, which yielded interviews with teachers of children and youth from three educational institutions in the Cauca Department, of which, two of them found in rural context (Matarredonda Education Center (Piendamó) Quiteto Unitary School (Sucre)) and the other in urban context (Educational Institution José Eusebio Caro (Popayán)), is I can see how in each of these two contexts: urban and rural, curricular time allocated to the area of arts education is used in different ways.

The results showed that in rural educational spaces, being educational centers, that target only through grade five, times are flexible curriculum to teachers, according to the needs, interests and learning moments and girls, because usually a guide only rightful master all areas in their degree; Thus, interdisciplinary arts education engages with all areas, allowing each child to explore himself, recognizing and identifying yourself as a unique individual and unrepeatable, while in the urban context, being educational institution comprising primary and secondary school, the art space is limited. In high school, each area a different teacher's guides using a certain time, which each of them has its own methodology. Within this time, one or two a week, Arts Education plays its innovative and motivating youth, allowing them free for a moment of academicism both formal finding in this small space of expression, a little excitement and keep dialogue with thereof. Therefore, the time set by each space curricular education can affect positively or negatively, the formation of each of the students who, because of their vulnerability, yet fail to identify themselves as valuable subjects. To do so, Arts Education, is an excuse that allows them to rebuild these identities, at the time you draw on paper, colored with tones that you love, dance to your favorite music, sing that song that something recalls and generate different feelings, or simply in the silence of his thoughts release all those ideas that make them happy for a moment. Thus, a paper, a color, a melody, a movement or a moment of creativity, can be an alternative pedagogical subjects to form new perspectives of life and positive projections for development.

Keywords: Arts Education, Curriculum Time, Reconstruction of Identities.

Presentación

El ejercicio investigativo *“El tiempo curricular en la reconstrucción de las identidades de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: una mirada de las concepciones y prácticas de los maestros desde la Educación Artística”* se realizó durante el periodo de tiempo desde 2011 a 2012, como parte del macroproyecto de investigación: *“Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno”* liderado por la investigadora principal Magíster Gloria Isaza de Gil.

La investigación, se enmarca en espacios educativos rurales en donde concurren niños y niñas de las etnias guambiana, nasa y campesina y en la Institución Educativa José Eusebio Caro, ubicada al suroccidente de la ciudad de Popayán cuya población estudiantil está conforma-

da en su gran mayoría por estudiantes de bajos recursos económicos (estratos, 1 y 2) y por desplazados, quienes viven en la zona periférica de la ciudad y habitan en asentamientos, en ranchos, o en arriendo. Contextos en los que se encuentran e interactúan sujetos con características comunes, que traen de sus lugares de procedencia, sus creencias, formas de ver el mundo, estilos de vida, costumbres, manifestaciones artísticas; convirtiendo estos espacios en contextos multiculturales, en donde los niños y jóvenes constituyen sus identidades individuales que están impregnadas de sus emociones, de sus percepciones del mundo y sus identidades sociales que los caracterizan como colectivo, que los hace sentirse pertenecientes a una determinada cultura. Estas culturas interactúan cotidianamente (interculturalidad) y el papel de la escuela desde la Educación Artística es generar en sus estudiantes valores como el respeto a las diferencias



culturales, de pensamiento, de expresión, a la diversidad; para que puedan llegar a acuerdos por medio del diálogo, de la concertación, permitiéndoles ver al otro no como alguien distante sino, como alguien cercano en quien se puede encontrar apoyo para construir juntos. Desarrollando en los estudiantes valores necesarios para la convivencia, para ser buenos ciudadanos, ya que empiezan a valorar y respetar los pensamientos y expresiones de los demás, a comprender que todos somos iguales en la diferencia, que juntos es posible alcanzar los proyectos de vida, los sueños y crear espacios de interrelación, en el respeto de las diferentes identidades y culturas.

Mas en un país como Colombia que desde la constitución política se reconoce como multiétnico y pluricultural, reconociendo la existencia de un sinnúmero de expresiones, de manifestaciones culturales en todo el territorio nacional, como fuente de inspiración, como motivo de orgullo, como identidad nacional.

Además desde los datos suministrados en las entrevistas realizadas a los docentes que orientan el área de Educación Artística o que de alguna manera se encuentran vinculados a ella, emerge el tiempo curricular como un aspecto importante que determina los procesos de reconstrucción de las identidades de los estudiantes y cómo a través de las prácticas artísticas se generan espacios de goce, de alegría que transforman pensamientos, sentimientos y actitudes.

Justificación

La pintura, el dibujo, las manualidades, la danza, la música, el teatro, han sido subvalorados como ámbitos de aprendizajes escolares, su presencia en el currículo constituye el relleno, la cenicienta en la jerarquía con otras áreas del conocimiento. Esta desvinculación se debe tal vez porque al cuerpo, a las emociones, no se les da la misma importancia que se le da a la razón; es decir se otorga más relevancia al pensamiento que a los sentimientos y las emociones.

Actualmente, ésta área ya está considerada como una de las nueve fundamentales. Es decir, ha ganado cierto reconocimiento dentro del proceso formativo; sin embargo, no es suficiente, ya que los tiempos establecidos para esta área, son mínimos en relación con las capacidades que desarrolla en los estudiantes. Siendo ésta una de las falencias de la Educación hoy en día.

Eisner, Elliot (2005, 78), defiende la Educación Artística en las escuelas, como una perspectiva ampliada de la cognición humana no sólo "*el modo de representación convencional*" (identificado con el lenguaje discursivo), sino también el expresivo y el mimético, jugando un papel en la formación de conceptos. Desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la Educación Artística es que coopera en el objetivo de desarrollar la capacidad de formación de conceptos, por lo cual no se podría prescindir de ella.

Siendo así urgente recuperar la alegría de la vida en la escuela, generar espacios desde las prácticas pedagógicas artísticas donde se valoren los saberes locales, ancestrales, donde los sueños, la imaginación tengan lugar, dando paso al aprendizaje desde las propias experiencias de los estudiantes, no solo desde los conocimientos teóricos, desligados entre sí y desligados de la realidad. Desde el lenguaje como forma de expresión ya sea por medio del dibujo, del color, o de los gestos y movimientos corporales.

La Educación Artística en la escuela propicia espacios de expresión, proporciona herramientas necesarias para enriquecer y fortalecer los talentos, mejora la autoestima, ayuda a la formación de un pensamiento crítico, holístico, permite a los estudiantes ser sensibles, creativos, expresarse libre y espontáneamente, reconstruir sus identidades.

Con respecto a la construcción de identidades, Restrepo, Eduardo (2007, 78) afirma:

La identidad es posible en tanto establece actos de distinción entre

un orden interioridad-pertenencia y uno de exterioridad-exclusión. Por tanto, la identidad y la diferencia deben pensarse como procesos mutuamente constitutivos.

Las identidades son construcciones históricas y, como tales, condensan, decantan y recrean experiencias e imaginarios colectivos. Esto no significa que una vez producidas, las identidades dejen de transformarse.

De acuerdo a lo anterior, las identidades se transforman, se reconstruyen en la interacción con otros, en la vida en sociedad, así mismo Taylor, Charles (1993, 20), en el ensayo *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, presenta la identidad como *"algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano"*; pero Taylor aclara que el hecho de que *"yo descubra mi propia identidad no significa que, yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás"*.

Taylor, Charles (1993, 26), también afirma que *"Nos transformarnos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos"*. Y se vale del término lenguaje *"en su sentido más flexible, que no sólo abarca las palabras que pronunciamos sino también otros modos de expresión con los cuales nos definimos, y entre los que se incluyen los "lenguajes" del arte, del gesto, del amor y similares"*. Es aquí donde la Educación Artística en la escuela entra en juego y desde donde nos proponemos abordar las identidades culturales, desde el lenguaje como forma de expresión ya sea por medio del dibujo, del color, de los sonidos, o de los gestos y movimientos corporales.

Continuando con lo planteado por Taylor, Charles (1993, 21) *"El falso reco-*

nocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido". Tal vez esto sea lo que sucede con algunos estudiantes en la escuela o en el colegio, que ellos *"Internalizaron una imagen de su propia inferioridad, de modo que aun cuando se supriman los obstáculos objetivos a su avance, pueden ser incapaces de aprovechar las nuevas oportunidades"*; así adoptaron una identidad de inferioridad debido a los ambientes en que han convivido. Y desde las prácticas pedagógicas artísticas bien enfocadas se puede propiciar que ellos se liberen de esa imagen de sí mismos y se valoren, desarrollen su autoestima y creen otras identidades más positivas como seres capaces, creativos y libres.

Estos argumentos orientaron la necesidad de indagar sobre cómo se estaban implementando en las Instituciones donde los investigadores ejercen su docencia, las prácticas correspondientes a la Educación Artística. Y así poder comprender su incidencia en la reconstrucción de las identidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, a partir de la indagación sobre las concepciones y prácticas de los maestros encargados de los desarrollos de esta área en los currículos de Instituciones de primaria rurales y secundarios urbana.

Problema

La Educación Artística y Cultural es un área fundamental en la formación integral de los estudiantes, sin embargo no se le da la importancia que ésta tiene, siendo orientada muchas veces por docentes no especializados en el área, como una asignatura para completar la asignación académica, como un área que cualquiera puede orientar, donde se enseña a los estudiantes a hacer manualidades, sin otorgarle sentido, sin reconocer la importancia de unas prácticas pedagógicas artísticas fundamentales



en la construcción de seres con autoestima, autónomos, críticos, sentipensantes, solidarios, creativos y soñadores, capaces de transformar las realidades y pintar de mil colores la vida. Debido a lo anterior, el tiempo destinado para los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Artística en la básica y sobre todo en la media es mínimo, una sola hora semanal, haciendo que se dificulte en tan poco tiempo, desarrollar procesos de sensibilización, de creación y de expresión.

En escenarios así y sumándole la influencia que ejercen los medios masivos de comunicación en los estudiantes de todos los sectores en todo el territorio nacional, como también los conflictos armados y la falta de oportunidades laborales que generan desplazamiento, desarraigo cultural y pérdida de la identidad cultural; es necesario y urgente hacer un alto en el camino para reflexionar sobre el papel real que juegan las prácticas pedagógicas artísticas en la escuela y el bachillerato, a partir de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes que gestionan esta área en los currículos institucionales.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros del área de Educación Artística de instituciones rurales de primaria y urbana de secundaria con poblaciones en situación de vulnerabilidad del Departamento del Cauca?

Antecedentes

En el momento no se conocen investigaciones referentes al tiempo curricular destinado a la Educación Artística como medio para la reconstrucción de las identidades de los estudiantes, tanto a nivel local como nacional, debido a que como lo plantea la delegada del Ministerio de Cultura, Ariza Aguilar, Margarita (2012): *“En Colombia no hay investigación en educación artística”*. Lo que no quiere decir que no se desarrollen procesos desde las prácticas artísticas en todo el

territorio nacional, pero no se escribe, no se sistematiza y por eso se desconoce.

Objetivo

Analizar y comprender las concepciones y las prácticas pedagógicas de los docentes del área de Educación Artística de las Instituciones Educativas José Eusebio Caro del Municipio de Popayán, Centro Educativo Mataredonda del Municipio de Piendamó y la Escuela Unitaria Quiteto del Municipio de Sucre, con poblaciones en situación de vulnerabilidad del Departamento del Cauca.

Metodología

La metodología que se aplicó para el análisis del proceso de la investigación es la Teoría Fundamentada, entendida como un método cualitativo de corte crítico en donde los hallazgos y los datos obtenidos a través del trabajo de la realidad permiten la construcción de teoría y la posibilidad de nuevos conocimientos. Corbin, Julieth y Strauss, Anselm (1990, 23) plantean que es una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. De la Cuesta, Carmen (1998, 5) siguiendo a Strauss, considera que su objetivo es el de generar teoría a partir de textos recogidos en contextos naturales y sus hallazgos son formulaciones teóricas de la realidad. Según Sandoval, Carlos (1997, 71), la Teoría Fundada es una Metodología General para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la Teoría Fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de teoría.

El método de la teoría fundamentada es el de comparación constante, que connota, como dice Sandoval, una continua revisión y comparación de los datos

capturados para ir construyendo teoría de la realidad.

Según Glasser, Barney y Strauss, Anselm (1967): La Teoría Fundamentada, establece la distinción entre la teoría formal y la teoría sustantiva, haciendo énfasis en la teoría sustantiva, la cual, está relacionada con la interacción permanente que el investigador logra en el proceso de recolección de datos; de los cuales pueden ir surgiendo nuevas hipótesis para ser verificadas. En tal sentido, esta teoría es el resultado del procesamiento sistemático de los datos de campo (mediante procesos de codificación y categorización).

El diseño del proceso metodológico inició con base en el problema de investigación planteado, lo que posteriormente permitió la recolección de datos de forma dinámica, abierta, y su análisis por medio de las codificaciones y categorías. Esto implicó el uso de la entrevista y las preguntas abiertas, las anotaciones, observación, lectura de datos, codificaciones, categorías centrales, saturación, memos y clasificación que se llevó a cabo de forma creativa y con pensamiento crítico para desarrollar conceptualizaciones a través de estos datos.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Se determinó como unidad de análisis las concepciones de los docentes sobre inclusión, vulnerabilidad, diversidad y las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras que orientan Educación Artística.

Como unidad de trabajo, participaron en la investigación 10 docentes de básica primaria, básica secundaria y media de las Instituciones: Centro Educativo Matarredonda, ubicado en zona rural del municipio de Piendamó, al que asisten niños indígenas guambianos, paeces, afro-descendientes y mestizos. Escuela Unitaria Quiteto, ubicada en zona rural del municipio de Sucre, al cual asisten niños campesinos, cuyos los procesos de

sobrevivencia están dados por las actividades del pancoger, el cultivo del café y también de los cultivos de coca. Institución Educativa José Eusebio Caro, atiende niños y jóvenes de las comunas 7, 8 y 9, las cuales se extienden sobre la periferia sur occidente de la ciudad de Popayán, en condiciones de pobreza.

Construcción de sentido

Teniendo en cuenta los datos suministrados por los docentes en las entrevistas, y acorde con la metodología de investigación de Teoría Fundada surgen las siguientes categorías:

Primera categoría: Educación Artística y Desarrollo del Ser Humano.

Esto conlleva a cuestionarse y reflexionar sobre lo que está sucediendo en los ambientes escolares en relación al desarrollo de las prácticas artísticas por parte de los maestros, quienes las definen como, la única área que valora de alguna manera al sujeto como ser humano, teniendo en cuenta sus debilidades, fortalezas, destrezas, sueños, metas, necesidades e intereses, permitiéndoles explorarse a sí mismos, reconociéndose como seres únicos y valiosos cargados de historia, saberes, experiencias y arraigos culturales, que les proporcionan elementos muy ricos y variados para la construcción de lenguajes expresivos y diversos.

Así, la Educación Artística, genera en los estudiantes sensaciones agradables de goce, disfrute, despertando su sensibilidad a todo aquello que le rodea como: el medio ambiente, los seres mágicos y sobrenaturales (mitos y leyendas).

Desde los datos suministrados en las entrevistas, se concibe la Educación Artística como un “*escape*”, que les permite a los estudiantes salirse por unos momentos de sus realidades y soñar, además de sacar de su interior muchas cosas que los pueden estar afectando y esto es algo positivo, ya que ayuda a los estudiantes a liberarse un poco de las tensiones, además permite a los docentes conocer



su mundo, sus percepciones, sus sueños, para así valorar su diversidad, comprender sus lecturas del mundo y crear estrategias de enseñanza que ayuden a mejorar su rendimiento académico. También la denominan como una forma de llevar al ser humano a formar parte integral de la sociedad alejándolo de adquirir algunos malos hábitos como: el pandillismo o la drogadicción.

No obstante, la realidad en cuanto al desarrollo de procesos artísticos está más consolidada en algunas Instituciones que en otras. El ejercicio de reflexionar la importancia de la Educación Artística es poco habitual y tiende a ser más un compromiso de actividad, que un proceso permanente de construcción artística que permita en los estudiantes un desarrollo de sus potencialidades y de la sensibilidad.

Segunda categoría: Vida digna y Diversidad.

Los contextos en que viven los estudiantes contribuyen en la configuración de sus identidades, ya que ellos toman de su contexto cercano elementos que incorporan a su ser, es así que de acuerdo a las situaciones que tengan que vivir, ellos van a desarrollar su personalidad y a actuar de determinada manera afectando su contexto, su medio, siendo así reproductores y/o transformadores de ideologías, de condiciones de vida, múltiples formas de expresión y de pensamiento.

La diversidad se entiende como la diferencia y el respeto, mucho más en un país pluriétnico y multicultural como Colombia. Esta diversidad abunda en muchos aspectos y distintas formas de acuerdo a los múltiples contextos en los que se desarrolla. En el ámbito escolar la diversidad convive en las aulas de clase todo el tiempo, y nos hace reflexionar sobre la importancia del otro, un ser valioso y diferente con quien se puede construir una vida digna.

En un territorio tan amplio como el nuestro, se viven situaciones de conflicto armado entre grupos ilegales. La población campe-

sina vulnerable a estos factores socio culturales es afectada de forma directa, tanto que sus condiciones de vida son alteradas, así como sus comportamientos y conductas. De igual forma, los cultivos ilícitos que se producen empiezan a generar ambientes de comodidad de tipo económico que hace que los niños y jóvenes convivan con estas formas de aparente bienestar y acomoden sus estilos de vida y comportamiento a estas emergentes condiciones.

Situaciones que afectan de alguna manera los derechos de los niños a tener un ambiente sano, a la educación, a la salud y a una vida digna, a una familia, a crecer con afecto, debido a la desintegración familiar muy común en Colombia.

En otros contextos los niños crecen en ambientes de extrema pobreza, debido a que han llegado desplazados de diferentes regiones a engrosar los cinturones de miseria en la ciudad, en la zona periférica, en busca de oportunidades de una vida mejor, pero la ciudad no ofrece a estos recién llegados las condiciones para acceder a un empleo, a una vivienda digna, a una alimentación nutritiva, ni tampoco el sistema de salud atiende esta población con campañas de prevención y promoción. En estos ambientes de escasez se generan pandillas, conflictos sociales, embarazos no deseados, alcoholismo, maltrato, también son contextos donde se consume y se expende drogas.

Todas estas situaciones afectan las actitudes y comportamientos de los niños, los cuales se manifiestan en la escuela generando conflicto, desmotivación, desinterés por el estudio, rebeldía, entre otros. Así las identidades de los estudiantes son múltiples, porque se han construido en diferentes contextos, además han sido impregnadas de sus propias apreciaciones del mundo, y en la época escolar se siguen reconstruyendo constantemente al interactuar con otros.

En el proceso de ésta investigación, se ha determinado el tiempo curricular como el elemento primordial que define

los espacios de enseñanza – aprendizaje en los distintos contextos educativos, tanto rural como urbano, siendo este aspecto un factor decisivo para las prácticas artísticas en la escuela.

El término tiempo curricular no está definido conceptualmente como las horas establecidas para cada área; esto se instaura de común acuerdo en las Instituciones Educativas, siendo flexible y moldeable teniendo en cuenta el interés, énfasis y necesidades de cada Institución escolar.

Así lo define el Ministerio de Educación Nacional, en el Decreto 1860 del 3 agosto de 1994: "Artículo 33, 13. Criterios para la elaboración del currículo:

La elaboración del currículo es el producto de un conjunto de actividades organizadas y conducentes a la definición y actualización de los criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyan a la formación integral y a la identidad cultural nacional en los establecimientos educativos.

El currículo se elabora para orientar el quehacer académico y debe ser concebido de manera flexible para permitir su innovación y adaptación a las características propias del medio cultural donde se aplica.

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 77 de la ley 115 de 1994, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para estructurar el currículo en cuanto a contenidos, métodos de enseñanza, organización de actividades formativas, culturales y deportivas, creación de opciones para elección de los alumnos e introducción de adecuaciones según condiciones regionales o locales.

Generalmente, en algunas instituciones educativas, se asigna mayor tiempo a las áreas prioritarias para la formación de los estudiantes, dejándole una mínima intensidad horaria a la Educación Artística, que se considera de menor importancia.

Actualmente, ésta área ya está considerada como una de las nueve fundamentales. Es decir, ha ganado cierto reconocimiento dentro de la formación de los estudiantes; sin embargo, no es suficiente, ya que los tiempos establecidos para esta área, son mínimos en relación a las capacidades que desarrolla en los niños y jóvenes. Siendo ésta una de las falencias de la Educación hoy en día y no desde los estamentos superiores, sino, desde las propias escuelas, como lo menciona el Ministerio de Educación Nacional, en el artículo 3: "*Los periodos de clase, son definidos por los rectores o directores al comienzo de cada periodo lectivo y pueden tener una duración diferente siempre y cuando se cumpla la intensidad mínima de la jornada escolar prevista para cada nivel educativo. Así mismo, se considera que el rector puede efectuar variaciones en la definición de los periodos de clase*".

Es importante tener en cuenta el tiempo de asignación para cada área, dándoles la misma importancia, ya que la formación en desarrollo humano es tan importante como la formación en conocimiento teórico; así lo plantea el sujeto 5: "*Es muy importante de que aquí en el colegio, las directivas permitan que estos espacios que tenemos las personas que... orientan la Educación Artística y a los que nos gusta la parte de la artística, también desarrollemos trabajos en pro de todos los estudiantes y a la vez... que hagamos sentir que somos colombianos y sintamos orgullo de serlo*".

Reconociendo la importancia de la Educación Artística en el desarrollo humano de los estudiantes en su vida escolar, la Primera Conferencia Mundial sobre la Educación Artística UNESCO (2006, 3):

En marzo del año 2006 en Lisboa Portugal, se promulgó ante la Cumbre Mundial de Educación Artística de la UNESCO, la Declaración de Bogotá sobre la Educación Artística, en la cual diez y nueve países de la región de América Latina y el Caribe se comprometieron a dar segui-



miento al llamamiento a los Estados Miembros lanzado por el Director general de la UNESCO a favor de la promoción de la Educación Artística y la creatividad en la escuela, con relación a la toma de medidas administrativas, financieras y jurídicas para que esa enseñanza se haga obligatoria en las escuelas desde la educación inicial hasta el último año de secundaria. Esta Declaración de Bogotá proferida en el marco de la Conferencia Regional "Hacia una educación artística de calidad: retos y oportunidades", del 30 de noviembre de 2005.

Teniendo en cuenta todos los apartes nombrados anteriormente, se evidencia la importancia de rescatar el sujeto como un ser emocional que ha incorporado de su entorno experiencias vitales que lo constituyen como un ser único y diverso.

Hablar de identidades, es también referirse a temas de diversidad y diferencia, los cuáles adquieren matices singulares cuando se encuentran en espacios de creación artística. El afecto y el reconocimiento desde las prácticas artísticas, en tanto que posibilitan la formación de la identidad del niño, se encuentran, sin duda, entre los fundamentos más esenciales de la escuela y sólo con relación a ellos es posible pensar la experiencia educativa, más allá de los tradicionales mecanismos de selección y homogeneización.

En estas condiciones afectivas se forman los sujetos y se enriquece la relación con los otros, al mismo tiempo que disfruta y goza de la magia del arte, de la experiencia de lo cotidiano, de lo efímero, de los pequeños placeres y de la importancia de la naturaleza, como fuente de inspiración que comprometa en la búsqueda de un lugar en el mundo para cada ser vivo, cada ser vivo con el que nos relacionamos.

Por medio de la Educación Artística se establecen relaciones no desde el rechazo o la negación del otro sino por el contrario en el reconocimiento de las identidades,

de las diferencias y de las subjetividades de los otros. El hecho artístico entonces se convierte en la manera posible de intervenir en el conflicto escolar, permitiendo la disminución de las crisis que se da en la escuela. No obstante, no se le da la importancia al área artística -que posee una mayor vinculación con la práctica y de alta significatividad social- dentro del currículo escolar, minimizando su relevancia con respecto a otras disciplinas de un supuesto contenido formal como las matemáticas, lengua castellana, las ciencias naturales, entre otras.

La pintura, el dibujo, las manualidades, la danza, la música, el teatro, han sido subvalorados como ámbitos de aprendizajes escolares, mientras su presencia en el currículo constituye el relleno, la cenicienta en la jerarquía con otras áreas. Esta desvinculación se debe tal vez porque al cuerpo, a las emociones, no se les da la misma importancia que se le da a la razón; es decir, se otorga más relevancia al pensamiento que a los sentimientos y las emociones.

Es contradictorio observar que en la mayoría de las Instituciones escolares, la misión y la visión van encaminadas a los valores humanos, sin embargo, la teoría curricular se establece con un componente racional, desligándolo de las prácticas cotidianas que son las que permiten la producción de verdadero conocimiento y un aprendizaje significativo. Desde estas prácticas se produce el sujeto pensante, competitivo, quien contará con un cuerpo disciplinado y productivo, pero carentes de valores humanos, de sensibilidad social.

Este es uno de los aspectos fundamentales en la escuela de hoy: el fomento de espacios, tiempos y saberes científicos, de la razón desplazan, los saberes no científicos, la magia de la vida. Como lo plantea Navarro Solano, Rosario (s.f., 10): "*Necesitamos buscar un espacio en las escuelas para educar en la convivencia, no desde lo teórico, sino desde lo vital*". Es urgente recuperar la alegría de la vida

en la escuela, generar espacios donde se valoren los saberes locales, ancestrales, donde los sueños, la imaginación tengan lugar, dando paso al aprendizaje desde las propias experiencias de los niños, niñas y jóvenes, no solo desde los conocimientos teóricos, desligados entre sí y desligados de la realidad.

Desde la Educación Artística en la escuela se posibilita el respeto a las diferencias culturales, de pensamiento, de expresión, porque se trabaja en equipos, donde se tiene que llegar a acuerdos por medio del diálogo, de la concertación, lo que permite ver al otro no como alguien distante sino, como alguien cercano en quien se puede encontrar apoyo para construir juntos. De esta forma, se van desarrollando en los estudiantes valores necesarios para la convivencia, ya que empiezan a valorar los pensamientos y expresiones de los demás, a comprender que todos somos iguales en la diferencia, que merecemos las mismas oportunidades, las mismas condiciones y que juntos es posible alcanzar los proyectos de vida, los sueños y crear espacios de interrelación, en el respeto de las diferentes identidades y culturas.

Mas en un país como Colombia que desde la constitución política se reconoce como multiétnico y pluricultural, reconociendo la existencia de un sinnúmero de expresiones, de manifestaciones culturales en todo el territorio nacional, como fuente de inspiración, como motivo de orgullo, como identidad nacional. Una identidad que es necesario desarrollar y fortalecer en el reconocimiento de la diversidad, a través de la Educación Artística en la escuela, como lo plantea el Ministerio de Educación Nacional (2008,10):

El desarrollo integral de un ciudadano colombiano, es posible a partir de formas de conocimiento que involucren el autorreconocimiento de su yo y sus entornos; evocando e identificando hábitos y costumbres configuradores de memoria, conciencia social y habitabilidad de

nuestro territorio; es por ello que la alimentación, la tradición oral, la escritura, las prácticas artísticas, las expresiones populares, las expresiones infantiles o juveniles, las expresiones urbanas, la arquitectura, las fiestas, las filiaciones ideológicas, políticas, poblacionales o religiosas, son algunos de los referentes desde donde construimos nuestra memoria e identidad nacional.

Es necesario reconocer y valorar la memoria, los recuerdos, las tradiciones todo aquello que es reflejo de la vida en comunidad, de la memoria social que se ha constituido en el territorio, en el compartir e interactuar con otros, remembrando el lugar en que nacimos, los colores del paisaje, los sonidos de la infancia, los sabores de la tierra, que evocan en la memoria un sentido de pertenencia a un territorio, del cual se incorporan algunos elementos que configuran las identidades como individuos y las identidades como grupos, como región y como país. Identidades que se expresan de diversas y creativas formas, que proyectan la vida en comunidad y los colores del entorno en el que se constituyeron a través de múltiples manifestaciones culturales.

Manifestaciones culturales que cada día se ven enfrentadas a supervivir, a reconfigurarse, o quizá a desaparecer de la memoria de los pueblos, por que las manifestaciones culturales de la cultura global, invaden a través de los medios masivos de comunicación, cada territorio por lejano que se encuentre, cada memoria de cada sujeto, en cualquier lugar del mundo; poniendo en riesgo las características particulares de cada identidad constituida en lo local, que guarda y transmite los rasgos identitarios de las comunidades. Por lo tanto como lo evidencia el Ministerio de Educación Nacional (2008, 5): *“Esta convivencia de lo local y lo global –de lo propio y lo foráneo– característica del mundo de hoy, hace necesario promover el diálogo sobre la configuración cultural*



en lo concerniente a la expresión de la identidad, la expresión de la nacionalidad y la convivencia en la diferencia", siendo este el papel que se ha delegado a la Educación Artística en la escuela, el aportar elementos a los estudiantes para que tengan un juicio crítico y reflexivo a la hora de poner en diálogo estos dos aspectos de la cultura y de la identidad, ya que contribuye a la lectura y la comprensión simbólica, valorando las diferentes expresiones que conviven en los contextos y la diversidad cultural; de tal manera que aprendan a convivir pacíficamente en condiciones de equidad, en cuanto a la participación y el acceso a los derechos.

Aprovechar la Educación Artística como herramienta, para reconstruir las identidades de los estudiantes en las instituciones educativas del contexto rural y urbano, es una excusa para generar otro tipo de motivaciones que les permita explorar sus sentimientos, como lo plantea el sujeto 3: *"Pues la Educación Artística es importante porque me permite explorarme como persona, me permite identificarme y me permite expresar todo esto en diferentes formas como el dibujo, como la danza, como el canto, entonces me permite reafanzarme como persona y me da seguridad e identidad y expresarlos sin límites en cualquier modo artístico; puede ser: dibujo, pintura, danza, teatro o manualidades."*

Al respecto Aguirre, Imanol (2006,10) identifica a la Educación Artística *"... como reconstrucción identitaria del sujeto"*. Es importante tener en cuenta, que cada individuo es un mundo, con necesidades, deseos, sueños e intereses distintos, por ello, la Educación Artística evoca modos particulares de percibir ese mundo donde sientan, reflexionen y actúen sobre un contexto particular, se reconozcan participantes de una sociedad y de unas formas culturales, dándoles sentido y apreciándolas.

Todo este proceso artístico, requiere un trabajo continuo de integración con los estudiantes, donde ellos puedan construir, indagar, opinar, imaginar y expresarse sin

límites, sin generar rechazo o cohibición de sus ideas, estimulando la afectividad, la originalidad, y otros aspectos que propician el desarrollo emocional del sujeto; por esto, es importante aclarar, que el maestro como orientador es un agente importante en los procesos de enseñanza – aprendizaje del educando, permitiéndoles aclarar dudas o descubrir y despertar su creatividad y motivación por el arte.

Es importante, entender el arte como un hecho cultural, el cual influye en el medio social como agente de reconstrucción, de situaciones que enmarcan a los educandos como, el aburrimiento, la tristeza, la agresividad, convirtiéndolo en emociones como: alegría, motivación, sensibilidad y un reconocimiento de sí como seres importantes de nuestro entorno. Como lo expone el sujeto 6: *"Eso los lleva a ellos a alejarse de pronto de adquirir algunos malos hábitos, yo que sé... o el pandillismo o la drogadicción, entonces es como una alternativa no... para que ellos puedan... e lo que te digo, expresar las ideas y ser mejor personas."*

A los niños les gustan los colores, y las formas atraen su atención y estimulan su imaginación, motivándolos a ser creativos. El interés natural que el niño presenta desde su más temprana edad por todo fenómeno óptico o de movimiento, debe ser aprovechado pedagógicamente, ya que el desarrollo de la capacidad visual y corporal en la infancia estimula el de la mente y ésta a su vez el de la capacidad de aprendizaje. Este aprendizaje, muchas veces continúa relacionado con el sistema educativo tradicional, que en ocasiones lo obliga a copiar patrones adultos, ajenos a su forma de expresión, interrumpiendo de esta manera su desarrollo imaginativo.

Entonces, el propósito educativo es, que el arte logre en los estudiantes un desarrollo integral, evidenciado mediante actos cotidianos, como cambios de comportamiento, tanto personales como de convivencia escolar, para que se traduzcan en fundamentos personales que den testimonio de logro del proceso con el arte,

expresando distintos tipos de emociones que les permiten reconocer, significar y valorar la importancia de éste como un lenguaje que transita por los espacios de su imaginación.

Cuando se habla de un lenguaje de lo artístico, se refiere, a aquello que se pretende generar en los seres humanos, personas sensibles capaces de transformar por medio de su trabajo las realidades cotidianas a las que estamos enfrentados; momentos de esparcimiento y de encontrar un significado a una raya, una imagen, un color, una curva, un movimiento, hace que las personas tengan en su mente otro tipo de pensamiento alejado de aquellos inconvenientes que inevitablemente surgen en la realidad; así lo sugiere el sujeto 8: *"Hacer un trabajo mucho mas practico para que los niños se les quede grabado para siempre....mmmm, me interesa que lo que les enseñó lo puedan aplicar en sus casas con sus papás... Pues, es lo que trabajamos aquí... siempre la integración de todo y que sea proyectado a la comunidad."*

Sin embargo, estos son temas que pueden ser aplicados y plasmados en sus obras; por esta razón la escuela debe permitir espacios de creatividad y expresión de libertad para que muestren todos aquellos talentos posiblemente escondidos por la forma educativa que se lleva en estos contextos escolares.

En este sentido, es importante pensar en el individuo como un sujeto que continuamente expresa emociones, y más, cuando hay factores externos que en éste caso con la Educación Artística, las revelan con más emotividad, permitiéndoles improvisar, jugar y comunicarse con otros, generando un proceso de exploración y de búsqueda de una expresión personal.

Esta expresión se puede desarrollar por medio de los lenguajes artísticos, que permiten conocer y conocerse sensiblemente. Posibilita ver los alcances de la expresión y expresarse, es decir, saber cómo comunicarse con el lenguaje

propio. Pero, además hace otros aportes al conocimiento, por ejemplo: ser más alegres, más activos, más espontáneos, más motivados.

Vigotsky, Lev Semiónovich (s.f., 2) dice: *"Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifique su presente"*. Por lo tanto, las actividades artísticas, que los estudiantes enfrentan, posibilitan el desarrollo emocional, creativo y expresivo.

Esto sucede cuando las actividades artísticas pasan de ser meras exteriorizaciones a constituirse en trabajos expresivos en los que se combinan, recrean y reelaboran tanto experiencias pasadas como nuevas, en las que su imaginación es incentivada a través de imágenes mentales de la naturaleza o de las realizaciones del ser humano a lo largo de la historia. Dewey afirmaba que los niños no llegaban a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Según Dewey, Jhon (2008, 25), cuando el niño llega al aula *"ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla"*.

La realización de actividades artísticas permiten que los sentidos de los estudiantes establezcan una relación armoniosa con el mundo exterior, contribuyendo a una personalidad integrada, la cual está relacionada con aquello que tiene un sentido para nosotros y no puede abandonarse, por eso describimos, analizamos, comparamos juzgamos y clasificamos; por eso construimos teorías acerca de la creatividad, la forma, la percepción, la función social, las emociones; también por eso consideramos que el arte es un lenguaje, un modelo de sensaciones, como dice Aguirre, Imanol (2006, 7): *"el arte es un hecho cultural"*. La Educación Artística es una práctica de las distintas formas de expresión, y hace parte de estos hechos culturales, formando seres humanos integrales, es decir, en su vida emocional, profesional, afectiva, etc.



Cuando hablamos a los niños de expresiones artísticas, utilizamos muchos términos para referirnos a ello, como: Artes, Educación Artística, Estética, etc. Pero la verdad es que los niños expresan su sentir en cualquiera de los modos anteriormente nombrados, un sentimiento y una habilidad innata en ellos. Sin embargo, es importante aclarar cada uno de estos conceptos y a que se refieren.

Si hablamos de Arte, es una forma de vida que todo ser humano utiliza para expresar sus sentimientos e inquietudes sobre el mundo, es aquella sustancia que causa en nuestros pensamientos e ideas, reacciones de creatividad e imaginación.

Es una actividad que requiere un aprendizaje y puede limitarse a una simple habilidad técnica o ampliarse hasta el punto de englobar la expresión de una visión particular del mundo. El término Arte procura a la persona o personas que lo practican y a quienes lo observan una experiencia que puede ser de orden estético, emocional, intelectual o bien combinar todas esas cualidades. En este campo, la libre expresión es el medio por el cual se generan condiciones que permiten a los estudiantes buscar o como dice Akoschky, Judith (2002, 52): "*conquistar la libertad*", permitiéndoles ser sensibles, creativos, reflexivos y curiosos. Es trabajar a partir de las motivaciones e interés del estudiante, de lo que tiene dentro de sí, encontrando caminos que permitan incorporarlos a las prácticas artísticas pedagógicas.

Ahora bien, cuando nos referimos a la Educación Artística, aunque no hay una sola definición, podemos decir que es una disciplina, y un esfuerzo sistemático que reflexiona todos los procesos de enseñanza – aprendizaje en el sujeto. Toda esta producción teórica aportó a la Educación una nueva mirada respecto a la infancia y a la adolescencia, con características propias en sus modos de acción, sus formas de pensamiento y sus formas de representaciones expresivas.

La Educación Artística, de acuerdo al autor Aguirre, Imanol (2006, 14), quien

plantea tres modelos para enfocar los aspectos en que un maestro puede desempeñarse en el entorno educativo. Identifico este proyecto, desde uno de éstos modelos: el Expresionista, el cual se refiere a la manifestación de la expresión del ser interior; es decir, sus sentimientos y la emoción, los cuales son la base de la esencia artística, porque de aquí pueden partir chispas para generar más creatividad y permitir que el individuo sea un ser libre de expresión sin juicio alguno.

En el proyecto se plantea la Educación Artística, desde dos justificaciones: la primera, como la denomina Eisner, Elliot (1998, 75): "*De naturaleza terapéutica*" ofreciendo a los niños la oportunidad de expresarse en medios distintos a las palabras, y que las actividades artísticas brindan la ocasión de que el niño libere emociones encerradas que no puede expresar en las denominadas áreas académicas. La segunda, "*El desarrollo del pensamiento creativo*", donde el arte juega una especial aportación a la capacidad creativa del individuo.

En este sentido, Eisner, Elliot (1998, 78), defiende la Educación Artística en las escuelas, como una perspectiva ampliada de la cognición humana no sólo "*el modo de representación convencional*" (identificado con el lenguaje discursivo), sino también el expresivo y el mimético, jugando un papel en la formación de conceptos. Desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la Educación Artística es que cooperaría en el objetivo de desarrollar la capacidad de formación de conceptos, por lo cual no se podría prescindir de ellas.

Dewey, Jhon (2008) un gran pedagogo del siglo XX, concebía la infancia como un momento de gran potencial creativo y capacidad expresiva, y la enseñanza del Arte en la escuela debía permitir que los niños "*explotaran*" su creatividad en beneficio de su desarrollo personal. Todo lo anterior para tratar de entender que el sujeto es un ser que se vuelve más sensible cuando se relaciona con el arte, expresando emociones tanto físicas como orgánicas.

La motivación tiene un carácter emocional. Por ello el equilibrio emocional incrementa el aprendizaje. En el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utilizamos para valorar una situación concreta y, por tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación.

Durante mucho tiempo, las emociones han sido consideradas poco importantes y siempre se le ha dado más relevancia a la parte racional del ser humano. Pero las emociones, al ser estados afectivos, indican estados internos personales, motivaciones, deseos, necesidades e incluso objetivos. Y desde las prácticas pedagógicas artísticas se valora al ser humano en su integridad como se plantea en los lineamientos de política para la Educación Artística en Colombia: *“La educación artística garantiza el desarrollo de un área fundamental de conocimiento que moviliza las facultades tanto sensoriales y racionales, como las imaginativas y emotivas, conformando esa misteriosa amalgama de placer y saber que es la expresión artística”*. Ministerio de Educación Nacional, (2010,25) Ya que estas prácticas pedagógicas desarrollan la sensibilidad, la creatividad, el pensamiento reflexivo y lenguajes simbólicos que valoran los contextos sociales, culturales, naturales de los estudiantes, contribuyendo a una Educación inclusiva, en el reconocimiento de la diversidad y la convivencia pacífica de las diferentes culturas e identidades.

Una diversidad muy rica, propia de un país multiétnico, pluricultural y biodiverso como Colombia, y esta diversidad es reconocida por los docentes de la Institución, como lo manifiesta el sujeto 5:

Bueno, la diversidad como su nombre lo dice, es... son las diferentes gamas de colores en la que se desenvuelve una persona, es decir de que aquí nosotros en Colombia podemos hablar de una diversidad étnica, de una diversidad cultural, de

una diversidad política, inclusive de una diversidad ideológica, eso hace que nuestra nación sea un país multiétnico y multicultural, porque como le decía anteriormente, la inclusión permite que en nuestra nación que es tan grande, tan extensa, haya esa variedad de colores que hacen que Colombia sea una nación muy rica, en tradiciones, en costumbres, en mitos y leyendas que son los que nutren nuestras raíces, y que nos permiten tener una identidad como colombianos.

En cada pedacito del territorio nacional, conviven e interactúan, la diferencia, la diversidad, construyendo en cada paso la historia de los pueblos y de los sujetos, historias que se transmiten de generación en generación a través del lenguaje, que han sido incorporadas a las identidades individuales y sociales, forjando lazos afectivos entre los sujetos y su cultura. Entendiendo la cultura como lo plantea Tylor, Charles (1871, 23): *“aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”*, y al igual que la vida, la cultura no está estática sino que se transforma, en la interacción entre los miembros de la sociedad y su entorno.

Una interacción que está mediada por el lenguaje, el lenguaje como capacidad de expresión, de comunicación del ser humano, el lenguaje de la palabra, de los movimientos, de los gestos, de los sonidos, de los colores, de las texturas de los paisajes, de los símbolos y de la vida misma. En palabras de Restrepo, Eduardo (2007, 4): *“Los seres humanos habitamos el lenguaje, de que somos sujetos atravesados por el significante (o por lo simbólico...), la ‘dimensión discursiva’ es una práctica constituyente de cualquier acción, relación, representación o disputa en el terreno de lo social”*. Y todas estas relaciones e interacciones que se dan entre los miembros de la sociedad, van



transformando, recreando identidades, ya que según Restrepo, Eduardo (2007, 11): *"Las relaciones entre identidad y cultura, identidad y tradición, e identidad y comunidad no son tan sencillas como para derivar la identidad de cualquiera de las tres (ni siquiera de las tres combinadas)"*, porque las identidades son complejas como cada sujeto, tiene vivencias, experiencias, emociones, creencias, sueños diferentes, cada sujeto es como un tejido hecho de hilos azules de sueños, creencias y valores, hilos rojos de símbolos y significados, hilos verdes de naturaleza y diversidad, hilos naranjas de libertad y creatividad. Hilos que se cruzan entre sí, se unen, se alejan, se expresan, conviven, interactúan que son diversos pero hacen parte de un solo tejido, de una totalidad.

El sujeto como tejido de hilos multicolor es individual y a la vez colectivo (social), es cuerpo pero también es espíritu, es diverso con características propias que se ha constituido a sí mismo como lo plantea la constitución filosófica, pero también es parte de una sociedad, es actor y autor y se constituye en la interacción social; posee unos símbolos, unas creencias y cosmovisiones que ha construido en esa vida en sociedad. De ahí que las identidades sean diversas, porque cada comunidad, cada sociedad es diferente, cada sujeto tiene unas condiciones diferentes de vida, de acceso a las oportunidades, que hacen que las poblaciones especialmente infantiles y juveniles se encuentren en situaciones de vulnerabilidad en diferentes aspectos.

Nuestros estudiantes no están exentos de esas condiciones sociales de desigualdad en que vive la mayoría de los colombianos como lo expresa en la entrevista el Sujeto 4:

...vulnerabilidad tiene que ver mucho con el contexto social en el que se desenvuelven los niños, o sea Popayán es una ciudad que tiene muy poco empleo, no tenemos industrias y eso hace que las familias de nuestros estudiantes pues sean de escasos recursos económicos y por eso pues

tienen muchas deficiencias no solamente en educación sino en recreación de alimentación, de vestido, son niños pues que viven generalmente del diario de lo que consigan al día, entonces esa vulnerabilidad hace que ellos tampoco en el colegio rindan de una manera adecuada porque pues tienen que darle prioridad a otras cosas diferentes a lo que es la educación. Más que todo digamos que no se dedican a vivir sino casi que a sobrevivir, eso es general aquí en el colegio José Eusebio.

Esto hace que en la Institución cada día conviva la diversidad en toda su complejidad, una diversidad que debe ser reconocida y valorada no solo desde las prácticas artísticas sino también en la participación, en el acceso a los bienes y servicios en igualdad de condiciones, desde todos los estamentos de la comunidad educativa, especialmente desde las directivas, asignando más espacios en el currículo para las prácticas pedagógicas artísticas, reconociendo su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes.

Esta investigación realizada en el campo educativo, buscó un pensamiento crítico, a partir de las experiencias artísticas, dando espacio al sujeto como individuo pensante, emocional y creador, que continuamente interactúa con otros individuos y se construye cotidianamente de esta experiencia de la expresión y la emoción.

La Educación Artística permite abrir espacios a la reflexión, crítica y autocrítica de todos los procesos que se llevan a cabo en la reconstrucción de las identidades de los estudiantes, proponiendo nuevas miradas del sujeto desde otro punto de vista, anulando la homogenización y retomando la diversidad como un aspecto importante en los procesos de formación.

Al hablar de nuevas miradas, es dar cabida a la opinión del otro, entablar diálogos como un modo de lectura de la realidad, que genera actos de conocimiento, permitiéndole tanto a docente como estudiante

hacer procesos de investigación donde se evidencie la problematización de la realidad para proponer modos significativos de aprender críticamente su mundo.

Todos estos procesos, producen aprendizajes, los cuales deben causar un conflicto cognitivo, que permita inicialmente un desequilibrio, para luego generar un nuevo equilibrio y llegar a un nuevo conocimiento. Se espera que éste nuevo conocimiento, se refiera a fortalecer su identidad, tanto en su parte cultural, social, política y diversa.

Es así como, en el espacio escolar la realización de un plan de estudios o currículo, es importante para involucrar en su praxis las verdaderas necesidades, intereses y motivaciones de los sujetos a los cuales será aplicado, permitiéndoles ser parte de su propia formación.

La retroalimentación y actualización de las actividades artísticas debe ser continua en su proceso educativo, teniendo en cuenta que se puede aplicar la interdisciplinariedad como una herramienta indispensable en los procesos evaluativos, dando a conocer cambios positivos en todos los aspectos del sujeto. Así, las prácticas pedagógicas desde el amor y desde el arte transversalizando cada área del conocimiento, cada espacio de la vida, genera cambios de actitudes que facilitan y alegran la vida en comunidad, ya que desde el arte es posible generar la aceptación, el re-conocimiento del otro, que está ahí, que convive conmigo, como parte del propio ser, sin desaparecerlo, sin matarlo, sin negar su existencia o quererlo someter y manipular.

Como en una pintura compuesta por múltiples formas, variados colores, texturas y sensaciones que son diferentes unos de otros, pero son un todo, un conjunto de elementos que se visibilizan mutuamente, que al separarse no serían más que simples formas, colores o texturas aisladas, así también en las realidades conviven e interactúan sujetos diversos no solo unos de otros sino también en

sí mismos, sujetos que son constituidos por hilos de diversos colores, texturas, olores, sonidos y sabores, que son en relación con el otro, en el reconocimiento y la aceptación del otro.

La pedagogía del arte como posibilidad de generar resistencia frente a la deshumanización del otro como ser humano, desde la capacidad de sentir, de darle lugar a las emociones, a los sentimientos, no solo a la razón, desde la libertad de expresarse desde múltiples lenguajes; con los colores del atardecer, los sonidos del mar, los movimientos de las aves, las imágenes del agua, los olores de la vida. La vida, que se disfruta, que se comparte, que no se vende ni se compra, que no se arrebató.

También como posibilidad de superar duelos por la muerte de seres queridos, ya sea por muerte natural o a causa del conflicto armado, que marca la vida de muchos de los niños y jóvenes en todo el país, llenándolos de tristeza, de desesperanza, de miedo; y por medio de las prácticas pedagógicas artísticas se transforman estos escenarios de desconsuelo en escenarios de alegría, de goce, de esperanza, es decir que a través de la Educación Artística se puede constituir un nuevo sujeto más feliz.

La misión de las Instituciones Educativas y las frases promocionales o slogans, evidencian una inclinación de la balanza hacia la formación del ser de los estudiantes en comparación con la ciencia y la técnica, dándole mayor relevancia a la formación de valores y actitudes necesarios para la vida en sociedad.

En la práctica esos planteamientos no son verídicos, puesto que en el currículo se da más importancia y asignación de horas semanales a las áreas consideradas de mayor relevancia en el aprendizaje y la formación del conocimiento, enfocando sus esfuerzos en la presentación de pruebas saber, descuidando la formación propuesta en su misión, el ser de la persona y por tanto las áreas que contribuyen a



ello, como la ética y valores, la educación física y la Educación Artística.

Haciéndose necesario un rediseño en el campo curricular, buscando estrategias desde todas las áreas, para que involucren las artes como método de enseñanza propiciando a los estudiantes espacios de goce, de creación y de expresión, generando aprendizaje significativo y mayores facilidades para aprehender nuevo conocimiento, desde todas las áreas. Para ello se puede considerar la creación o transformación de proyectos pedagógicos que facilitan la transversalización del conocimiento, en donde a partir de un objetivo común se puedan desarrollar actividades desde las diferentes disciplinas y áreas, mediadas por la Educación Artística no solo para el aprendizaje y mejorar el desempeño académico de los estudiantes, sino también, aportando elementos para que los incorporen, los asimilen, los transformen y creen sus identidades individuales y sociales.

Para lograrlo debe haber un cambio de paradigmas, ya que esa forma de pensar el currículo se ha institucionalizado y como las Instituciones son tradicionales es necesario reflexionar y transformar ese pensamiento, a un pensamiento menos tradicional y cerrado, por un pensamiento abierto y dispuesto sin prevención al cambio, un pensamiento que no genere resistencia solo por temor a lo incierto, a lo nuevo. Tener en cuenta que el conocimiento como la vida se transforma cada instante, está en continua evolución, no se queda estancado en el pasado.

Además es necesario, que la Educación cambie en la búsqueda de, como lo plantea Ariza Aguilar, Margarita (2012, s.p.): *“una educación orientada hacia el disfrute, la contemplación reflexiva y la acción de los ciudadanos sobre sus culturas y sus contextos. El arte como derecho en la construcción de la democracia”*. Un arte político que concibe al ser humano inmerso en contextos diversos con múltiples problemáticas, un sujeto que proponga

acciones y soluciones que transformen positivamente dichos entornos.

Considerando que los seres humanos son y piensan dependiendo del contexto social donde están insertos, y que los estudiantes habitan en contextos con múltiples problemáticas sociales como la violencia, el maltrato, el abandono, la pobreza, entre otros, es desde allí donde se constituyen, desde donde son, piensan y se expresan, toman ese mundo objetivo que está allí afuera y subjetivamente lo representan. Por lo anterior es necesario que la escuela brinde los espacios de transformación simbólica de esos escenarios de conflicto en escenarios de alegría, de esperanza, de autonomía, de creatividad, de vida.

Qué mejor que desde el arte como posibilidad de expresión, que permite aflorar todos esos sentimientos y pensamientos con la utilización de lenguajes visuales, corporales, sonoros, además de ser un importante recurso para la formación de competencias blandas, entre estas la más elevada que demanda el mundo de hoy: el pensamiento complejo, entendido como la capacidad del ser humano para integrar elementos históricos, con elementos del futuro, un pensamiento interdisciplinario.

Las competencias blandas están vinculadas con la parte emocional, con las motivaciones, los valores del ser humano, un aspecto más que hace pensar el deber de la Educación de empoderar la Educación Artística como un saber fundamental para la constitución de un nuevo sujeto; un sujeto que ha reconstruido sus identidades desde las prácticas artísticas en la escuela. Que ha corporeizado elementos tanto de su entorno, como de las vivencias en las prácticas artísticas, poniéndolos en diálogo, transformándolos, recreándolos y expresándolos como su forma de ser, de pensar, de actuar, como su identidad de sujeto que lo hace único en el mundo.

Hoy en día, como lo plantea Restrepo, Jorge Emiro (2012, s.p.):

La Neurociencia, la filosofía de la mente, la fenomenología, la teoría

de la complejidad y muchas otras disciplinas han entendido que no tiene sentido seguir esclavizando la mente al cerebro y le han apostado a un enfoque corporeizado y extendido sobre la cognición. Este nuevo enfoque, que recibe varias denominaciones (cognición corporeizada, cognición extendida, cognición enactiva, entre otros), parte de la premisa de que la mente, la cognición, el intelecto, las emociones y todo aquello relacionado con la actividad psicológica, debe estar integrado en una dinámica que incluye el cuerpo, no como depósito, sino como contribuyente.

Otorgar al cuerpo un papel importante en la construcción de conocimiento, reconocer que el ser humano es un todo complejo, que todas sus partes están articuladas, integradas como un sistema, donde el cuerpo es un medio de aprendizaje, ya que recibe estímulos del ambiente, del entorno, por cada poro de la piel, es decir el cuerpo como medio de aprendizaje que integrado al cerebro, apropia y genera conocimiento; el cuerpo también como medio de expresión, como herramienta de la Educación Artística para aportar en la reconstrucción de las identidades de los estudiantes.

Una escuela que está llamada al cambio, a satisfacer las demandas de los sujetos de hoy, sujetos visuales, digitales, sonoros, que están en continuo movimiento, que ya no están como en antaño sentados, estáticos frente al profesor que todo lo sabe, esperando recibir el conocimiento para luego memorizarlo y recitarlo sin parpadear; una escuela que no debe seguir cerrada al cambio.

Citando a Vivas Duarte, Ricardo (2012, s.p.):

Partir de elementos legales para abordar propuestas teóricas de pedagogía del arte es vital cuando en la práctica se conjugan todas las dificultades y reflexiones en torno a la educación tradicional en las insti-

tuciones escolares, la confrontación del maestro de arte en un contexto académico evaluativo y fragmentado, donde la estética está limitada a espacios y tiempos curriculares.

Las políticas educativas deben transformarse a nivel local y nacional, así mismo las directivas de las Instituciones Educativas tienen que estar abiertas al diálogo, y los docentes de Educación Artística deben reflexionar sobre su quehacer; porque el cambio es deber de todos los estamentos relacionados con la Educación.

Conclusiones

- La Educación en nuestro país debe cambiar los paradigmas establecidos y otorgarle al cuerpo y las emociones la misma importancia que a la mente y a la razón; ya que los seres humanos no son solo cerebro también son cuerpo, son un todo complejo que interioriza, incorpora los mundos, las realidades por medio de los sentidos, tiene una historia incorporada, debido a que el sistema nervioso recorre todo el cuerpo. Un cuerpo que desde las prácticas artísticas es reconocido, valorado no solo como instrumento de expresión sino como productor de conocimiento.
- Las Instituciones Educativas haciendo uso de la autonomía que les otorga el Ministerio de Educación Nacional, deben dentro de la planeación curricular darle la misma relevancia y asignación a las áreas como Educación Artística y Cultural que a las matemáticas, las ciencias naturales, etc., especialmente en la básica secundaria y en la media vocacional que es en donde más se evidencia el desequilibrio de las artes frente a otras áreas del conocimiento. Considerando que son espacios de creación, de reflexión y de expresión que contribuyen en la formación integral de los estudiantes como generalmente lo rezan las misiones de las Instituciones.



- La Educación está en la obligación de velar por el desarrollo humano integral de los educandos por medio de las prácticas artísticas como espacios de intercambio de saberes y experiencias, de interacción con los otros; valorando y reconociendo la diversidad en todos sus campos y aportando elementos para la reconstrucción de las identidades de los estudiantes, que se encuentran en situación de vulnerabilidad debido las realidades que viven a diario en los diferentes contextos. Identidades que al igual que una creación artística son resultado de las emociones, del espíritu soñador de su gestor, de las experiencias de vida, de los contextos y sentidos de mundo de cada ser y puede ser interpretada de diversas formas, como diferentes son los espectadores que la observan y la interpretan. Es única y valiosa, independientemente de las concepciones subjetivas de belleza o armonía de quien la observa.

Recomendaciones

- Como docente de Educación Artística es necesario ser consciente de la gran responsabilidad frente a la alegría, la autoestima y los sueños de los estu-

diantes; ya que al no valorar el esfuerzo, las ganas y el amor con que ellos participan de las actividades ya sea de música, de teatro, de danza o de pintura y dibujo con la intención de ser reconocidos, estimulados y poder participar en las actividades institucionales como izadas de bandera, encuentros culturales entre otros y mostrar su trabajo; se puede generar en ellos desmotivación, baja autoestima, decepción y frustración. Por lo anterior es bueno permitir que todos participen en las muestras artísticas independientemente del talento que tengan, buscando alternativas creativas que les ayuden a sentirse parte de, empoderándolos a todos por igual, no solo a los que tienen mayores aptitudes, a los mejores, sino también, a los que les cuesta más trabajo pero que igual lo intentan una y otra vez con mucho amor.

- Involucrar el juego como una herramienta pedagógica de las artes para lograr que los estudiantes por medio de la risa, la alegría, la emoción, asuman reglas, sean responsables, respetuosos del otro, comunicativos, participativos, creativos y que aprendan a apreciar y valorar la diversidad.

Bibliografía

- Aguirre, Imanol. (2006). Modelos Formativos en Educación Artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación.
- Akoschky, Judith. (2002). Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística. Buenos Aires: Editorial PAIDÓS.
- Ariza Aguilar, Margarita. (2012). Ponencia: Educación desde las Artes. X Seminario Encuentro con la Creatividad, El Arte y la Educación. Popayán, septiembre 26, 27 y 28 de 2012.
- De la cuesta Benjumea, Carmen. (1998). Abril 24-25-26 y mayo 8-9-10. Manizales). Taller de investigación cualitativa en: memorias del seminario taller de investigación cualitativa, Universidad de Caldas. Facultad

- de ciencias para la salud. Programa de enfermería. (Teoría fundada).
- De la Vega, Eduardo. (2008). Las trampas de la escuela "integradora", la intervención posible. Editorial Noveduc.
- Dewey, Jhon. (2008). El Arte como experiencia. Barcelona: Editorial PAIDÓS.
- Díaz Gómez, Álvaro, & Gonzales Rey, Fernando. (2005). subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Universitas Psychologica. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Eisner, Elliot. (1998). El ojo Ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. Barcelona: Editorial PAIDÓS.
- Frega, Ana Lucía. (2002). XII Encuentro, Estado de la Investigación Educativa "La escuela

- argentina y la educación en valores". Ponencia: "La identidad nacional como valor en la educación artística: algunos hallazgos de una investigación en curso en la Academia nacional de educación". Ciudad de Córdoba, 7 y 8 de noviembre de 2002.
- Freire, Paulo. (1999). *La Pedagogía de la Esperanza un re-encuentro con la pedagogía del oprimido*. México D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, New York: Editorial Aldine de Grunter.
- González, Juan Carlos – Barbero, Mohíno. (2004). III Congreso de Arte Infantil. UCM (Facultad de Bellas Artes). "Metodologías interculturales a través e la Educación Artística". Septiembre 2004. Madrid.
- Hernández, Gregorio. (2011). *Modulo: "El concepto de cultura: una mirada socio antropológica cultural. Maestría en Educación desde la Diversidad*. Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Arte, Cultura y patrimonio. Orientaciones pedagógicas para la educación artística y cultural. Educación preescolar, básica y media. Revolución Educativa Colombia Aprende*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *La educación artística, factor vinculante de la cultura y la educación. Lineamientos de política para la educación artística en Colombia. Revolución Educativa Colombia Aprende*. Bogotá.
- Morin, Edgar. (2002). *La noción de sujeto. Nuevos paradigmas, Cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Editorial PAIDÓS.
- Murillo, Javier. (s.f.). *Teoría Fundamentada*. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Métodos de Investigación.
- Navarro Solano, Rosario. (s.f.). *La educación intercultural a través de la educación artística. El caso del estado de Indiana (EEUU)*. Universidad de Sevilla.
- Restrepo Carvajal, Jorge Emiro. (2012). Ponencia: *La mente extendida: cuerpo, acción y cognición*. X Seminario Encuentro con la Creatividad, El Arte y la Educación. Popayán, septiembre 26, 27 y 28 de 2012.
- Restrepo, Eduardo. (2007). *Identidades: Planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio*. JANGWAPANA. N° 5, Julio de 2007 / P. 24 A P. 35
- Restrepo, Eduardo. (2009). *Cuerpos Racializados*. Revista Javeriana 2009. 146 (770): 16-23p.
- Sandoval, Carlos. (1997). *Investigación cualitativa. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Universidad de Antioquia. Medellín: ascun. 433p. isbn.958-9329-18-7.
- Sklar, Carlos. (2002). *Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí?* Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. 85-123p.
- Strauss, Anselm y Corbin, Julieth. (1990). *Fundamentos de la investigación cualitativa: La teoría fundamentada, procedimientos y técnicas*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, Charles. (1993). *Ensayo El Multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (2006). *Primera conferencia mundial sobre Educación Artística*. Lisboa. Portugal. 6 al 9 de marzo de 2006.
- Vigotsky, Lev Semiónovich. (s.f.). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Capítulos 3, 4 y 5. Encontrado en Tribuna docente.
- Vivas Duarte, Ricardo. (2012). Ponencia "¿Por qué las arañas se divierten en todas partes y en medio de las patrañas nadie percibe la telaraña? X Seminario Encuentro con la Creatividad, El Arte y la Educación. Popayán, septiembre 26, 27 y 28 de 2012.
- Convivencia Escolar <http://gregory-construyendolaconvivencia.blogspot.com/2009/06/una-definicion-de-convivencia-escolar.html> (Recuperado el 25 de octubre de 2012).
- Educación para la ciudadanía y los derechos humanos <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/ord/documentos/curriculo07/prim/5EducacionparalaCiudadania.pdf> (Recuperado el 25 de octubre de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional. www.mineducacion.gov.co (Recuperado el 15 de agosto de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-268946_archivo_pdf_sac_2011.pdf (Recuperado el 25 de septiembre de 2012).



Relación entre desempeño académico y autocontrol¹

EDWIN GERARDO LUNA TASCÓN² - JAIRO ALEXANDER GÓMEZ JOJOA³

TERESITA DE JESÚS LASSO BELALCAZAR⁴

CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

La investigación tuvo como objetivo principal analizar la relación entre desempeño académico y autocontrol en estudiantes de grado décimo y once de la Institución Educativa Ciudad de Pasto. Participaron un total de 342 estudiantes, el 50% de la muestra estuvo conformada por hombres y el otro 50% por mujeres. La edad promedio de los participantes fue de 16.1 y en su mayoría (61.7%) eran estudiantes de grado once. Para el proceso de recolección de información se utilizó el Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente (CACIA) de Capafóns y Silva (2001). Este instrumento se compone de 89 ítems agrupados en cuatro factores: retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol criterial y autocontrol procesual. Para el desempeño académico se recurrió a las notas de los estudiantes de 10º y 11º obtenidas a través del sistema de registro académico de la institución, ya que además de ser socialmente válido, las notas se constituyen en un indicador que permite integrar las valoraciones en todas las asignaturas -incluido comportamiento-, de manera clara, organizada y eficiente.

Como resultado de este estudio, no se observó relación entre autocontrol y desempeño académico en tanto se obtuvo un r de pearson de 0,088 con un p. valor de 0,103 y al utilizar un ANOVA, luego de transformar la variable de desempeño académico a una escala ordinal, se observó un F de 0,588 con un valor p. de 0,623. Lo anterior no concuerda con los resultados presentados en otros trabajos (Urquijo, 2003; Duckworth y Seligman, 2005), para lo que existen diferentes explicaciones posibles. En primer lugar, se podría decir que el desempeño académico no presentó correlación con el nivel de autocontrol, debido a que las estrategias de valoración de los aprendizajes pueden exigir comportamientos en los estudiantes que no requieren de las habilidades evaluadas por el instrumento CACIA, sino de un alto nivel de inteligencia y capacidad de aprendizaje. No obstante, una

1 Recibido: 15 de diciembre de 2012. Aceptado: 12 de febrero de 2013.

2 Edwin Gerardo Luna Tascón. Psicólogo-Universidad de Nariño, I.E.M Ciudad de Pasto – Universidad de Nariño. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: lunedwingerardo@gmail.com.

3 Jairo Alexander Gómez Jojoa. Ingeniero de Sistemas - Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Especialista en Redes y Servicios Telemáticos - Universidad del Cauca, I.E.M Ciudad de Pasto – Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: alexja77@gmail.com

4 Teresita de Jesús Lasso Belalcazar Licenciada en Ciencias Sociales y Especialista en metodología de la enseñanza de la geografía -Universidad de Nariño, I.E.M Ciudad de Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: teresitalasso@yahoo.es

5 Dolly Vargas. Asesora del proyecto

explicación alternativa es que los resultados se deban a la presencia de un efecto estadístico de restricción de rango (limitación de la variabilidad de los datos) que haya impedido “ver” la relación entre las variables. Finalmente, la falta de asociación podría explicarse por una dificultad del instrumento para obtener un indicador válido de autocontrol, debido a un efecto de cansancio en los estudiantes, relacionado con la extensión de la prueba, que estaba conformada por 89 ítems.

A manera de conclusión, este estudio sugiere la posibilidad de que las características de la asignatura y la estrategia de valoración de los aprendizajes utilizada por cada docente, pueden modular la relación entre el desempeño académico y autocontrol. Por otra parte, las características del instrumento y de la muestra con la que se desarrolló este estudio no permiten asumir una sola interpretación de los resultados observados, porque es posible que un instrumento con una menor cantidad de ítems y una muestra que presentará mayor variabilidad en las características de la población respecto a desempeño académico y disciplina, permitieran observar resultados diferentes.

Palabras clave: Autocontrol, desempeño académico, adolescentes.

Relationship between academic performance and Self-control

Abstract

The main objective of this research was to analyze the relationship between the academic performance and the self-control in students who belong to the tenth and eleventh grades of the high school “Ciudad de Pasto”. 342 students took part in the sample which was conformed by 50% of men and 50% of women. The age average of the participants was 16.1, and most of them (61.7%) were students of the eleventh grade. For the data collection process was used the Auto-Control Child Questionnaire and Adolescent (CACIA) by Capafons and Silva (2001). This instrument consists of 89 items grouped into four factors: personal feedback, reward delay, criterial self-control and processual self-control. Respect to the academic performance, it was taken into account the student marks which were obtained through the academic registration system of the institution, because this marks is not only socially valid, but also it is an indicator that lets the researchers integrate assessments in all subjects including behavior, in a clear, organized and efficient way.

With respect to the results of this study, the researchers found that there was no relationship between self-control and academic performance because it was obtained a Pearson's r of 0.088 with a p . value of 0.103 and when an ANOVA was used, after transforming the academic performance variable to an ordinal scale, there was an F of 0.588 with a p . value of 0.623. These results are inconsistent with the results presented in other studies (Urquijo, 2003, Duckworth and Seligman, 2005), it has several possible explanations. First, it could be said that academic performance was not correlated with the level of self-control because the strategies used to estimate the school learning can demand student's behaviors in which the tested skills aren't



required by the instrument CACIA, but a high level of intelligence and learning ability. However, an alternative explanation is that the results are due to the presence of a statistical effect of range restriction (limitation of the variability of the data) which does not let observe the relationship between the variables. Finally, the lack of association could be explained by the difficulty of the instrument to obtain a valid indicator of self-control, because of the fatigue effect of the students, related to the extension of the test, which consisted of 89 items.

In conclusion, this study suggests the possibility that the characteristics of the course and the assessment strategies used by each teacher to estimate the student's learning, can modulate the relationship between academic performance and self-control. Furthermore, the characteristics of the instrument and the sample that was used to develop this study do not let take a single interpretation of the obtained results, in other words, it is possible that an instrument with fewer items and a sample which could present greater variability in the characteristics of the research population, respect to academic performance and discipline would let appreciate different results

Keywords: Self-control, academic achievement, adolescents.

Justificación

El desempeño académico se encuentra afectado por diversidad de variables, que van desde aspectos directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, como las características de la actuación del docente, hasta otros más lejanos en relación a la interacción dentro de la institución educativa, como el nivel de estudio de los padres, la dinámica familiar, su nivel de ingreso, la personalidad del estudiante, características organizadas, entre otros, como lo sugieren Timarán, Delgado y Luna (2011). Debido a esta multiplicidad de condiciones de las cuales es función el desempeño académico, resulta difícil consolidar estrategias institucionales claras, manejables y viables, que permitan impactar favorablemente a grandes poblaciones para generar un incremento significativo en el desempeño académico de los estudiantes.

Una estrategia que podría dar resultado, sería favorecer en el educando el desarrollo de aptitudes que permitan disminuir el efecto negativo de aquellas condiciones que influyen en sus procesos cotidianos de toma de decisiones respecto al cum-

plimiento de las demandas que exige su rol de estudiante. En el presente estudio, se considera que una de dichas aptitudes puede ser *el autocontrol*, entendido –en términos generales– como la capacidad que permite desligar los procesos de toma de decisiones respecto de contingencias inmediatas y desarrollarlos en función de contingencias con consecuencias demoradas, cuando esto resulta favorable para el sujeto en el mediano o largo plazo.

El autocontrol como estrategia para favorecer el desempeño académico, a pesar de condiciones externas no favorables a este último, cobra un alto grado de relevancia y viabilidad desde la perspectiva del análisis de la conducta (AC) asumida en este estudio, puesto que el autocontrol no se entiende como una facultad dependiente de la voluntad de sujeto y en ese sentido indeterminada. Por el contrario, se asume como una aptitud que puede ser desarrollada a través de experiencias concretas que se van integrando a la historia de interacciones de cada persona. Es decir, el autocontrol es una tendencia comportamental aprendida y no hay impedimentos para que ese aprendizaje pueda ser potenciado por los sistemas de

educación formal, sobre todo si se tiene en cuenta que en la actualidad existe un gran cumulo de conocimientos en relación a las condiciones que favorecen el desarrollo del autocontrol.

Específicamente, autores como Gómez y Luciano (2000), apoyan la idea de que el autocontrol puede facilitarse cuando las personas logran, gracias al lenguaje, relacionar su conducta con eventos lejanos en el tiempo. Lo anterior implica que la coherencia en el proceso de mediación social del lenguaje y de lo simbólico, juega un papel fundamental en la generación de autocontrol, en tanto es esto lo que nos permite (con gran ventaja respecto a otras especies) desligarnos de la circunstancialidad inmediata. Por otra parte, Martín y Perl (2007), establecen que la vivencia de circunstancias favorables a la elección de alternativas que exigen progresivamente postergar la satisfacción, puede aumentar el autocontrol de las personas.

No obstante lo anterior, atendiendo a consideraciones éticas, técnicas y metodológicas, antes de realizar un proceso de intervención para favorecer el desempeño académico a partir del desarrollo de autocontrol, es conveniente recolectar mayor evidencia respecto a la validez de la hipótesis sobre la relación de estas dos variables entre sí, mediante estrategias menos invasivas y costosas. Una de esas estrategias son los estudios correlacionales como el realizado en esta investigación, que aunque no permiten realizar atribuciones de causalidad, si arrojan información concreta sobre la relación o independencia de dos o más variables (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

Además de lo antes expuesto, la realización del presente trabajo se constituye en una contribución a la generación de conocimiento científico, ya que, aunque se han realizado diversidad de estudios sobre autocontrol, solo los trabajos de Duckworth y Seligman (2005) y de Urquijo (2003), analizan su relación con el desempeño académico. Por lo tanto, este trabajo aporta evidencias importantes para com-

prender la relación de las dos variables en mención en un contexto diferente, si se tiene en cuenta además, que es el primer estudio de estas características que se realiza en el Departamento de Nariño y probablemente en Colombia.

Antecedentes

A continuación se presentan algunos de los estudios más representativos tanto de desempeño académico, como de autocontrol y al final algunos que han involucrado a estas dos variables. En cuanto al primero, Cascon (2000) en su estudio sobre predictores del rendimiento académico identifica a la inteligencia, como la variable que se asocia con más fuerza con el desempeño académico e incluso propone a la identificación de los niveles de inteligencia en los estudiantes, como una estrategia para identificar grupos con riesgo de fracaso escolar. Por otra parte, Silva y Sarmiento (2002) realizaron un estudio titulado ¿Qué determina el desempeño académico de los estudiantes de economía? El caso de la universidad militar “nueva granada” – UMNG, en el que identificaron que los estudiantes solteros, que financiaban sus estudios con crédito, obtuvieron mejores resultados en el examen de estado, cumplieron sus expectativas relacionadas con la carrera y tenían un mejor desempeño académico que aquellos con valores o categorías opuestas en estas variables.

En un interesante estudio de Arillo, Fernández, Hernández, Tapia, Cruz y Lazcano (2002) titulado “Prevalencia de tabaquismo y bajo desempeño escolar, en estudiantes de 11 a 24 años de edad del estado de Morelos” se encontró una asociación negativa entre consumo de tabaco y desempeño escolar, es decir, a medida que se incrementa el consumo de tabaco, disminuía el desempeño escolar. De manera similar, Ocampo, Arillo, Sánchez, Lazcano (2006) relataron un trabajo denominado “Bajo desempeño escolar, en relación con la persistencia del tabaquismo en una cohorte de estudiantes en México”, en él se observó que hay un



alto riesgo (RM= 2.27; IC95% 1.4 -3.6) de presentar bajo desempeño escolar para quienes presentan persistencia en el consumo de tabaco.

Un artículo titulado “El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico?” de Navarro (2003), sugiere que las habilidades sociales pueden estar relacionadas con el éxito académico y recomienda realizar una evaluación y seguimiento continuo de las mismas en los educandos de todos los niveles. Poco después aparece el estudio de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, Grau (2005) “Bienestar psicológico en estudiantes universitarios facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico”, en el que se encontró evidencia empírica para la propuesta de los círculos virtuoso-vicioso del desempeño académico y bienestar/malestar psicológico. Concretamente, se encontró que ante mayor rendimiento académico en el pasado, mayor bienestar psicológico en el presente, lo que se asocia a su vez con un mejor rendimiento académico en el futuro (medición 1 año después). Lo contrario también se observó: un mal rendimiento académico en el pasado; se asocia malestar psicológico en el presente y esto se relaciona con un bajo rendimiento académico en el futuro (medición 1 año después).

No se puede dejar de mencionar el estudio de Caravalló (2006), denominado “Factores que afectan el desempeño de los alumnos Mexicanos en edad de educación secundaria. Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar”. En este trabajo se encontró que las altas expectativas del docente respecto al desempeño escolar de sus estudiantes afectan positivamente la calidad del trabajo académico de estos últimos. De igual manera, se identificaron otros factores que mostraron contribuir al alto desempeño académico de los estudiantes. Estos factores fueron: estudiar en instituciones que “dejan tareas”, alto nivel económico y cultural en la familia, estudiar en instituciones privadas, en jornada matutina, tener padres

de mayor edad, con mayores ingresos, más involucrados con su vida escolar y que tenían altas expectativas sobre su desempeño académico. Así mismo, algunos factores asociados al alumno como mantener una dieta nutritiva, hábito de lectura en casa, alta motivación hacia las actividades escolares, expectativas altas sobre su propio desempeño académico, tener menor edad en relación a su grupo y haber cursado un año pre-escolar. En coherencia con algunos de estos resultados, Hernández, Márquez y Palomar (2006), observan que la escolaridad de los padres, el nivel de ingreso económico familiar, el tipo de secundaria de donde provenían los estudiantes y el historial académico del estudiante en esas instituciones, eran los factores que presentaban asociación significativa con el desempeño académico de los estudiantes participantes del estudio.

Un trabajo en una línea similar a los anteriores es el de Gubbins, Dois y Alfaro, (2006), denominado “Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza”. En este estudio se encontró que la variable con más peso en la explicación de la variabilidad en el rendimiento académico de niños que viven en condiciones de pobreza, era la motivación de la familia y del niño con la educación, asumida como oportunidad de cambio de su situación actual de vida. Este compromiso con la educación, parecía ser clave en la disposición de la familia para afrontar exitosamente todas las dificultades de la educación de sus hijos asociadas a la escasez de recursos materiales.

Desde una perspectiva más específica, el trabajo de Rego, Pereira, Fernández y Rivera (2007) se encontró que los estudiantes de aquellos docentes que presentaban altos índices de comportamiento en cuatro categorías de ciudadanía docente (comportamiento participativo, orientación práctica, escrupulosidad y cortesía), presentaban en promedio mayor desempeño académico que aquellos que tenían docentes con bajas puntua-

ciones en estas categorías. En relación a factores psicológicos del estudiante, un año después, aparecen los estudios de Hernández, Coronado, Araujo y Cerezo (2008) que observan que los estudiantes menos ansiosos lograban las mejores calificaciones, al igual que aquellos con mejor auto concepto académico; y el estudio de León B. (2008), en el que se encontró una relación significativa entre rendimiento académico y atención plena, entendida esta última como un estado de atención y conciencia del presente, en el que la persona percibe todas las sensaciones y percepciones del momento actual, sin hacer valoraciones sobre ellas. Resultado muy interesante, sobre todo si se considera que se ha demostrado que la atención plena puede ser desarrollada mediante ejercicios en los estudiantes.

Sánchez, Osornio, Valadez, Heshiki, García y Zárate, (2009), en un estudio titulado "Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano" encontraron una relación entre rendimiento académico y los rasgos de personalidad actitud cognitiva (disposición al trabajo cognitivo), emotividad y conciencia (disposición a tener preocupaciones reales, no excesivas). Igualmente, se observó una relación significativa con la variable inteligencia. En el estudio de Olivares, Valencia, Mujica (2010), igualmente en estudiantes de medicina, se encontró una asociación significativa entre el rendimiento académico del estudiante y las habilidades cognitivas (comprensión de contenidos) e interpersonales (participación en discusiones desarrolladas en las clases y discusión con los compañeros). Por otro lado, Adolfo, Noemi y Victoria (2010) realizaron un estudio denominado "Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa", en el que observaron la variable más importante para predecir el éxito académico en la universidad, fue orientación de la formación recibida en el

nivel medio preuniversitario, es decir, el tipo de énfasis en la formación recibida en la educación media.

Para terminar esta revisión de algunos de los estudios más destacados sobre desempeño académico, se menciona el reciente trabajo de Vera, Huesca y Francisco (2010), denominado "Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora" en el que se encontró que los alumnos que estudian en la tarde y consumen sustancias, presentan el desempeño académico más bajo, mientras que se observó una asociación entre el nivel cultural general y el hábito de realizar lecturas previas a la clase, con un alto desempeño. No se identificó asociación significativa entre el desempeño académico de los estudiantes y las técnicas pedagógicas implementadas por parte del docente, tampoco con aquellas utilizadas por los alumnos.

Lo anterior demuestra la multiplicidad de variables y de formas de relación de las mismas con el desempeño académico, y sobre todo, pone de manifiesto que el comportamiento del educando en relación al cumplimiento de objetivos de aprendizaje, está en función de su historia y del contexto en el que vive como estudiante, pero también de otros ámbitos y roles que debe asumir: hijo, compañero, ciudadano, etc., destacando la necesidad de ampliar la mirada para el abordaje integral del mismo.

Para la revisión de los trabajos de autocontrol, se empezará con el trabajo de Dixon y Holcomb (2000), quienes realizaron un estudio titulado "Teaching Self-Control To Small Groups of Dually Diagnosed Adults" en el que examinó el efecto de un procedimiento de entrenamiento progresivo en elegir recompensas demoradas, para enseñar autocontrol a dos grupos de adultos con diagnóstico dual (que presentan comorbilidad de trastornos psiquiátricos). El procedimiento de entrenamiento consistió en darles la posibilidad de elegir tres puntos inmedia-



tamente (en el contexto de un juego de mesa) o seis puntos Z minutos luego de ordenar un grupo de tarjetas. En principio Z era igual a cero, ósea que el participante no debía esperar nada después de ordenar las tarjetas para obtener sus puntos, posteriormente se incrementó el valor de Z progresivamente. Durante la línea base, ambos grupos eligieron reforzadores más pequeños pero inmediatos. Sin embargo, durante el desarrollo del tratamiento, se observó un aumento progresivo de la elección de la alternativa que entregaba la alternativa más demorada (pero más grande) hasta llegar a esperar 490 y 772 segundos para los grupos 1 y 2, respectivamente. Posteriormente, en un trabajo denominado "Self-control in children with autism: response allocation during delays to reinforcement" Dixon R. y Cummings A. (2001), observaron el efecto del entrenamiento en elecciones de reforzamiento demorado de alta calidad que en ocasiones requería de una actividad concurrente Vs. reforzamiento inmediato de menor calidad sin requisito de actividad, en la conducta disruptiva de niños con autismo. Se encontró que los niños progresivamente aprendieron a elegir la alternativa demorada con reforzador de alta calidad, y que el comportamiento disruptivo disminuía cuando además de la espera, el criterio de reforzamiento exigía una conducta incompatible concurrente.

Dos años después, el mismo autor, publica un artículo titulado *Self-control and the preference for delayed reinforcement: an example in brain injury* (Dixon y Guercio, 2003) en el que nuevamente demuestra la posibilidad de enseñar a preferir alternativas de respuesta que suministren reforzadores más valiosos aunque demorados, pero en este caso, no solo se requería esperar más, sino realizar una conducta en particular por más tiempo. El entrenamiento, como en los estudios anteriores, nuevamente consistió en la aplicación de contingencias de reforzamiento que progresivamente incrementan el criterio de demora (y en

este caso de duración de la conducta) de reforzadores de mayor atractivo. Esta vez el estudio fue realizado con pacientes que presentaban lesión cerebral los cuales debían realizar una actividad relevante para su tratamiento físico (mantener la mano abierta); esta actividad y su duración, se tomó como la respuesta requisito de reforzamiento. Resultados similares encontraría en su trabajo "The effects of choice on self-control" (Dixon y Tibbetts, 2009), igualmente en pacientes con lesiones cerebrales traumáticas, los cuales aprendieron a elegir recompensas demoradas de mayor valor que requerirían actividad, aunque al principio (línea base) elegían recurrentemente alternativas con reforzadores inmediatos que no requerían actividad pero suministraban reforzadores de menor valor.

Otros autores han encontrado resultados similares, como Neef, Bicard y Endo (2001) quienes observaron que tres niños diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad, un chico de 11 años de edad, otro de 9 y una chica de 9 años, respectivamente, tendían a elegir recompensas inmediatas pequeñas, sin necesidad de trabajo y de menor calidad Vs. recompensas demoradas y de mayor calidad que requerían trabajo escolar. Después de un entrenamiento en elección progresiva de alternativas de trabajo (problemas de matemáticas) que proporcionaban recompensas demoradas pero de mejor calidad (definida por preferencia del participante), se logró que llegaran a elegir alternativas que implicaban una demora de hasta 24 horas en su recompensa y que mejoraran la velocidad y calidad de sus respuestas a problemas de matemáticas.

En la misma línea, pero desde la perspectiva de la investigación con animales, destaca el estudio de Ainslie y Monterosso (2003) titulado "Building blocks of self-control: increased tolerance for delay with bundled rewards", realizaron un estudio con ratas sobre los efectos de presentar como alternativas dos tipos de situaciones de elección: en la primera, era posible ele-

gir cada vez entre una opción que ofrece una recompensa inmediata relativamente pequeña (de 24ml a 150 ml de agua azucarada) o una demorada (3 segundos) generalmente mayor (150 ml de agua azucarada). Bajo esta situación, las ratas podían cambiar de alternativa cuando quisieran, pero en la segunda situación, las alternativas y sus consecuencias se mantenían, pero no se podía cambiar de alternativa hasta terminar tres elecciones de opciones que entregan recompensas inmediatas o demoradas. Los resultados indicaron que mientras en la primera situación los animales preferían la opción de recompensas inmediatas pero pequeñas, en la segunda la alternativa preferida era la de tres segundos de retraso con recompensa más larga. Esto indica que el efecto de la inmediatez del refuerzo —muchas veces más poderoso que la calidad y cantidad del mismo— disminuye en programas de reforzamiento concurrentes encadenados y por lo tanto, que estos últimos incrementan el autocontrol en las ratas.

Ahora, aunque el estudio anterior con sujetos animales y aquellos que incluyen a personas con lesiones cerebrales, no son similares a la presente investigación en la condición o naturaleza de los sujetos participantes, estos trabajos son relevantes en tanto permiten analizar los principios básicos que explican la adquisición de autocontrol y amplían el contexto de los productos académicos que soportan el presente estudio.

Sin abandonar el tema de la elección de alternativas de demora-alta recompensa, se encuentra el estudio de Hoerger y Mace (2003) denominado “A computerized test of self-control predicts classroom behavior” que presenta un ejercicio de validez de constructo de un test computarizado de auto-control (CTSC). El CTSC constaba de dos tareas. Una de ellas era escoger entre recibir tres premios con una demora de 60 segundos o solo una recompensa de manera inmediata. En la segunda tarea debían escoger entre resolver comple-

tar un problema matemático difícil y recibir tres premios o completar un problema más fácil para recibir solo una recompensa. Se compararon las puntuaciones obtenidas en el test por un grupo de niños con características comportamentales asociadas a TDAH mostradas tanto en el aula como en la familia y un grupo control de 15 niños con características comportamentales normales. Los resultados mostraron en el CTSC puntuaciones significativamente menores para el grupo de niños con características de CTSC, lo que se convierte en una evidencia de validez de este instrumento.

No se puede terminar esta revisión de antecedentes, sin mencionar el libro “The science of selfcontrol” de Rachlin (2004) donde se expone un abordaje del autocontrol a partir de las investigaciones realizadas en economía conductual, en el que aparece como planteamiento base el principio que ha sido tema de investigación de los estudios citados anteriormente. Concretamente, parte de la idea de que el autocontrol es una tendencia comportamental que se observa cuando existen experiencias de aprendizaje y un contexto actual que permiten aprender a elegir alternativas que ofrecen una gran recompensa a largo plazo, y a evitar aquellas que otorgan recompensas menos valiosas a corto plazo y que con frecuencia traen consecuencias aversivas a largo plazo. El autor se centra en la explicación del comportamiento del adicto utilizando esta idea base, a la que añade variantes y contextualiza para explicar las diferentes facetas de las adicciones y sus tipos.

Finalmente, sobre estudios que relacionen el autocontrol y el desempeño académico, Duckworth y Seligman (2005), realizaron una investigación con estudiantes de octavo en el que obtuvieron indicadores de autocontrol utilizando instrumentos que eran contestados por los estudiantes, sus padres y sus profesores, además de una situación de elección en la que los alumnos podrían elegir entre realizar una tarea y recibir un dólar inmediatamente o



esperar una semana y recibir dos dólares. Se encontró que los chicos que obtuvieron una alta puntuación en autocontrol, tenían mejores notas, presentaban menos faltas a clase, obtuvieron calificaciones más altas en exámenes estandarizados y tenían más probabilidades de lograr ingresar en programas de bachillerato competitivos.

En este estudio, los investigadores también examinaron la relación entre el coeficiente intelectual y el desempeño académico de los estudiantes, observando que si bien se presentaba asociación entre CI y el éxito académico, las puntuaciones en las pruebas de autocontrol eran un mejor predictor de este último.

Por otro lado, Urquijo (2003), publicó una ponencia en la que se presenta los resultados de un estudio llevado a cabo con 888 alumnos de 7º y 9º año de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. En estos se indica una asociación estadísticamente significativa con un valor p de 0,01, entre autocontrol (medido con el Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescencia, CACIA) y desempeño académico en las áreas de lenguaje y matemáticas. La asociación se observó para las escuelas públicas, pero no para las privadas de la ciudad de Mar del Plata, esto probablemente debido a que en las últimas hay menor variabilidad de los dos factores mencionados, gracias a la influencia del contexto sociocultural de los alumnos que en ellas se educan. La publicación no ofrece detalles de la relación entre las distintas dimensiones del autocontrol presentes en la estructura factorial del CACIA, seguramente, porque el autocontrol no es la variable central del trabajo, pues también se examina la asociación entre el rendimiento académico y otras variables como ansiedad, auto concepto, depresión, estrés, estrategias de aprendizaje, inteligencia, personalidad, nivel socioeconómico y razonamiento abstracto.

Como se puede observar, en la actualidad, fruto de procesos de investigación básica, se conoce la manera en que diversas variables se relacionan funcionalmente con el autocontrol, y se ha avanzado en

la aplicación de estos conocimientos a la explicación de comportamientos adictivos y su intervención. Igualmente, se han realizado trabajos que relacionan el Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad con el autocontrol y se encontró uno que arroja algo de información sobre la relación de este último con el desempeño académico. No obstante, la relación entre autocontrol y desempeño académico aún no se ha analizado con el nivel de exhaustividad suficiente para desarrollar mejores aplicaciones prácticas que impacten significativamente en los procesos educativos que participan los niños y adolescentes en formación.

Problema de investigación

¿Cuál es la relación entre desempeño académico y autocontrol en estudiantes de grados décimo y once de la Institución Educativa Ciudad de Pasto?

Objetivo general

Analizar la relación entre desempeño académico y autocontrol en estudiantes de grado décimo y once de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.

Objetivos específicos

- Identificar la relación entre el componente de autocontrol: retroalimentación personal y el rendimiento escolar de estudiantes de grados décimo y once de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.
- Determinar la relación entre el componente de autocontrol: retraso de la recompensa y el rendimiento escolar de estudiantes de grados décimo y once de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.
- Establecer la relación entre el componente de autocontrol: autocontrol criterial y el rendimiento escolar de estudiantes de grados décimo y once de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.
- Identificar la relación entre el componente de autocontrol: autocontrol procesual y el rendimiento escolar

de estudiantes de grados décimo y once de la Institución Educativa Ciudad de Pasto.

Descripción teórica

A continuación se presentan las principales perspectivas teóricas desde donde se abordan los conceptos que fundamentan el presente estudio: desempeño académico y autocontrol, con las subcategorías, relaciones o implicaciones que resulten pertinentes y relevantes.

Desempeño académico

Construir una definición sobre desempeño académico que integre las posturas de los diferentes profesionales que se han dedicado a su estudio e investigación, es una tarea bastante complicada, por cuando muchos de ellos asumen aproximaciones frente a este constructo que difieren significativamente entre sí. En consecuencia, a continuación se pretende partir de un concepto claro sobre desempeño académico, aceptando que lo será para los fines y características de este estudio, pero que probablemente no será representativo de las diferentes formas de acercarse al mismo.

En primer lugar, es necesario reconocer que además de desempeño académico, existen otros términos como “desempeño escolar”, “rendimiento académico” o “rendimiento escolar”, que aún con algunas diferencias de carácter semántico, poco claras todavía, en la práctica son utilizados como sinónimos (Porcel, Dapozo y López, 2010; Navarro, 2003) y de esa manera es como se tratarán en el presente artículo.

Como elemento común a este uso del término desempeño académico, diversos autores, entre ellos García y Zárate (2010), lo relacionan con la calificación o estimación cuantitativa (el valor directo, promedio de una asignatura, promedio general, etc.) que el profesor hace del logro de los objetivos de aprendizaje, demostrado por el alumno al resolver pruebas de diferente tipo. Sin embargo, no se debe descuidar

el hecho de que las calificaciones son simplemente un indicador de lo que sea que se defina como desempeño académico, y por lo tanto, decir este se define por las calificaciones del estudiante constituiría a todas luces una falacia del tipo *petitioprincipii* (*circularidad en la explicación*). Así entonces, para esta investigación se asumirá el promedio general de las calificaciones de los estudiantes en cada periodo, como operativización de la variable desempeño académico, pero se espera (ya que no está bajo el control de los investigadores) que dichas calificaciones se hayan asignado con base en un concepto integral de este constructo. Concretamente, el desempeño académico, se conceptúa aquí como “el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno” (Vélez y Roa, 2005,75). Ahora dichos objetivos no solo se limitan a la repetición de información o resolución de algoritmos de manera descontextualizada, si no que incluyen también “el desenvolvimiento y capacidad de adaptación del niño dentro de la escuela y la aplicación de los conocimientos adquiridos en la misma, a su cotidianidad” (Verlaine y Spinelli, 2007,10), la relación con el otro basada en el respeto a los acuerdos sociales, el actuar crítico (Aldana, Pérez y Rodríguez, 2010) y la capacidad de crear y aprender, entre otros objetivos de aprendizaje que serán particulares de cada contexto social e histórico.

Con la definición anterior, se sugiere que la integralidad o parcialidad del concepto, está en estrecha relación la presencia de estas cualidades en los objetivos de aprendizaje; así por ejemplo, si se tienen objetivos de aprendizaje descontextualizados y que desconocen lo humano, la valoración del desempeño académico (que se hace en función de dichos objetivos) necesariamente será descontextualizada y desconocerá lo humano, desconocerá la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje, los distintos intereses, capacidades y necesidades educativas (Soto y Vasco, 2008).



En este punto se debe advertir que a pesar de su dependencia, objetivos de aprendizaje y desempeño académico, no son lo mismo, ya que mientras los primeros en última instancia plantean criterios de logro en función de lo que un grupo social ha valorado como deseable para su cultura, el desempeño académico expresa la relación (en términos de cumplimiento) entre el comportamiento del educando y esos criterios de logro.

Por otra parte, también es necesario señalar que los criterios de logro y la valoración de su cumplimiento, no solo dependen de las directrices curriculares y metodológicas formuladas de manera institucional con base en consideraciones pedagógicas, sino que también están en función de variables implícitas

“que se generan fuera de esos marcos del saber pedagógico y se instauran en el saber singular de cada maestro. Se podría considerar como un saber devenido de la imaginación radical en tanto le permite al maestro en particular, pese a unos acuerdos instituidos, matizar su clase, definir su estilo, lindar sus sentimientos. Ese saber, casi siempre oculto, intangible, deviene de unos imaginarios que proyectan acciones e interacciones y, por tanto, son de gran pertinencia en el acto educativo. Algunos lo han denominado ‘currículo oculto’ (Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011, 109).

Es decir, la valoración del desempeño académico de los estudiantes también estará matizada por el estilo y criterios particulares propios del maestro que participe en el acto educativo.

Autocontrol

Popularmente el autocontrol se ha asociado con una capacidad interna relacionada con constructos tan ambiguos como la “fuerza de voluntad” el “tesón” u otro tipo de supuestas capacidades de un origen y naturaleza poco clara. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2008) define el autocontrol como: “Control de los propios impulsos y reacciones”.

Esta definición, desde el punto de vista semántico es apropiada y describe la acción (el control) y denota que quien la realiza y sobre quien se realiza, son la misma persona. No obstante –como es lógico para una definición de diccionario– no indica nada acerca de la manera como se logra realizar dicha acción.

Una definición de autocontrol muy conocida dentro de la psicología cognitivo conductual es la de Labrador, Cruzado y Muñoz (1993) quienes lo consideran como una habilidad aprendida, que enmarca todas aquellas conductas controladas de manera exclusiva por variables auto generadas (físicas, sociales o cognitivas), que tengan la función de disminuir la probabilidad de ocurrencia de otra conducta o conjunto de ellas, a las que son contingentes consecuencias que en algún momento podrían resultar aversivas para la persona que se comporta. Esta definición resulta muy general y hasta cierto punto ambigua al presentar como centro del autocontrol a variables autogeneradas de carácter físico, social o cognitivo, que tienen la facultad de controlar otras conductas. Lo que se puede entender como variables autogeneradas es demasiado amplio y la mención del tipo de naturaleza que pueden asumir, no resta nada significativo a dicha ambigüedad. De igual manera, el que disminuyan la probabilidad de otras conductas, tampoco otorga un sello lo suficientemente particular para delimitar un grupo de conductas específico, en tanto directa o indirectamente toda conducta disminuye la probabilidad de ocurrencia de otras conductas.

Desde la perspectiva del análisis de la conducta, el término autocontrol se entiende como una palabra utilizada para designar una regularidad comportamental aprendida, es decir, para describir la recurrencia en el tiempo y diferentes contextos de una serie de comportamientos que se han configurado a partir de la historia de interacciones de un sujeto con su ambiente y que comparten una particularidad funcional: responden a contingencias

que trascienden la situación inmediata, las cuales establecen consecuencias demoradas o no señaladas. Igualmente, en muchas ocasiones esta particularidad funcional también implica responder a funciones de estímulos presentes, que han sido transformadas por acción del lenguaje (Becerra y Luciano, 2000).

Componentes del autocontrol

Es posible identificar diferentes tipos de interacción ante situaciones contingenciales particulares que caracterizan los comportamientos designados bajo el término de autocontrol, pero para este caso en particular, se abordarán los factores del autocontrol que estructuran la prueba utilizada en el presente estudio: el Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente (CACIA).

Retroalimentación personal. Este elemento del autocontrol hace referencia a aquellos comportamientos orientados a la búsqueda de causas que expliquen el propio comportamiento y al análisis de las situaciones en el que este tiene lugar. En estrecha relación

“con la auto-observación, búsqueda de causas del comportamiento y análisis de situaciones. Estos aspectos cumplen la función de guías para las decisiones de la persona. Una puntuación elevada indica una buena capacidad para conocerse a uno mismo, darse cuenta de las consecuencias de los actos propios y un interés por averiguar los motivos y razones que determinan lo que uno hace” (Capafóns y Silva, 2001,7).

Retraso de la Recompensa. Este aspecto es uno de los más estudiados desde la perspectiva del análisis de la conducta, y tiene que ver con la capacidad de comportarse en función de consecuencias demoradas que generalmente están relacionadas con el deber hacer e implica postergar la satisfacción inmediata de impulsos o apetencias. De esta manera, quienes eligen consistentemente comportarse en función de cumplir con

responsabilidades asociadas a metas y proyectos de largo plazo, generalmente pueden ser descritos como personas con tendencia a elegir alternativas que implican recompensas demoradas.

Autocontrol criterial. El autocontrol criterial se refiere a la tendencia a elegir alternativas que aunque pueden suponer consecuencias aversivas de intensidad leve o moderada en el corto plazo, permiten obtener beneficios relativamente mayores a mediano o largo plazo. Es decir, este elemento del autocontrol describe “la capacidad de de la persona para soportar situaciones dolorosas o desagradables, si bien también recogen aspectos de responsabilidad personal. Sujetos con puntuaciones elevadas –en este factor– tendrían una buena resistencia al estrés y situaciones amenazantes, mostrando comportamientos de seguridad en situaciones donde otros chicos se asustarían o atemorizarían eludiendo la situación” (Capafóns y Silva, 2001,7).

Autocontrol procesual. Describe la tendencia a comparar el propio comportamiento con lo que debería o desearía hacer, al igual que la disposición a sentirse culpable o autogratificarse en función de los resultados de dicha comparación. En otras palabras, cuando el sujeto observa que su conducta se aleja de su propio ideal de comportamiento experimenta malestar y auto-reproches; por otro lado, al identificar coherencia entre su conducta real y la manera como cree debería comportarse, se auto-recompensa y gratifica.

Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo de investigación, que se caracteriza por la búsqueda del mayor nivel de objetividad posible en la recolección y análisis de datos, y por asumir el supuesto de que es posible identificar leyes de carácter general bajo las cuales tienen lugar fenómenos como el comportamiento humano, que desde esta perspectiva también es considerado



un fenómeno natural. Igualmente, en este paradigma es común la cuantificación de las variables bajo estudio y el uso de la lógica matemática y de herramientas estadísticas para los procesos de sistematización y análisis de la información recolectada (Corbetta, 2003). Específicamente, en este proyecto de investigación se utilizarán instrumentos psicométricos y estrategias de recolección de información que permitirán recoger información sobre el autocontrol y el desempeño académico en un lenguaje numérico, que posteriormente se analizará utilizando pruebas estadísticas que permitan definir si existe o no un nivel de correlación significativo entre estas variables.

Tipo de estudio

Esta investigación, según la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (1998), se encuentra dentro de los estudios que se consideran no experimentales, y específicamente de tipo correlacional, en tanto sus objetivos van más allá de la sola descripción de las variables bajo estudio (autocontrol y desempeño académico) en su contexto natural, para centrarse en la relación que existe entre ellas. Por otro lado, no puede ser considerado un estudio explicativo, puesto que no cumple con los criterios metodológicos que desde el paradigma cuantitativo de investigación permiten dar cuenta de relaciones funcionales o de causalidad entre dichas variables.

Diseño

La presente investigación tiene un diseño transversal-correlacional, puesto que analiza la relación entre las características del desempeño académico y el autocontrol en estudiantes de grados décimo y once, en un solo momento en el tiempo, sin realizar un seguimiento longitudinal del comportamiento y relación de esas variables (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

Hipótesis

Las hipótesis formuladas en esta investigación son de tipo correlacional. A

continuación se detallan los diferentes tipos de hipótesis que se manejan en este estudio:

Hipótesis de Trabajo: Hi1. Los estudiantes que obtienen puntajes más altos en la prueba de autocontrol, mostrarán un desempeño académico más alto.

Hipótesis Nula: Ho1. No se observa correlación entre los puntajes obtenidos en la prueba de autocontrol y el desempeño académico de los estudiantes.

Instrumentos y estrategias de recolección de información

Para medir el constructo de autocontrol se recurrirá al cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente (CACIA) de Capafóns y Silva (2001). Este instrumento está compuesto por 89 ítems, agrupados en cuatro factores, tres positivos (retroalimentación personal, retraso de recompensa y autocontrol criterial) y uno negativo (autocontrol procesual), mismos que han sido descritos en el marco teórico. También incorpora una escala de sinceridad, que sirve como indicador de la distorsión motivacional de los participantes al momento de responder. El CACIA presenta propiedades psicométricas adecuadas, mostrando coeficientes alfa que van de 0,50 a 0,79 en cada una de sus cinco escalas y las relaciones significativas esperadas con una serie de variables de la red nomológica: neocriticismo, extraversión, psicoticismo, depresión, ansiedad, locus de control e inteligencia (Capafóns y Silva 2001).

Para la variable de desempeño académico se consultaron las notas de los estudiantes de 10° y 11° de la I.E.M Ciudad de Pasto a través del sistema de registro académico de la institución.

Población y muestra

La población objeto de este estudio son los estudiantes de grado décimo y undécimo de Instituciones Educativas Municipales del municipio de Pasto (Nariño). Se utilizó un muestreo por conveniencia,

que aunque otorga un bajo poder de generalización, teniendo en cuenta el criterio de representatividad estadística de la variabilidad de la población (Hernández, Fernández y Baptista, 1998), permitió observar el comportamiento de las dos variables bajo estudio en un grupo de 342 estudiantes de los grados décimo y once de la IEM Ciudad de Pasto en la jornada de la tarde. Además, es importante que la muestra estuvo conformada por un 50% de hombres y 50% de mujeres, aún cuando el sexo de los participantes no fue un criterio de inclusión.

En cuanto a la edad promedio de la muestra, elegida considerando la edad a la que se dirigía el instrumento disponible para medir autocontrol, es de 16.1 años con una desviación típica de 1.05, lo que indica que la mayor parte de los sujetos que participaron de la investigación tiene edades cercanas a 16 años. Por otro lado, en su mayor parte la muestra se conformó por estudiantes del grado décimo (61.7%), debido a que se trabajó con todos los estudiantes de décimo y once de la Institución Educativa Ciudad de Pasto, y en ella hay más grados decimos que grados once.

Respecto la zona de residencia la gran mayoría de los estudiantes participantes viven en la zona urbana del municipio de Pasto y solo el 2.6% correspondiente a 9 alumnos reportó provenir de zonas rurales.

Hallazgos

Uno de los aspectos más llamativos de los resultados de este estudio, es que se observó falta de asociación estadísticamente significativa entre autocontrol general y desempeño académico. Esto se observó al aplicar tanto pruebas de correlación, como análisis de varianza de un solo factor (ANOVA). En la prueba de correlación lineal, después de comprobar el supuesto de normalidad para las dos distribuciones, se utilizó el estadístico de Pearson. Los resultados de esta prueba,

como se puede observar en la tabla No. 1, indican que no existe correlación entre las variables, en tanto el coeficiente de correlaciones es menor a 0.1 y el dato de significancia es mayor a 0,05.

Tabla No. 1 Prueba de correlación de Pearson entre desempeño académico y autocontrol

		Autocontrol
Promedio total notas	Coeficiente Pearson	,088
	Sig. (bilateral)	,103
	N	342

Para efectos de aplicar el ANOVA, la variable continua promedio de notas fue transformada en una variable ordinal mediante las siguientes categorías de acuerdo al intervalo en el que se encontrara la nota: Bajo (0-2.9), Básico (3.0-7), Alto (3.8-4.5), Superior (4.6-5.0). Después de esto se comprobó el supuesto de homogeneidad de varianzas para promedio de notas y autocontrol con resultados satisfactorios: Levene 0,646 y un p valor de 0,586. Una vez satisfechos los supuestos de normalidad y de homogeneidad de varianzas, se procedió a aplicar el ANOVA como una estrategia adicional para probar si entre los distintos niveles de desempeño escolar se presentaban diferencias en el promedio de las puntuaciones de autocontrol general.

Aunque la Tabla No. 2 muestra una tendencia ascendente en las medias de autocontrol, según el nivel de desempeño, que parece sugerir una relación positiva entre las dos variables, la prueba de Pearson –como ya se observó– indicó que esta relación no era estadísticamente significativa.

Por otra parte, los resultados del ANOVA indican que las diferencias entre dichas medias tampoco resultan estadísticamente significativas (Ver Tabla 3), confirmando lo encontrado al utilizar las pruebas de correlación.

Tabla No. 2 Estadísticos descriptivos para puntuaciones de autocontrol general según nivel de desempeño escolar

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Mínimo	Máximo
					Límite inferior	Límite superior		
Bajo	17	52,873891	7,7535140	1,8805034	48,887402	56,860380	39,7584	63,4787
Básico	183	54,770467	10,5566311	,7803686	53,230734	56,310200	27,2050	89,3664
Alto	133	55,654821	10,6383101	,9224585	53,830107	57,479535	28,5865	83,4095
Superior	9	57,437483	11,4272572	3,8090857	48,653715	66,221250	37,3113	74,8561
Total	342	55,090293	10,4758034	,5664666	53,976084	56,204502	27,2050	89,3664

Tabla No. 3 Resultados del ANOVA para autocontrol general según niveles de desempeño académico

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	194,200	3	64,733	,588	,623
Intra-grupos	37227,978	338	110,142		
Total	37422,178	341			

De igual manera, se probó la relación entre las puntuaciones en cada uno de los factores del CACIA y los niveles de desempeño escolar. Para ello, en tanto las puntuaciones en las escalas de autocontrol no cumplieron con el supuesto de normalidad, se recurrió aplicar la prueba Kruskal-Wallis como se muestra en la tabla No. 4. Esta prueba indicó ausencia de diferencias significativas entre los promedios de los factores en cada nivel de desempeño escolar.

Estos resultados contrastan con los de otros trabajos que muestran correlación entre autocontrol y desempeño escolar (Urquijo, 2003) y que incluso presentan al autocontrol como mejor predictor del desempeño académico que las puntuaciones obtenidas en pruebas de coeficiente intelectual (Duckworth y Seligman, 2005). Sin embargo, sería una ligereza asumir

como única interpretación de estos resultados la ausencia real de relación entre autocontrol y desempeño académico en los estudiantes de 10° y 11° de I. E. M Ciudad de Pasto. A diferencia de esto, puede pensarse en tres posibles situaciones que expliquen la falta de asociación entre estas dos variables.

La primera de ellas es que se haya presentado el efecto estadístico de restricción de rango, es decir, una restricción en la variabilidad de los datos aportados por la muestra (Coe y Merino, 2003) y por lo tanto no se haya logrado “ver” la relación entre las variables. Esto debido a que la institución tiene unos altos niveles de exigencia académica y pocas estrategias de retención estudiantil, lo que lleva a que un gran número de estudiantes (12% aprox), generalmente aquellos con un bajo desempeño académico y problemas de

Tabla No. 4 Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis factores de Autocontrol y desempeño acumulado

Estadísticos de contraste ^{a,b}					
	Retroalimentación Personal	Autocontrol Procesual	Retraso de la recompensa	Autocontrol criterial	Escala de sinceridad
Chi-cuadrado	2,215	6,060	4,384	,449	2,235
gl	3	3	3	3	3
Sig. asintót.	,529	,109	,223	,930	,525
a. Prueba de Kruskal-Wallis					
b. Variable de agrupación: Total					

indisciplina –que pueden estar asociados a bajos niveles de autocontrol–, se retiran de la institución antes de llegar a los grados de décimo y once. Esta situación hace posible que se dé una restricción en la variabilidad tanto del autocontrol como del desempeño académico en la muestra de estudiantes con la que se trabajó, y que por lo tanto se haya producido un efecto de techo como el observado en otros estudios (Lawrence, Davidoff, Katt-Lloyd, Auerbach y Hennen, 2001; Redondo & Fernández, 2010) que solo nos haya permitido observar una parte de la distribución posible.

Otra posibilidad es que a pesar de que se realizó un proceso de validación por jueces y una prueba piloto, el instrumento no haya logrado obtener un indicador válido del atributo, debido a un efecto de cansancio en los estudiantes relacionado con la extensión de la prueba, que estaba conformada por 89 ítems. Al respecto, algunos autores sugieren que instrumentos con 60 o más ítems pueden generar agotamiento:

“Respecto a la extensión, el número habitual de preguntas suele situarse entre las 20 y las 30 y el tiempo necesario para su contestación alrededor de los 15 min. En estos dos aspectos se deberá ser tan cuidadoso como en los anteriormente expuestos, teniendo siempre presente la población objeto de estudio. Un cuestionario auto-administrado de 60 preguntas redactadas correctamente puede suponer un tiempo de contestación de 15 a 20 minutos en una muestra de jóvenes universitarios, sin producir ninguna fatiga y constituir, sin embargo, una barrera infranqueable para una muestra de ancianos o de adolescentes con problemas de escolarización” (Casas, Repullo y Donado, 2003, 160).

Por su parte, Londoño, Valencia, Sánchez y León (2007) destacan la brevedad de los instrumentos como un factor que incrementa su fiabilidad. Con el propósito de analizar esta posibilidad, se estimó la

consistencia interna del instrumento en la aplicación de este estudio mediante la fórmula kuder richarson 20, con lo que se obtuvo un índice de 0,798, que aunque muestra una confiabilidad aceptable, se aparta un poco de los niveles considerados óptimos.

Se debe señalar que a pesar de que antes de aplicar el instrumento se conocía este riesgo, no se redujo su extensión porque esto suponía eliminar ítems, afectar la estructura factorial del instrumento y por lo tanto alterar todas sus propiedades psicométricas. Como alternativa, durante la aplicación del instrumento se dio la posibilidad a los estudiantes de continuar respondiendo al instrumento en otro momento si alguno experimentaba cansancio, sin embargo, en ningún curso se presentaron solicitudes de este tipo.

Finalmente, es posible que lograr un alto desempeño académico en la I.E.M Ciudad de Pasto, realmente no se encuentre asociado a autocontrol, debido que las estrategias de valoración de los aprendizajes –que es de donde se obtienen las calificaciones que constituyen una de las variables– exijan comportamientos en los estudiantes que no requieran de las habilidades evaluadas por el instrumento: retroalimentación personal, retraso de la recompensa, autocontrol criterial, autocontrol procesual y sinceridad, sino de un alto nivel de inteligencia y capacidad de aprendizaje.

Esta hipótesis se ve apoyada por el hecho de que solo se presentó relación de manera aislada con las asignaturas de religión y filosofía (ver tabla 5), y según comunicación personal del coordinador académico de los grados noveno, décimo y once, Juan Carlos Paredes (24 de agosto de 2012), estas dos asignaturas tienen la particularidad de que los profesores que las imparten, demandan el desarrollo de actividades escolares de gran extensión para obtener las calificaciones de la asignatura, de tal manera que los estudiantes deben dedicar un gran número de horas de trabajo autónomo para el desarrollo



Tabla No. 5. Prueba de Kruskal-Wallis para Autocontrol general según desempeño académico en religión y filosofía.

Rangos				Estadísticos de contraste para filosofía		Rangos			Estadísticos de contraste para Religión	
	Filosofía	N	Rango promedio	Autocontrol		Religión	N	Rango promedio	Autocontrol	
Autocontrol	Bajo	86	140,84	Chi- cuadrado	13,27	Bajo	5	156,4	Chi- cuadrado	10,35
	Básico	101	170,45	gl	3	Básico	43	127,85	gl	3
	Alto	117	189,88	Sig. Asintót.	0,004	Alto	114	172,87	Sig. Asintót.	0,016
	Superior	38	187,09			Superior	180	181,48		
	Total	342				Total	342			

de las mismas. Este aspecto del comportamiento particular de los docentes, se relaciona con lo que suele denominarse currículo oculto, como un saber o estilo implícito del profesor que a partir de unos imaginarios sobre el ser docente, proyecta un estilo particular en el acto educativo (Murcia, Vargas y Jaramillo, 2011,).

Nota: Se probaron las diferencias del promedio de autocontrol para cada uno de los niveles de desempeño en todas las asignaturas mediante la aplicación la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, debido que no se cumplió el supuesto de normalidad en las distribuciones. Se encontró significancia estadística en las asignaturas de Religión y Filosofía; concretamente, los estudiantes con notas de alto y superior obtuvieron puntuaciones en autocontrol general significativamente más altas que aquellos estudiantes que en estas asignaturas tenían notas que los ubicaban en niveles bajo y básico de desempeño escolar.

Dicha característica dificulta que se logren altas calificaciones en estas asignaturas solo con un alto nivel de capacidad de aprendizaje o inteligencia, puesto que no solo basta con comprender procedimientos y conceptos o tener una idea genial. En el caso de estas materias, por lo extenso de las actividades escolares utilizadas por los docentes para las emitir valoraciones, es evidente la necesidad disponer de muchas de las habilidades que integran el constructo de autocontrol,

para lograr planificar el trabajo, ajustarse al plan y sobre todo dedicar a la actividad cantidades de tiempo y esfuerzo significativas cada día, aún cuando el momento de someter el producto a calificación se encuentre temporalmente distante (Martin y Pear, 2007).

Esta interpretación es coherente con los múltiples estudios que relacionan a la capacidad de elegir trabajar en función de una consecuencia distante en el tiempo, como uno de los indicadores o formas básicas de autocontrol (Metcalfé y Mischel, 1999; Dixon y Cummings, 2001; Neef, Bocard y Endo, 2001; Hoerger y Mace, 2003; Dixon y Tibbetts, 2009; Dixon y Guercio, 2003; Ainslie y Monterosso, 2003). De esta manera sería factible hipotétizar que la relación entre autocontrol y desempeño académico se presenta de manera más fuerte, cuando las actividades requeridas para la valoración del desempeño son extensas y exigen trabajo diario en función de una entrega –para calificación- distante en el tiempo.

Conclusiones

La relación entre las diferentes variables que afectan el desempeño académico, entre ellas el autocontrol, puede cambiar en función de las particularidades del contexto. Concretamente, este estudio sugiere la posibilidad de que las características de la asignatura y la estrategia de valoración de los aprendizajes utilizada por cada docente, modulen la relación

entre el desempeño académico y autocontrol, lo que reviste de gran relevancia para tener en cuenta en el desarrollo de investigaciones en el ámbito educativo si se tiene en cuenta la existencia de “variabilidad de formas de aprender, de diferencias individuales que se traducen en distintos ritmos de aprendizaje, diferentes intereses, diferentes contextos, diferentes capacidades y diferentes necesidades educativas” (Soto y Vasco, 2008, 18).

Las características del instrumento y de la muestra con la que se desarrolló este estudio no permiten asumir una sola interpretación de los resultados observados, puesto que es posible que un instrumento con una menor cantidad de ítems y una muestra que presentará mayor variabilidad en las características de la población respecto a desempeño académico y disciplina, permitieran observar resultados diferentes.

Aunque en general los estudios sobre autocontrol –como los presentados en apartados anteriores de este artículo– sugieren una relación positiva entre el autocontrol y el desempeño académico, los resultados obtenidos en el presente trabajo se constituyen en un recordatorio de la complejidad de las relaciones entre el comportamiento humano y las variables con las que interactúa, a la vez que motiva intensamente el desarrollo de futuras investigaciones que aporten información adicional, para continuar mejorando el poco conocimiento que hasta el momento se tiene sobre el comportamiento humano.

Recomendaciones

Considerando que aún no es del todo clara la relación entre desempeño aca-

démico y autocontrol, es necesario continuar realizando estudios en diferentes contextos y con diferentes estrategias metodológicas, que permitan incrementar el conocimiento que tenemos sobre estas variables, mismas que están estrechamente relacionadas con el desarrollo social del país y el bienestar de sus gentes.

De manera particular, se sugiere incrementar la variabilidad de los participantes que integren la muestra del estudio en aquellos aspectos relacionados directa o indirectamente con el desempeño académico y el autocontrol, para evitar que la posibilidad de un efecto estadístico de restricción de rango (de techo o piso) disminuya la confianza en los resultados.

Igualmente, es recomendable construir o recurrir a instrumentos para medir autocontrol con características psicométricas que disminuyan la probabilidad de que variables extrañas como el agotamiento de los participantes, afecten la confiabilidad y por lo tanto la validez de las inferencias que se realizan en base a sus puntuaciones.

Finalmente, a partir de la gran variedad de estudios revisados para realizar esta investigación, se identificó que el desarrollo de autocontrol en las personas se ve favorecido por dos tipos de estrategias: una de ellas es fortalecer la coherencia entre lo que se dice que se hará y lo que realmente se hace, reforzando consistentemente las consistencias entre estos aspectos. La otra estrategia es incrementar paulatinamente el lapso de tiempo de una alternativa de elección a la que es contingente un reforzador de mayor magnitud, para que la persona adquiera progresivamente la capacidad de comportarse en función de reforzadores demorados.



Bibliografía

- Porcel, Eduardo Adolfo., Dapozo, Gladys Noemí y López, María Victoria. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Nro. 2, 2010 12, (2). Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- American Psychological Association. (2012). Lo que se necesita saber acerca de la fuerza de voluntad. La ciencia psicológica del autocontrol. Disponible en: <http://www.apa.org/helpcenter/willpower-spanish.pdf> (Recuperado en Abril 26 del 2012)
- Ainslie, George y Monterosso, John. (2003). Building blocks of self-control: increased tolerance for delay with bundle rewards. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. Revista *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. Nro. 79, (1). Estados Unidos: University of Pennsylvania.
- Aldana, Kelsy., Pérez, Reina y Rodríguez, Ayolaida., (2010). Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado. *Revista Compendium* Nro. 13, (24). Venezuela: Universidad Centro occidental Lisandro Alvarado.
- Arillo, Edna., Fernández, Esteve., Hernández, Mauricio., Tapia, Medardo., Cruz, Aureli y Lazcano, Eduardo. (2002). Prevalencia de tabaquismo y bajo desempeño escolar, en estudiantes de 11 a 24 años de edad del estado de Morelos. *Revista Salud Pública de México* Nro. (44).
- Becerra, Inmaculada y Luciano, Carmen. (2000) Autocontrol a través de reglas que alteran la función. *Revista Psicothema* Nro.12 (03). Almería: Universidad de Almería.
- Capafóns, A y Silva, F. (2001). Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente (5ª edición). Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, JR y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Revista Atención Primaria* Nro.31 (8).
- Cascon, Inocencio Vicente. (2000). Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP. Disponible en: <http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html> (Recuperado en Mayo 15 del 2012)
- Caravalló, Mauricio. (2006) Factores que afectan el desempeño de los alumnos Mexicanos en edad de educación secundaria. Un estudio dentro de la corriente de eficacia escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Nro. 4(3). España: Universidad Autónoma del estado de México.
- Coe, Robert y Merino, César. (2003). Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología* Nro. 21(1), 147-177.
- Corbetta, Piergiorgio. (2003). Metodología y técnicas de investigación social. Madrid: McGraw-Hill.
- Dixon, Mark y Holcomb, Sharon. (2000). Teaching Self-Control To Small Groups of Dually Diagnosed Adults. *Revista Journal of Applied Behavior Analysis* Nro. 33, (4).
- Dixon, Mark y Cummings, Anne. (2001). Self-control in children with autism: response allocation during delays to reinforcement. *Revista Journal of Applied Behavior Analysis* Nro. 34, (4).
- Dixon, Mark y Tibbetts, Pamela (2009). The effects of choice on self-control. *Revista Journal of Applied Behavior Analysis* Nro. 42, (2).
- Dixon, Mark. Horner, Mollie y Guercio, John. (2003). Self-control and the preference for delayed reinforcement: an example in brain injury. *Revista Journal of Applied Behavior Analysis* Nro. 36, (3).
- Duckworth, Angela y Seligman, Martin. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. *Revista American Psychological Society* Nro. 16(12).
- Gómez, Inmaculada y Luciano, María. (1991). Autocontrol en niños: Un estudio experimental sobre dos procedimientos en la adquisición de conductas de espera. *Revista Psicothema* Nro. 3, (1). España: Universidad de Granada.

- Gómez, Inmaculada y Luciano, María. (2000). Autocontrol a través de reglas que alteran la función. *Revista Psicothema*, Nro. 12, (3). España: Universidad de Granada.
- Gubbins, Verónica., Dois, Angelina y Alfaro, Manuel. (2006). Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza. Disponible en: <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf> (Recuperado en Mayo 25 del 2012).
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos y Baptista Pilas. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, Jorge., Márquez, Alejandro y Palomar, Joaquina. (2006). Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I, Zona metropolitana de la ciudad de México, 1996-2000. *Revista Mexicana de investigación Educativa COMIE*, Nro. 029.
- Hernández, María, Coronado, Osvaldo, Araujo, Viridiana y Cerezo, Sandra. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y auto-evaluación. *Revista Acta Colombiana de Psicología* Nro. 11, 001. Colombia: Universidad Católica de Colombia.
- Hoerger, Marguerite y Mace, F Charles. (2003). A computerized test of self-control predicts classroom behavior. *Revista Journal of Applied Behavior Analysis* Nro. 39, (2).
- Lawrence, Janet, Davidoff, Donald, Katt-Lloyd, Debra., Auerbach, Michelle y Hennen, John. (2001). A pilot program of improved methods for community-based screening for dementia. *Revista American Journal of Geriatric Psychiatry* Nro.9 (3).
- Londoño, Constanza., Valencia, Sandra., Sánchez, Laura y León, Viviana. (2007). Diseño del cuestionario resistencia a la presión de grupo en el consumo de alcohol. *Revista Suma psicológica* Nro. 14 (2). Colombia: Universidad Konrad Lorenz.
- Labrador, Francisco., Cruzado, Juan y Muñoz, Manuel. (1993). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*. Madrid: Pirámide.
- León, Benito. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista European Journal of Psychology* Nro.1 (3). España: Universidad de Extremadura.
- Martin, Garry y Pear, Joseph. (2007). *Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla*. Madrid: Prentice Hall.
- Metcalfe, Janet y Mischel, Walter. (1999). A hot/cool system analysis of delay of gratification: Dynamics of willpower. *Revista Psychological Review* Nro. 106 (1).
- Murcia, Napoleón., Vargas, Dolly., y Jaramillo, Diego (2011) Educación y Gestión del Conocimiento: un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Revista Pedagogía y Saberes* No. 35, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Navarro, Rubén. (2003a) El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* Nro. 1 (2).
- Navarro, Rubén. (2003b). El desarrollo de habilidades sociales ¿determinan el éxito académico? Disponible en: <http://www.redcientifica.com/doc/doc200306230601.html>. (Recuperado en Mayo 22 del 2012).
- Neef Nancy., Bicard David y Endo, Sayaka. (2001). Assessment of impulsivity and the development of self-control by students with attention deficit hyperactivity disorder. *Revista Journal of Applied Behavior Analysis* Nro. 34.
- Ocampo, Rafael., Arillo, Edna., Sánchez, Luisa y Lazcano, Eduardo. (2006). *Bajo desempeño escolar, relacionado con la persistencia del tabaquismo en una cohorte de estudiantes en México*. *Revista Salud Pública de México* Nro. 42, (3). México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Olivares, María, Valencia, Carlos y Mujica, Marialida. (2010). Desempeño del estudiante de Medicina y rendimiento académico en Anatomía Microscópica I. *Revista Educere* Nro. 14 (48). Venezuela: Universidad de los Andes.
- Porcel, Eduardo., Dapozo, Gladys y López, María. (2010). Predicción del rendimiento académico de alumnos de primer año de la FACENA (UNNE) en función de su caracterización socioeducativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Nro. 12(2). Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- Rachlin, Howard. (2004). *The science of self control*. Estados Unidos: Harvard University Press.



- Real Academia Española. (2008). Diccionario de la lengua española. Edición 22. México: Océano.
- Redondo, Jaime y Fernández, José. (2010). Reconocimiento de fotografías de contenido emocional: Efectos de la valencia cuando se controla el arousal. *Revista Psicológica* Nro. 31
- Rego, Arménio., Pereira, Hermani., Fernández, Cláudia y Rivera, María. (2007). Comportamientos de ciudadanía docente, motivación y desempeño académico. *Revista latinoamericana de psicología* Nro. 39, 2.
- Salanova, Marisa., Martínez, Isabel., Bresó, Edgar., Llorens, Susana y Grau, Rosa. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Revista Anales de Psicología* Nro. 21 (1).
- Sánchez, I., Osornio Castillo, L., Valadez-Nava, S., Heshiki-Nakandakari, L., García-Monroy, L y Zárate-Gutiérrez, Z. (2010). Rasgos de personalidad, inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Revista Archivos en Medición a Familiar* Nro. 1 2 (1).
- Soto, Norelly y Vasco, Carlos (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Revista hologramática, Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ*, Nro. 21 (1).
- Timaran, Carlos., Delgado, Magda y Luna, Edwin (2011) Construcción y validación de un cuestionario para identificación de factores asociados a desempeño escolar (FADE). *Revista Acta colombiana de Psicología*. Nro. 14 (2).
- Urquijo, Sebastián. (2003). Factores Psicológicos y desempeño académico. Disponible en: <http://ffyl.uncu.edu.ar/IMG/pdf/URQUIJO.pdf> (Recuperado en Abril 21 del 2012).
- Vélez, Alberto y Roa, Claudia. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Revista Educación Médica* Nro. 8(2). Colombia: Universidad del Rosario.
- Vera, José., Huesca, Luis y Francisco, Jesús. (2010). Logro y tasas de riesgo en alumnos de alto y bajo desempeño escolar en el nivel medio superior en Sonora. *Revista Perfiles Educativos* Nro. 33.
- Verlaine, Mirian y Spinelli, Sharon. (2007). Reforzadores positivos o negativos, verbales o físicos de la familia de los niños de primer grado de la escuela república del Japón, de la colonia la verbena zona 7 y su influencia en el rendimiento escolar. Universidad de San Carlos de Guatemala. Disponible en: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/13/13_2458.pdf (Recuperado en Mayo 11 del 2012).

Lenguajes del poder: lenguajes de los maestros innovadores de básica primaria¹

CLAUDIA PATRICIA ZÚÑIGA OSORIO²
CONSIDERACIÓN³

Resumen

Este artículo pretende hacer una reflexión en torno a los lenguajes del poder de los maestros innovadores de básica primaria, específicamente de algunas sedes de la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali el cual parte de la necesidad de explorar por aquellos lenguajes empleados por los maestros que no se rinden y que dejan todo en el aula de clase para brindar a sus estudiantes una educación de calidad pero más humana, sin desconocer que deben ir a la par con todos los avances que se van dando en el mundo actual y los intereses que expresan los niños y niñas de hoy. Metodológicamente la investigación es de tipo hermenéutico y descriptivo que permitió hacer un recorrido por todas aquellos lenguajes que permiten visibilizar aquellas prácticas pedagógicas realizadas por los maestros entrevistados, de la realidad que los rodea y de la manera como los directivos los ven y los comprenden. Dentro de los docentes entrevistados está el profesor investigador Carlos Vasco, quien a pesar de no ser maestro de primaria, nos regala la mirada sobre las características que debe poseer un maestro innovador en un mundo como el actual. El estudio sustenta en su referente teórico los siguientes territorios: la concepción de lo que es una innovación educativa, las características de un maestro innovador, el efecto de las prácticas innovadoras en estudiantes y docentes, el discurso pedagógico en el aula, la globalización y su impacto en el contexto educativo, la afectividad de los docentes y la sociedad del conocimiento. Una vez realizadas las entrevistas quedaron a la vista todas aquellas barreras y lamentaciones que aquejan a los maestros del sector oficial, sus motivaciones y desmotivaciones, su concepción sobre el uso de las TICS para finalmente llegar a aquellos lenguajes que según los maestros innovadores son los que deben tener en cuenta los maestros para la educación actual y del futuro. Finalmente, dentro de las conclusiones más importantes se encuentran la de que los maestros innovadores logran llegar a esta cualidad desde el mismo momento en que se despojan de aquellas experiencias, recuerdos y configuraciones nada positivas que a lo largo de su vida se fueron presentando y frente a las cuales han tenido la valentía de sobrellevar y sobrepasar; además de que han sido inmunes a influencias externas que se presentan en el diario trasegar pedagógico

1 Recibido: 2 de septiembre de 2012. Aceptado: 17 de febrero de 2013.

2 Claudia Patricia Zúñiga Osorio, Licenciada en Comercio y Contaduría de la Universidad de San Buenaventura. Docente de Básica Primaria de la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali. Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: clapazu@hotmail.com

3 Miguel Alberto González González. Asesor. Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.



que otros muchos profesores han querido contagiar. Estos maestros ven las barreras que se les presenta en sus caminos, como oportunidades para dejar fluir su creatividad y capacidad de resiliencia. Con esto, no se quiere decir, que sean personas que nunca caen en depresión, estrés o situaciones problemáticas, ni que nunca se equivoquen, es sólo que tienen la capacidad de sobreponerse y dejar salir lo mejor de ellos. Contrario a lo que se podría pensar, estos maestros no son competitivos, pues lo que realmente les interesa es que despliegan sus habilidades y su inteligencia en pro de un mejor nivel de educación y de vida para sus estudiantes pues para ellos lo más importante es enseñar con una visión humanista de la vida, se preocupan por todos y cada uno de sus estudiantes y promueven nuestras estrategias de aprendizaje como el Aprendizaje Basado en Problemas, el aprendizaje colaborativo y la implementación de las TICs, más como un medio para reflexionar de manera dinámica sobre los diferentes saberes y situaciones que se manejan en su entorno.

Palabras Clave: Innovación, humanismo, reflexión, hermenéutico, resiliencia, creatividad, lenguajes, poder, globalización, estrategias.

Languages of the power: languages of the innovating elementary school teachers

Abstract

This article aims to make a reflex on about how languages of the power of the innovating elementary teachers, specifically from some headquarters of the Educational Institute Normal Superior Farallones de Cali, which originates from the needs to explore the languages used by those teachers that do not give up and leave everything in the classroom to give to their students the best quality and being more humane without disclaim that they must go with the technological advances that are happening in the world and also with the interest expressed by the children nowadays, for this reason is important to make a full identification of the personal and professional characteristics and their skills that an innovating teacher should be for being competent in a globalized world full of changes relating to the new technologies (tics) and knowledge of a least one foreign language, multiculturalism is considered like educational innovations. This research is methodologically hermeneutic and descriptive let us go over to those languages that allow visualizing teaching practices carry out by interviewed teachers and also how principals see them in their realia. Among the interviewed teachers is professor Carlos Vasco, who is not elementary teacher, give us a glanze about the features that a teacher needs to have for being an innovating teacher nowadays. As a reference will name the following territories: The conception on how is an educational innovation, the features that an innovating teacher must have, the result of the pedagogy practice in students and teachers, the speech in the classroom, the globalization and its impact in the educational context, effective teachers and the society of the knowledge, at the end of the interviews all complains and barriers that public teachers had were put in practiced due to the tics which must be put in practice nowadays and the future if we want an education with quality for the new generation.

Finally, as a conclusion we can say that innovating teachers do not have any barrier, all of them are opportunities to let off their creativity and capacity of resilience. It doesn't mean that they are never fall into depression, stress or any problem situation, it's just that they have the ability to overcome and leave out the best in them. These teachers are not in competition because they really matter kids, they teach with a humanist vision of life, taking care of every one of their students and also promoting learning strategies such as problem-based learning, collaborative learning and implementing TIC like a way to make a continual reflection about different knowledges and situations in their environment.

Keywords: Innovation, Humanism, reflection, hermeneutic, resilience, creativity, language, power, globalization, strategies.

La excusa perfecta

Es necesario hacer cuestionamientos de lo que acontece a través de los discursos de los maestros innovadores que den pistas que orienten a encontrar las posibles estrategias que contribuyan a mejorar las diferentes dificultades que se puedan encontrar tanto en lo académico como vivencial dentro del aula- En este sentido se pueden identificar algunas condiciones de la innovación como por ejemplo, el deseo de cambio, de actualización, la capacidad de investigación, la capacidad de inventiva y la aptitud para llevar a la práctica lo que se planifica, haciendo uso de las nuevas herramientas de comunicación e información que se proponen en la actualidad.

Lo ya artesano

Sobre innovación en la educación se han realizado diferentes investigaciones y estudios que permiten tener una idea más clara sobre lo que converge alrededor del concepto de maestro innovador y los lenguajes del poder que manejan. Entre dichas investigaciones se encuentran por ejemplo la realizada en la Universidad de Manizales, en el año 2010, llamada "Lenguajes del poder en los medios de comunicación y su incidencia en la formación universitaria" realizada por Gabriel Aristizabal, Julio Herrera, Marina Marín y Dayron Pérez en donde lograron hacer un análisis conceptual de las categorías:

"Metáforas informativas", "Libertad de prensa controlada", "Retórica de la información" y "Uso deliberado del lenguaje en la educación" que le proporcionó a esta investigación un punto de comparación y relación sobre la misma incidencia que pueden llegar a tener estos medios en los estudiantes de primaria.

De otra parte, la investigación realizada en la Universidad de Manizales, año 2010, llamada "Configuraciones de Poder en Educación Superior" realizada por Bertha Aurora Muñoz, Alex Nilson Meneses y Maria Cristina Londoño, en la ciudad de Medellín, dirigida por el profesor Miguel Alberto González, aportó a la investigación unos referentes que giran alrededor de las configuraciones halladas y que pueden llevar a los maestros innovadores a tomar conciencia y salir de los paradigmas que rigen las instituciones educativas.

En el año 2011 la Investigación realizada en la Universidad de Manizales por Margarita Alzate, Fredy Guzmán, Hubert Henríquez y Elsi Meléndez; dirigida por Miguel González González llamada "Los olvidos de los docentes" permitieron un total de ocho categorías principales dentro de las cuales habían categorías emergentes como libertad, felicidad, celos, miedo, desencanto ir a la deriva y vulnerabilidad que surgen como elementos comunes en las historias de docentes que poseen orígenes, ciclos de formación, personalidades e historias de vida muy disímiles



entre sí y que son el resultado de la confrontación de las historias pedagógicas narradas y dentro de los cuales se pueden encontrar las posibles barreras de los maestros innovadores.

Por otra parte, en México se han escrito artículos investigativos para la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, por Daniel Ríos Muñoz, en los años 2004 y 2009 respectivamente, titulados “Rasgos de personalidad de profesores innovadores: Autonomía, persistencia y orden” y “Características personales y profesionales de profesores innovadores” sobre los diferentes estudios e investigaciones que se han hecho con profesores de diferentes escuelas de Chile para determinar cuáles son los rasgos y características de éstos profesores innovadores comparándolos con los que no lo son para así poder definirlos con base en tres aspectos: la autonomía, la persistencia y el orden; además de la importancia del involucramiento cognitivo y afectivo de los maestros a partir de sus características personales y profesionales diseñando acciones de cambio positivo en sus prácticas pedagógicas.

El artículo realizado en la Universidad Pontificia Católica de Valparaíso, Chile para la Revista Perspectiva Educacional: Formación de Profesores, Vol. 50.nº1, p.61-68, 2011 titulado “La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular”, aborda la innovación como una actividad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y constituye una base para el diseño y desarrollo curricular. En este artículo se manifiesta que mejorar las acciones formativas y sentar las bases para la transformación continua requiere del profesorado, una actitud y una práctica generadora de nuevo conocimiento didáctico y profesional.

También, el informe realizado en Barcelona, España denominado “Cambio y resistencias de innovación educativa” escrito por Magda García sobre un estudio de caso que centra su atención en aquellos actores y escenarios que intervienen en la

incorporación del profesorado al proceso de innovación cuyo objetivo es: analizar un centro de actualización y capacitación magisterial como el contexto en el que confluyen las propuestas administrativas para el cambio y la vida cotidiana de los docentes.

La investigación realizada en la Universidad de San Andrés, año 2005, por Santiago de la Barrera; dirigida por Jorge Walter, en Buenos Aires, Argentina llamada “Innovación en instituciones educativas: un estudio de caso” desarrolló la teoría sobre las innovaciones, tanto desde un enfoque general y como desde el específico de las instituciones educativas.

La investigación realizada en la Universidad Complutense de Madrid, año 2004, elaborado por María del Pilar Linares, titulado “Innovaciones educativas en las última década del siglo XX. Los Temas transversales, estudio comparativo”, parte de los cambios efectuados en la enseñanza en la última década del siglo XX. Estas modificaciones han supuesto innovaciones en los contenidos curriculares, a los que se han añadido temas formativos, que junto con las disciplinas académicas completan la formación del alumnado.

Los síntomas y el cuestionamiento

Las nuevas expectativas sociales le han venido exigiendo al sistema educativo de nuestro país, que vaya más allá de simplemente garantizar la escolaridad universal. También le está exigiendo que se le ofrezca a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Y estas exigencias han conllevado a que se empiece a hablar de calidad de la educación como un elemento importante del desarrollo del país y por tal motivo, las políticas educativas han mostrado un in-

terés permanente en los distintos factores asociados con la calidad: el currículo y la evaluación, los recursos y prácticas pedagógicas, la organización de las escuelas y la cualificación docente.

Los discursos provenientes del estado siempre están intentando universalizar la educación a través del planteamiento de los estándares sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado y se espera que a través de éstos, los maestros desarrollen toda su práctica pedagógica.

Desde el año 2002, el Ministerio de Educación viene publicando los estándares básicos de competencias a través de la movilización nacional de expertos educativos de reconocida trayectoria, pero a pesar de esta preocupación por mejorar la calidad de la educación, aún se siguen esperando mejores resultados en las pruebas externas internacionales las cuales miden la calidad de la educación a nivel mundial.

Independientemente de estos resultados, en nuestro país, existen maestros que no sólo se preocupan por los resultados de estas pruebas sino que le están apostando y dando lo mejor de sí mismos para darle otra cara a sus prácticas pedagógicas y motivar a sus estudiantes para que se disminuyan los niveles de deserción y de bajo rendimiento académico.

Este grupo de maestros quieren, desean y se interesan en ir al mismo ritmo tanto de este mundo cambiante como de sus estudiantes, para ofrecerles dentro de sus prácticas elementos que los hace reconocer como maestros innovadores y que los diferencia de todos aquellos maestros que insisten en seguir poniendo en práctica sus antiguos métodos y por ende, poniendo en práctica lenguajes descontextualizados y en ocasiones anticuados.

Por todo lo anterior, a través de esta investigación pretendo develar desde Lenguajes de poder: ¿En qué consisten los

lenguajes de los maestros innovadores de básica primaria de la I.E. Normal Superior Farallones de Cali?

Destinos

- Caracterizar los lenguajes que utilizan los maestros innovadores de básica primaria de la I.E. Escuela Normal Superior Farallones de Cali
- Identificar cuáles son los aspectos que tienen en cuenta los maestros innovadores dentro de sus prácticas pedagógicas.
- Comparar los lenguajes utilizados entre maestros innovadores y no innovadores.
- Analizar los lenguajes de poder que se evidencian en los lenguajes de los maestros innovadores de básica primaria.

Territorios labrados

Innovación educativa

En el ámbito educativo se toma como innovación educativa las estrategias de dinamización que tienen los proyectos que llevan a cabo los docentes y que moviliza a sus estudiantes. También se habla del aporte de insumos metodológicos y didácticos en campos del saber específicos. Es decir, que también se toma como innovación la incorporación de materiales físicos al aula y la escuela, la utilización de guías, la implementación de las NTICS y las diferentes formas de realizar trabajos colaborativos entre los estudiantes, entre otras. Todo lo que dinamice la institución y la práctica educativa y pedagógica y que la encamine o la adecúe a una sociedad más moderna se llama innovación.

La puesta en escena de las innovaciones en el ambiente escolar implica involucrar a toda la comunidad educativa para que éstas sean reconocidas y validadas, es decir, que todos se enteren de que realmente se están haciendo transformaciones y que ya es hora de que todos estén en la misma tónica.



Aunque hay que tener presente de que para los demás muchas veces esas innovaciones no lo son o simplemente no les parece que lo sean. “Las innovaciones no son un proceso lineal de ascenso constante. Son caminos altos y bajos. Cuando un observador externo llega no ve la «innovación», lo que capta es apenas un momento de ella, ya bien sea una cresta de su desarrollo o una depresión” (González, 1994, 147). Y esto se puede convertir en una barrera u obstáculo en el momento de socializar la innovación.

Obviamente que para que un docente pueda realizar toda su dinámica innovadora, es necesario que el ambiente de la escuela o la cultura escolar esté abierta a todas estas innovaciones sin barreras sin prejuicios “propiciando con ello un «ethos» en el cual se manifiesta una alta vinculación y cooperación entre los diferentes agentes educativos” (Ríos, 2004, 98).

Características de un maestro innovador

Para Ríos (2004, 103) “un maestro innovador es aquel que además de reunir unas características determinadas en su personalidad como: ser competitivo, planificador, autónomo, libre, persuasivo, cambiante, flexible, crítico entre otras, también debe dar cuentas de estar ejecutando o desarrollando diferentes experiencias de cambios que apuntan principalmente a mejorar aprendizajes cognoscitivos y afectivos de los alumnos”.

Para el éxito de los procesos innovadores en la escuela, es importante que el docente tenga compromiso e interés; además, de contar con la capacidad de convocar a otros colegas y socializar sus ideas para que tenga validez social. Para esto debe tener en cuenta de que va a encontrar muchos opositores de sus ideas pero también con algunos aliados. “Se ha venido configurando una comunidad, una audiencia válida, en donde las experiencias obtienen una razón de ser, del mismo modo que una comunidad académica se

valida ante sus pares”. (Barrantes, s.f., Biblioteca Virtual).

El maestro es el principal agente innovador por su amplio y profundo dominio de su disciplina y de su quehacer pedagógico. Debe tener la iniciativa de reflexionar sobre su trabajo, sobre las actividades que ejecuta. “Tener una actitud manifiesta de cambio, interés por la investigación de sus propios procesos, potenciar la discusión y el debate y en consecuencia mayor nivel conceptual, ante lo cual el enriquecimiento se da en doble vía, entre maestro e investigador” Tamayo (1997) citado por Barrantes Raúl (s.f, 17). Pero en la cotidianidad se alcanzan a percibir tan sólo algunos matices de innovación.

Y es a través de esta “capacidad reflexiva que un docente puede sentir “la necesidad psicológica” de realizar modificaciones para mejorar los aspectos en los que considere que está fallando” (Ríos, 2004, 98). Esta característica en especial, requiere que el maestro sea objetivo en sus apreciaciones y que al reconocer sus debilidades las pueda mejorar y seguir potencializando sus habilidades y destrezas y cada vez llevar a cabo mejores prácticas.

El maestro innovador tiende a desarrollar tanto la inteligencia lingüística como la inteligencia interpersonal e intrapersonal propuesta por Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples.

Para Ariza (2000, 17) la inteligencia intrapersonal tiene tres componentes: “La conciencia de uno mismo (autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación), la motivación (motivación de logro, compromiso, iniciativa, optimismo) y la autorregulación (autocontrol, confiabilidad, integridad, adaptabilidad, innovación)”.

Estas características son afianzadas por los maestros innovadores puesto que a medida que empiezan a desarrollar sus innovaciones y empiezan a ver que no alcanzan los resultados esperados deben retomar la confianza en sí mismo ante lo incierto de la novedad, la perseverancia

al no observarse logros inmediatos, la capacidad para ir respondiendo a los requerimientos no considerados inicialmente y que van a ser muchos. "Un profesor innovador será un modelo a seguir para sus alumnos que aprenderán de su forma de ser, de afrontar los cambios, de superar las dificultades" (Jiménez, 2009, 5)

Ser innovador depende en mayor parte de ciertos rasgos de personalidad además de tener los factores impulsores de la actividad innovadora como lo relacionados en las categorías que propone (Rivas, 2000, 105): La deontológico-vocacional que se refiere a la vocación docente y su ética profesional; la de la preocupación por el otro que se refiere al aprovechamiento académico y la atención a la persona y finalmente la categoría de la vocación docente que se relaciona con la valoración profesional y la autorrealización docente.

La inteligencia Interpersonal es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder. Esta inteligencia está presente en actores, políticos, buenos vendedores y docentes exitosos, entre otros.

Al desarrollar esta inteligencia, los maestros innovadores tienen garantizado un mayor éxito de sus prácticas innovadoras puesto que al afianzar las relaciones interpersonales con los demás miembros de su comunidad va a tener mejor recepción de sus ideas y mayor apoyo de sus pares y directivos y principalmente de sus estudiantes.

Por otro lado, es importante tener muy claro que a pesar de que un maestro innovador tenga un poco más desarrollada su Inteligencia Interpersonal que el promedio, puede ocurrir que haya cierto grado de inflexibilidad respecto a los pensamientos de otros, principalmente de colegas, lo que ocasiona que pueda llegar a hacer una defensa cerrada de sus formas de pensar. También, en algunas ocasiones, se puede presentar un comportamiento irascible

frente a los estudiantes, sobre todo con relación a la indisciplina, lo que puede producir que momentáneamente haya una pérdida de control que se manifiesta en alegatos y elevación de la voz, sobre todo cuando se presenta el estrés de tener hasta cuarenta estudiantes por salón, es espacios muy reducidos. Agregándole a este panorama, que a pesar de que un maestro innovador, tiene muchas cualidades, no deja de ser un "ser humano" que también tiene sus debilidades y momentos de imperfección.

La Inteligencia Lingüística es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral o escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje. Saber expresar sus ideas, saberlas transmitir es muy importante para un maestro innovador ya que tal vez "no será tan importante lo que dice, sino cómo lo dice" (Jiménez, 2009, 5). Pues hay docentes que saben mucho, tienen mucho conocimiento y se despliegan a decirlo con muchas palabras técnicas, elegantes y hasta rebuscadas para descrestar pero a lo mejor no les llega a sus estudiantes como lo esperan." La mirada del docente, sin lugar a dudas, "deberá pasar por hacerle aduana o auditoría al lenguaje, a su lenguaje". (González, 2010, 26).

Discurso pedagógico en el aula

"El discurso pedagógico debe ajustarse a la nueva concepción educativa en función de la satisfacción de las necesidades de conocimiento y vinculado a los requerimientos sociales. Esto implica una transformación radical en los estilos tradicionales de comunicación" (Torrealba, 2004, 35). El profesor es algo más que un transmisor y evaluador de conocimientos. Hoy, resulta arcaica la imagen del profesor que siempre lee la lección del libro de texto mientras los alumnos escuchan o escriben, del que siempre se limita a dictar mientras los alumnos copian, del que siempre usa como única estrategia la exposición. El profesor ha de organizar



las tareas docentes con más variedad y evitar decir y hacer «siempre» lo mismo.

Para que se valide el discurso pedagógico del docente es necesario que éste de paso a la información relevante, a la información que el docente sabe a ciencia cierta, desde su visión de la realidad, que le va a ser útil al estudiante para su vida diaria, presente o futura.

Es bien sabido que para que haya una comunicación efectiva con el otro, es muy importante «saber escuchar», y la comunicación entre docente y estudiante no está por fuera de este requisito. “La verdadera comunicación no comienza hablando sino escuchando. La principal condición del buen comunicador es saber escuchar”. Kaplun op cit. (Garibay, 2008, 9) El maestro innovador se caracteriza por que sabe atender los mensajes de sus estudiantes, valora y resalta sus participaciones, está dispuesto a esperar, aprecia el contenido, motiva para que siga participando. A diferencia de los maestros tradicionales que se sienten amenazados cuando los estudiantes empiezan a hablar más que él en el aula, cuando preguntan mucho o le cuestionan lo que dice. “Se niega que el otro habla y se niega su habla posible; o en otro sentido se da la autorización para que el otro hable sólo de lo mismo y entonces, se celebra la generosa autorización, no la voz” (Skliar, 2002, 93)

Rosales (1998, 451) afirma que “los discursos no institucionales, no planificados, más cotidianos, naturales son los más frecuentes en la comunicación. El marco de las relaciones sociales habituales no rompe el ritmo del intercambio habitual, de manera que no suelen ser discursos estereotipados y se prestan a la versatilidad”. Es por ello que los maestros innovadores emplean un lenguaje natural, con el cual los estudiantes se encuentran identificados y puedan apreciar que participar en clase para dar sus aportes no es tan complicado y que son capaces de hacerlo. Además el discurso natural impide perder el contacto con la realidad

y es más contextualizado: es lo que los estudiantes quieren escuchar pues crea una vinculación más directa con las cosas lo cual despierta su interés y motivación.

Al darle «su propia voz» al estudiante no se puede pensar que se va a perder autoridad o respeto. “Una de las razones determinantes en la explicación de la naturaleza y frecuencia del discurso pedagógico es el control del profesor, de la autoridad, control dominante que hace prevalecer su voz sobre los demás” (Rosales, 1998, 451)

Dentro del discurso en el aula existen unos lenguajes verbales y no verbales. Los lenguajes verbales son aquellos que se manifiestan a través del uso del lenguaje hablado y se constituye como la herramienta comunicativa principal en el aula de clases ya que permite iniciar la conversación y el diálogo; saludar; dar instrucciones; pedir y dar información; expresar gustos, satisfacciones al igual que enojos, miedos, temores y todos los estados de ánimo que se puedan manifestar a través de palabras: “Para Vigostky la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra cuenta con un significado específico para el contexto situacional”. (Garibay, 2008, 11).

La globalización

A las clases de hoy están llegando estudiantes que saben de todo un poquito o de ciertas cosas saben mucho o más de lo necesario. Y todo esto gracias a internet y a los medios masivos de comunicación. Este fenómeno ha traído a la sociedad y específicamente a la escuela una gran cantidad de elementos a nivel de modas, a nivel tecnológico, lingüístico, de hábitos alimenticios, de música, de creencias, en fin un sinnúmero de elementos en cantidades exorbitantes que hacen que poco a poco se vaya perdiendo la identidad cultural del país y muchos de ellos se convierten en distractores en el momento que los docentes deben cumplir con su función en el aula y como dicen Hernán-

dez y Carreño (2011) este fenómeno ha venido modificando las modalidades de organización social y cultural a lo largo y ancho del planeta, es decir, que aunque se quiera evitar, sería una misión casi imposible pretender evadirla.

Y precisamente esa es la cuestión. No se trata de evitarla ni darle la espalda o criticarla como lo hacen muchos docentes sino todo lo contrario enfrentarla, aprovecharla y darle un sentido. “El reto para los educadores es comprender el nuevo escenario de la educación nacional” Hernández y Carreño (2011) y esta comprensión consiste en ver este nuevo escenario más como una oportunidad que como un impedimento

También la globalización ha traído a la escuela una masiva interacción con el idioma inglés que hace necesario que los maestros se capaciten y participen en los diferentes proyectos de bilingüismo que se ofrecen en el país para fortalecer estas competencias y trabajarlas con los estudiantes.

Por otra parte, las relaciones multiculturales y pluriculturales, hacen necesario trabajar de forma urgente en el aula el reconocimiento y respeto por la diversidad, además de fomentar más la socialización que el individualismo. Y en este aspecto La Constitución Política de 1991, claramente hace un reconocimiento a la multiculturalidad y a la pluriculturalidad del país, lo cual invita a tomar una postura en cuanto a la elección del modelo que bajo esta visión se va a implementar en las aulas para el desarrollo de las competencias ciudadanas o formación ciudadana.

La invasión de las nuevas tecnologías ha generado uno de los impactos más fuertes pues a través de una gran cantidad de recursos audiovisuales e interactivos ha logrado atraer la atención de manera considerable y representativa de los niños de hoy y que los docentes deben tener en cuenta para sacar provecho de ellas. Crear estrategias innovadoras que motiven a sus estudiantes a utilizarlas de

manera más productiva y menos subjetiva. “El impacto de dichos procesos amenaza con poner fin al ordenamiento tradicional de la esfera simbólica. Las tecnologías de información y comunicación son la base de un nuevo tipo de relaciones hasta ahora escasamente desarrolladas: las relaciones de red” (Brunner, s.f., 11).

Finalmente, se ha querido generar una conciencia colectiva sobre el cuidado y protección del medio ambiente y frente a lo cual los docentes deben fortalecer los valores que se requieran para concientizar a los estudiantes sobre su conservación.

De allí la importancia de que se ponga en práctica la labor social y política del maestro en el aula a través de estrategias que lleven a los estudiantes a tomar de esa globalización sólo lo necesario, lo que aplica para su contexto, que primero aprenda a manejar lo que tiene más cercano en su contexto y después haga una perfecta combinación entre las dos, siempre buscando mejorar la calidad de vida. “Que sean capaces de tomar sus propias decisiones y que comprendan que por el hecho de ser novedoso todo lo que llega con la globalización, no siempre es favorable para todos de igual manera” (Hernández & Carreño, 2011, 7).

Didácticas innovadoras

La didáctica se puede entender como pura técnica o ciencia aplicada y como teoría o ciencia básica de la instrucción, educación o formación. Es el arte de saber explicar y enseñar con un mayor número de recursos para que el alumno entienda y aprenda. Aunque en algunas instituciones públicas no se cuente con gran número de estos recursos. “Frente a estas carencias aparecen los profesores que merecen los mayores elogios, puesto que sin recursos, ni medios suficientes donan todo su conocimiento para que los estudiantes tengan una mediana capacitación” (González, 2010, 11)

El docente innovador sabe cómo aprenden los alumnos, cuál es la mejor manera de organizar el proceso de enseñanza y



de aprendizaje, qué técnicas y estrategias didácticas son las más adecuadas para ese contenido, contexto o nivel educativo, qué formas de actuación motivan el aprendizaje, etc. “La manera en que los docentes perciben y emplean determinadas herramientas y recursos con fines didácticos, depende no sólo de sus historias personales de vida, sino también de lo que acontece la comunidad de práctica de pertenencia”. (Díaz, 2010, 28)

Dentro de las didácticas innovadoras que deben implementar los docentes considerados innovadores está el uso y aplicación de las NTICs en cualquiera de las diferentes áreas específicas del saber pues la sociedad actual que maneja unas nuevas formas de comunicación y con un mayor número de mensajes, lo que obliga al docente innovador a comprender estos lenguajes y a incorporarlos en su quehacer pedagógico.

Los maestros deben conocer el concepto de la sociedad de la información y sociedad del conocimiento, para formar a los ciudadanos de esta nueva sociedad. “La tecnología son aquellas conversaciones que ocurren a nuestro alrededor en las cuales inventamos nuevas prácticas y herramientas para conducir las organizaciones y la vida humana... y en donde... diseñar herramientas es diseñar nuestras prácticas...” (Piscitelli, 2002, 62)

Tampoco se trata de integrar a los estudiantes ciento por ciento con la tecnología sin previa reflexión sobre su importancia y usos adecuados, ni tampoco pretender remplazar todas las clases por presentaciones y videos en el computador, ni que hagan uso de los diferentes buscadores y que empiecen a copiar por presentar. Su uso va un poco más allá, las máquinas contribuyen a generar unas estructuras de pensamiento más abstractas. “Lo importante aquí es que el niño pueda acercarse a esos lenguajes y entenderlos, y tener esa capacidad de abstracción que le permita comprender todos los niveles de comunicación allí expresados” (Piscitelli,

2002, 62). La tecnología en la escuela no debe ser la única herramienta de aprendizaje pero si una muy importante para la motivación, para la actualización, para el desarrollo de diferentes competencias tan necesarias en el mundo de hoy.

La escuela debe competir con todos los medios de información que existen, pues ya no es la única fuente de información que hay pero, su mayor fortaleza precisamente radica en esa solidez y formación en valores, la ubicación en el espacio que brinda seguridad, la presencialidad que posibilita la interacción física entre las personas, el «face to face». Se deben “incorporar tecnologías, pero humanizar el aula”. (González, 2010, 25)

Necesariamente debe haber un equilibrio. Para esto en la implementación de las TICs se menciona mucho el aprendizaje colaborativo que como menciona Barkley E. y otros (2005) el saber se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión. El saber es algo que construyen las personas hablando entre ellas y poniéndose de acuerdo. Además de que se trabaja en forma conjunta para que haya apoyo mutuo y se alcancen las metas de aprendizaje haciendo que el maestro sea parte de la construcción colectiva de saberes y no como la única fuente, sobretodo en mundo donde la información está en todas partes.

Es así como la diversidad que hay en las aulas escolares con el apoyo de estas técnicas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, reforzada con la implementación de las NTIC en las aulas de clase, se puede lograr una educación integral que contribuya a que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo pero que al mismo tiempo sean autónomos; que sigan haciendo uso de las TIC pero no de manera desbordada sino orientada, que sea para alcanzar un fin específico, para cultivar sus mentes.

No habrá “información para todos” sin “educación para todos” y es por eso que instituciones como la UNESCO contribu-

yen en la creación de marcos normativos que faciliten la participación activa en la sociedad del conocimiento, “acortando las distancias en materia de conocimiento y tecnología que median entre países desarrollados y en desarrollo, potenciando al máximo las ventajas de la mundialización y reduciendo al mínimo sus amenazas, y promover la igualdad” (Martínez, 2008, 33)

Otra de las didácticas innovadoras es la relacionada con el aprendizaje basado en problemas la cual está centrada en el estudiante y que busca fortalecer el trabajo cooperativo, desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales, desarrollar habilidades para la solución de problemas, además de una reflexión profunda sobre las situaciones problemáticas que se presentan en su contexto cercano. Es decir que es a través de esta técnica didáctica que se fortalece al estudiante como ser social.

Aunque su aplicación se ha hecho más a nivel universitario, es la habilidad del maestro innovador adecuarla para el contexto de los estudiantes que deba orientar y de esta manera contribuir a dejar atrás aquellas prácticas tradicionalistas que fomentaban la individualidad y poca reflexión

Para Hernández y Carreño (2011, 5), “la educación debe formar ciudadanos participantes y autónomos”, por eso es tan importante la promoción y ejecución de las competencias ciudadanas planteados por el Ministerio de Educación Nacional, como ejes transversales en los diferentes planes y proyectos de aula, pues es a través de ellas como se fortalece todo lo relacionado a la convivencia y paz, la participación y responsabilidad democrática y la pluralidad: identidad y valoración de las diferencias.

Generar aprendizajes con sentido exige maestros que relacionen los conocimientos y las competencias en el entorno cotidiano de los estudiantes; esto se puede lograr a través de experiencias de aula, que incorporen los medios a la misma, o

con trabajos extracurriculares que le permitan al estudiante relacionar el contenido de las competencias, expresado en los estándares, y su realidad, para entender mejor el mundo; eso es darle un sentido a la educación.



Afectividad de los docentes

Se argumenta que la interacción del profesor con sus alumnos, conlleva procesos afectivos, y que éstos a su vez intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula, el cual puede ser propicio para el aprendizaje, o puede interferir con el mismo. Esto plantea la necesidad de describir y analizar las dimensiones afectivas de la docencia que están presentes durante la interacción en el aula, así como su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes. Se argumenta que la clarificación de estas dimensiones puede permitir que los profesores reflexionen acerca de cuáles de ellas están presentes en su práctica, para que puedan adoptar de forma propositiva, actitudes que favorezcan la creación de un clima social propicio para el aprendizaje.

Desde el Ministerio de Educación Nacional se vienen promoviendo que los docentes trabajen con el enfoque de la educación basado en competencias lo cual es muy discutible pues, en el afán de lograr que los estudiantes «sepan ha-



cer en contexto», término con el cual se definen las competencias, hace que por momentos los docentes dejen atrás o le resten importancia a generar espacios de afectividad y acercamiento al estudiante, puesto que hay una confusa conceptualización por parte de algunos docentes y muchas veces le dan más importancia a lo académico que a lo emocional o afectivo.

Y tratando de resolver esta debilidad, se crearon «las competencias ciudadanas» para equilibrar la balanza y para que ya no se trate únicamente lo académico en clase, sino que se refuercen competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras. Sin embargo, esa formación ciudadana tiende a dejarse sólo para la clase y un poco rezagada en las prácticas fuera del aula, precisamente darle más importancia a lo académico pues además también se les exige a las instituciones altos niveles en las diferentes pruebas externas que realiza el Ministerio.

Indudablemente hay una relación directamente proporcional entre las competencias afectivas de los maestros y el impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes. “Y de acuerdo con el grado de afectividad que se les dé así mismo pueden ser de aceptación o rechazo: 1) Muy poco afectivas (abrumadoras) 2) Poco efectivas (que lastiman) 3) Mínimamente efectivas. 4) Muy efectivas (que apoyan significativamente al alumno) y 5) extremadamente efectivas (que apoyan, motivan y animan al alumno a explorar por sí mismo)” (García, 2009, 7) Los extremos también afectan las relaciones. El maestro debe mantener un equilibrio de las mismas. Mierieu (2003, 13) dice que “quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de multiplicar las solicitudes”.

La afectividad no sólo debe relacionarse con el contacto físico, también es posible manejarla a través del uso del contacto visual, el lenguaje de la inclusión, la forma relajada y entusiasta de hablar, expresiones faciales y gesticulaciones de agrado,

moverse alrededor de la clase, sonreír a los estudiantes, emplear vocalizaciones adecuadas entre otras.

La sociedad del conocimiento o del aprendizaje

Se trata de un concepto que aparentemente resume las transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad moderna y sirve para el análisis de las mismas. Al mismo tiempo, ofrece una visión del futuro para guiar normativamente las acciones políticas.

El concepto actual de la ‘sociedad del conocimiento’ no está centrado en el progreso tecnológico, sino que lo considera como un factor del cambio social entre otros, como, por ejemplo, la expansión de la educación. Según este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en diversos ámbitos funcionales de las sociedades. Crece la importancia del conocimiento como recurso económico, lo que conlleva la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Pero igualmente crece la conciencia del no-saber y la conciencia de los riesgos de la sociedad moderna.

Solamente se da el paso decisivo hacia la sociedad del conocimiento cuando se deja de considerar el conocimiento como conocimiento de expertos y se abre la vía para que sea considerado como un elemento esencial de la cultura y cuando se relaciona el desarrollo del conocimiento con el objetivo de desarrollar las capacidades, competencias y relaciones humanas.

Una ‘sociedad del conocimiento’ no es necesariamente más igualitaria que la ‘sociedad industrial’. Teniendo en cuenta, que la ‘sociedad del conocimiento’ sigue estando, según los diversos analistas, dominada por los principios básicos del capitalismo, se prevé que se seguirán reproduciendo las desigualdades sociales y se producirán nuevas desigualdades. Por lo tanto, sería más conveniente hablar de un ‘capitalismo de conocimiento’ o ‘economía del conocimiento’, teniendo

en cuenta que los principios básicos de las sociedades avanzadas siguen siendo la acumulación de capital y que se pretende someter la generación y el uso del conocimiento a las reglas del mercado.

En este contexto se espera de los docentes, más que de cualquier otra profesión, que construyan comunidades de aprendizaje, que creen la sociedad del conocimiento y que desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esenciales para la prosperidad económica.

La clave para una economía del conocimiento fuerte no es simplemente que la gente pueda acceder a la información sino lo bien que sepa procesar esta información. “Nunca la información y el acceso a ésta es conocimiento, el conocimiento siempre implica asunción de conceptos y modificación de conductas” (Valero y otros, s.f., 84) Que sepa interactuar, dar soluciones y respuestas a posibles situaciones y que sea capaz de salir adelante y/o buscar su prosperidad.

Por todo lo anterior, se debe comprender que la innovación es compleja en una sociedad del conocimiento pues nadie sabe a ciencia cierta cómo va a evolucionar el mundo de aquí a cinco o a diez años, los expertos dicen que el 80% de los nuevos empleos están por crear, por ello implica educar en creatividad, pensamiento creativo, correlación de información y su procesamiento para dar valor añadido, cultura del esfuerzo (Valero Luis F. 2012) Comentario hecho a esta investigación. Y de ahí la importancia de cómo el maestro innovador asume este reto frente a la sociedad del conocimiento.

Línea de trabajo

Se empleará el método del análisis del discurso para lo cual se entrevistará una muestra de diez maestros de básica primaria entre los cuales se encuentran algunos que son reconocidos como maestros innovadores agentes de cambio y

otros que no son reconocidos de la misma manera. Además se considera importante conocer las perspectivas de otros miembros de la comunidad educativa, para lo cual se entrevistará al rector de la institución, a un coordinador y padres de familia y estudiantes de básica primaria. Será un estudio que se enmarcará en el enfoque hermenéutico.

Población y muestra

La población elegida para la investigación fueron los maestros de la Institución Educativa Normal Superior Farallones de Cali. La muestra fue de 10 maestros de las diferentes sedes de la institución entre los que se encontraban 6 maestros reconocidos como innovadores y 4 no reconocidos como innovadores. Además se consideró importante conocer las perspectivas de otros miembros de la comunidad educativa para lo cual se entrevistó al rector de la institución, a un coordinadores y al profesor Carlos Vasco, reconocido por su gran trayectoria en la investigación en ciencias de la educación, además de ser matemático, físico, filósofo y teólogo.

Hallazgos

Para los maestros es muy claro lo que significa ser innovador en el mundo actual. Reconocen que en cuanto a lo metodológico los maestros innovadores deben estar actualizados, ser investigativos, salirse de lo tradicional y rutinario, tener en cuenta las necesidades y motivaciones de los niños de hoy. Para algunos ser joven no necesariamente es sinónimo de ser innovador. La innovación no se relaciona con la edad, pues hay maestros muy jóvenes con pocas ganas de innovar, por sus pocos deseos de enseñar, y personas más adultas que tienen las mejores intenciones de llevar a sus estudiantes metodologías acordes con lo que ellos necesitan.

A nivel general, la concepción que tienen los maestros sobre lo que significa ser innovador es la siguiente:

Entrevistada No. 1: “Es aquel maestro que se sale de la enseñanza tradicional, de lo rutinario y se preocupa por actualizarse e investigar metodologías o estrategias nuevas aplicadas en otros lugares de la región, del país o del mundo y que hayan dado resultado”. Según este concepto el maestro innovador puede implementar en el aula experiencias que hayan sido exitosas en otros lugares y que hayan tenido éxito y que no necesariamente fueron inventadas o creadas por él.

Entrevistado No. 2: “Es aquel maestro que de acuerdo con las necesidades de los estudiantes busca, propone y aplica actividades novedosas (diferentes a lo acostumbrado), motivadoras y significativas”. Este tipo de maestro según la entrevistada reconoce la diversidad en el aula y le exige buscar estrategias que puedan ser aprovechadas por todos y por cada uno de sus estudiantes.

Entrevistado No. 3: “Ser innovador no es sólo traer cosas nuevas al contexto escolar sino también lograr que estas actividades, metodologías o estrategias sean representativas para los estudiantes y les permita desarrollar su pensamiento, sus competencias y poder ser personas productivas en el medio en que se encuentran”. Según esta versión, un maestro innovador debe preocuparse porque sus estudiantes sepan actuar en contexto y que el conocimiento no sólo se quede en lo académico.

Entrevistado No. 6 “Ser innovador no tiene nada que ver con la edad y se trata de no hablar lenguajes tan diferentes a los que están hablando los estudiantes de hoy y dentro de su práctica pone elementos que tradicionalmente no se utilizan”. Según esta respuesta, la edad del maestro innovador es lo de menos, lo importante es que sea un maestro ubicado en la época actual.

Finalmente hasta aquí se resumen entonces, las características esenciales de un maestro innovador:



Dentro de los lenguajes manejados por los maestros reconocidos como innovadores en básica primaria, es común escuchar que la educación fraccionada ya no es operante, es decir que no se puede seguir hablando de “la metáfora del piso” donde cada baldosa hace referencia a cada una de las asignaturas que se les imparte a los estudiantes; el conocimiento es dado por territorios independientes, donde cada uno de ellos no se relaciona con el otro o donde se lucha por saber qué asignatura o conocimiento es más importante que el otro. También hay que dejar atrás entonces la idea de que «entre más cantidad de información hay más calidad de educación». Por tal motivo, sus proyectos están siendo direccionados hacia la integración de las áreas, lo cual implica que la educación que sus estudiantes reciban sea más completa o global, pues de esta manera ellos aprenden a contextualizar todos los conocimientos, lo que permite que sean más reflexivos, críticos y que sean capaces de actuar en contexto, además de promover el mejoramiento de sus relaciones interpersonales. Según la entrevistada No. 9: “los maestros innovadores deben dedicarle mucho tiempo a leer, para cambiar. Porque es muy fácil uno coger un libro y seguirlo y ya. O llene el tablero toda la mañana. Es más fácil eso. En cambio el trabajo que yo hago con la unidad integrada es “matarse” uno:

primero las pestañas en la casa de uno porque uno piensa y planea todo lo que se va a hacer y luego el trabajo con los niños, pues hay que darles unos derroteros ellos tienen que leer, que investigar”. Hacer este tipo de planeación demanda más tiempo de preparación para el docente ya que implica tener en cuenta las necesidades de los estudiantes que en el momento tiene a su cargo y, aunque se vuelven a aplicar las prácticas que hayan sido exitosas en otros años y con otros grupos, necesariamente se debe hacer una adaptación al grupo actual para que nuevamente generen nuevas satisfacciones que las metodologías tradicionales no logran.

Los maestros del sector oficial sufren en una gran cantidad de lamentaciones, entre las que se encuentran:



Adicionalmente, se observa que a los maestros innovadores les cuesta socializar sus prácticas significativas por temor al rechazo o porque piensan que lo que están haciendo no es nada extraordinario y que es reforzado con la frase muy común en el medio: “eso, yo también lo hago” “no tiene nada de extraordinario” influyendo drásticamente para que los maestros innovadores no presenten sus experiencias a diferentes Premios o Concursos que premian la

creatividad e innovación de las prácticas pedagógicas. Con respecto a lo anterior, la entrevistada No. 1 dice que en el medio se tienden a escuchar comentarios como: “¡ay! ya esta va a venir a descrestarnos y a ponernos más trabajo”. Hay mucha prevención. La entrevistada No. 7, manifestó lo siguiente al respecto: “Me gustaría que quienes tengan la oportunidad de tener contacto con maestros innovadores, se acerquen para hacer parte de ellos, que se acerquen a ayudarles, que en últimas es para el bien de toda la institución, de la comunidad y de la sociedad”.

Nadie puede asegurar que un maestro innovador siempre tiene asegurado su camino, todo lo contrario, él se asegura de que todas aquellas barreras que se le presentan en el camino, no sean un obstáculo sino que las ve como oportunidades, las va saltando para poder salir adelante con su proyecto pedagógico y de esta forma poder brindar a sus estudiantes una educación de calidad en todos los aspectos.



Paradójicamente en una labor donde se deben manejar una gran cantidad de saberes, de proyectos, de otros seres humanos con ganas de seguir aprendiendo y de hacer muchas cosas, sería poco probable pensar que se presente en cierto grado, la pasión de la inacción, es decir: la

pereza. Pero precisamente, este factor se mencionó en la mayoría de las respuestas de los maestros entrevistados al querer conocer los motivos por los cuales no presentan sus proyectos a diferentes convocatorios o premios que reconocen los proyectos significativos y a los maestros sobresalientes por sus prácticas. Aquí una muestra de dichas respuestas:

Entrevistada No. 8. “También tenemos cierta pereza y es parte de nuestra «mal formación» no escribir, no registramos todo lo que hacemos”. Según esta respuesta se puede decir que los maestros hacen mucho pero se escribe poco. No hay forma de tener un seguimiento sobre lo que se ha aplicado y tuvo éxito como lo que no lo tuvo. Se quedan en el aire y se escapan.

Entrevistada No. 2: “Como nuestra institución es una Normal, se hacen muchas cosas por su misma modalidad pero los maestros somos muy dados a guardarnos lo que hacemos, por temor, no pereza, aquí se trabaja, es cierto temor a enfrentar a los maestros para sustentar su trabajo, por el tiempo que implica hacerlo, es por ese lado. Y somos poco dados a escribir”. Se piensa que el trabajo es tanto que no queda tiempo de escribir. No se puede confundir la pereza con el estrés, pues ante tanta actividad que un maestro del sector oficial, que debe dictar todas las asignaturas, es un poco difícil plasmar de manera constante todo lo que hace o deja de hacer en el aula.

Entrevistada No. 3: “Porque a la gran mayoría de nosotros tal vez por pereza o falta de tiempo, no sistematizamos ni escribimos nuestras propuestas ni organizamos nuestras evidencias”. Sólo los maestros del decreto 1278 deben tratar de organizar y sistematizar lo que más puedan de evidencias sobre su trabajo pues son evaluados anualmente y deben mostrarlas para así mismo sustentar todo lo que realizan. Un maestro innovador, aún cuando no sea de este decreto, sistematiza para ver sus avances y lo que le hace falta por alcanzar.

Se crea una relación entre falta de tiempo y pereza, no se sabe si realmente es por uno u otro motivo, pero igualmente ambos se convierten en la excusa para no hacer las cosas.



Suele escucharse de que las personas nacen con la vocación para ser maestros, pero muchas veces se idealiza tanto la docencia que cuando las personas ven que no era todo lo que esperaba de ella, esta vocación se puede perder. Muestra de esto es que algunas personas se retiran de la profesión docente una vez empiezan a ejercerla pues ven que no llenan sus expectativas personales, laborales o económicas.

Otras personas entran a esta carrera de la docencia por descarte, o porque les brinda la oportunidad de tener más opciones laborales a corto o mediano plazo en colegios donde no les exigen mucha experiencia ni haber terminado sus estudios para poderles delegar un grupo de estudiantes con muchos deseos de aprender y pocas opciones para elegir donde quisieran estudiar. Pues para los padres muchas veces prima la cercanía y el ahorro de dinero en mensualidades bajas que son ofrecidos en los llamados “colegios de garaje” que la calidad de enseñanza y aprendizaje que les puedan ofrecer a sus hijos. Ahora bien, tampoco se les puede inculpar por esto si realmente deben hacerlo pues no tienen más y mejores opciones.

Como dato adicional, según Linares y Perilla (2012, Abril 25):

En Colombia los jóvenes que optan por la carrera docente no son, a juicio de los investigadores, los de mejores desempeños académicos. Los más “talentosos”, sostienen, optan por carreras que exigen puntajes más altos, son de mayor prestigio y pueden ser más lucrativas.

Es entonces este un motivo más para que dentro del sector de los maestros estén ingresando personas que tienen como se dice de “escampadero” esta profesión y que tal vez para algunos, sea lo que estaban buscando y necesitando en sus vidas para desarrollar plenamente su proyecto de vida y de ahí puedan salir maestros innovadores y recursivos pero también pueden estar entrando personas que lo que realmente están haciendo es un daño a los estudiantes y por ende, a la misma educación del país.

Para contrarrestar esta situación, desde el Ministerio de Educación Nacional, han empezado a ofrecer un programa de becas-crédito para que los mejores estudiantes opten por la carrera docente, evitando así que la educación deje de ser un campo poco atractivo para estos jóvenes y se puedan empezar a mejorar la calidad en la educación.

Durante muchos años las luchas de los docentes se han enrutado hacia la exigencia de mejorar las condiciones salariales y prestacionales, los atropellos y baja calidad en el servicio de salud, pero poco hacia la exigencia de mayor capacitación profesional en ciertas áreas en donde se encuentran debilidades. Es más, hay cierta resistencia frente a este tema de las capacitaciones pues algunos docentes del régimen 2277 dicen que ya ellos no lo necesitan y que eso ahora le corresponde a los nuevos docentes del régimen 1278. Observando en esta situación que le dan más importancia a su propio beneficio que al de sus estudiantes, pues quienes más necesitan de profesores más capacitados son los estudiantes.

Los nuevos escenarios de la educación exigen de los maestros cada vez más competencias que le permitan abordar la multiplicidad de situaciones diarias que no son previsibles y que se presentan en el desarrollo de sus funciones. Para Larrosa (2010, 47): “La vocación no suple la preparación profesional que hoy necesitan los docentes, lo que plantearía el falso dilema de qué es más importante: la vocación o la formación”.

Dentro de las respuestas de los maestros entrevistados se puede percibir de una o cierta forma un contraste de sentimientos entre lo que es el amor por su profesión, su vocación y la decepción por la manera como el Estado y la sociedad los tienen arrinconados, pues no se valora que la materia prima que ellos tienen entre sus manos son otros seres humanos, sus vidas, su futuro. Menospreciando su labor al permitir que sean los profesionales peor pagados y tras de eso, hacerlos sentir como si su labor fuera muy fácil y que no requiere de otro tipo de incentivos económicos. Es por ello, que los mismos maestros deben salir a buscar a través de marchas, paros, derechos de petición y tutelas, ese reconocimiento económico y social que ellos saben que se merecen.

Y precisamente en ese aspecto es que un maestro empieza a ser reconocido como innovador, puesto que a pesar de estas situaciones adversas y de estrés, logran crear mecanismos y estrategias que les permite salir adelante con su positivismo, fortalecer su autoestima y no permitir que nada ni nadie los detenga.

Para el directivo entrevistado No. 1 un maestro innovador es aquel que “como se dice coloquialmente, le ponga «berraquera» a las cosas, que tenga el amor, las ganas, la actitud para hacer las cosas para salir adelante” y para el entrevistado directivo No. 2 “una maestro innovador no necesariamente tiene que hacer cosas del otro mundo. Lo nuevo es hacer cosas que generalmente tienden a no hacerse. Por ejemplo, la gente casi no lee, lo nuevo ahí



sería que sí lean, que tengan las ganas de leer, que se les despierte el hábito de la lectura. Los maestros no escriben sobre sus prácticas, lo nuevo sería que sí lo hicieran de manera sistematizada. Si los maestros escribieran más se tendría un tratado de pedagogía bien interesante”.

De esta manera se reconoce que definitivamente, es más cuestión de querer hacer las cosas, de automotivarse para hacerlas, de elevar su autoestima para poder valorar al otro y tratar de darle lo mejor de sí mismo y dejar su imagen en alto.

Por lo pronto, no es suficiente con que los maestros quieran hacer las cosas, es necesario que haya también un compromiso personal para actuar como profesionales, actuar éticamente y llevar a la práctica los conocimientos adquiridos en la capacitación adquirida. “Si antes la vocación necesitaba la profesionalidad, ahora la profesionalidad necesita de la vocación” (Larrosa, 2010, 49)

El maestro innovador tiene presente que las TIC no resuelven los problemas de aprendizaje por sí solos sino que son un medio para optimizar el aprendizaje y como afirma el Dr. Rosler en una de sus conferencias “uno de los peores pecados epistemológicos es no ver que no vemos y no podemos no ver este hecho tan importante” haciendo relación a que los niños de antes hablaban de Mickey Mouse y los de hoy hablan del “mouse” y del mundo digital. Pero al parecer muchos de los maestros aún siguen hablando de Mickey Mouse pues a pesar de la masiva invasión de las TIC hay aún quienes piensan que no es tan necesario la implementación de éstas, ignorando que si apenas en este país se está hablando de las TIC como un tema de moda y de actualidad, hay otros países que llevan mucha ventaja y varios años en esta implementación. Aquí apenas están en la etapa de concientización y de capacitación.

Al respecto los entrevistados dijeron lo siguiente: Entrevistada No.01: “Pues la tecnología para mí, sirve como complemento o como herramienta para uno poder hacer

una innovación. Entonces, no sólo los que saben mucho del manejo de las NTIC son los únicos que saben innovar. En mi caso, manejo algunas cosas básicas pero yo no soy profesional en la materia”. La entrevistada No. 6 “innovar es variar la rutina. Es tratar de hacer la clase agradable independientemente de si sabe o no manejar un computador o una caja de cartón. Lo importante es que el niño esté motivado en lo que esté haciendo”. La entrevistada No. 5 “Yo no estoy aplicando TIC todo el tiempo. Sólo lo hago para hacer mis trabajos pero no las aplico con los niños pero así y todo me siento innovadora en lo que hago”. Y la entrevistada No. 9 “Solamente las TIC no, innovar es aplicar cambios en todo. No sólo las TIC. Al trabajar una lectura, la geometría uno puede innovar sin usar TIC”. Evidentemente para estas docentes no se debe hacer una relación directa entre innovación e implementación de TIC pues según ellas se puede innovar de muchas otras formas. Según lo anterior, “es en la relación entre la innovación y las personas –la realidad subjetiva implicada en el contexto individual y organizativo de cada uno- donde se sitúa la piedra angular de la problemática del cambio” (González y Escudero, 1987) (Porrás, 1993, 64).

Por lo tanto, lo ideal es que las TIC sean usadas como un tercer elemento que junto con la estrategia y la persona, lo que busca es que haya una educación integral. Pues también hay que tener en cuenta que en muchos de los hogares de los estudiantes escasamente tienen para suplir las necesidades básicas mucho menos van a tener para comprar un computador o para tener un acceso a internet y que tampoco a todos los maestros les puede apasionar o gustar mucho este mundo de las TIC.

La entrevistada No. 6 dijo “innovar es fácil, pues en la actualidad existen muchas formas para hacerlo. Los niños a pesar de todo, aún se sorprenden con cosas muy sencillas”. Es claro que para un maestro que se actualiza y que le gusta hacer cosas diferentes para sus estudiantes,

innovar con todo lo que el medio de información y tecnológico les ofrece es fácil, es sólo cuestión de seguir unas estrategias claves para saberlos aprovechar.

Los entrevistados coincidieron que es necesario fomentar la enseñanza en valores, la elaboración del proyecto de vida y no estresarse por si se alcanzan a terminar o no los contenidos académicos de un año lectivo. Que lo importante es enfatizar más en las relaciones interpersonales, la formación ciudadana y contextualizar la enseñanza. Al respecto la entrevistada No. 1 dice “La prioridad en la evaluación es... como una integración como mirar al ser integral en todos los aspectos. No me gusta medirlos con una nota. Por ejemplo no me gusta cuando los niños hacen las cosas para sacar una nota, me parece que se subvalora todo el esfuerzo que se hace para que ellos dejen atrás ese pensamiento. Mientras que si hacen las cosas con gusto, que cometió un error y... y le enseña a los demás para que salgan adelante. Para mí esa es la mejor evaluación. Tampoco me azaro si no termino todos los contenidos propuestos en el proyecto de aula”. Y la entrevistada No. 7 “para mí lo más importante es que ellos puedan usar esos conocimientos para la vida diaria, para mí eso es importante. Que encuentren el sentido que lo que aprenden les va a servir para algo, porque sino entonces qué sentido tiene estar en la escuela”. Esto demuestra que para un maestro innovador es mejor la calidad que la cantidad. Que no se trata de llenarlos de más información de la que pueden encontrar en diferentes lugares sino de lo que aprendan lo hagan para toda su vida y para saber actuar en su contexto. En cambio la entrevistada No. 6 manifiesta lo contrario: “yo me preocupo mucho cuando hay que despachar a los estudiantes por marchas y paros, pues se pierde tiempo y uno se empieza a atrasar en la planeación. Tampoco me gusta cuando los niños deben participar en diferentes actividades que requieren que salgan del salón y que uno no pueda avanzar mucho porque ellos no están”. Evidentemente aún

hay maestros que le dan más prioridad a que los estudiantes tengan el cuaderno lleno en vez de su cabeza y espíritu. Sienten que si dejan de enseñar un solo tema, los van a catalogar como malos maestros, pues era lo que solía pensarse en el pasado. Es por eso que los estudiantes de estos maestros, llegan al próximo año y gran parte de toda esa información que les inyectaron por montones se les olvida pues no hubo una contextualización o una significación para ellos.

Al indagar entre los maestros entrevistados sobre aquellas actividades que hay dentro de sus funciones que deben hacer pero que no les gusta hacer están las siguientes:



La generación de la gran mayoría de los docentes de hoy, creció concibiendo al maestro como una persona digna de respeto, pero no sin dejar de lado el temor que provocaba, especialmente por su trato distante y la exigencia de un rendimiento académico excelente. Se debía esperar al maestro dentro del aula con mucho respeto y silencio. La entrevistada No. 2 dice: “y cuando algún compañero decía algo chistoso lo primero que se hacía era voltear a mirar al profesor: Si éste se reía, nosotros también lo hacíamos pero si hacía un mal gesto, nosotros no podíamos reírnos”.



A muchos también les tocó vivir, la etapa de golpe, en donde los docentes se sentían y tenían la autoridad de pellizcar, golpear, zarandear o empujar a sus estudiantes como método de disciplina, si lo fue la época del silencio total en el aula; que indicaba el respeto total por los maestros. Ahora esta situación es inconcebible pues además de que los niños y jóvenes de hoy ya no “comen cuento”, es decir que piden una explicación y argumentación sobre todo lo que se les informa o se les dice que deben hacer, también cuentan con mecanismos que los defienden frente a cualquier posibilidad de maltrato tanto físico como emocional.

Por tal motivo, los maestros de hoy deben, no sólo por su ética profesional sino porque la Ley de Infancia y Adolescencia lo exige, debe tratar con respeto y tolerancia a sus estudiantes lo cual es confirmado por el entrevistado No. 4 quien manifestó: “Uno ya no puede ni medio tratar mal a los estudiantes porque nos meten en problemas y nos denuncian por todos los medios de comunicación”. Esta situación hace que el acercamiento con los estudiantes para algunos maestros se vuelva más, en una preocupación o carga, que en una estrategia y forma de buscar un conocimiento más profundo de los intereses, preocupaciones, alegrías, gustos y pensamientos de sus estudiantes.

Un maestro innovador reconoce que dentro de su aula de clase las diferencias entre sus estudiantes son muchas y que no a todos les puede hablar de la misma forma pues mientras para algunos estudiantes resulta el diálogo grupal o colectivo, para otros funciona el diálogo individual o personal. La entrevistada No. 1, 5 y 8 coinciden en que mientras haya más acercamiento a los estudiantes, no hay necesidad de imponer disciplinas extremistas y manifiestan que cuentan con el afecto y admiración de sus estudiantes.

También dicen que los estudiantes les hacen caso, pero a veces deben llamarles la atención contundentemente.

De ahí la importancia también, de que los maestros innovadores “deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales” Forero y otros (1996).

Reflexiones finales

- Los maestros innovadores logran llegar a esta cualidad desde el mismo momento en que se despojan de aquellas experiencias, recuerdos y configuraciones nada positivas que a lo largo de su vida se fueron presentando y frente a las cuales han tenido la valentía de sobrellevar y superar. Además han sido inmunes a influencias externas que se presentan en el diario trasegar pedagógico que otros muchos profesores han querido contagiar.
- Estos maestros ven las barreras que se les presenta en sus caminos, como oportunidades para dejar fluir su creatividad y capacidad de resiliencia. Con esto, no se quiere decir, que sean personas que nunca caen en depresión, estrés o situaciones problemáticas, ni que nunca se equivoquen, es sólo que tienen la capacidad de sobreponerse y dejar salir lo mejor de ellos.
- Maestros no reconocidos como innovadores manejan lenguajes que definitivamente muestra que sí lo son pues aunque conservan un bajo perfil en sus prácticas, contemplan dentro de su trabajo enfoques innovadores.
- Para innovar no necesariamente se requiere de la implementación de NTICS pues estas aparte de ser un medio, facilitan muchos procesos debido a la gran cantidad de información que se encuentra disponible en el medio. Para innovar sólo se requiere de recursividad, de creatividad y de dinamismo para emplear los recursos

que se encuentren al alcance o crear nuevos recursos para ello.

- Los maestros innovadores tienen un propósito en su proyecto de vida que fluye entre la pasión, la misión, la profesión y la vocación que circundan de la siguiente manera en su vida:
- ✓ Hacer bien el trabajo que amas y por lo que te pagan.
- ✓ Hacer bien el trabajo que amas y que el mundo necesita.
- ✓ Hacer bien el trabajo que amas, por lo que te pagan y que el mundo necesita.

“El educador moderno quiere hacer del hombre una obra. Su obra” (Meirieu, 2003,15)

- Los maestros innovadores a diferencia de lo que se podría pensar, no son competitivos, pues lo que realmente les interesa es que desplegar sus habilidades y su inteligencia en pro de un mejor nivel de educación y de vida para sus estudiantes.
- Para los maestros innovadores lo más importante es enseñar con una visión humanista de la vida, se preocupan por todos y cada uno de sus estudiantes y promueven nuestras estrategias de aprendizaje como el Aprendizaje Basado en Problemas, el aprendizaje colaborativo y la implementación de las TICs más como un medio para reflexionar de manera dinámica sobre los diferentes saberes y situaciones que se manejan en su entorno.
- Los maestros innovadores promueven las habilidades comunicativas en sus estudiantes puesto que genera espacios de participación y le da importancia a todo lo que sus estudiantes dicen. No se creen dueños de la última palabra.
- Los maestros innovadores siempre están en la mira de los maestros que no lo son tanto, pues suelen convertirse en aquellos que al ponerles el punto de comparación muy alto, son criticados y poco apoyados.

- Como dice Meirieu (2003,9):

Sólo puede vivir, pensar o crear algo nuevo, si ha hecho suya hasta cierto punto esa historia, si ésta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes lo rodean para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive...para no repetir los mismos errores...

Para un maestro innovador es muy importante la reflexión sobre sus prácticas para que frente a cada nuevo año lectivo, éstas sean mejores, más productivas, más enriquecedoras y aprovechadas por sus estudiantes.

- Como se sienten seres inacabados y que les hace falta mucho por aprender, constantemente están buscando nuevas formas de capacitación y de actualización.
- La edad en la que están los niños de básica primaria es la etapa de la vida más propicia para establecer unas bases afectivas, cognitivas y sociales que marcan la adquisición de competencias y las formas de aprender, relacionarse, comunicarse, jugar y transformar su entorno, a través de la solución de problemas y la presencia de maestros innovadores hacen que todos estos procesos sean muy posibles.
- Los maestros innovadores a pesar de ser grandes generadores de buenas ideas o de implementar en el aula prácticas que han sido exitosas en otros lugares, caen también en el gran abismo de aquellos maestros que no escriben sobre sus prácticas. La reflexión se queda solo en la mente más no en el papel.

Reflexiones futuras

Para los maestros

Tener en cuenta las características tanto del mundo como las de los estudiantes



de hoy y su entorno, para implementar metodologías apropiadas a sus necesidades e intereses, rescatando de las prácticas tradicionales sólo aquello que no atropelle sus derechos humanos, ni el libre desarrollo de su personalidad ni que vaya en contravía con la Ley de Infancia y Adolescencia.

Aproximarse al verdadero sentido y concepto de la innovación en el aula para hacer de los estudiantes seres humanos más “humanos” y menos seres humanos “máquinas”, a través de la reflexión de sus prácticas, del reconocimiento y rectificación de sus errores, del compromiso y sentido de pertenencia con la calidad de la educación.

Para las instituciones

Sería interesante saber en qué se diferencian los maestros innovadores de básica primaria de instituciones oficiales y los de instituciones privadas pues como se estudió, los maestros del sector oficial deben saltar muchas barreras sociales, económicas y culturales.

Antes de iniciar procesos de capacitación en la implementación de las TICS en el aula, sería muy conveniente cerciorarse de si realmente los niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad por alguna razón, quieren o necesitan de estas estrategias antes que de la socialización y el encuentro con el otro que es real y no virtual.

Además es necesario que antes de empezar a dotar una gran cantidad de computadores y de internet en el aula, se

deben promover e implementar estrategias de trabajo colaborativo y de aprendizaje basado en problemas que les ayuda a alcanzar niveles de reflexión y análisis.

Promover grupos de trabajo entre los maestros de primaria de toda la institución, con el fin de socializar todas aquellas prácticas que se llevan a cabo y que han tenido éxito y se presentan como prácticas significativas para lograr crear ambientes de solidaridad, de apoyo, de aprendizaje compartido a través de esta dinámica enriquecedora la cual se verá retribuida en el mejoramiento de la calidad de educación que se brinda en la institución.

Comprometer a los maestros con todas y cada una de las actividades que se realicen a nivel institucional y de aula de clase. Que dicho compromiso sea para el beneficio de los estudiantes.

Para el gobierno

Actualmente el gobierno está implementando una gran variedad de proyectos para brindar una educación integral a sus estudiantes, sería conveniente averiguar si realmente están realizando una capacitación acorde a las necesidades reales de la población o simplemente lo hacen por cumplir con unos estándares internacionales.

El gobierno debería ofrecer más incentivos tanto económicos como educativos a aquellos maestros que con sus proyectos mejoran no solo la calidad de la educación sino también la calidad de vida de sus estudiantes.

Bibliografía

Ariza, Berenice. (2000) “Cuerpos de dirección y la inteligencia emocional”. Centro de Estudios y capacitación Cooperativa.

E: http://www.cenecoop.com/docs/md/variados/v_05_intelig_emocio.pdf (Recuperado el 26 de febrero de 2012).

Barrantes, Raúl. “Las Innovaciones educativas: Escenarios y discursos de una década en Colombia”. Sociedad Colombiana de

Pedagogía. E: <http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/EstadosdeArte/InnovacionesEducativasRaulBarrantes.pdf> Recuperado el 15 de febrero de 2012

Brunner, José Joaquín (2000). “La Educación al encuentro de las nuevas tecnologías”. E: http://archivos.brunner.cl/jjbrunner/archivos/JJ_IPE_BA_4.pdf. (Recuperado el 06 de marzo del 2012).

- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm. 1, pp. 37-57 E: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>. (Recuperado el 10 de febrero de 2012).
- Forero M.T, Duque O. y Arboleda S. (1996) Decreto 2082. República de Colombia . Noviembre. Disponible en: http://www.presidencia.gov.co/prensa_new/decretos-linea/1996/noviembre/18/dec2082181996.pdf. (Recuperado el 2 de febrero de 2012)
- García, Benilde. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. Revista digital universitaria, 10(11). E: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf> (Recuperada el 5 de febrero de 2012)
- Garibay Cervantes, Adan. (2008). "Comunicación en el aula". E: <http://es.scribd.com/doc/3232460/Comunicacion-en-el-aula> (Recuperado el 15 de febrero de 2012).
- Gonzalez, Henry. (1994) "Las innovaciones: un punto de partida, no un punto de llegada". En Desde la Otra Orilla Itinerario de una innovación". Santa Fe de Bogotá: Consejería Presidencial para los Derechos Humanos.
- González González, Miguel (2010). "Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Bicentenario Akairós-Educación" Manizales: Universidad de Manizales.
- Larrosa Martínez, Faustino (2010). "Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas". Universidad de Alicante, Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica, Rambla Méndez Núñez 48, 8 D 03002 Alicante. En:http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf (Recuperado el 10 de agosto de 2012)
- Linares y Perilla Abril 25 <http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB->
- Hernández Gregorio & Carreño Maria Teresa, (2011). M.T. "Globalización y Culturas Globales", Módulo Cultura Global Vs. Multiculturalidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Martínez, Juan Ignacio (2008). "¿Qué es educar en la sociedad del Conocimiento. Responde la UNESCO". Editorial Centro UNESCO de San Sebastián.
- Mierieu, Philippe. (2003). "Frankenstein Educador". Barcelona: Alertes S.A de Ediciones.
- Moreno, Tiburcio. (2003) "Reseña de Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva de Andy Hasgreaves". Perfiles Educativos, año/vol. XXV número 102 Universidad Nacional Autónoma de México.
- Piscitelli, Alejandro. (2002) "Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes"
- Alejandro Piscitelli, 2002. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Ríos M. Daniel. (2009). "Características personales y profesionales de profesores innovadores".. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXIX, núm. 1-2, pp. 153-169. Centro de Estudios Educativos, A.C. México. E: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27015065007.pdf> (Recuperado el 5 de febrero de 2012).
- Rivas Manuel (2000). "Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias". Madrid, Letras Universitarias. Editorial Síntesis.
- Rosales, Francisco. (1998). "Análisis del discurso pedagógico y natural hacia un modelo de interpretación del discurso del aula". Universidad de Granada. Centro virtual Cervantes. E: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0452.pdf (Recuperado el 10 de febrero de 2012).
- Skliar, Carlos. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Pp 85-110. www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf Recuperado el 3 de marzo de 2012
- Torrealba, María. (2004). "La interacción docente y el discurso pedagógico de la ironía". Universidad Nacional Experimental-Simón Rodríguez. E: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35602609.pdf> (Recuperado el 2 de febrero de 2012).
- Valero I. Luis Fernando y otros. (s.f). "Algunas consideraciones generales sobre una red de innovación docente en la URV". E: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre06aniversari/article04.pdf> (Recuperado el 29 de febrero de 2012)



Reflexiones que apoyan la transformación del componente pedagógico hacia la educación desde la diversidad¹

NELCY ENIT AYALA ESCOBAR² - RICARDO ERNESTO CALVACHI³
NIBIA RUBIELA GUARANGUAY BENÍTEZ⁴ - DAIRA AMPARO HERNÁNDEZ BENAVIDES⁵
ZENEIDA ROSALBA TRUJILLO CAICEDO⁶
CONSIDERACIÓN⁷

Resumen

En la presente investigación se reflexiona la transformación de la integración escolar hacia la educación desde la diversidad y se considera importante, la comprensión del significado diversidad como categoría; la explicación de la complejidad del ser humano con el propósito de romper paradigmas que homogenizan, comprendiendo la historicidad de las políticas de inclusión en el ámbito educativo y sus efectos; además, la importancia de rescatar las características de los contextos rurales para detectar sus necesidades más urgentes de atención educativa, ampliando la mirada de la ruralidad como una posibilidad de lo diverso, por ende, la apropiación de discursos pedagógicos alternativos hacia la constitución de un lenguaje institucional común, que potencialice tanto la diversidad presente en las aulas como la diversidad de las teorías pedagógicas, para que docentes y directivos se reconozcan como sujetos políticos que agencien la construcción de un componente pedagógico democrático, flexible y pertinente, conduciendo a

1 Recibido: 09 de diciembre de 2012. Aceptado: 19 de marzo de 2013.

2 Nelcy Enit Ayala Escobar, Administradora de Empresas, de la UNAD, normalista superior con énfasis en lengua castellana, de la Escuela Normal Superior de Pasto. Docente Institución Educativa Municipal Morasurco, Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: nelcyayala@gmail.com

3 Ricardo Ernesto Calvachi Obando, Especialista en Pedagogía y Didáctica del Entrenamiento Deportivo, de la Escuela Nacional del Deporte, Licenciado en Educación Física del CESMAG. Docente Institución Educativa Municipal Gualmatán, Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: recalob@yahoo.es

4 Nibia Rubiela Guaranguay Benítez, Especialista en Administración Educativa, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, Diplomado en Pedagogía y Educación de la Universidad de Nariño, Licenciada en Química de la Universidad de Nariño. Docente de la Institución Educativa Municipal Morasurco, Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: nyryby2000@hotmail.com

5 Daira Amparo Hernández Benavides, Licenciada en Educación Básica Primaria con énfasis en inglés de la Universidad de Nariño, Bachiller Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Pasto. Docente Institución Educativa Municipal Santa Teresita. Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: dahira2000@hotmail.com

6 Zeneida Rosalba Trujillo Caicedo, Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, Contadora Pública de la Fundación Universitaria del área Andina, Licenciada en Comercio y Contaduría de la Universidad Mariana, Tecnóloga en Educación Física del CESMAG. Docente Institución Educativa Municipal Morasurco. Pasto. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: zeneida1010@hotmail.com

7 Gloria Isaza de Gil. Asesora e investigadora.

la formación de pensamiento crítico y social, en búsqueda de una educación que propenda por el desarrollo humano.

Palabras Claves: Diversidad, integración, inclusión, ruralidad, componente pedagógico, políticas públicas, discursos pedagógicos, lenguaje institucional, complejidad.

Reflections that support the transformation of the pedagogic component to go on from the education from the diversity

Abstract

In the present investigation there is thought over the transformation of the school integration towards the education from the diversity and is considered to be important, the comprehension of the meaning diversity word as category; the explanation of the complexity of the human being with the intention of breaking paradigms that they homogenize, understanding the historicity of the inclusion policies of incorporation in the educational area and his effects; in addition, the importance of rescuing the characteristics of the rural contexts to detect his more urgent needs of educational attention, in such a way that it allows to extend the look of the ruralidad as a possibility of the diverse thing, for this reason, the appropriation of pedagogic alternative speeches that allow the constitution of an institutional common language, which promotes so much the present diversity in the classrooms as the diversity of the pedagogic theories and there allows that teachers and executives recognize as political subjects that obtain the construction of a democratic, flexible and pertinent pedagogic component, which it should carry to the formation of critical and social thought, in search of an education that it tends for the human development

Keywords: Diversity, integration, inclusion, rurality, pedagogic component, public policy, pedagogical call discourses, institutional language, complexity

Presentación

EL presente artículo es resultado de la investigación que desde marzo de 2011 a septiembre de 2012, formó parte del Macroproyecto: *Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca*. Esta investigación se realizó en las instituciones educativas: Morasurco, El Encano Gualmatán y Santa Teresita, ubicadas en el sector rural del municipio de Pasto, utilizando la Teoría Fundada como estrategia metodológica, a partir

del análisis comparativo de la información obtenida a través de entrevistas abiertas, que permitieron comprender las concepciones y prácticas de los docentes acerca de la inclusión y diversidad y desarrollar la categoría emergente denominada: *“Reflexiones que apoyan la transformación del Componente Pedagógico hacia la Educación desde la Diversidad”*.

Finalizadas las reflexiones, se encuentran las conclusiones y recomendaciones, que dan cuenta de la necesidad de trascender hacia la construcción de componente pedagógico que atienda la diversidad, en las instituciones rurales.



Área problemática

Justificación. Iniciar una reflexión sobre la educación desde la diversidad, implica tener claridad conceptual sobre categorías que se relacionan entre sí, tales como la integración, inclusión y diversidad. Se habla de diversidad enfocada únicamente a la población en situación de discapacidad; como consecuencia de esta confusión, se observan acciones de integración, reflejadas en el esfuerzo aislado de docentes, preocupados en realizar acciones tendientes a estructurar planes de trabajo especial, sin construir estrategias institucionales para abordar la atención a la diversidad desde lo pedagógico, disfrazando la política de inclusión para cumplir con la política de cobertura.

En este contexto, se asume la atención a la diversidad como el cumplimiento de una política pública implementada por el sistema educativo colombiano, el que amplía la mirada de la diversidad hacia las poblaciones vulnerables y el respeto a las diferencias culturales, desde una postura teórico-humanista pero que en su ejecución se limita por la incongruencia entre la política de inclusión y el direccionamiento gubernamental; puesto que el equipo interdisciplinario de apoyo a las instituciones, la asignación de recursos y continuidad de los procesos no son suficientes, esperando, además, resultados estadísticos de calidad de la educación que homogenizan sin tener en cuenta las expectativas y necesidades educativas de los diferentes contextos; por consiguiente, la comunidad docente termina considerándola como un obstáculo para el desarrollo de los procesos normalizados que se viven en el aula.

La llamada normalización escolar pretende la uniformidad como un requisito en el aula, lo que imposibilita entender la diferencia, encontrando la individualidad como un factor que conlleva a la exclusión. Frente a este panorama, los docentes muestran actitudes de resistencia, miedo a comprometerse, falta de conocimiento y

de formación como sujetos políticos, responsabilizando a otras instituciones en la tarea de educar a la población que se sale de los parámetros socialmente aceptados como normales.

Sin embargo, aun sin haber comprendido el significado del término, varios docentes han atendido la diversidad, que siempre ha estado presente en las aulas, al preocuparse por las diferentes realidades de sus estudiantes, ocupándose de las dificultades que en su contexto limitan el aprendizaje. Especialmente, en el contexto rural, en el que confluyen las diferentes manifestaciones de lo diverso: población vulnerable, situación de discapacidad y/o capacidades y talentos excepcionales, cosmovisión propia, expectativas educativas diferentes, ritmos y estilos de aprendizaje distintos, extraedad, entre otras. Estas condiciones de diversidad permiten *considerar “a lo rural no como un todo homogéneo, sino como un universo de alta heterogeneidad”* (Itzcovich, 2010, 4), como grupo social, y a la vez, en cada uno de sus integrantes, con una dinámica irreversiblemente cambiante con el paso del tiempo.

Por tanto, es necesario reflexionar sobre la verdadera esencia de la diversidad, de tal manera que la comunidad docente desarrolle sensibilidad frente a la complejidad humana, permitiéndose avanzar hacia la construcción de sentidos que den cuenta de categorías que lleven a comprender la diversidad entendiendo la alteridad, la otredad, la igualdad, para superar los procesos de integración y dar paso a la verdadera inclusión.

Por lo anterior, se requiere plantear lineamientos que lleven a repensar el componente pedagógico de las instituciones rurales, invitando a la ruptura de paradigmas homogenizantes que propicien cambios sustanciales en los discursos pedagógicos, favoreciendo la consolidación de un lenguaje institucional pertinente, al rescate de experiencias pedagógicas significativas, a la apropiación de las políticas educativas en beneficio de

la comunidad, a fortalecer lo rural como diverso, a reconocer que cada uno hace parte de la diversidad para aceptarla y potencializarla en búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida en términos de desarrollo humano, para trascender lo impuesto hacia la verdadera formación que la sociedad requiere.

Problema. Desde que el Ministerio de Educación implanta la política de inclusión en el municipio de Pasto con el nombre de: *“Atención a la Diversidad, una educación para todos”*, la comunidad docente ha asociado este concepto con la atención a la población estudiantil con necesidades educativas especiales, capacidades y/o talentos excepcionales, trastornos y problemas de aprendizaje. Asociando la diversidad como un problema en el aula.

En este sentido, la diversidad en el aula se asume por la mayoría de docentes, como el acatamiento de una política educativa que coadyuva a dar cumplimiento a otras políticas como la de cobertura y la relación técnica estudiantes-maestros, para incrementar los recursos que la nación destina a las instituciones. Esto, inquieta a los docentes de las instituciones rurales implicadas en la presente investigación, porque sienten que se afecta su estabilidad laboral y emocional; por otro lado, la diversidad entendida de esta manera, causa preocupación en el sentido que afecta el desarrollo homogéneo de los estándares y competencias programadas desde los lineamientos curriculares establecidos dentro de las políticas educativas estatales, exponiendo a las instituciones a bajar su nivel académico, según los resultados de las pruebas externas a las cuales está sometida la educación colombiana.

Como consecuencia, se percibe que el trabajo realizado en las aulas está centrado en la atención a la población estudiantil desde la integración; sin embargo, los discursos que actualmente permean la labor educativa hacen referencia a inclusión y a educación desde la diversidad. Pero hablar de diversidad es un tema muy

complejo y más aún si el deseo es remitirse a este concepto aplicado en el ámbito educativo, su revisión bibliográfica permite hacer un acercamiento dentro del amplio abanico de posibilidades que ofrece, donde cada una de las perspectivas con que se construye se apoya en diversos posicionamientos teóricos e ideológicos.

La educación para la diversidad requiere apropiarse de un discurso en términos pedagógicos, que asuma una posición clara en cuanto a la comprensión de la complejidad humana, que permita la transformación del componente pedagógico en las instituciones rurales, que atienda las necesidades de los estudiantes con el fin de dar respuesta a su diversidad.

Pregunta de investigación. ¿Qué reflexiones, en términos de construcción de componente pedagógico, se requieren para que docentes y directivos, agencien el proceso de transformación de la integración hacia la educación desde la diversidad, en las instituciones rurales del municipio de Pasto?

Antecedentes

Este estudio tiene como referentes, investigaciones que dan cuenta de los términos: diversidad, segregación, integración e inclusión, para aproximarse a los diferentes enfoques pedagógicos que favorecen la atención de la población diversa⁸. Plantean puntos de reflexión que giran en torno al conflicto que genera el enfrentarse a una educación intercultural⁹.

8 Ma Asunción Jiménez Trens. El profesorado de la educación secundaria ante la diversidad del alumnado en la etapa obligatoria. Memoria presentada para optar al grado de doctor. Universidad Complutense de Madrid facultad de educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid, 2003

9 Leiva Olivencia, Juan. (2007). Educación y conflicto en escuelas interculturales. Investigación realizada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación con el apoyo del Grupo de Investigación de Teoría de la Educación y



Además, profundizan sobre prácticas incluyentes que resaltan la necesidad de cambio en actitudes e imaginarios sociales y una nueva organización escolar¹⁰. De igual manera, permiten visualizar cómo la ruralidad en Colombia ha ido asumiendo retos de tipo productivo que transforman la identidad cultural, social y política, dando a conocer las características de estas poblaciones que se han descampesinado, término utilizado por algunos autores para referirse al proceso de desaparición del campesinado como grupo social¹¹.

Lo anterior, conlleva a reflexionar sobre las limitantes a las que se enfrentan los maestros en la atención de diferentes grupos poblacionales para pensar la resignificación de la labor pedagógica en una sociedad dinámica¹².

Objetivo general

Consolidar reflexiones, en términos de construcción de componente pedagógico, para que docentes y directivos agencien el proceso de transformación de la integración hacia la educación desde la diversidad, en las instituciones rurales del municipio de Pasto.

Educación Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

- 10 Blanco Vargas, Pamela Margarita. (2008). Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Educación. Programa de Magíster en Educación. Santiago, Chile.
- 11 Jaramillo, Luisa F. (2007). Elementos para el análisis de la población campesina en la zona centro de Urabá. Tesis para optar el título de Magíster en Desarrollo Rural. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Maestría en Desarrollo Rural. Bogotá.
- 12 Rosano, Santiago (2007). El camino de la inclusión educativa en Punta Hacienda. Tesis de Maestría (sin publicar). Cuenca.

Objetivos específicos

- Conceptualizar el recorrido histórico que ha ido configurando la diversidad y su atención en el ámbito educativo.
- Caracterizar la diversidad presente en los contextos rurales desde cuatro perspectivas de complejidad.
- Identificar los referentes pedagógicos que dan cuenta de la atención a la diversidad rural.
- Analizar las políticas educativas que dan cuenta de la inclusión desde una postura crítico-social.
- Proponer pistas para la consolidación de un lenguaje coherente frente a la atención educativa de la diversidad, en términos de componente pedagógico.
- Propiciar actitudes de cambio en la comunidad docente, a partir de las reflexiones planteadas.

Metodología

Tipo de estudio. La presente investigación se realizó dentro del paradigma cualitativo, el cual se aborda desde el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada, para desarrollar teorías a partir de la recopilación de datos sobre las concepciones que los maestros del sector rural tienen acerca de las categorías de inclusión, diversidad y atención a la diversidad. Para lo cual se requiere seguir unos elementos básicos y distintivos, como son: la generación de teoría y el enfoque inductivo, el muestreo teórico y la saturación teórica, el método comparativo constante, los memos y la sensibilidad teórica.

El proceso de investigación se inició a partir de la recolección de la información por medio de entrevistas abiertas aplicadas a los docentes de las instituciones rurales Morasurco, Gualmatán, El Encano y Santa Teresita de Catambuco, pertenecientes al Municipio de Pasto.

Con la información recolectada se realizó la codificación abierta con el propósito de dividir y codificar los datos para extraer unidades de significado con base en sus

propiedades y dimensiones. Posteriormente, se efectuó la codificación axial para organizar y relacionar estas unidades de significado en categorías y subcategorías. Se continúa la codificación selectiva para integrar y reducir las diferentes categorías por medio de estructuras y procesos dando como resultado una categoría central, considerada como principal, es decir, aquella que por su centralidad da sentido a todos los datos y sus relaciones explicando de esta manera, el patrón de comportamiento social objeto de estudio.

A partir de la información recolectada se confronta impresiones, reflexiones, teorías, preguntas, hipótesis, matrices de códigos y categorías, produciendo memos analíticos durante el proceso investigativo, que incluyen notas de pensamiento reflexivo.

Unidad de Análisis: La unidad de análisis del presente trabajo corresponde al estudio de las concepciones y prácticas de los docentes para atender la diversidad de los estudiantes de las instituciones rurales del municipio de Pasto. Mediante la codificación abierta y la codificación axial, resulta la diversidad como categoría central, producto de las siguientes subcategorías: confusión conceptual, normatividad, contradicciones en la atención a la diversidad, acciones pedagógicas, reconocimiento a la diferencia, aspectos sociales, otredad, discapacidad, contexto familiar y exclusión.

Unidad de Trabajo: La unidad de trabajo está conformada por dos rectores y dos docentes de básica primaria y dos docentes de básica secundaria, de las diferentes instituciones, pertenecientes a los corregimientos ubicados hacia el norte, sur, oriente y noroccidente del municipio de Pasto, de las que se destaca su diversidad natural, social y cultural, enmarcada en condiciones de vulnerabilidad, resaltando fenómenos como condiciones económicas inestables, descomposición familiar, desatención de los servicios básicos, desplazamiento y analfabetismo.

Construcción de sentido

***“Atender la diversidad no es una utopía; sólo hay que entender su significado”
Equipo de investigación.***

La educación desde la diversidad propone reflexionar sobre la constitución del sujeto en un contexto sistémico-complejo, con el propósito de orientar la construcción de sentidos en términos de reflexiones pedagógicas, desde una postura humanista sustentada en la diversidad. De ahí, que se hace un recorrido del proceso histórico de los imaginarios sociales referentes a las diferencias humanas, que fueron configurando la concepción de la diversidad y su atención en el ámbito educativo.

Una mirada histórica de la diversidad

El paradigma tradicional, se ha reconocido la diferencia como discapacidad, considerada como castigo divino en una época donde prevalecían los dogmas religiosos; pasando al ocultamiento, periodo en el cual se suponía un peligro para la sociedad; después, se asume desde una postura asistencialista, que consistía en ofrecer custodia y vigilancia en asilos y centros de educación especial; luego, es vista como una enfermedad que el campo médico debía corregir para superar las deficiencias. Estos hechos muestran avances significativos en la atención a la población que se consideraba diferente, y por tanto, negativo para la sociedad, pero evidencian prácticas de marginación, aislamiento, exclusión y segregación. A la vez, el campo educativo ha referido la diferencia con términos como: retardo físico y mental, niños especiales, discapacitados, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, capacidades y/o talentos excepcionales; formulando políticas educativas para su atención desde los



modelos: médico, psicológico, integrador y de inclusión.

Con respecto a la inclusión, se proponen políticas educativas como oportunidades para las personas, no solo en situación de discapacidad, sino aquellas que se encuentren en situación de vulnerabilidad, para ejercer plenamente su derecho a la educación, ampliando la concepción de la diferencia hacia otras condiciones que caracterizan a los individuos.

Avanzando en la comprensión de la diferencia, surge la necesidad de entender que la discapacidad es el resultado de la convergencia de varias circunstancias de los entornos físico, social y cultural, pretendiendo que sea un asunto de corresponsabilidad social en lugar de señalar al sujeto por su limitación, para llegar a reconocer la diversidad desde las características personales y sociales que confluyen indiscutiblemente en los espacios escolares, posibilitando el acceso y la atención educativa pertinente para aprender a vivir juntos y gozar de los mismos derechos en igualdad de oportunidades hacia una vida digna.

Más aun, en estos tiempos, no ha sido posible dar el giro hacia la verdadera inclusión para atender la diversidad, pues se sigue realizando acciones de integración escolar; situación que se refleja en las expresiones de los entrevistados en la presente investigación que refieren sobre el término inclusión, E5: *“es el hecho de que en mi institución se matriculen y atiendan niños y jóvenes con alguna clase de necesidad especial, ejemplo, discapacidad psicomotora, física o mental”*, denotando confusión; por tanto, es posible afirmar que en el contexto rural, la diversidad se continúa entendiendo bajo el significado de integración, pues aunque algunos docentes han esbozado otros aspectos de lo diverso, su mayor énfasis sigue siendo la discapacidad, como lo afirma otro de los docentes entrevistados E2:

Se refiere a la capacidad o disposición que todo docente debe

tener para atender a todo tipo de estudiante sin discriminarlo por sus discapacidades físicas y mentales. Debe considerar también a todo tipo de tendencias o creencias religiosas. También está referido a la atención de estudiantes desplazados o con todo tipo de dificultades sociales pero creo que está más enfocado al campo de la salud mental y física.

Para comprender claramente la apuesta por la diversidad, es necesario considerar las dimensiones que se encuentran inmersas en el ser humano, tal como lo propone Morín (1999, 10), quien afirma:

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.

Desde la escuela, es posible considerar al sujeto como un sistema integrado por diversos aspectos, con interrelación entre lo individual y social, que lo constituyen como ser único e irrepetible, a la vez que se configura con los imaginarios sociales, resultado de la interacción con su entorno. Esto invita a la ruptura de paradigmas homogenizantes que han desconocido la existencia del otro, dando paso a la apropiación de lenguajes pedagógicos alternativos que reconozcan, valoren y potencialicen las características inherentes a las comunidades rurales (población objeto de esta investigación), con el fin de agenciar procesos de transformación desde el componente pedagógico que posibiliten mirar al ser humano en su complejidad, reconociéndolo como unidad bio-psico-social.

Si bien, se ha intentado sensibilizar sobre la importancia de comprender al ser humano en sus diferencias individuales y colectivas, se considera que es necesario clarificar la concepción de diversidad, para llegar a reflexiones que lleven hacia la verdadera educación desde la diversidad.

En este sentido, consensuar sobre qué es diversidad, es una tarea ardua y compleja ya que es un concepto general y ambiguo. General, porque incluye muchos aspectos particulares, además que sus ámbitos de aplicación son extensos; y ambiguo, porque la propia definición del concepto diverso nos lleva a un variado abanico de significados que provocan tantas interpretaciones como posicionamientos teóricos e ideológicos se dan en torno a él. Por consiguiente, resulta de gran interés ampliar las fronteras de la definición de diversidad para catalogarla como un valor, *“como la construcción social de la aceptación del otro, como la construcción social de la otredad”* (Guarín, 2012).

Por lo anterior, se referencian algunas concepciones desde la mirada de diferentes autores:

“Diversidad es Variedad, diferencia; abundancia, concurso de varias cosas distintas” (Diccionario Pedagógico Universal, 2002, 446).

“Diversidad es todo aquello que hace a las personas y a los colectivos diferentes” (Hernández De la Torre citando a Muñoz, 2010, 9).

“La diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente” (Soto & Vasco, 2008, 15).

“Diversidad es una característica que define a las culturas y a las sociedades contemporáneas; es el reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la semejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad” (Grisales. 2011, 6).

A partir de las concepciones de los anteriores autores acerca de la diversidad, se intenta definir un concepto global, que encierre las distintas características de la humanidad actual para comprender la complejidad que se vive en las aulas escolares.

La diversidad, entonces, es una característica innata del ser humano, que se da en dos sentidos: la diversidad individual, que define al sujeto como ser único e irrepetible, que comparte características comunes a los otros pero que nunca tendrá otro igual, pues su unicidad radica en poseer sus propias capacidades físicas e intelectuales, intereses, necesidades y maneras de ver e interpretar el mundo, es decir, su subjetividad; entre tanto, la diversidad social, global o colectiva, se refiere a los distintos grupos sociales conformados por un conjunto de individuos, que adquieren características comunes, fruto de su convivencia, comunicación y estilo de vida en sociedad que los define como únicos con respecto a otros grupos humanos que habitan otros espacios. Esta unicidad grupal se crea gracias a la idiosincrasia, costumbres, creencias, valores y demás rasgos comunes entre sus miembros, es decir, la cultura. A lo anterior, es necesario incluir otro tipo de grupos que se han detectado como resultado de los problemas sociales, estereotipados como, discapacitados, etnias, campesinos, población de frontera, comunidad LGTBI (lesbianas, gays, travestis, bisexuales, intersexuales), niños y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal, niños y adolescentes en protección, jóvenes y adultos iletrados, desplazados por la violencia y el conflicto armado, entre otros, es decir, la población vulnerable. Así pues, la diversidad comprende una amplia mirada de la complejidad del ser humano en sí mismo y en su interacción con los demás y con su entorno.

La diversidad en la ruralidad

En este sentido, la población rural, en la cual se llevó a cabo este estudio, posee las condiciones para que se le



reconozca en su diversidad, pues cuenta con características propias estrechamente ligadas entre sí, que debido a la complejidad y para efectos de su comprensión, el equipo de investigación expone estas características, analizadas desde cuatro perspectivas.

Perspectiva de ubicación geográfica y de ocupaciones, es preciso hablar de la cultura rural, analizando los diversos valores, hábitos y pautas de comportamiento, costumbres, creencias, estilo de vida y formas de leer el mundo de sus integrantes que los identifican como campesinos.

Al hablar de la composición cultural de las poblaciones rurales, conviene referirse al relativismo cultural, retomando a Hernández (2011) quien argumenta que todos los sistemas culturales son intrínsecamente iguales en valor y los rasgos característicos de cada uno tienen que ser evaluados y explicados dentro del sistema en el que aparecen, siendo cada cultura digna de respeto como las demás.

La ubicación geográfica de montaña, con un entorno de gran riqueza natural, suelos fértiles, clima frío y una organización territorial basada en minifundios, favorece la práctica de actividades relacionadas con la agricultura, ganadería y silvicultura; también posibilita que se aprovechen las bondades que el entorno ofrece como la medicina natural, ecoturismo, gastronomía. Por otra parte, muchos de los comportamientos son aprendidos de generación en generación a través de la interacción de sus habitantes, se destaca el apego por la tradición alrededor de sus creencias religiosas, su organización comunitaria en torno a la minga en busca del mejoramiento de espacios consagrados al culto, escenarios educativos, deportivos y culturales, así como el mantenimiento de sus vías de acceso. Todo esto confluye en la determinación de una identidad propia.

Los docentes, por su interacción con las comunidades rurales donde laboran, perciben aspectos en torno al comporta-

miento de las familias campesinas que son interpretadas desde su subjetividad con calificativos como: estructuras familiares en las que predomina el patriarcado, la identidad campesina como un atraso frente a la modernidad, interpretados desde las expresiones del entrevistado, estilos de crianza tradicionales, E6: cuando afirma:

Asisten las madres de familia a las reuniones porque son ellas las que se quedan en casa y con los padres de familia los avances son muy pocos ya que ellos no asisten... Hay problemas que son originados más por padres de familia que por las madres de familia; para el caso de nuestra institución tenemos algunas situaciones de costumbres campesinas bien arraigadas que se han superado con procesos modernos por otro tipo de costumbres modernas". "Muchos padres de familia que todavía castigan a sus hijos que les colocan castigos caseros, bien sea un fuetazo o quitándole algunos privilegios que han adquirido los muchachos.

Considerando la cultura como capital simbólico, merece que la singularidad rural sea validada desde el sentir de sus propios habitantes.

Perspectiva de la dinámica de las sociedades, la globalización promulga la eliminación de barreras y límites de tiempo y espacio, generando cambios significativos en las sociedades rurales.

La globalización, entendida como el proceso que permite la universalización de la modernidad que llega a todos los lugares, elimina las barreras entre las sociedades, transformando la manera de percibir el mundo en todos los ámbitos.

En términos económicos, la globalización exige competitividad para la generación de capital en otras fronteras; el mercado se amplía y la producción se da a gran escala compitiendo en calidad, cantidad, precios bajos y dejando a un lado el autoabastecimiento. Las regiones con altos niveles de desarrollo han diseñado

estrategias para apoyar a la población rural con subsidios que les posibilite participar en el mercado mundial cumpliendo con los estándares necesarios; contrario a Colombia, para el caso de los contextos rurales del municipio de Pasto, donde los campesinos producen de manera independiente y con escasos recursos, se vuelven ineficientes ante el libre mercado y sus ingresos bajan considerablemente.

Por tanto, es una de las razones por las que los campesinos venden sus parcelas a los grandes terratenientes quedándose como jornaleros, muchas veces explotados, con menos ingresos que antes. Las comunidades rurales ya no dependen solamente de sus actividades agrícolas ni del trabajo familiar sino que han adoptado estrategias de tipo laboral y social aprendidas de la urbe. Esto ha provocado que los niños y jóvenes dejen de mirar atractiva su vida campesina y el trabajo de la tierra. Podría considerarse al sujeto rural como un nuevo campesino, el cual ya no siente su tierra de origen como punto de apego sino como un punto de partida en la búsqueda de una colonización urbana adoptando roles económicos propios de un sistema capitalista donde lo único que se busca es la adquisición de bienes, desvalorizando en gran parte esa identidad cultural campesina, sus costumbres, su lengua, su arte y su folclor.

En cuanto a los avances tecnológicos, como los medios de comunicación que ofrecen todo tipo de información y el desarrollo vial del municipio que reducen las distancias entre la ciudad y el campo, invaden de signos, símbolos y ritos, cambiando los imaginarios individuales y colectivos, y modificando de manera estructural la esencia de su identidad cultural; de tal manera, que las formas de vida se transforman debido a las nuevas interacciones sociales que no tienen límites de tiempo y espacio, y que están al alcance de todos. Sobre este tema, lo cierto, es que la ruralidad tiende a reconfigurarse en el momento que adopta comportamientos y actitudes ajenas a su cultura.

Perspectiva de vulnerabilidad, la población rural se encuentra afectada por diversos factores como el desplazamiento, pobreza y desigualdad.

La migración de la población campesina hacia la ciudad y otros sectores rurales se debe, entre otros factores, a la falta de apoyo a las actividades agropecuarias que garanticen mejores condiciones de vida, a la intensificación del conflicto armado que vive el país que atenta contra la integridad física, mental y emocional. Estas realidades conllevan a un desplazamiento forzado que modifica enormemente los comportamientos del colectivo: la gente convive con temores, desesperanza, confusión en su cosmovisión de vida y en su identidad campesina habitual.

Por las condiciones de pobreza en las que se encuentra sometida, se viven problemáticas graves que atentan contra la dignidad humana en términos de calidad de vida: la falta de recursos para la satisfacción de necesidades, que según el desarrollo a escala humana, propuesto por Max Neef (2006), son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, repercute en altos niveles de desnutrición, condiciones de hacinamiento que no permiten un desarrollo adecuado de la personalidad, dificultad para el ingreso al sistema educativo, entre otras. *“El estado actual de la educación rural del país destaca las altas tasas de analfabetismo, los bajos niveles de escolaridad y los grandes índices de deserción”* (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2005, 49), por algunas razones como el difícil acceso a los espacios escolares y la vinculación temprana al mercado laboral.

Pareciera que el sector rural hubiera quedado fuera del proceso de cambio o desarrollo vivido en la ciudad, convirtiéndose en áreas deprimidas por la falta de oportunidades de acceso a la salud, educación, vivienda, servicios públicos, transporte, información, infraestructura y demás bienes y servicios. La distribución inequitativa de los recursos en el ámbito educativo y la



precariedad de los programas de asistencia social, acentúan con mayor fuerza las condiciones de desigualdad y segregación, haciendo más grave esta problemática.

Problemática fácilmente detectada en los espacios escolares, que conlleven a adoptar actitudes asistencialistas que subvaloran las capacidades de los estudiantes, así lo expresa en directivo E4: *“En Pasto se deja a los niños tareas, consultas, trabajos en computador, aquí en Daza con la atención de estos niños generalmente les traigo todo el material de consulta, mapas, libros, como conozco todas las sedes y sé de los sacrificios soy condescendiente con las llegadas tarde justificadas”*.

Perspectiva de la diversidad humana: todo sujeto que integra cualquier sociedad, aporta desde su individualidad a la concepción de diversidad.

Las diferencias individuales se encuentran determinadas por la subjetividad y designan una realidad de la naturaleza expresada en factores físicos, genéticos, capacidades, estilos y motivaciones, impregnadas en la historia personal.

El fenómeno subjetivo es simultáneo, es social e individual, interno y externo al sujeto, es propio de niveles que circulan y atraviesan la historia y las emociones de cada vivencia acontecida, conectando de manera directa, consciente y no consciente, los sentidos y significados presentes en las emociones de sus experiencias, lo que le generan nuevos sentidos subjetivos que contribuyen a la configuración de un sujeto autónomo en cuanto deviene en y con subjetividad (Díaz, 2012, 7).

Estos factores confluyen para encontrar en cada sujeto rural un individuo que se ha formado desde su hogar con unas características propias en su desarrollo físico, cognitivo y emocional, influenciadas por su entorno; sumado a esto, existen otros aspectos particulares en ciertos individuos que se hacen presentes en el aula: disca-

pacidades de índole física, sensorial, emocional, que reclaman atención especial educativa y de salud; así como también, capacidades y/o talentos excepcionales.

Por tanto, cada sujeto es un ser especial, con semejanzas y diferencias respecto al otro; semejantes como sujetos biológicos y de derecho, pero diferentes por la subjetividad que determina la autenticidad de seres únicos y particulares.

En términos generales, al intentar caracterizar el contexto rural en su diversidad, se corre el riesgo de compararlo con el contexto urbano, asumiendo este último como un sinónimo de lo normal. Al respecto, Salgado (2002,10) afirma: *“El imaginario del campesinado pobre y atrasado se enfrenta al del agente rural moderno, de modo que se opone la cultura campesina a la cultura moderna, la identidad campesina a la identidad occidental globalizada, como si la primera no fuera fruto de los procesos de desarrollo y como si la segunda hubiese borrado todos los ámbitos de la vida”*. En consecuencia, no es pertinente la comparación para reconocer estos contextos, menos entrar a generalizar un contexto rural con otros; pues la singularidad rural merece ser validada desde el sentir de sus propios habitantes.

Referentes pedagógicos que dan cuenta de la atención a la diversidad rural

Dadas las condiciones y momentos que demandan las comunidades rurales, conviene reflexionar sobre la educación que atiende las necesidades de esta población, en términos de diversidad. Iniciar un recorrido por el amplio abanico de posibilidades que la pedagogía ha propuesto como respuesta a la formación del tipo de hombre que la sociedad requiere, conlleva al análisis de los aportes que desde los diferentes enfoques dan cuenta de la atención en educación desde la diversidad. Repensar la necesidad de romper con pa-

radigmas homogenizantes y la apropiación de nuevos discursos que al institucionalizarse, coadyuven en la construcción de un componente pedagógico, que propicie el giro de la integración a la educación desde la diversidad en las instituciones rurales.

Teniendo en cuenta que la población escolar es dispersa en el sector rural, su atención se realiza en escuelas unitarias y multigrado, por tanto, las instituciones de donde se recogió la información, tienen definido desde los proyectos educativos institucionales (PEI), la pedagogía activa programa Escuela Nueva como orientadora del trabajo educativo, por lo que es pertinente iniciar la reflexión sobre los aspectos que esta propuesta aporta a la educación desde la diversidad, donde se resalta la importancia significativa de los valores democráticos expuestos por John Dewey, referenciado por Zaccganini, (2003, 27): *“El hombre se forma para vivir dentro de su medio social... como si la escuela fuera en la práctica una comunidad en miniatura, con un fuerte sentido democrático favorecedor de la colaboración y ayuda mutua entre los ciudadanos”*.

Esta línea de pensamiento enfatiza el cambio de la relación educativa entre docentes y estudiantes, como resistencia a las relaciones de poder, presentes en el autoritarismo de los procesos educativos, como también el cambio hacia una educación renovadora frente a la tradicional, en la cual, el estudiante es considerado el eje central, teniendo en cuenta sus intereses y necesidades, con el propósito de prepararlo para afrontar

retos, dentro del sistema social en el cual se desenvuelve.

Es el medio más idóneo para fomentar la solidaridad humana, desarrollar el amor fraternal sin importar diferencias de etnia, credo, condiciones sociales, económicas, políticas y culturales, y la resolución pacífica de conflictos entre grupos sociales. Así lo evidencia el docente E5: *“Procurando crear ambientes de confianza y alegría que favorezcan la participación y tolerancia al interior del grupo; esto me permitirá contribuir a mejorar sus desempeños académicos y comportamentales, en cuanto a participación, comunicación”*.

El trabajo individual es importante porque respeta los ritmos de aprendizaje y el trabajo en grupo favorece la interacción entre quienes tienen preferencias comunes e igual nivel de desempeño, con el fin de mejorar la socialización, la reflexión, la autonomía y la conciencia de lo colectivo sobre el interés particular.

Los estudiantes aprenden a partir de la manipulación, experimentación, invención y descubrimiento, para alcanzar los logros y propósitos de los proyectos pedagógicos, que permiten problematizar la realidad y organizar el trabajo académico de manera viable, logrando así los procesos de diferenciación y generalización, partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto, siendo el maestro un dinamizador quien sabe claramente que todo niño motivado aprende más.

El siguiente cuadro (Tabla 1) muestra las diferentes metodologías que se dinamizan a través de la pedagogía activa:

METODOLOGIA	DESCRIPCION
Trabajo individual	El estudiante, actor principal, aprende técnicas de apropiación del saber, investigación y gestión de conocimientos.
Aprendizaje por resolución de problemas	Donde se favorece la capacidad investigativa a partir de los conocimientos previos.
Aprendizaje cooperativo	Donde se espera que la situación de enseñanza se fortalezca a través de la interacción participativa.
Aprendizaje por proyectos	Fortalece el trabajo interdisciplinario y favorece actitudes hacia el desarrollo de la personalidad.
Escuela Nueva	Donde se lleva a cabo un aprendizaje autónomo, activo, participativo y colaborativo que permite desarrollar capacidades de pensamiento respetando los ritmos de trabajo.

Tomado Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Municipal Morasurco. 2010-2015



La puesta en práctica de este discurso pedagógico que reposa en los proyectos educativos institucionales de las instituciones rurales, se limita frente a las exigencias impuestas por el estado como el cumplimiento de lineamientos, estándares y competencias, medidas a través de unas pruebas que homogenizan a la población estudiantil colombiana y en últimas no tienen en cuenta la diversidad de las regiones y las culturas; igualmente confronta la actitud de algunos docentes, quienes en su labor diaria no aprovechan las bondades que ofrece este enfoque. Tal como lo evidencia la información aportada por el docente E1: “...pero la crítica que haría es que dan una serie de exigencias, de normatividad escrita pero ya en el trabajo práctico ya vemos muchas falencias, empezando por los recursos, la misma planta física, los materiales didácticos, se hace necesario que el gobierno atienda todas las necesidades de las instituciones”. Delegando la responsabilidad de una atención con calidad en manos del gobierno con la excusa de la falta de recursos.

En complemento a la atención de la población rural dispersa, se han implementado programas flexibles para los distintos niveles de escolaridad, como se describen en la Tabla 2.

En el contexto socio político de cada época se ha visto que las escuelas de pensamiento que direccionan el quehacer educativo, son las que se consideran adecuadas para el momento, las cuales han dado origen a las diferentes teorías pedagógicas: tradicional, escuela nueva, pedagogía humanista, cognitiva y pedagogías alternativas como constructivismo, enfoque histórico-cultural, crítico social y liberadora, entre otras. Claro está, que cada una de estas tendencias, han sido objeto de muchas críticas, llevando incluso a desacreditar algunas de ellas, ligándolas a lo caduco o pasado de moda; olvidando que son fuente de inspiración de pedagogías posteriores y que muchos de sus postulados siguen perennes, de los cuales se puede rescatar lo significativo, retomando

los elementos que continúan siendo válidos para la pedagogía, “No es sencillo discernir entre lo que conviene conservar y lo que hay que destruir” (Barceló, 1992, 13), por lo que resulta interesante hacer una aproximación a los aportes significativos que las diferentes pedagogías ofrecen para la atención a la diversidad, en los escenarios educativos rurales.

De la teoría humanista, se rescata que tiene en cuenta la realidad del estudiante, respetando y orientando la libertad para elegir su propio destino; y, de la teoría cognitiva, desde la perspectiva psicogenética, es importante tener en cuenta la interacción del sujeto con el medio y el desarrollo intelectual. Igualmente, algunas pedagogías alternativas, contribuyen con sus aportes en la formación integral de los sujetos:

El constructivismo, a partir del cual se da importancia a los conocimientos previos del estudiante, “la construcción activa del conocimiento, fundamentalmente la construcción de conceptos e hipótesis sobre la base de experiencias y conocimientos previos. Esto plantea las bases para la comprensión y para la dirección de acciones futuras” Oksana & Hernández (citado por Canfus y otros, 2000, 93).

La pedagogía liberadora, aporta en la relación horizontal entre el docente y el estudiante, cobrando vital importancia el método del diálogo, “sobre esta base propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con alguien y sobre algo” (Viñas, 2000, 66). El enfoque histórico cultural, considera al sujeto como producto de la historia del contexto en el cual interactúa, “todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno” (Corral, 2000, 77). Por último, la pedagogía crítico social, favorece la participación socio política del sujeto, “es precisamente en la propia práctica educativa donde los sujetos adquieren nuevos significados que van conformando su identidad” (Hernández, 2000, 115).

Tabla 2

NIVEL	MODELO	GRADOS	DESCRIPCION
Preescolar	Preescolar escolarizado y no escolarizado	Transición (Grado 0)	Estas estrategias facilitan el ingreso de niños en edad escolar y se adaptan a sus condiciones de dispersión poblacional. Con la implementación de estas estrategias, se busca concientizar a la comunidad sobre la importancia de la educación inicial. En la opción no escolarizada es fundamental el papel de los padres de familia, quienes apoyan el trabajo del docente.
Básica Primaria	Escuela Nueva	1 a 5	Por medio de este modelo, se ofrecen los cinco grados de la básica primaria en escuelas multigrados con uno, dos o hasta tres maestros.
	Aceleración del Aprendizaje	2 ó 3 últimos grados de primaria	Modelo educativo que permite atender a población matriculada en extra edad o que ha abandonado la escuela sin terminar la básica primaria, que saben leer y escribir (nivelación de competencias básicas).
Básica Secundaria	Telesecundaria.	Grados 6º a 9º	Modelo que utiliza la televisión con videos pregrabados como herramienta para el aprendizaje. Uno o dos maestros se encargan de ofrecer todos los grados.
	Postprimaria	Grados 6º a 9º	El modelo permite que varias escuelas vecinas o afines, formando una red, ofrezcan en una de ellas la básica secundaria. Uno o dos maestros se encargan de ofrecer todos los grados.
Básica y Media (jóvenes y adultos)	SER (Servicio Educativo Rural)	Ciclo 1: Hasta 3, Ciclo 2: 4 a 5; Ciclo 3: 6 a 7; Ciclo 4: 8 a 9; Ciclo 5 y 6: 10 y 11	Estructura el currículo con base en ciclos lectivos especiales integrados de un año de duración. Se implementa con base en la utilización de mediadores pedagógicos, la realización de proyectos de desarrollo comunitario, el marco del proyecto educativo institucional y procesos de acompañamiento permanente.
	SAT(Sistema de Aprendizaje Tutorial)	Ciclo 1: 6 a 7; Ciclo 2: 8 a 9; Ciclo 3: 10 a 11	Metodología que posibilita la integración de la educación con el trabajo y los procesos de organización social y comunitaria. Opera a través de grupos con horarios y calendarios flexibles, dentro del proyecto educativo institucional de una institución educativa.
	Programa de educación continuada CAFAM*	5 etapas: inicial, fundamental, complementaria, áreas básicas de interés y áreas avanzadas de interés.	Es un modelo pedagógico flexible y pertinente a las necesidades de los jóvenes y adultos. Se sustenta en procesos de autoformación y aprendizajes colaborativos. El modelo prevé un examen como diagnóstico de entrada, cuyos resultados indican la etapa en que debe iniciar cada alumno en particular. Su énfasis es académico y se desarrolla en el marco del proyecto educativo institucional de una institución educativa.

Tomado del Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005, 50).

* Desde 1981 la Caja de Compensación Familiar desarrolla el Programa de Educación Continuada para Adultos como una respuesta a los bajos niveles educativos de la población colombiana y a la necesidad social de incorporar a la gente del país a la vida nacional mediante una educación que potencie la participación, la responsabilidad y la integración social. El Programa inició con la población trabajadora afiliada a CAFAM en las instalaciones del Colegio de CAFAM y hoy cubre gran parte del territorio nacional a través de Ministerio de Educación Nacional, Federación Nacional de Cafeteros, Cajas de Compensación, Organizaciones de Servicio Social, Comunidades Religiosas, Secretarías de Educación Departamentales, Alcaldías, Colegios, Empresas, e Instituciones de Rehabilitación Social que en su conjunto llegan a aproximadamente 70.000 jóvenes y adultos colombianos. Disponible en http://www.oei.es/quipu/colombia/programa_cafam.pdf (Recuperado el 17 de Enero de 2013).

Para hacer uso de las diferentes estrategias que ofrecen las pedagogías des-critas, es importante tener claridad sobre las distintas maneras de aprender que cada persona tiene, denominado estilo de

aprendizaje. Gómez & otros. (2004, 6) lo definen como:

Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables



de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, es decir, tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc.

Por consiguiente, es fundamental, comprender que cada persona aprende de manera diferente, esto implica que desde la labor docente es prioritario encontrar las estrategias pertinentes que posibiliten el aprendizaje en los estudiantes.

Igualmente, es necesario adentrarse en la realidad del estudiante, de manera particular en los contextos rurales, donde por lo general existen situaciones de vulnerabilidad; por tanto, se precisa conocer su entorno familiar, social y económico, debido a la incidencia que éstos tienen sobre el aprendizaje. De ahí la importancia del fundamento de la pedagogía humanista, en el cual es relevante el acercamiento hacia todas las dimensiones del sujeto, propiciando espacios que permitan conocer las actitudes y debilidades frente a la forma de acceder al conocimiento.

Por otra parte, el docente se puede apoyar en los aportes de la pedagogía cognitiva en lo referente a los estadios de desarrollo del individuo, comprendiendo que el aprendizaje en los estudiantes guarda una relación directa con su madurez cognitiva. En este sentido, en las aulas se puede encontrar diversidad en términos de intervalo de edades de los estudiantes, por lo que no se debe esperar que todos los educandos de un determinado grado aprendan lo mismo al tiempo; menos, si el trabajo se dinamiza en escuelas unitarias o multigrado, como se presenta comúnmente en el sector rural; por esta razón, el docente debe tener claridad e identificar el estadio de desarrollo en el cual se encuentra cada uno de sus estudiantes y a partir de

ahí, potenciarlos hacia el alcance de su aprendizaje.

Dentro de las alternativas pedagógicas, un aspecto a tenerse en cuenta son los saberes previos que trae consigo cada estudiante, rescatado del constructivismo, sin descartar el aprendizaje histórico cultural que resalta la interacción con los demás y su entorno para darle significado a los nuevos aprendizajes.

El sector rural cuenta con una riqueza cultural, ambiental y social que puede ser aprovechada desde el ámbito escolar, para desarrollar el aprendizaje en los estudiantes, a partir de todo el saber empírico que posee cada uno de ellos y que puede ser enriquecido a través del diálogo de saberes, posibilitando la construcción de un aprendizaje con sentido, tanto a nivel individual como colectivo.

Además, se requiere que los estándares emitidos por el MEN (2006, 11) definidos como: *“Criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas de calidad...a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país – independientemente de la región a la cual pertenezcan”*, se contextualicen a las características de cada región; hecho que en la práctica difícilmente se cumple, más en las instituciones rurales por la tendencia de algunos docentes en desarrollar textos pre-elaborados, generalizando el conocimiento, entonces conviene reflexionar sobre la importancia que tiene el quehacer docente como lo refiere Salas (2004, 41) citando a Flórez, *“la conciencia que el maestro tenga de sí en el contexto de la actuación pedagógica le permite asumir con mayor claridad su misión”*.

De igual manera, la pedagogía crítica es una propuesta que irrumpe en la necesidad de minimizar las brechas entre el discurso y la práctica, estableciendo, entre ambos, relaciones de fuerza transformadora en contextos democráticos y parti-

ceptivos, como lo expresa Soto (2012) *“La práctica educativa es la forma en que circulan los discursos”*. Bajo esta mirada la educación se convierte al mismo tiempo en un ideal y un referente de cambio al servicio de un nuevo tipo de sociedad, enfocado hacia el desarrollo humano. Esta pedagogía invita a retomar el método del diálogo en el entorno educativo para salir del aula, de la escuela y hablar de la comunidad de aprendizaje, donde se incluye a padres de familia, profesorado y estudiantado, bajo el argumento que todos tienen incidencia en el aprendizaje y por tanto deben también planificarlo conjuntamente, al respecto Chalapud (2000, 313), cita de Freire que *“la educación es comunicación, es diálogo en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados”*. La persona se relaciona de forma dialéctica con su entorno cuando piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que el entorno influye y actúa sobre el sujeto.

Desde esta perspectiva, en los estudiantes de las instituciones rurales, se debe construir una conciencia crítica que les permita razonar frente las creencias y prácticas que se les imparten, lograr que se cuestionen a sí mismos como parte de un proceso social que incluye normas culturales e identidad y adviertan que la sociedad es imperfecta, motivándolos a compartir el conocimiento para modificar su realidad social, que en términos de Zemelman (2011, 9) sería enseñar a pensar, *“enseñar a pensar es ubicarse en el lugar donde uno vive y desde ese lugar, sabiéndolo reconocer, organizar sus capacidades de intervención sobre su realidad, lo que supone construir futuro”*.

En su práctica, la pedagogía crítica es capaz de reconocer y potenciar espacios educativos de conflicto, resistencia y creación cultural con lo cual reafirma su confianza en el poder emancipador de la voluntad humana. Si bien, se fundamenta en una base científica y en unas prácticas

educativas que funcionan no hay pedagogía crítica sin utopía posible. Ésa que permite hacer frente al fatalismo postmoderno y que es como lo afirmó Freire (s.f., 65) *“una pedagogía de la esperanza”*.

Se hace necesario, entonces, ampliar los límites del lenguaje hacia discursos pedagógicos renovados, que involucren categorías inherentes a la diversidad: la otredad, entendida como el reconocimiento del sujeto diferente al yo; la alteridad, que supera ese reconocimiento hacia la comprensión del otro, hacia la aceptación del otro, como otro alterno al yo; y la igualdad, que se ha de entender como *“las mismas calidades humanas fundamentales, que comparte el destino esencial de todos los seres humanos”* (Romm, 2006, 302), en este sentido, todos tienen igual valor en la multiplicidad de “yoes” posibles, superando la trampa de construirlo a partir de sí mismo, considerándose como normal para ponerlo al otro como opuesto.

De esta manera, el maestro se convierte en agente de cambio, en tanto es un sujeto tan posible como los otros, para visionar una educación transformadora. Al respecto, Marx (1966, 404), afirma *“los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y por lo tanto los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvidan que las circunstancias son transformadas precisamente por los hombres y que el propio educador precisa ser educado”*.

De aquí, que el maestro, necesite comprender su yo, el otro, el nosotros, los otros y la relaciones existentes en la inevitable convivencia entre unos y otros, para poner en dialéctica las relaciones que convoca u opone, sin incurrir en el error del extremismo, buscando ser prudentes y sensatos para lograr el equilibrio que la vida en sociedad requiere; para lo cual, es necesario establecer un lenguaje que no confunda, que no trasgreda la dignidad humana en pro de la diversidad, que libere de la misma imposición del lenguaje occidental; un lenguaje que sane el mal



uso y abuso de las palabras diversidad e igualdad, aprobando los saberes en el propio contexto (tiempo y espacio), para conseguir una educación oportuna y pertinente, con elementos de diversidad, integrando un conjunto de prácticas educativas de manera sistémica, desde todas las posibilidades que la misma diversidad pedagógica ofrece, procurando dar respuestas a las necesidades permanentes o temporales de los estudiantes, a través de alternativas de atención acordes a las circunstancias individuales y sociales, mediante la transformación significativa del componente pedagógico, que tenga en cuenta la corresponsabilidad entre escuela, familia y entidades de apoyo.

Por tanto, el espacio escolar es clave. En este espacio de construcción de sociedad, se puede propender por la evolución

del sujeto avanzando en el proceso de individuación hacia una vinculación con el mundo y la sociedad, basada en la *“reciprocidad y la plena expresión de su propio yo”* (Fromm, 2006,19), a través de ese lenguaje claro, sin confusiones ni ambigüedades y contextualizado, siendo que, los discursos pedagógicos, que pierden sentido en el contexto de la vida diaria, deben renovarse para trascender la formación de sujetos seguros, al punto, que sean ciudadanos con la capacidad de autogobierno, con aptitud para asumir decisiones liberándose de las fuerzas exteriores, manteniendo su vida bajo un control racional que le brinde seguridad, para sentir los aires de la libertad, pero a la vez, sensibles a la existencia del otro, de los otros, desde la alteridad para darle paso a la igualdad en la diversidad.

Una postura crítico-social frente a las políticas educativas que dan cuenta de la inclusión para trascender a la educación desde la diversidad

“Ineludiblemente debemos interrogar a lo visible o a lo que somos capaces de visualizar, y desde allí hacer visible lo posible, desde sueños que tal vez parezcan imposibles” (Max Neef, 1993, 139.)

Se ha recorrido un largo camino en búsqueda de la construcción de leyes y normas que garanticen el desarrollo y estímulo al respeto de los derechos humanos luchando contra la discriminación de toda índole. Cabe resaltar, en este sentido, los esfuerzos de las organizaciones internacionales para la construcción de disposiciones globales que sirvan de orientaciones de desarrollo para los países, tales como: la Conferencia Mundial de Viena en 1993¹³, en la que se amplía el concepto de la universalidad de los dere-

chos humanos y de las libertades fundamentales; la Convención Interamericana, en favor de la dignidad e igualdad de las personas con discapacidad, eliminando todas las formas de discriminación (Organización de Estados Americanos, 1999); la Conferencia Internacional de Educación, organizada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) en 2008, en torno a la educación inclusiva como el camino hacia el futuro, enfocada sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

A partir de los preceptos, resultado de las reflexiones de los organismos mundiales, es importante referir los esfuerzos que en el contexto colombiano dan cuenta de la diversidad y la educación inclusiva. En primer lugar, el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación, estipulado en el artículo 7

13 Declaración universal de los Derechos Humanos.

de la Constitución Política de Colombia de 1991, dando paso al establecimiento de nuevas directrices trascendiendo al ámbito educativo.

Al plantear una nueva concepción de la participación democrática, otro modelo de organización del Estado y un régimen de descentralización que antes no existía, la Constitución de 1991 se convirtió en un instrumento pedagógico que impulsó nuevas formas de hacer las cosas, invitando a la ciudadanía a ocuparse de temas que antes eran patrimonio casi exclusivo del poder ejecutivo (Isaza, 2012, 6).

Un ejemplo claro de ello, es la creación de la Ley General de Educación que, como lo menciona Isaza (2012), es un avance importante para generar cambios en la educación a mediano y largo plazo, permitiendo temas como los fines del sistema educativo, modalidades de atención a poblaciones especiales y grupos étnicos, promoviendo su integración al sistema educativo. En el título III de esta ley, se refiere a la educación para las personas con limitaciones o capacidades excepcionales, posibilitando el proceso de la integración académica y social.

Frente a esta normativa se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, como política de integración¹⁴. A partir de esto, las instituciones quedan en la obligación de incorporar a estudiantes con estas características al sistema educativo; sin embargo, la integración desde una postura humanista, no se reduce solo a recibir estudiantes, sino asegurarles el derecho junto con los demás niños. En palabras de Tamayo (2006, 20): *“La integración educativa es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la escuela regular a los estudiantes que se encuentran segregados y aislados del resto; de manera que*

participen activamente en la escuela, aprendiendo junto con los demás niños, gozando del mismo derecho”.

En años posteriores y como efecto de la Conferencia Mundial de Salamanca de 1994, en Colombia se han instituido nuevos decretos, para cumplir con el compromiso de políticas bajo la mirada de inclusión, estableciendo parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales¹⁵ y posteriormente se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva¹⁶.

Esto, produce reflexión y pronunciamientos de diversos organismos internacionales y multilaterales que abogan por una educación con calidad a las personas con necesidades educativas en las mismas escuelas que los demás. De allí surge la idea de la Educación en la Diversidad y la Educación Inclusiva.

Avanzando en el tema de inclusión educativa y social, el país y el Ministerio de Educación Nacional (2005) han propuesto políticas a favor de las poblaciones vulnerables, entendidas como las etnias, población con necesidades educativas especiales, población afectada por la violencia, menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal, niños, niñas y adolescentes en protección), jóvenes y adultos iletrados, habitantes de frontera y población rural dispersa.

Tal como están diseñadas las políticas, implementadas desde los gobiernos, en el marco de las cumbres internacionales, en esencia, buscan mejorar el desarrollo de los pueblos. Tristemente, en Colombia, como en muchos otros países, éstas se formulan con una mirada capitalista obedeciendo a intereses económicos,

14 Decreto No. 2082 de 1996.

15 Resolución 2565 de Octubre 24 de 2003.

16 Decreto No. 366 de 9 de febrero de 2009.



políticos y militares de grupos, que aunque minoría, son dominantes; dejando a un lado la perspectiva del respeto a los Derechos Humanos, lo cual se sustenta con la ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas en materia de recursos y competencias y las disposiciones para organizar la prestación del servicio educativo, mirando su administración desde el enfoque empresarial y no desde el enfoque pedagógico pertinente. Por tanto, la inclusión, en el sentido amplio de la atención integral, se encuentra en un divorcio frente a la dinámica del sistema económico actual, camuflada en políticas de inclusión, calidad y equidad desde la eficiencia en el uso de los recursos.

Por lo anterior, es importante resaltar, las voces de los maestros que expresan su rechazo a los procesos normativos sobre la atención a la diversidad, en cuanto a que su praxis se ve limitada por las exigencias que homogenizan el quehacer educativo, como las políticas, aparentemente de calidad: estándares de competencia, evaluación, pruebas externas, las cuales generan confusión, pues la inclusión invita a la flexibilización, mientras que la calidad se mide bajo la estandarización.

En cuanto a las políticas educativas, el sistema de evaluación, es un aspecto que preocupa a los maestros, puesto que condiciona a las instituciones con los resultados académicos, la calidad educativa se mide en términos cuantitativos mediante unas pruebas externas; mientras que la evaluación en la educación para la diversidad supone flexibilidad, convirtiéndose en una limitante para atender a la población vulnerable y diversa frente al cumplimiento de los estándares de competencia y calidad en el ámbito nacional. No existe coherencia entre las políticas evaluativas y las políticas de inclusión del programa Revolución Educativa que propone el gobierno.

Algunos maestros confunden su discurso en los caminos de una evaluación cuantificable que valora más el resultado

dejando de lado los procesos que desarrollan los estudiantes en medio de su natural diversidad. Así, lo expresa el docente E1: *“hablamos de una parte cuantificable de la evaluación y se va a afectar obviamente el nivel académico institucional, estamos medidos por calificaciones numéricas dentro de la educación colombiana”*, de la misma manera, ven limitada su labor frente a las pruebas externas que estratifican a las instituciones, *“...las pruebas saber nos están hablando de unos puntos a sacar máximos y mínimos... no se los puede excluir de unas pruebas saber, para ingreso supuestamente a la universidad, se van a afectar los compañeros y estudiantes que de alguna forma tienen mejores resultados que los otros”*.

Por esta razón, las instituciones caen en la dinámica de la competitividad para beneficiarse de la cobertura. Esta preocupación conlleva a que la atención se centre en mejorar esos resultados y por lo tanto, los diferentes, sobretodo, en lo que se refiere a los aspectos que interfieren en el aprendizaje uniforme, se conviertan en un tropiezo para este objetivo. En últimas, se continúa comparando a los estudiantes en su diversidad, este hecho es así percibido por el docente E1: *“no permiten que el estudiante esté en igualdad de condiciones con los estudiantes que de alguna manera se consideran normales”*.

En cuanto a las políticas aparentemente de equidad, como la cobertura y la relación técnica para la distribución de recursos, la inclusión se ha convertido en un pretexto para aumentar los índices de cobertura: *“tienen que ver con la aceptación que debe tener una institución educativa con respecto a cierto tipo de personas que se consideran especiales”*, preocupándose únicamente por la permanencia sin garantizar la calidad educativa, *“apoyamos al estudiante para que permanezca en la institución”*. Estas dos consideraciones de los docentes entrevistados evidencian, por otro lado, que no existe igualdad de oportunidades para todos en cuanto a su atención en las instituciones, específicamente

refiriéndose a los recursos asignados, sobretodo, en las instituciones rurales, ya que como lo afirma el docente E1: "...el presupuesto de atención en la institución educativa es muy reducido para poder abrir este tipo de programas especiales de atención". E3: "...en el trabajo práctico ya vemos muchas falencias, empezando por los recursos, la misma planta física, los materiales didácticos". Esto limita mucho más el accionar frente a la política, pues se encuentran graves incongruencias entre las exigencias del gobierno a las instituciones y la disponibilidad de recursos suficientes y oportunos, debido a la relación técnica, lo que impide que se implementen programas alternos de atención; sumado a esto, se exigen estrategias de apoyo careciendo de los recursos didácticos, humanos e infraestructura necesarios; en consecuencia, se trabaja en condiciones no aptas para la atención a la diversidad. Las instituciones deben adaptarse en todos los aspectos a las necesidades de todo tipo de estudiantes sin las herramientas necesarias para hacer un mejor trabajo con la población diversa, así lo manifiesta E3: "Cuando nos den las herramientas a los profesores, para eso estamos, para atender a los niños, para ayudarlos".

La política pública de inclusión contempla el apoyo de personal especializado interdisciplinario que brinde asesoría permanente a los maestros, estudiantes y padres de familia; sin embargo, es muy limitada en su aplicación puesto que desde la Secretaría de Educación se cuenta con un equipo que debe atender a varias instituciones al mismo tiempo, desarrollando procesos aislados, esporádicos, lentos, incompletos e ineficientes. Es indispensable contar con el apoyo permanente y eficaz de un equipo interdisciplinario, que contribuya a desarrollar las potencialidades y a superar las dificultades en el desempeño escolar, necesidad expresada por el docente E3: "Se hace necesario el apoyo de un profesional externo a la institución que apoye estos procesos tanto a estudiantes como a docentes".

Algunos directivos y docentes, ya sea por desconocimiento o falta de sensibilización frente al tema, reflejan su inclinación en favor de la existencia de centros especializados, responsables de la atención a los estudiantes con dificultades, dejando entrever que aún se sigue pensando desde la integración, según lo expresado: E1 "Para estos niños lo más conveniente es que haya personal capacitado para ellos... los rectores somos partidarios de que haya una atención especial, una institucionalidad especial para trabajar estos casos que nos darían a nosotros la línea de manejar estos estudiantes con un nivel aceptable de aprendizaje de conocimiento que no afecten a la institución".

Por otra parte, al hablar de diversidad, en el marco de las políticas del Estado, es necesario plantear que la inclusión educativa, ha sido propuesta desde la postura de población en situación de discapacidad, a la que luego se suma la población vulnerable, pasando a ser parte, en ojos de la comunidad educativa, como la responsabilidad que asumen las escuelas sobre los problemas fruto de las inequidades sociales; que se traduce en la inserción física o colocación de estas personas, sin un cambio estructural y paradigmático de las prácticas educativas y pedagógicas en las que están sustentadas las diferentes políticas sociales y públicas, dejando a un lado, la trascendencia que la diversidad individual y social merece, en coherencia con lo que se plantea en este documento. Por consiguiente, se mira la necesidad de dar el giro conceptual que permita pasar de la integración a la inclusión desde la diversidad. "En esta línea, y de manera lamentable, puede afirmarse que no existen en el país suficientes investigaciones longitudinales que permitan concluir cuáles han sido los efectos de la transformación del antiguo sistema de educación especial hacia la integración escolar ni los resultados de este cuando se empieza a hablar de inclusión educativa y social" (Agudelo, 2012, 2).



La inclusión educativa, es ir más allá de conocer y obedecer unas políticas públicas; es analizar y comprender realmente lo que significa diversidad desde la alteridad, es reflexionar la diversidad como toda situación que provoca desequilibrio, inestabilidad y crisis, situación que obliga a estructurar cambios con el propósito de atender de la mejor manera la diferencia en los estudiantes. La comunidad docente, requiere hacer reflexiones, como lo plantea Moraña (citado por Díaz & Rafael, 2003, 35): *"En la medida en que yo me sienta diferente, diverso, excepcional, capaz para unas cosas y discapacitado para otras, iré entendiendo y capacitándome para la educación inclusiva y para la sociedad de la diversidad"*, permitiendo construir la verdadera educación inclusiva, dicho en palabras de Parrilla, (citado por Díaz & Carballo 2003,132): *"La inclusión educativa demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos"*.

Si bien es cierto, que el docente debe seguir los lineamientos generales que presenta el Ministerio de Educación Nacional a través de sus políticas homogenizantes, coaccionando el quehacer pedagógico; resulta indispensable que se descubra y se reconozca como sujeto diverso, como sujeto social y político, comprendiéndose y comprometiéndose como agente que incide en un desarrollo orientado hacia la satisfacción de las necesidades humanas, desde un enfoque que asuma a los sujetos como protagonistas del desarrollo local, regional y nacional; de tal manera que se viva desde el aula, la esperanza de revertir lo que tradicionalmente sucede en cuestión de implementación de políticas de gobierno, que han sido impuestas desde el estado sin tener en cuenta al sujeto como el principal actor. En este sentido, Max-Neef plantea sobre políticas públicas:

Un desarrollo orientado hacia la satisfacción de las necesidades humanas no puede, por definición, estructurarse desde arriba hacia

abajo. No puede imponerse por ley ni por decreto. Sólo puede emanar directamente de las acciones, aspiraciones y conciencia creativa y crítica de los propios actores sociales que, de ser tradicionalmente objetos de desarrollo, pasan a asumir su rol protagónico de sujetos (1993, 67).

De aquí que, visualizar al ser humano como el ente primordial y motorizador de su desarrollo, conlleva a articular un plan escolar que trascienda el interés económico de las políticas educativas hacia una verdadera educación incluyente que reduzca las brechas de injusticia e inequidad social, al menos en el campo educativo, pues *"necesitamos crear un discurso positivo que pueda fundar alternativas reales y convertirse en fuente de propuestas y experiencias cargadas de esperanzas"*. (Max-Neef, 1993,15).

La iniciativa de un proyecto de multitud, trasciende la finalidad de resistencia a un sistema de economía global y se formula como una expresión social, cultural, económica, política, de carácter emancipatorio que, no obstante, mantiene movimientos semejantes de expansión al garantizar que lo general, lo global, lo mundial sea la producción social, la producción de relaciones, comunicación y formas de vida, recreadas, cocreadas y resignificadas por lo diverso, lo plural, lo multicultural, generando a su vez subjetividades y transacciones sociales propias de una sociedad inclusiva (Agudelo, 2012, 4).

Por lo anteriormente expuesto, es posible insistir en el sueño de una educación pertinente para los contextos rurales, teniendo en cuenta la normatividad en defensa de las diferencias individuales, en términos de políticas de inclusión, sin olvidar el propósito que la Ley General de Educación se plantea frente a la educación campesina:

Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de

la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incremen-

tar la producción de alimentos en el país (Ley 115/94. Art. 64).

Queda la invitación, entonces, de hacer una revisión del componente pedagógico institucional rural, atendiendo al direccionamiento de las políticas educativas, desde una postura crítica y humanista que permita caminar de su mano, sin olvidar la formación de sujetos políticos, responsables de potenciar las bondades de sus contextos hacia una calidad de vida en términos de desarrollo humano.

Construcción de sentidos en favor de un lenguaje institucional, en términos de componente pedagógico, que atienda la diversidad

“Quien no sueña con la escuela que quiere, perpetuará la escuela que tiene”

(Tomado de www.colombiaaprende.edu.co)

La escuela rural afronta el reto de reorganizar su estructura pedagógica para potenciar las capacidades cognitivas y sociales de los estudiantes, reconociendo las necesidades actuales de respeto a los derechos y comprensión de la complejidad humana; no sólo como la obediencia a las políticas educativas, sino como conciencia del respeto a la diferencia, repensando este espacio de formación integral, como garante de prácticas educativas incluyentes, que conduzcan a la renovación holística y sinérgica de los sujetos, como gestores de su propio desarrollo y fortaleciendo sus habilidades para vivir en comunidad.

Consolidar una sociedad inclusiva en Colombia implica la deconstrucción de conceptos como los de diversidad, derecho, sociedad civil, participación y biopolítica, que son recogidos por el concepto de multitud. Sin embargo, las condiciones

en las que se ha desarrollado la historia del país y más aún las que experimenta en la actualidad, requieren más que un planteamiento teórico, la formulación y puesta en marcha de acciones que viabilicen escenarios para la construcción y sostenibilidad de un proyecto real de multitud, esto es, de un conjunto de prácticas sociales que, sustentadas en la validación de la diversidad y potenciando el sentido del ser colectivo, permitan construir nuevas subjetividades y generar alternativas críticas para afrontar la situación social, económica y política del país (Agudelo, 2012, 1).

Por tanto, no se trata de hacer adaptaciones curriculares como en la integración, en la que solamente se atienden las NEE, las diferencias de género y/o las poblaciones vulnerables, sino de generar transformaciones en el componente pedagógico de las instituciones rurales, de tal manera que no se quede en la desesperanza que se percibe de la educación actual, sino que logre acomodarse a las realidades personales en contexto, reconociendo al otro-otros como alterno. “Nuestra edu-



cación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan” (García, 1996, 24).

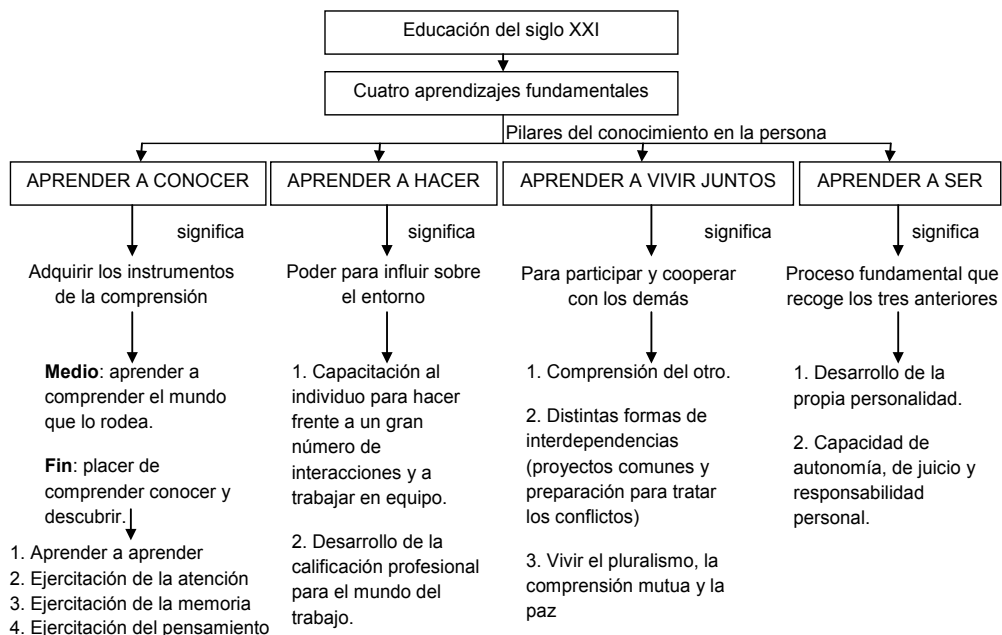
Lo anterior implica que directivos y docentes rompan paradigmas tradicionales de pensamiento, que han empobrecido la visión de la educación en tanto que continúan y persisten en los planteamientos de la educación universal, llevando a considerar la diferencia como un problema, para emprender acciones conscientes de construcción colectiva institucional, partiendo de las realidades propias con la participación de los protagonistas del acto educativo:

*Donde sea posible que las diversas poblaciones estudiantiles conflu-
yan, se beneficien de la diversidad*

que ellos y ellas mismas encarnan, y de la posibilidad de enriquecer sus cosmovisiones con las de otros y otras que no conocían. Espacios que promuevan la construcción de colectivos, comunidades colaborativas, fluidas y expansivas que se transforman a medida que se avanza en el reconocimiento de las identidades propias y alternas y se construyen sentidos comunes que nutren el contexto educativo, social y cultural (Agudelo, 2012, 5).

Es evidente, que la diversidad, otredad, alteridad e igualdad expresados desde el lenguaje epistemológico, pueden ser traducidos a través de lenguajes instituidos, clarificándose en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI, propuestos por Delors & otros (1996), haciendo visible la función pedagógica de la escuela.

LOS CUATRO PILARES DE LA EDUCACION



Tomado de La Educación Encierra un Tesoro. UNESCO. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de <http://www.slideshare.net/dicb89/los-4-pilares-de-la-educacin>.

Al respecto, Delors¹⁷ (citado por Agudelo, 2012, 3), expresa:

Se trata de aprender a vivir juntos desarrollando el conocimiento de los otros, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Y a partir de allí crear un nuevo espíritu que precisamente gracias a esta percepción de nuestras interdependencias crecientes, a un análisis compartido de los riesgos y desafíos del futuro, impulse a la realización de proyectos comunes o más bien a un manejo inteligente y pacífico de los inevitables conflictos.

En este sentido, es necesario redescubrir las oportunidades existentes en las comunidades rurales, que se han subvalorado en el afán de dar cumplimiento a las políticas educativas de calidad en términos de indicadores, estándares y competencias para estar a la vanguardia de la globalización, mediante procesos deshumanizantes de la educación, al concentrarse en los resultados y no en los sujetos. Potencialidades inmersas en los ámbitos individuales, sociales, naturales y culturales, reflexionadas colectivamente, llevando al reconocimiento de los sujetos y de las identidades, es decir, propender por una educación popular, construida a partir del diálogo de saberes, en otras palabras, de prácticas investigativas conducentes a la creación, recreación, resignificación del componente pedagógico con un nuevo sentido para ampliar las perspectivas de la inclusión.

Todo esto sólo será posible si la institución educativa orienta su gestión desde una acción política transformadora de imaginarios, representaciones y actuaciones de los diversos agentes que a ella

confluyen, una gestión crítica y con capacidad de emanciparse de los modelos foráneos allegados de la reingeniería, la calidad en la producción industrial y el afán estandarizador del mercado (Agudelo, 2012, 5).

En este orden de ideas, las transformaciones quedan en manos de docentes y directivos, tomar la decisión de sentirse involucrados y comprometidos en la concertación de un lenguaje desde referentes filosóficos, epistemológicos y pedagógicos, que conlleven a la deconstrucción de diseños curriculares, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico, para redimensionar las políticas, la cultura y la praxis educativa hacia la flexibilización permanente y la oferta educativa con calidad, entendida como la forma de materializar la experiencia pedagógica que conecte las necesidades de los estudiantes potenciando las capacidades cognitivas, socio-afectivas y emocionales basado en el desarrollo humano.

Entonces, se requiere actores pedagógicos con gran capacidad creativa, además del ingenio, recursividad y disposición, podría decirse, maestros multi-creativos, capaces de resignificar su praxis y alternativas didácticas que respondan a los intereses y necesidades de quien aprende, permitiendo sus aportes, aprovechando las particularidades, dando sentido y trascendiendo las políticas educativas, movilizándolo su pensamiento a pesar de las adversidades, posibilitando el diálogo, formando sujetos políticos, escritor y comunicador de sus propias prácticas. Además, de reconocer la importancia de su cualificación, que le brinde bases pedagógicas suficientes para corresponder a la verdadera atención de la diversidad.

Para terminar, es preciso considerar que la diversidad es infinita, por tanto, no es posible estandarizar los lineamientos que gestionan las acciones pedagógicas. Las anteriores reflexiones, intentan dar pistas que posibiliten repensar el

17 Jacques Delors, participó como presidente de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, que se publica en el compendio La Educación Encierra un Tesoro en 1996, haciendo un aporte importante referente a los Cuatro Pilares de la Educación.



componente pedagógico, identificando la diversidad en la diversidad humana, rural, pedagógica y normativa desde una postura sistémico-compleja, para construcción permanente validando lo propio con el reto de ser coherentes entre el lenguaje pedagógico, los discursos y la praxis frente a la diversidad. “Paulo Freire es claro al afirmar que no puede elaborarse una metodología universal. Sus planteamientos son una propuesta que invita a los hombres a reflexionar y actuar de acuerdo a su historia concreta. Es una propuesta que exige creatividad” (Viñas, 2000, 75)

***“La palabra sin acción es vacía,
la acción sin palabra es ciega, la
palabra y la acción fuera del espíritu
de la comunidad, son la muerte”***

Botero, (2011). Proverbio
Comunidad Indígena Nasa.

Conclusiones

Las instituciones rurales del municipio de Pasto, dan muestra de prácticas educativas, aún desde la integración, por diversos factores: el acelerado cambio de la dinámica social, mientras que la aplicación de las diferentes teorías pedagógicas va a un ritmo más lento; la confrontación entre las políticas educativas a favor de la inclusión contra la ejecución de los recursos, de acuerdo a otras políticas de corte administrativo-financiero, chocando entre los intereses del verdadero desarrollo humano y los intereses del sistema capitalista globalizado; desde las mismas orientaciones ministeriales se ha llevado a confusiones, debido a que, aunque las políticas están fundamentadas desde la diversidad en el concepto amplio, se promulga su aplicación como diversidad funcional y vulnerabilidad.

La escuela más que un lugar de cuidado es un escenario de socialización y construcción de democracia, ya que potencializa la formación ciudadana desde

el ámbito individual y colectivo y desencadena un sinnúmero de experiencias que ayudarán a que el estudiante se forme como un sujeto social y político y en esta tarea no solamente los docentes son los actores principales; el estado, la empresa privada, la sociedad civil y los medios de comunicación son también directos responsables de la formación del estudiante.

La realidad del docente es enfrentarse ante sujetos diferentes, con capacidades distintas, con metas y propósitos encaminados por diversas áreas del conocimiento, poniendo a prueba su capacidad de diferenciación y comparación, encaminada a indagar sobre el proyecto de vida de todos y cada uno de sus estudiantes, concretando el respeto por el otro (la otredad). Es fundamental, un maestro con alto sentido social, sensible ante las necesidades de la población diversa, critico frente a su misma vida y coherente con su discurso pedagógico; de esta manera, será posible irradiar una serie de valores y retos al estudiante ubicado en el sector rural, pues no hay que olvidar que el éxito del acto educativo se da al combinar el discurso con el ejemplo de vida. De aquí que, los pedagogos de este tiempo enfrentan, más que un hacer en la diversidad, ser en la diversidad.

La atención de la diversidad, puede estar apoyada en todas y cada una de las teorías y tendencias pedagógicas que han surgido a través de la historia, desde diferentes miradas, es posible encontrar aportes significativos, que ayuden en la formación teniendo en cuenta los diferentes estilos, ritmos, tiempos, intereses de aprendizaje; en consecuencia, las instituciones educativas, tienen la oportunidad de construir un componente pedagógico democrático, flexible, pertinente a su contexto con características de diversidad. Además, es preciso propiciar estrategias metodológicas indicadas que contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades rurales, que por su proximidad a las zonas urbanas, tiende a confundirse.

Este proceso investigativo se convierte en el punto de partida que abrirá espacios de reflexión y reconocimiento hacia la transformación de la integración escolar en una verdadera atención desde la diversidad; en este sentido todos los esfuerzos del equipo de docentes estarán encaminados hacia la consecución de procesos que no solamente potencialicen las capacidades de las poblaciones en situación de vulnerabilidad sino que también se busque el reconocimiento y la aceptación de las personas que en nuestros contextos son consideradas como normales.

Recomendaciones

- El componente pedagógico necesita estar en coherencia con los otros componentes que hacen parte del Proyecto Educativo Institucional, para alcanzar el lenguaje institucional deseado acorde a la atención de la diversidad.
- La pedagogía activa con metodología escuela nueva, merece especial atención en las instituciones rurales por las posibilidades que ha brindado para la

atención de las poblaciones campesinas dispersas. Sabiendo que ha sido una fortaleza para el nivel de básica primaria, docentes y directivos pueden considerar las políticas institucionales para su ampliación hacia la básica secundaria y media vocacional, con el objetivo de dar continuidad a procesos pedagógicos flexibles.

- El aprovechamiento del capital natural, cultural y social, puede ser potencializado en tanto se posibilite el diálogo de saberes como una práctica de las actividades de organización escolar y pedagógica de las instituciones.
- Es importante desde los términos de inclusión fortalecer las políticas educativas para que se lleve a cabo el verdadero cumplimiento de la normatividad que favorece a la población en situación de discapacidad, vulnerabilidad y/o capacidades excepcionales, esto con el fin de que los recursos que se adjudican para estos procesos no se vean desviados para otros fines académicos con el pretexto de que son poblaciones que no necesitan de mayor atención.



Bibliografía

- Agudelo López, A. (2012). Aspectos fundamentales de la gestión escolar. Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Barceló, Alfons. (1992). Filosofía de la Economía. Barcelona: Editorial Icaria.
- Botero, Patricia. (16 de septiembre de 2011). Seminario Construcción de Conocimiento Social. Universidad de Manizales.
- Canfus, Verónica y Otros. (2000). Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual. La Paz: Editorial Universitaria. Bolivia. Disponible en: <http://www.slideshare.net/guestcb1546/libro20-de20tendenciasm> (Recuperado el 18 de julio, 2011).
- Constitución Política de Colombia de 1991. (2004). Momo Ediciones. Bogotá D.C. Colombia.
- Chalapud, Juan Ramón. (2000). Educación, reproducción, resistencia y transformación. Pasto.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Delors, Jacques. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santilla. Ediciones UNESCO. Mérida, México.
- Díaz, Álvaro. (2012). Sobre la Subjetividad. Módulo Subjetividad. Maestría en educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. CEDUM
- Díaz, Teresa & Carballo, Rafael. (2003). El Profesorado de la Educación Secundaria ante la Diversidad del Alumnado en la Etapa Obligatoria. Universidad Complutense. Madrid.
- Diccionario Pedagógico Universal. (2002). Editorial, Prolibros. Colombia.
- Freire, Paulo. (s.f.) Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Editores Siglo XXI. www.cronicon.net/paginas/Documentos/paq2/No.11.pdf (Recuperado 17 de noviembre de 2012)
- Fromm, Erich (2006). Miedo a la Libertad. Madrid: Editorial Paidós.
- García Márquez, Gabriel. (1994). Por un País al Alcance de los Niños en Colombia al Filo de la Oportunidad. Presidencia de la República, Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional. Colciencias. T/M Editores Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.
- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales transformativos, En: Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- González, Miguel (2012). Seminario Filosofía de la Diversidad Libertad e Igualdad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Grisales, María Carmenza. (2011). El Reconocimiento de la Diversidad como Valor y Derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Guarín, Germán. (2012) Seminario Modernidad Sistémico Compleja. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Hernández De La Torre, Elena. (2010) La Diversidad Social y Cultural como fuente de Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales. Universidad de Sevilla. Disponible en: [http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y%20LIBROS/EDUCACION ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20LIBROS/EDUCACION%20ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf) (Recuperado el 5 de julio de 2010).
- Hernández, Gregorio. (2011). Seminario Concepto de cultura: una mirada socio- antropológica cultural. Universidad de Manizales. Manizales.
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). Aspectos Generales de las políticas, reformas y cambios educativos. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales.
- Itzcovich, Gabriela. (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. Cuaderno 05 SITEAL. Sistema de información de tendencias en América latina.
- Ley General de Educación de 1994. (s.f). Momo Ediciones. Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.
- Max-Neef, M. (1993). Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Barcelona: Editorial ICARIA.

- MEN. (2005). Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Revolución Educativa Colombia Aprende.
- MEN. (2006) Estándares Básicos de Competencias. Revolución Educativa Colombia Aprende. República de Colombia
- Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro: París: UNESCO.
- Naciones Unidas. (14 a 25 de junio de 1993). Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Declaración y Programa de Acción de Viena. Austria.
- Organización de los Estados Americanos, OEA. (1999). Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. Departamento de derecho internacional. Disponible en: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.htm> (Recuperado el 20 de agosto de 2012).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (7-10 de junio de 1994) Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca. España.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNESCO. Tomado de La Educación encierra un tesoro. Recuperado el 28 de octubre de 2012, de <http://www.slideshare.net/dicb89/los-4-pilares-de-la-educación>.
- Proyecto Educativo Institucional PEI (2010). Institución Educativa Municipal Morasurco. Pasto. Nariño. Colombia.
- Salas, Graciela. (2004) Módulo Educar con sentido. Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Especialización en Administración de la Educación. San Juan de Pasto.
- Salgado. Carlos. (2002). Los Campesinos Imaginados. Cuadernos de Tierra y Justicia No. 6. ILSA. Bogotá.
- Secretaría de Educación Pública Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato Dirección de Coordinación Académica. Dirección: Lic. Leonardo Gómez Navas Chapa. Coordinación: Lic. Aminta Aduna Legarde. Revisión y adaptación técnico pedagógica: Lic. Elena García Padilla. Compilación y elaboración: Analie Cisneros Verdeja. Diseño y programación multimedia: Arq. Jimena Padilla Corcuera.
- Soto Builles, Norelly. (2012). Seminario Alternativa Pedagógicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales.
- Soto Norelly, Vasco Carlos Eduardo. (2008). Representaciones Sociales y Discapacidad. Universidad de Manizales. Revista: Hologramática – Facultad de Ciencias Sociales UNLZ Año V, Número 8, V1, pp.3-23 ISSN 1668- 5024 URL del Documento <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?N=808> (Recuperado 18 de Julio de 2011).
- Tamayo, Raquel. (2006). Integración/inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano: Proyecto de Investigación. Quito: Ministerio de Educación y Cultura.
- Tendencias Pedagógicas en la realidad educativa actual (2000) Colectivo de Autores CEPES. Universidad de la Habana. Editorial Universitaria. Universidad Juan Misael Saracho. Tarija. Bolivia.
- Zemelman, Hugo. (Octubre 2011). Entrevista Hugo Zemelman Merino. Udenar Periódico No. 25. P. 5 -9
- Zaccagnini, Mario César. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporánea. En: Revista Iberoamericana de Educación. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/443Zaccagnini.pdf> (Consultado el 7 de mayo, 2011).



Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales¹

YENNY PAOLA PALOMEQUE MURILLO² - GLORIA ELENA RUIZ GÓMEZ³
CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada con el propósito de determinar la relación entre los estilos cognitivos y los estilos parentales de estudiantes de básica primaria. Para dar cumplimiento a este objetivo, se llevó a cabo un estudio descriptivo correlacional con una muestra de 220 estudiantes de los grados primero a tercero y sus respectivos padres y/o acudientes. Se utilizó el test de figuras enmascaradas (EFT) de Herman Witkin (1987), en su dimensión, dependencia e independencia de campo, para identificar los estilos cognitivos de las estudiantes y el inventario de conductas parentales (ICP) de Lovejoy, Weis, O'Hara y Rubin (1999), para identificar los estilos parentales de los padres y/o acudientes, en dos dimensiones globales e independientes de la conducta de crianza: hostilidad/coerción y compromiso/soporte.

En los resultados de los estilos cognitivos, de las 220 estudiantes, 189 presentaron un estilo cognitivo dependiente de campo y 31 un estilo cognitivo independiente de campo. De los estilos parentales de los 220 padres o acudientes de las estudiantes, 206 presentaron un estilo parental de compromiso/soporte y 14 presentaron un estilo parental hostilidad/coerción. En cuanto al estilo parental hostilidad/coerción, de los 189 dependientes de campo resultaron sólo 7% y, de los 31 independientes de campo, sólo el 3%. Se concluye que no existe correlación positiva entre los estilos cognitivos de las estudiantes y los estilos parentales reportados por sus padres y/o acudientes.

Palabras clave: estilos cognitivos, estilos parentales, familia y escuela.

Cognitive styles of students of primary and its relation to parenting styles

Abstract

The current research was developed to determine the relationship between cognitive styles with parenting styles of primary school students. To fulfill

1 Recibido: 13 de diciembre de 2012. Aceptado: 03 de abril de 2013.

2 Yenny Paola Palomeque Murillo. Profesora de Educación Básica Primaria, Institución Educativa Francisco de Paula Santander, Pereira- Colombia; Psicóloga, Universidad Católica de Pereira. Correo Electrónico: yennypm8@gmail.com

3 Gloria Elena Ruiz Gómez. Profesora de Educación Básica Primaria, Institución Educativa Boyacá, Pereira-Colombia. Licenciada en Etnoeducación y desarrollo comunitario de la universidad tecnológica de Pereira. Correo Electrónico: gloriaelenaruizg@yahoo.com

4 María Inés Menjura Escobar. Asesora.

this goal, a descriptive correlational study was conducted with a sample of 220 students from first, second, and third grade, parents, and / or guardians. Researchers implemented the Embedded Figures Test (EFT) of Herman Witkin (1987), in its dimension, field dependence, and independence to identify students' cognitive styles, and parental behaviors inventory (PBI) of Lovejoy, Weis, O'Hara and Rubin (1999), to identify parenting styles in parents and / or guardians in two independent global dimensions of parenting behavior: hostility / coercion and commitment / support.

The results obtained in the cognitive styles from the 220 students, 189 had a field-dependent cognitive style and 31 had a field independent cognitive style. In the parenting styles' the 220 parents or guardians of the students, 206 had a parental style of commitment / support, and 14 had a style parental hostility / coercion. According to the parental hostility / coercion style of the 189 field-dependent only 7% of the 31 independent field, and only 3% emerged. As a conclusion, there is no positive correlation among the students' cognitive styles and parenting styles from their parents and / or guardians.

Keywords: cognitive styles, parenting styles, family and school.

Justificación

La educación de los niños y las niñas, de acuerdo a la declaración de los Derechos Humanos, es un derecho universal de vital importancia para todo país, pues según la educación impartida por la familia y la escuela, dependerá la formación humana y social de las futuras generaciones, no sólo a nivel personal, sino también familiar y social, en general.

En la actualidad la familia y la escuela están atravesando una crisis social, la cual las ha llevado a replantear su modo ser para el sujeto, en especial para los niños y niñas. Es evidente que la educación en general debe rescatar y propender por el desarrollo de mentes críticas que, en libertad piensen, razonen, cuestionen y analicen, para no repetir simplemente lo que en otras generaciones se ha realizado.

La educación debe contribuir a la transformación social, lo que implica cambios significativos que impacten la familia y la escuela. Por consiguiente, la familia no sólo debe garantizar a los niños condiciones económicas que hagan posible su desempeño escolar, sino que también debe prepararlos desde su nacimiento

para que puedan participar y aprender activamente en comunidad. Los niños y las niñas son únicos e irrepetibles y esta característica de la especie humana establece una gran diversidad para percibir e interpretar la realidad, adquirir y procesar la información: pensar, hablar, actuar.

Desarrollar procesos de investigación educativa como éste permite observar desde la cotidianidad escolar, las diversas actitudes, prácticas educativas, intereses y necesidades de las familias, para percibir la realidad que se vive en cada contexto educativo y familiar, posibilitando la reflexión sobre el quehacer pedagógico y la necesidad de transformar las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, partiendo de la familia y del niño, como sujeto activo del proceso educativo.

Por lo tanto, la investigación propuesta intentará brindar beneficios tanto para la escuela como para la familia. Para la escuela, porque los docentes podrán ajustar sus estrategias metodológicas de acuerdo al estilo individual de cada niña, y, a la familia porque podrá reconocer las particularidades cognitivas de sus hijas lo que optimizará esfuerzos y el acompañamiento.



Reconocer los estilos cognitivos y su relación con las conductas parentales, posibilitará procesos flexibles de relaciones y transformaciones con miras a la optimización de los procesos de formación y desarrollo de las estudiantes, al interior de cada una de las familias.

La labor de la escuela no se puede reducir estrictamente a impartir conocimientos, transmitir ideas y enseñar técnicas. Debe prestar atención a todos aquellos aspectos que contribuyen al desarrollo integral de los niños y niñas. Sólo en esta medida podrá llevar a cabo su encargo social.

Antecedentes

Hasta el momento se han realizado numerosas investigaciones sobre el tema de los estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo (DIC) desde diferentes aspectos. No obstante, desde la óptica de los estilos parentales hay todo un camino por recorrer, ya que no hay un consenso sobre la definición de los términos y las metodologías a utilizar.

Para los propósitos de este estudio, es pertinente nombrar uno de los primeros estudios realizado por Seder, quien en un trabajo no publicado recogido por Witkin, Dyk, Faterson, Goodenough y Karp (1962, 46), “observó diferentes pautas de interacción familiar de niños dependientes de campo (DC) e independientes de campo (IC). Las madres norteamericanas de los niños DC, aplicaban normas de comportamiento más estrictos y de forma más autoritaria, reprimiendo conductas asertivas o agresivas en sus hijos”.

La investigación realizada por Páramo y Tinajén (1991, 90), “estudia la influencia de la estructura normativa familiar (EMAF) propuestos por Lautrey sobre los estilos cognitivos en la dimensión dependencia independencia de campo (DIC) en Santiago de Compostela. Los análisis realizados muestran diferencias significativas en el estilo cognitivo de los niños según el tipo

de EMAF: los niños de familias flexibles y débiles son más independientes de campo que los niños de familias rígidas”. Los resultados confirman parcialmente las previsiones realizadas desde el modelo de la diferenciación.

Las conclusiones del estudio, señalan que las familias rígidas son dependientes de campo. Las familias más estructuradas con dominio de los padres son Dependientes de campo. Las familias menos estructuradas con mayor margen de autonomía son independientes de campo. En este estudio, se demostró que las familias de corte tradicional, en las que se presiona hacia la conformidad social y se fomenta la aceptación de valores de autoridad familiar y social, encajan en un estilo cognitivo dependiente de campo, en cambio se da mayor independencia de campo en sujetos de sociedades más abiertas y con estructuras normativas menos rígidas.

De los estudios realizados sobre estilos cognitivos en la dimensión dependencia e independencia de campo, se destacan los siguientes:

“Las relaciones encontradas entre las tareas de desenmascaramiento de figuras y otros dispositivos de laboratorio como el TRTCTI (Militkin, 1949, 47) y el “Road and frame test RFT” (Witkin, 1948, 47). En la medida de la percepción de la verticalidad así como de otros tests perceptivos de desenmascaramiento sensorial y auditivo (Alxelrod & Cohen, 1961; White, (1954, 47), permitió la formulación de “la dimensión dependencia-independencia de campo. La Dependencia de campo está dada por la organización global de campo y la independencia de campo está dado por la organización analítica”.

En este estudio se trataba de identificar, por una parte, la aparición de diferencias intersexuales y, por otro, las relaciones entre el GEFT y otros factores o variables de la personalidad medidos a través de cuestionarios, con el fin de verificar las relaciones no muy consistentes entre dependencia-independencia de campo y

otras variables de personalidad, así como probar si, con los sujetos que participaron en el estudio, obtendrían diferencias intersexuales en el GEFT.

Se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones en el GEFT para hombres y mujeres, lo cual sostiene la hipótesis planteada de que los hombres tienden a una mayor independencia de campo que las mujeres. En el otro aspecto se encontraron parcialmente correlaciones significativas (a niveles de significación de $p < 0.05$) entre el factor UI 19 o E de Cattell (sumisión, moderación, conformismo) y dependencia de campo, lo cual corrobora los hallazgos de otros autores.

En este mismo sentido, se han encontrado concordancias (a niveles de significación de $p < 0.01$) entre el factor de dependencia (QIV) de Cattell y la dependencia de campo, lo que contradice los supuestos de Witkin y Goodenough (1977b), que sostienen la separación tajante entre dependencia interpersonal y dependencia de campo, y apoya lo sostenido por Cattell (1969) sobre las relaciones entre la dependencia de campo y los factores UI 19 y QIV. Desde luego, estos resultados no permiten sino en muy escasa proporción, predecir la dependencia de campo a partir de la sumisión o la dependencia (me-Estudio diferencial con el Test de figuras enmascaradas. Lo que si podemos afirmar es que se dan covariaciones entre la dependencia-independencia de campo, medida por un test perceptivo (GEFT) y factores de la personalidad, evaluados a través de cuestionarios.

En el ámbito educativo colombiano Hederich y Camargo (1993,7), con un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional, han estudiado profundamente los estilos cognitivos en la educación y la cultura para diversas regiones. Toman el modelo de Witkin en la dependencia e independencia de campo; aplicaron el test de figuras enmascaradas (EFT), prueba que evalúa la capacidad para romper un campo visual organizado y captar una de sus partes independientes

del todo. Se aplicó a 175 alumnos del Instituto Pedagógico Nacional que cursaban noveno grado, 77 mujeres (44%) y 98 hombres (56%).

Encontraron que los hombres presentan una cierta tendencia hacia la independencia de campo, mientras las mujeres, a ser más sensibles al medio. Los autores determinaron que el contexto puede llegar a ser más determinante en la constitución del estilo que los propios factores biológicos. De allí, que se asocio “el estilo cognitivo con la presencia del padre y de la madre durante la crianza, composición del grupo familiar, niveles educativos del padre y de la madre, tipo de control familiar del comportamiento, frecuencia y/o tipo de castigos y diferencias entre los roles masculinos y femeninos” (Hederich, Camargo Guzmán y Pacheco 1995, 10).

Posteriormente, Hederich y Camargo (2001), concluyen que la educación debe generar mecanismos de atención frente a los estudiantes; y han encontrado que existe una forma de enseñar que no es la más apropiada a la forma de aprender del estudiante, y el docente debe reconocer la situación y acomodar su estilo de enseñanza a lo que necesita el niño o el joven.

Pérez Marrugo (2006, 1), coordinó la investigación sobre estilo cognitivo y aprendizaje escolar, en la Escuela Normal Superior de Cartagena. Parten de una situación problemática: “lo que se omite, explícita o implícitamente en la escuela actual es la existencia del sujeto que aprende.” El desconocimiento de las diferencias entre los estudiantes y, ahora, desde la diversidad, el desconocimiento del otro. Desde la enseñanza ejecutada por el maestro no tiene sentido en sí misma, en tanto no esté relacionada en el proceso de aprendizaje del estudiante. El Yo del sujeto que está en el inconsciente no se ha considerado como elemento de aprendizaje.

En los años siguientes Zubiría, Peña y Páez (2006-2007, 1), realizaron la investigación sobre los estilos cognitivos de los



estudiantes del Instituto Merani con base en la teoría de Witkin. En este estudio se “encontró que el género del alumno determina su estilo cognitivo, mientras que las variables tipo de educación y tiempo de permanencia en la institución, no tienen una clara incidencia sobre los estilos de pensamiento dominantes”. Se respetó la diversidad de estilos al no encontrar asociación alguna entre el estilo y el rendimiento académico y actitudinal de los estudiantes, ya que ha mayor grado cursado en el instituto era más posible que el estilo cognitivo fuese independiente de campo, y se concluye que el instituto, con su modelo pedagógico, promueve la independencia de campo, aunque no lo exige de forma académica y o actitudinal.

Nuevamente, Hederich, Camargo y López (2011, 3), investigaron la relación entre estilo cognitivo, grado y edad. “El objetivo de esta investigación fue explorar las relaciones entre el estilo cognitivo, el aprendizaje autorregulado y el logro académico en los diferentes niveles del proceso de aprendizaje”. Entre las interpretaciones más pertinentes para esta investigación, está la consideración de que, al entrar a la escuela, el estudiante presenta ya una tendencia cognitiva desarrollada en sus contextos familiares y culturales. El estudiante en su contacto con el sistema educativo y su modelo de interacción social modifica su estilo cognitivo hacia la independencia del medio, como un logro que es relativo a la tendencia cognitiva original.

Algunos estudios representativos de los estilos parentales para la investigación, son los siguientes: Collet, Gimpel, Greenson y Gunderson (2001), usaron la Parenting Scale de Arnold, O’Leary, Wolf y Acker (1993), para evaluar las prácticas de crianza o disciplina en niños de preescolar. Tomaron una amplia muestra de 785 padres y madres de niños de 2 a 12 años de Utah, Estados Unidos. Con este cuestionario evaluaron dos factores: negligencia y sobre-reactividad, encontrando que el estilo de crianza se relaciona

de modo importante con la educación de los padres. Así, a menor nivel educativo parental se asocia mayor número de conductas problema de sus hijos.

En la investigación realizada por Espitia y Montes (2009, 85), se analiza “la influencia de la familia en la educación de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo. Se abordaron las variables socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar y la identificación de prácticas, visiones, significados y expectativas con respecto a la educación de sus hijos”. El abordaje fue cualitativo, de corte etnográfico. Se concluyó que los padres atribuyen importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados, pero carecen de condiciones necesarias para impulsar el proceso; sus prácticas educativas, recursos, hábitos, tiempo y responsabilidades, son limitados, lo cual es un obstáculo para el éxito en el aprendizaje de los hijos.

La investigación realizada por Agudelo (2010, 1), se propuso con el objetivo de “presentar algunos de los avances teóricos logrados por estudiosos del tema, sobre los estilos educativos paternos y sus efectos en la socialización infantil y, por otra, dar cuenta del estudio piloto realizado con padres e hijos de un jardín infantil del Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, en Bogotá, tendiente a validar el modelo de Maccoby y Martín (1983), retomado por Coloma (1993) sobre cuatro estilos seguidos por los padres para criar a sus hijos”.

Para el trabajo investigativo se seleccionaron 33 niños y niñas, entre 4 y 5 años, del Jardín Infantil Marco A. Iriarte, perteneciente a Bienestar Social del Distrito, en la ciudad de Bogotá. Igualmente participaron los respectivos padres de familia (papá y mamá) de los niños seleccionados, de acuerdo a criterios como: pertenecer a familias completas (padre, madre, hermanos), estar matriculados en la respectiva institución, pertenecer al estrato 2 y 3 y tener la edad prevista.

De acuerdo con los resultados, podría afirmarse que la edad de los padres es un factor determinante de la reproducción de prácticas educativas, en el sentido de que a mayor edad, mayor reproducción de prácticas y a menor edad, menor reproducción de prácticas, es decir, en las nuevas generaciones hay una transformación a nivel cultural, conceptual y práctico de sus acciones educativas. Igualmente, pudo detectarse cierto trato diferencial de los padres, dependiendo de la edad de los hijos, pues no se comportan de la misma manera con un niño de dos o tres años, con quien manifiestan ser más permisivos, afectuosos y cuidadosos, que con uno de cinco o seis años, con quien son más exigentes y menos consentidores.

Problema de investigación

¿Cuál es la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales de las estudiantes de los tres primeros grados de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá de la ciudad de Pereira?

Objetivo general

Determinar la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá.

Objetivos específicos

Identificar los estilos parentales en las dimensiones hostilidad/coerción y compromiso/soporte reportados por los padres y/o acudientes de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá

Analizar la relación entre los estilos cognitivos y los estilos parentales de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá.

Caracterizar los estilos cognitivos de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá en la dimensión dependencia-independencia de campo según la edad y el grado de escolaridad.

Referente teórico. El estudio de los estilos cognitivos

La investigación sobre el tema de los estilos cognitivos tiene su origen en el movimiento New Look (nueva mirada) que surgió a finales de los años cuarenta. Este movimiento intenta responder el interrogante: ¿De qué modo es posible que dos individuos ante el mismo objeto, perciban cosas diferentes? Aquí se mira el papel activo del sujeto en la percepción para introducir nuevas variables significativas como las influencias culturales, lingüísticas, sociales e históricas, tomando en cuenta factores de la personalidad individual.

De allí que el estudio de los estilos cognitivos, tiene sus antecedentes etimológicos en el campo de la psicología, desde donde surge la pregunta por los procesos que se llevan a cabo para que se produzca la cognición humana. Algunas obras aparecen en un momento donde dominaba la psicología conductista, que había dejado al margen los procesos cognitivos. En la medida en que la crisis al interior del conductismo se fue produciendo, se abrió la necesidad de dar un nuevo rumbo a la psicología, en lo que Gardner (1987) considera la “revolución cognitiva”, a partir de la que se empiezan a retomar algunos procesos que habían estado al margen de las investigaciones conductuales, como memoria, atención y razonamiento.

Particular sentido adquirió el estudio de los estilos cognitivos con los descubrimientos en el campo de la neurología durante los años sesenta, a partir de los trabajos de Roger Sperry con relación a la especialización hemisférica del cerebro, que brindaron evidencias científicas acerca del desempeño del hemisferio izquierdo y las funciones relacionadas con el lenguaje, el razonamiento lógico, la abstracción, y del hemisferio derecho, en funciones referidas al pensamiento concreto, la intuición, la imaginación, las



relaciones espaciales y el reconocimiento de imágenes, patrones y configuraciones.

Con el auge de las psicologías cognitivista y humanista, los estudios desarrollados sobre los estilos cognitivos pronto encontraron eco entre los pedagogos, principalmente en Estados Unidos en donde, desde los años sesenta, se generaba un amplio movimiento de reformas curriculares que clamaban por transformaciones cualitativas en el sector, con vistas a la renovación de las metodologías tradicionales y al rescate del alumno como polo activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, y a diferencia de los teóricos de la personalidad, los psicólogos de la educación, en lugar del término estilo cognitivo, comenzaron en muchos casos a hacer uso del término estilo de aprendizaje, que explica el carácter multidimensional del proceso de adquisición de conocimientos en el contexto escolar. Ello a la vez, derivó en una amplia diversidad de definiciones, clasificaciones e instrumentos de diagnóstico, desde los más disímiles enfoques y modelos teóricos.

El concepto de estilo cognitivo comenzó a ser utilizado en la bibliografía especializada por los llamados “psicólogos cognitivistas”. De todos, fue H. Witkin (1954), uno de los primeros investigadores que se interesó por la problemática de los “estilos cognitivos”, como expresión de las formas particulares de los individuos para percibir y procesar la información.

La primera influencia de los estilos cognitivos surgió como una necesidad de unir aspectos relacionados con las dimensiones cognitivas, tales como la percepción, con las teorías de la personalidad.

De hecho, fueron las teorías gestálticas sobre la percepción de Kurt Lewin y Heinz Werner (citados por Servera, 1997, 228), las que pueden establecerse como origen del estudio de los estilos cognitivos. “Estos autores estaban interesados en la diferenciación e integración en jerarquías de las estructuras cognitivas, que se producen

a medida que hay un desarrollo psicológico, y que dan lugar a diferencias en los repertorios conductuales de que el sujeto dispone; a la vez que a un funcionamiento del sujeto cada vez más independiente del entorno (Carretero y Palacios, 1982). Esta diferenciación no sólo se produce en el interior del sujeto, sino también en el exterior de modo que objetos que, en un principio, pueden ser percibidos como totalidades, a partir de este desarrollo son percibidos de manera más diferenciada y discriminativa”.

De igual forma los psicoanalistas del movimiento del yo, también influyeron en el desarrollo del término estilos cognitivos con el concepto de “control cognitivo”; que es uno de los orígenes del término actual de estilos cognitivos. El control cognitivo hace referencia a una serie de estructuras estables del yo, que se encargan de mediar entre la consecución de los deseos de la persona y las restricciones del medio social donde se enmarca, de modo que este pueda expresar sus necesidades de forma socialmente adaptada.

Estos “controles cognitivos” tienen niveles de generalización mayores que los de la percepción, la memoria, entre otras, de tal forma que pueden manifestarse en tareas que demandan diversos tipos de exigencias. Además, están organizados como estructuras supraordinales. Precisamente la organización de estos controles cognitivos en estructuras más amplias es lo que se denomina “estilos cognitivos”.

Para Servera (1992,12), “...los controles cognitivos pueden formar una configuración específica que representa el estilo cognitivo del individuo, es decir, los estilos cognitivos vienen a ser las estructuras en las que se organizan los controles cognitivos.”

Otro campo de estudio que algunos autores tratan de establecer como origen de los estilos cognitivos (Hamilton, 1976), fue el de las diferencias cognitivas individuales. Estos trabajos fueron llevados a cabo antes de los años cincuenta por autores como, Galton, Bertlett, entre otros,

y se centraban en aspectos tales como la percepción, siguiendo principios de la Gestalt y, aunque al principio carecían de rigor metodológico, fueron importantes por proponer una serie de hipótesis que investigadores factorialistas posteriores pusieron a prueba, Servera (1992).

De allí, los psicólogos de la percepción comenzaron a plantearse la necesidad de estudiar el papel del “sujeto” en sus modelos perceptuales y los psicólogos de la personalidad a su vez, a plantearse la influencia de la cognición en los factores de personalidad.

La evolución cronológica de estas corrientes concluyó con el desarrollo de tres importantes fuentes de investigación, de donde parten muchos de los estudios realizados sobre estilos cognitivos. Estos tres marcos son: La Fundación Menniger, de carácter psicodinámico, el grupo de Witkin en Princeton y el instituto Fels, donde trabaja Kogan y su grupo.

Posteriormente, en los años setenta con el paradigma del procesamiento de la información derivado de la psicología cognitiva, el estudio de los estilos cognitivos también se vio influenciado por esta perspectiva. Así los primeros investigadores se interesaron por las estrategias, que los sujetos ponían en marcha cuando se enfrentaban a una tarea en una situación experimental.

Para concluir, se podría pensar que los estilos cognitivos o estilos de aprendizaje se han estudiado de tres maneras principales: concibiéndolos como una estructura (contenido), como un proceso, o como ambos. Sin embargo, si el estilo cognitivo es visto como proceso, entonces el foco está sobre cómo cambia. Para otros, el estilo cognitivo es visto como un proceso y como una estructura. Así, éste puede ser relativamente estable, porque su estructura se modifica continuamente, ya que los nuevos sucesos le afectan directa o indirectamente.

Comprendiendo las diversas raíces que han sustentado el estudio sobre los procesos cognitivos, no es de extrañar la difícil

tarea a la hora de organizar los adelantos realizados por los autores de las diferentes corrientes investigativas.

Dimensiones de los estilos cognitivos

Al referirse a los estilos cognitivos, se hace énfasis en los modos de percibir, recordar, pensar y en las diferentes maneras de descubrir, almacenar, transformar y utilizar la información, en realidades que reflejan regularidades de procesamiento de información y se desarrollan en sintonía con tendencias significativas de la personalidad, ya que se infieren, a partir de las diferencias individuales, en la manera de organizar y procesar los datos informativos.

El estilo cognitivo es definido como el modo habitual o típico de una persona para resolver problemas, pensar, percibir, conocer y recordar. Los estilos cognitivos se distinguen claramente de las aptitudes cognitivas. Las aptitudes cognitivas son rasgos unipolares y los estilos cognitivos son rasgos bipolares; las aptitudes cognitivas son mucho más restringidas respecto a sus objetivos y se miden en términos del nivel de ejecución; los estilos cognitivos ejercen un control sobre el funcionamiento mental, las aptitudes cognitivas no. Las aptitudes cognitivas hacen referencia al que; los estilos cognitivos al cómo, las aptitudes cognitivas implican direcciones de valor, ya que cada polo tiene valor adaptativo en circunstancias diferentes.

La psicología ha identificado un amplio rango de dimensiones de estilos cognitivos establecidas de acuerdo con polaridades extremas: dependencia e independencia de campo (DIC), conceptualización y categorización, sensorial e intuitiva, activa y reflexiva, imaginaria y Visual (verbal), analítica (holística) y Secuencial (global), reflexividad e impulsividad, nivelamiento y agudización, convergente y divergente.

Cada dimensión de los estilos cognitivos, tiene una descripción neurofisiológica



bastante precisa. Cada polaridad puede describirse en términos del tipo de procesamiento que domina, con base en el funcionamiento cerebral de cada individuo. Concretamente, se ha encontrado para el caso específico de los (DIC) que mientras la Independencia de campo supone altos niveles de lateralización hemisférica y un manejo de las funciones cerebrales muy especializado, los Dependientes de campo están relacionados con menores niveles de lateralización hemisférica y un manejo más integral y compartido de las funciones cerebrales.

Estilo cognitivo dependiente e independiente de campo

La dimensión dependencia e independencia de campo (DIC) ha sido la más estudiada. Los independientes de campo son los sujetos que perciben la información de forma analítica y sin influencias del medio, se distinguen por su forma de integrar las fuentes de percepción de la verticalidad, además utilizan los ejes verticales y horizontales del campo visual como marco diferencial para establecer la verticalidad. Los dependientes de campo perciben la información de forma sintética y global, se valen de las sensaciones vestibulares y cenestésicas para definir la orientación vertical (Hederich, 1995).

Fue Witkin quien logró diferenciar a los individuos según las referencias que utilizan para el establecimiento de la verticalidad, es decir, los sujetos que confían en el marco visual y los que se valen de la sensación de gravedad. Entre las experiencias que hizo para ello se pueden mencionar las siguientes: BAT (Test de ajuste corporal, RFT (Test de la barra y del marco), RRT (Test de la habitación giratoria), EFT (Test de figuras enmascaradas).

Desde otro punto de vista, esta dimensión de estilo cognitivo puede describirse en términos del tipo de respuesta social que el individuo privilegia para relacionarse e interactuar con sus congéneres. Así,

mientras los independientes de campo son sujetos que establecen una clara separación entre ellos y su entorno, incluida las personas que los rodean. Mientras que los sensibles al medio son personas que se perciben y definen a sí mismas como parte de un todo que los abarca. Esto hace que los sujetos independientes del medio sean individuos autónomos e independientes, con tendencia a manejar sus relaciones sociales sobre la base de objetivos impersonales, más que sobre la base de aspectos como la adscripción al grupo o la empatía personal.

En contraste, los dependientes de campo, son personas que no establecen límites claros entre ellos y su entorno físico o social. Son individuos sociables, con tendencia a manejar sus relaciones interpersonales sobre la base de niveles de empatía personal, más que sobre la base de objetivos de trabajo, y de factores ambientales: físicos, sociales y culturales que constituyen el entorno en el que nacemos y crecemos. Mientras los primeros representan las condiciones iniciales del desarrollo, los segundos son los elementos a los que respondemos de manera adaptativa (Hederich & Camargo, 2001).

Muchas variables han sido vinculadas con la dimensión dependencia e independencia de campo, entre ellas pueden mencionarse el género, la edad, la estructura de la familia, la autoridad familiar, las modalidades de crianza, el logro educativo y la pertenencia a grupos culturales entre otras.

Los estudios sobre estilos parentales

A partir del siglo XVII, dos filósofos, escribieron obras que han sido influyentes en la crianza de los hijos, en primer lugar el libro de John Locke, Pensamiento sobre la educación (1697) donde, desde una perspectiva de la pedagogía de la educación puritana, se resalta la importancia de la razón para el desarrollo del niño y cómo

emplear el intelecto, donde la responsabilidad de los padres y de los educadores es enseñar a los niños las reglas y controles de la razón y en segundo lugar, en 1762 el filósofo francés Jean Jacques Rousseau publicó *Emilio o de la Educación*, con el que propuso que la educación inicial del niño debe partir de la interacción del niño con la naturaleza, ya que estos deben ser niños antes de ser hombres.

Partiendo de los dos autores antes mencionados se ha abierto el abordaje a un abanico de prácticas paternas, de actitudes, de conductas y de tácticas frecuentes en la interacción entre padres e hijos, las cuales han recibido diversos nombres como: estrategias de socialización, estilos educativos paternos, estilos paternos de socialización, estilos o conductas parentales.

“El estilo parental puede ser entendido como una constelación de actitudes acerca del niño, que le son comunicadas y que, en conjunto, crean un clima emocional en el que se ponen de manifiesto los comportamientos de los padres. Estos incluyen tanto las conductas a través de las cuales los padres desarrollan sus propios deberes de paternidad (prácticas parentales) como cualquier otro tipo de comportamientos como gestos, cambios en el tono de voz, expresiones espontáneas de afecto” (Darling y Steinberg, 1993, 493). Esta definición es afín con algunas de las primeras investigaciones en el ámbito de la identificación de los estilos parentales, llevadas a cabo en los años treinta y cuarenta.

La investigación en este campo nace por la necesidad de conocer los comportamientos de los padres y su papel en el desarrollo de los hijos. Los estudios se iniciaron tanto desde el punto de vista conductual como desde el psicoanalítico. Los psicólogos conductuales por su parte estaban interesados en descubrir cómo las pautas de reforzamiento en el entorno cercano configuraban el desarrollo. La teoría freudiana, argumentaba que los

determinantes básicos del desarrollo eran biológicos e inevitablemente en conflicto con los deseos de los padres y los requerimientos de la sociedad. Se planteaba que la interacción entre las necesidades libidinales del niño y el entorno familiar determinarían las diferencias individuales en el desarrollo.

El estilo parental se desarrolló inicialmente como un recurso global para describir el contexto familiar, hasta el punto en que este entorno se identificaba con el estilo parental. Los análisis que partían de esta concepción parecían ser más predictivos de los atributos del niño que los basados en prácticas parentales específicas, porque la influencia de alguna práctica particular en el desarrollo del niño se perdía más fácilmente entre la complejidad de otros atributos parentales.

“Los intentos inicialmente cualitativos y posteriormente cuantitativos para medir el estilo parental se centraron en tres componentes particulares: la relación emocional entre los padres y el niño, las prácticas y comportamientos de los padres y, por último, su sistema de creencias” (Raya, 2008,13). Dado que los investigadores enfocaron su atención en diferentes procesos a través de los cuales los padres influían en los hijos, encontraron diferentes componentes dentro de los estilos parentales, estableciendo diferentes categorías para clasificar dichos estilos, los cuales variaban según las técnicas empleadas para su validación.

Los teóricos que se mencionan a continuación han coincidido en señalar la existencia de dimensiones en las conductas, estilos o prácticas parentales, independientemente de la terminología utilizada.

Entre los precursores podemos mencionar a Schaefer (1959, 229-230), quien estableció unas “categorías que permiten clasificar los diferentes estilos de socialización paterno-filiales: autonomía económica, ignorancia, castigo, percepción del niño como una carga, severidad, empleo del miedo y, la expresión del afecto”. Otros



estudios, mediante análisis factoriales identificaron entre otros, el factor Control que relacionaba prácticas parentales como uso del castigo físico y sanciones.

En la misma línea, McDonnald y Pien (1982), estudiaron la interacción madre-hijo, diferenciando entre estilo directivo, en el que el propósito de la madre en la interacción es dirigir o controlar la conducta del niño y para ello utiliza frecuentemente imperativos, reguladores de la atención, monólogos, estilo conversacional, en el que la madre pretende estimular la participación del niño en la conversación mediante preguntas y una regulación fluida de los turnos de intervención.

Uno de los modelos principales que mayor cantidad de nuevas investigaciones ha generado es la propuesta por Baumrid (1968, 1971a, 1971b, 1989), quien propuso la existencia de dos dimensiones subyacentes en las relaciones paterno-filiales: la aceptación y el control parental, que le permitieron identificar tres estilos básicos de control parental cualitativamente diferentes: democrático (authoritative), autoritario (authoritarian) y permisivo (permissive), por último se incluyó una categoría más la de los padres negligentes.

Por su parte, (Lovejoy et al., 1999, 535), consideran dos dimensiones: "Apoyo-Compromiso, definida como la conducta que demuestra la aceptación del padre hacia el niño por medio del afecto, las actividades compartidas y el apoyo instrumental y emocional y la dimensión hostilidad-coerción, definida como la conducta que expresa afecto negativo o indiferencia hacia el niño, y que puede implicar el uso de la coerción, la amenaza o el castigo físico para influenciar la conducta del niño".

La identificación de los patrones de crianza en madres ha sido particularmente orientada por objetivos aplicados y teóricos, considerando que la relación madre-niño, es un factor que ayuda a predecir el éxito en la socialización y la salud mental de los menores.

La información y educación sobre los estilos óptimos de educación y crianza de los hijos, al igual que el establecimiento temprano de prácticas efectivas, son tareas importantes, tanto para el ajuste social del niño como para su éxito académico. "En diversas situaciones, la adopción de un estilo parental que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad es el más beneficioso para el crecimiento emocional, moral e intelectual del niño" (Para Merino, Díaz y DeRoma, 2004, 157-158).

Para determinar los estilos parentales se toman en cuenta dos aspectos del comportamiento de los padres hacia los hijos en cuestión de involucramiento o aceptación, definidos como "el grado en que los hijos se sienten aceptados y tomados en cuenta por sus padres; y la exigencia y supervisión, definidas como el grado en que los padres establecen reglas explícitas de comportamiento a los hijos y supervisan su conducta.

"Se entiende el concepto de estilo parental o conducta parental, como aquel conjunto de saberes y supuestos ideológicos que modelan la acción de los sujetos a nivel de la "socialización primaria", cuya realización queda normalmente a cargo de la familia. Son las distintas maneras en que los padres y madres orientan la conducta de sus hijos e hijas, incluyendo las reacciones que presentan cuando éstos últimos transgreden las normas familiares y sociales" (Vallejo y López, 2004 citado por Sánchez, 2007, 31).

Los hijos de padres autoritarios tienen buenos niveles de logro académico y moderados niveles de problemas de ajuste psicológico. El estilo autorizativo tiende a producir resultados positivos porque favorece el desarrollo de la autonomía y la valoración del logro, puesto que los padres tienden a involucrarse más activamente en las tareas del hijo, porque aportan mayores recursos socio-cognitivos, entre ellos, favorecer el desarrollo de habilidades sociales y el desarrollo de niveles adecuados de autoestima.

En cambio, los hijos de padres permisivos tienen mayores niveles de problemas de conducta, tendencia a las adicciones, baja motivación de logro y menor rendimiento académico. Los hijos de padres negligentes tienen muchos problemas de ajuste psicológico, social y malos niveles de logro (Steinberg, Elmen & Mounts, 1989).

Por lo tanto, los ambientes familiares donde predominan la violencia, el descuido, la falta de consistencia, la permisividad u otras características de lo que se puede denominar socialización familiar inadecuada, favorecen el desarrollo de adicciones, conducta agresiva y otros problemas de ajuste psicológico que a su vez tienden a producir resultados escolares negativos.

Un estilo parental puede llegar a ser eficaz cuando promueve un desarrollo social acorde con la autonomía personal en función de las necesidades y capacidades de los niños y niñas. Además, cuando se logra la adquisición de normas sociales que permitan la convivencia y un adecuado manejo emocional, también se estimula la independencia personal a medida que va creciendo y apoyando necesidades y aprendizajes constructivos para su edad.

Como ya se ha mencionado, la familia constituye el primer marco educativo del niño y por ello los padres van a crear un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje que constituye para los hijos un marco interpretativo de la educación en la escuela. Es decir, más allá de la educación formal, la educación informal desempeña un papel relevante en el proceso de formación de la persona y, en este sentido, los valores transmitidos en la familia condicionan el aprendizaje escolar, en la medida en que suponen una continuidad o una discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar.

Buela-Casal, Fernández y Carrasco (1997, 149-176), plantean la escuela como el primer contexto en el que el menor tiene contactos sociales continuos y diferentes de el propio contexto familiar. Dichos con-

tactos son organizados y sistematizados, lo que significa para el niño y la niña la primera oportunidad para formarse con los fundamentos de regulación social.

De esta forma, la escuela, proporciona al menor la oportunidad de reconocer y adaptarse a las exigencias normativas y sociales. Se refiere, a una socialización a través del vínculo emocional y la valoración positiva, tanto de las figuras parentales como de los maestros y del entorno escolar, convirtiéndose ello en factores de protección contra las conductas delictivas a lo largo de toda la vida del individuo.

Estilos parentales y su incidencia en el contexto escolar

La participación activa de los padres en la escuela es un mecanismo de influencia positiva en las actitudes de los hijos hacia la educación formal, en su satisfacción con la escuela, y en las relaciones con sus profesores y compañeros. La familia es el primer grupo de socialización del individuo, su conformación se da mucho antes que en la escuela, que los vecinos y cualquier otra instancia socializadora. Por tal motivo, se busca identificar las principales características, ya que esta es la instancia socializadora más importante después de la familia.

De esta forma, "al momento de entrar en contacto con otras estructuras, como la escuela, el niño y la niña incorporan otras figuras influyentes para él, como los maestros y sus pares. Así mismo, integrará estilos de vida a través de las rutinas que le ayudarán a organizar horarios de comida, de sueño, de juegos, entre otros" (Chan, 2006, 81-82).

Por lo tanto, el sistema educativo y el sistema familiar, poseen características comunes que favorecen su colaboración: ambos están inmersos en la misma cultura, tienen como finalidad común la educación de niños y niñas, la estimulación y fomento de su desarrollo social humano en la transmisión de contenidos, actitudes y valores, y comparten la labor de cuidar y



proteger al niño o niña, en todo su proceso de formación hasta la adultez. Al mismo tiempo, no debemos olvidar que son contextos con diferentes funciones, distinta organización espacio-temporal y con roles diferenciados. Esta sincronía sustenta, la necesidad de involucrar la vida parental en la escuela, ya que se crean canales de participación mediante los cuales se conocen las actividades que se realizan en cada contexto, enriqueciendo y direccionando la labor que ambos realizarán en función de los niños y niñas.

Ribes (2002, 24-28), destaca como principales beneficios de establecer relaciones entre las familias y los centros educativos los siguientes:

- (a): establecimiento de criterios educativos comunes sin dar lecciones ni infravalorar las familias.
- (b): posibilidad de ofrecer modelos de relación e intervención con los alumnos.
- (c): divulgación de la función educativa de la escuela en los padres, de modo que aumente la comprensión, la aceptación y la valoración de la labor educativa con el objetivo de evitar confusiones de roles y competencias.
- (d): posibilidad de enriquecer las escuelas con las aportaciones de las familias como recurso humano de apoyo y, paralelamente, como posibilidad de reflexionar de manera conjunta y obtener así una opinión complementaria a la profesional.

La colaboración entre la familia y la escuela, tiene efectos particularmente positivos, en las familias con hijos que presentan problemas escolares como el rechazo del grupo de iguales o problemas de rendimiento académico. Así, el rendimiento académico de los adolescentes se encuentra vinculado con la percepción que tienen del estilo educativo de sus padres, con el clima familiar, con el estilo docente y con el ambiente en la clase.

Asimismo, el sentimiento de obligación familiar en el tema de los estudios se asocia con una creencia positiva acerca de la

relevancia de la educación en el desarrollo del individuo y con la motivación académica. La participación activa de los padres en la escuela, no sólo tiene efectos positivos en los hijos, sino también en las propias familias, en los profesores e, incluso, en los centros escolares.

No obstante, es importante destacar que “las habilidades sociales se adquieren sobre todo a través del aprendizaje, de ahí que se deba favorecer la observación, la información, y la motivación, al igual que la presencia de modelos adecuados, y es aquí donde surge la importancia del rol y el estilo de la familia” (Arenas, citado por Artola y Domínguez, 1989, 36-37).

El estilo parental que puede favorecer la adaptación social a los diferentes espacios de desarrollo social, es el que combina adecuadamente control y afecto, especialmente en las primeras etapas infantiles. Control de las conductas y actividades que debe realizar y aprender el niño o la niña dentro de un marco de relaciones afectuosas, un marco de seguridad emocional proveniente de las personas que lo rodean.

La diversidad de los estudiantes es inminente. Entre ellos hay pluralidad de ideas, de experiencias y de actitudes, esto debido a la variedad de sus contextos. Hay diferentes estilos cognitivos, ya sea por los estilos de pensamiento o por los ritmos de aprendizaje, comprendidos como el tiempo que cada persona necesita para apropiarse del conocimiento. Es entonces, la institución educativa quien debe convocar y ofrecer propuestas que permitan aprender una serie de estrategias, conocimientos y destrezas sociales que permitan la integración social y cultural.

Son las instituciones educativas las que se tienen que modificar para poder satisfacer las necesidades de la población heterogénea que día a día incursiona en ellas, es la enseñanza la que debe adecuarse a las necesidades y/o capacidades de los alumnos, es entonces la pedagogía la llamada a transformarse, a conquistar

un mundo globalizado y transnacional, que cada día abre más sus fronteras.

En definitiva, la familia y la escuela constituyen dos columnas bases del proceso educativo que desempeñan funciones complementarias. Partiendo de este carácter complementario, la identificación de los patrones de crianza en madres ha sido particularmente orientada por objetivos aplicados y teóricos, considerando que la relación madre-niño es un factor que ayuda a predecir el éxito en la socialización, educación y la salud mental de los niños.

Diana Baumrind (1978, 239-276), plantea cuatro elementos básicos que pueden ayudar a ser exitosos a los padres como, la capacidad de respuesta frente a la falta de respuesta y exigente frente a poco exigente. Estos elementos sirvieron de base para identificar los tres estilos de crianza: autoritario, autoritativo y permisivo. Si se presta atención y cuidado a los niños en edad preescolar y se exigen ciertos niveles de control, se fomenta en los niños madurez y competencia. Esto no se consigue si se utiliza una disciplina autoritaria, severidad en los castigos, abundantes restricciones o sobreprotección. Desde sus investigaciones iniciales, Baumrind encontró una relación importante entre la forma como son tratados los niños y niñas por sus padres y su rendimiento escolar, en los cuales la característica del estilo autoritativo influye de manera positiva para que las y los adolescentes tengan ideas positivas hacia la escuela y su propio desempeño.

Para Merino, Díaz y DeRoma (2004), la información y educación sobre los estilos óptimos de educación y crianza de los hijos, al igual que el establecimiento temprano de prácticas efectivas, son tareas importantes, tanto para el ajuste social del niño como para su éxito académico. En diversas situaciones, la adopción de un estilo parental que ejerce su autoridad con responsabilidad, afecto y flexibilidad, puede ser el más beneficioso para el cre-

cimiento emocional, moral e intelectual del niño.

En esta misma línea de investigación, Steinberg, Lamborn, Darling y Dornbusch (1992, 1272), encontraron mediante un estudio longitudinal, que “aquellos adolescentes con padres con un estilo autoritativo, eran padres que participaban de manera más activa en las actividades que marcaba la institución e impulsaban a sus hijas e hijos en las actividades escolares; por tanto, las y los jóvenes tenían mejor desempeño académico”.

En particular, la educación en la escuela ha sido abordada con diversas estrategias para evaluarla, que van desde las competencias hasta la trayectoria y expectativas educativas de los estudiantes, encontrándose que la influencia de los estilos parentales en la educación se presenta desde la infancia hasta la adultez. Por todo ello, es importante destacar que este planteamiento de los estilos cognitivos puede ser útil para ahondar en esta relación entre la familia y la escuela, ya que es un tema central para todos aquellos involucrados en el proceso educativo

Metodología

La investigación corresponde a un estudio descriptivo correlacional, cuyo propósito fue determinar la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales de las estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa Boyacá. Es una investigación descriptiva en la medida en que se describen los estilos y se establecen relaciones. Los estudios correlacionales se orientan a determinar el comportamiento de un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas (Hernández, Fernández, Baptista, 1999).

Población y muestra

La población la conformaron 523 estudiantes de la Institución Educativa Boyacá de la ciudad de Pereira de básica primaria y sus respectivas

familias pertenecientes a estratos 1, 2, 3 y 4. La muestra la constituyeron 220 estudiantes matriculadas en los grados primero, segundo y tercero, con edades comprendidas entre seis a nueve años. Se tomaron 77 niñas de grado primero, 70 niñas de grado segundo y 73 niñas de grado tercero; además de 220 acudientes y/o padres de familia, donde la edad promedio es de 24 años, 122 terminaron los seis años de escolaridad, ocho de cada 10 son amas de casa, cinco de cada seis de las familias entrevistadas trabaja como obrero no calificado o como empleado, lo cual implica un salario menor a los cuatro salarios mínimos.

Instrumentos

Para el reconocimiento de los estilos cognitivos en su dimensión dependencia e independencia de campo en las estudiantes, se utilizó el Test de las Figuras Enmascaradas (EFT) de Herman Witkin (1987). La prueba mide la velocidad de reestructuración perceptual, principal indicador de la tendencia hacia la independencia y dependencia de campo de cada sujeto. Un puntaje entre 0-15 nos indica una dependencia de campo y un puntaje entre 16-25 una tendencia predominante a la independencia de campo o del medio.

Para identificar los estilos parentales de los padres de familia y/o acudientes se utilizó el inventario de conductas parentales (ICP), elaborado por Lovejoy, Weis, O'Hara y Rubin (1999). El diseño de su construcción siguió un cuidadoso procedimiento por parte de los autores para la evaluación del amplio rango de la conducta parental en dos dominios: la conducta hostil/coerción y apoyo/compromiso. El inventario contiene 20 preguntas con afirmaciones de conductas específicas que la madre o el padre de la niña deben responder sobre el grado de certeza con que se realiza cada una de ellas en su relación con su hija, en una escala de cero (nada es cierto) hasta cinco (muy cierto).

Análisis de la información

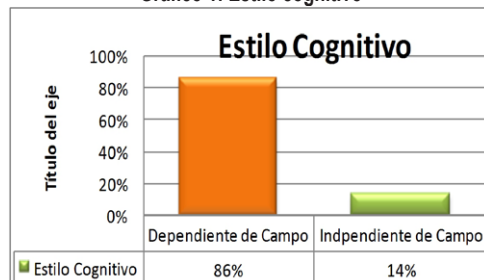
Una vez recopilados los datos, fueron tabulados y posteriormente analizados utilizando el modelo de Regresión y el coeficiente de Correlación de Pearson. La regresión estadística o regresión a la media, es la tendencia de una medición extrema a presentarse más cercana a la media en una segunda medición. La regresión se utiliza para predecir una medida basándose en el conocimiento de otra. El coeficiente de correlación de Pearson, es un índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias siempre y cuando ambas sean cuantitativas. Esta teoría se valida con el resultado de R cuadrado "R²", que está entre 0 y 1, cuando es 1, se valida la relación entre variables, si es cero o la pendiente tiende a cero, se rechaza la relación.

Análisis e interpretación de los resultados

Caracterización de los estilos cognitivos

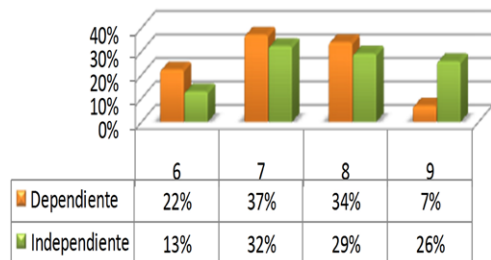
Los estilos cognitivos hacen referencia a los modos de percibir, recordar y pensar, así como a la transformación y uso de la información. En realidad, se trata de regularidades en el procesamiento de la información que se desarrollan en sintonía con tendencias de la personalidad, ya que se infieren a partir de las diferencias individuales en la manera de organizar y procesar los datos y la propia experiencia.

Gráfico 1: Estilo cognitivo



De las 220 estudiantes 189 tienen estilo cognitivo dependientes de campo, mientras 31 son independientes de campo, es decir, el 86% de la población de las estudiantes son dependientes de campo, un grupo muy representativo en comparación con la población independiente de campo que no es superior al 14,0 % de la población. En este sentido, cabe retomar lo expuesto por Witkin (1974), quien plantea que las diferencias entre los sexos son leves, si se comparan con las amplias diferencias entre individuos del mismo sexo, ya que la tendencia es que la mujer se incline hacia la dependencia de campo.

Gráfico 2: Relación Estilo cognitivo-Edad

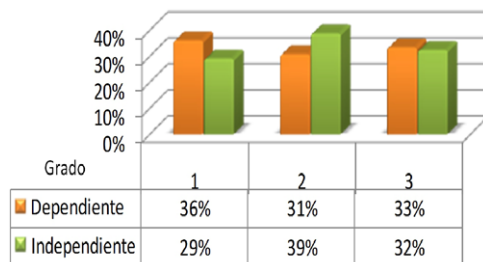


En la gráfica 2 se presenta la totalidad de las estudiantes discriminadas por edad. Así, de 220 estudiantes, hay 42 estudiantes de seis años que equivalen al 22 % de la población, que tienen un estilo cognitivo dependiente de campo y, en esta misma edad, 4 tienen un estilo cognitivo independiente de campo, que equivale al 13 % de la población de seis años. De 80 estudiantes de siete años, 70 que equivale al 37% de la población, tienen un estilo cognitivo dependiente de campo y 10 que equivalen al 32%, tienen un estilo cognitivo independiente de campo. De las 73 estudiantes de ocho años, 64 tienen un estilo cognitivo independiente de campo, que equivale al 34%, y 9 que equivalen al 29%, son independientes de campo. De las 21 estudiantes de nueve años, 13 tienen un estilo cognitivo dependiente de campo y equivalen al 7% de la población, y 8 que equivalen al 26% de la población, son independientes de campo.

En cuanto a la variable edad, los datos se distribuyen de forma relativamente uniforme, es decir, a medida que aumenta la edad hay aumento en el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo, pero esto no es muy significativo. Contrario a la dimensión dependencia de campo, la cual va disminuyendo a medida que aumenta la edad con base en las puntuaciones en dependencia e independencia de campo y la correlación con la edad expuestas en el gráfico 3 y los resultados de la correlación de Pearson que indica una relación moderada.

Por consiguiente, al comparar los resultados de este estudio con los expuestos por Witkin (2002), se pueden apreciar similitudes, ya que el autor plantea que, con la edad, aumenta el grado en la dimensión independencia de campo. Lo cual es corroborado parcialmente en los datos encontrados, porque aunque se presenta aumento este no es muy significativo.

Gráfico 3: Relación Estilo cognitivo-Grado de escolaridad



De las 220 estudiantes, 77 pertenecen al grado primero que equivale al 35% de la muestra, en menor proporción la población perteneciente al grado segundo es de 70 estudiantes (31,82%) y el grado tercero con 73 estudiantes equivale al 33,18% de la muestra.

Al igual que el análisis por edad, se observa la presencia de los dos estilos cognitivos en cada una de las edades analizadas, siendo más homogénea para el caso del estilo cognitivo dependiente de campo, que para el estilo independiente de campo, ya que éste muestra una dife-

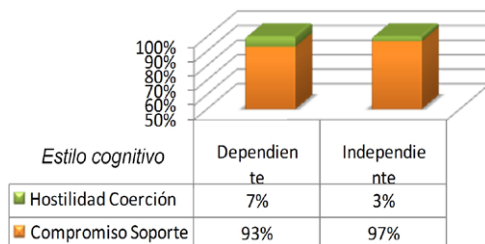
rencia entre los grados primero y segundo. En la gráfica 3, se puede apreciar, en el grado primero las estudiantes presentan mayor característica de estilo cognitivo dependiente que independiente de campo, caso contrario, en el grado segundo en el cual, las estudiantes se inclinan más hacia la independencia de campo; en promedio, las estudiantes de un grado dado, obtienen tres puntos de ventaja en la prueba de reestructuración con relación a las estudiantes del grado precedente.

Las interpretaciones de esta relación entre grado escolar y estilo cognitivo están en concordancia con lo planteado por Hederich y Camargo (2002), cuando concluyen que existe relación directa entre el grado cursado y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes, es decir, los sujetos con mayor capacidad de reestructuración y mayor tendencia a la independencia del medio se ubican en los grados superiores.

En el grado tercero no hay variaciones significativas en ninguno de los dos campos del estilo cognitivo. De acuerdo con el análisis estadístico, en el caso de la regresión entre el Estilo Cognitivo y el grado escolar, cuyo R cuadrado es igual a 0,001, es decir, muy cerca a cero, concluye que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable grado escolar. Para el caso de la correlación entre el EC y el grado escolar, cuyo R de Pearson es igual a 0,025, es decir, muy cerca a cero, concluye que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable grado escolar.

Es así, como la gran mayoría de las estudiantes dependientes de campo, 68 de las 189, se encuentran en el grado primero, opuesto a que la gran mayoría de estudiantes independientes de campo, 12 de 31, se encuentran en el grado segundo y, 10 de 31, se encuentran en el grado tercero. Dicho aumento es, como ya han expuesto otros autores, relativamente homogéneo al mantenerse las diferencias interindividuales a través de los años.

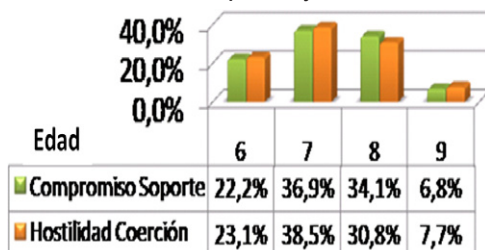
Gráfico 4: Estilo cognitivo y estilo parental



En la gráfica 4, se puede observar el predominio del estilo parental compromiso/soporte. De las 189 estudiantes con estilo cognitivo dependiente de campo, el 93% de los padres y/o acudientes, presenta este estilo parental, y de los 31 estudiantes con estilo cognitivo independiente de campo, el 97% de los padres y/o acudientes presentan un estilo parental de compromiso soporte. Lo que indica que en 206 estudiantes de la muestra total de 220, sus padres y/o acudientes presentaron estilo parental compromiso/soporte.

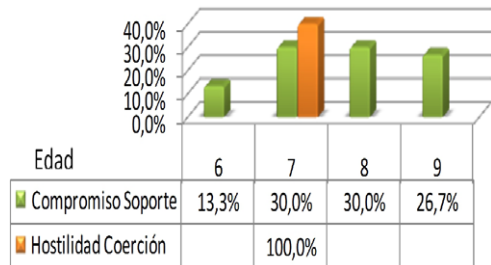
En cuanto al estilo parental hostilidad/coerción, de las 189 estudiantes con estilo cognitivo dependiente de campo sólo 7%, y de los 31 estudiantes con estilo cognitivo independientes de campo tan sólo el 3%, entonces, de 14 de las 220 niñas sus padres y/o acudientes manifiestan estilo parental hostilidad/coerción, aunque, no se puede hablar de una relación directa, ya que para el caso de la correlación entre el estilo cognitivo y el estilo parental, cuyo R de Pearson es igual a 0,052, es decir, muy cerca a cero, se puede concluir que no se puede predecir el estilo cognitivo a través de la variable estilo parental.

Gráfico 5. Estilo Cognitivo dependiente y su relación con el estilo parental y la edad



En la gráfica 5, se puede apreciar como el estilo cognitivo dependiente muestra claramente un patrón de aumento y luego una disminución abrupta en ambos estilos parentales, lo cual podría estar marcado por niveles de flexibilidad o mayor rigidez de los padres a medida que aumenta la edad cronológica. Con base en las respuestas de los padres en el cuestionario de estilos parentales, se podría pensar que, en el caso del estilo parental compromiso/soporte, los padres dan mayor responsabilidad a sus hijas, lo que implica una toma de decisiones por parte de ellas y una mayor implicación en deberes que deben ser asumidos por las estudiantes y no por los padres. Para el caso del estilo parental hostilidad/coerción, se podría pensar en una actitud de indiferencia de los padres de familia y/o cuidadores hacia las estudiantes.

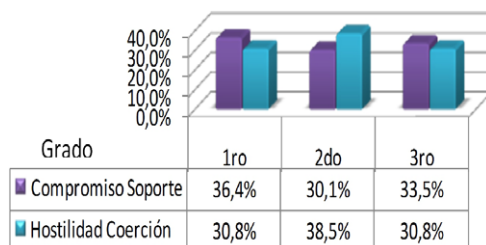
Gráfico 6. Estilo cognitivo independiente y su relación con el estilo parental y la edad



En la gráfica 6, se observa que en las 31 estudiantes con estilo cognitivo independiente, el estilo parental hostilidad/coerción, sólo se presentó en la edad de siete años con un único caso. En las 30 estudiantes restantes se evidencia el estilo parental compromiso/soporte. Estos hallazgos podrían estar sustentados en las afirmaciones de Páramo y Tinajero (1992), quienes plantean que los hijos de las familias con una estructuración normativa flexible y moldeable, son más independientes de campo que los niños y niñas procedentes de familias con una estructura rígida.

Además, estos planteamientos son congruentes con los expuestos por Witkin et al. (1962), quien sustenta que ambientes familiares que permiten al niño o a la niña la estructuración y organización de sus propias experiencias, favorece el desarrollo de un estilo cognitivo más independiente de campo, es decir, la interacción de aspectos normativos y el clima en la familia puede actuar a favor o en contra, en el proceso de especialización del campo perceptivo del niño o a la niña.

Gráfico 7. Relación Estilo cognitivo dependiente, Estilo Parental y el Grado de Escolaridad

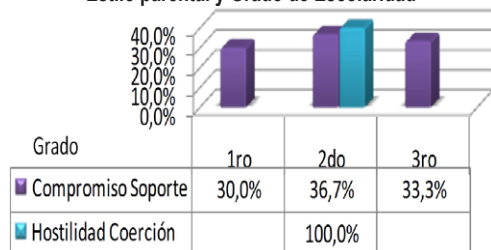


En la gráfica 7, se puede observar que en las 189 estudiantes caracterizadas con un estilo cognitivo dependiente, el estilo parental compromiso/soporte se encuentra presente en los tres grados seleccionados, aunque su mayor presencia se encuentra en el grado primero con 64 estudiantes, que representa el 36,4%, seguido del grado tercero, con 59 estudiantes, que representan el 33,5%, y, por último el grado segundo, con 53 estudiantes, que representan el 30,1% del total de la muestra. Para el caso del estilo hostilidad/coerción, de igual forma hay presencia en los tres grados escolares, pero su mayor representación se encuentra en el grado segundo, con 5 estudiantes, es decir, el 38,5% de la muestra, debido a que en primero como en tercer grado hay 4 estudiantes que representan el 61,6% de la muestra del estudio.

En la gráfica 8, se observa que en las 31 estudiantes caracterizadas con un estilo cognitivo independiente, el estilo parental compromiso/soporte se encuentra presente en los tres grados escolares, aunque su

mayor presencia se encuentra en el grado segundo con 11 estudiantes que representan el 36,7%, seguido del grado tercero con 10 estudiantes que representan el 33,3% y, por último, el grado primero con 9 estudiantes, que representan el 30,0% del total de la muestra. Caso contrario para el estilo parental hostilidad/coerción, que se evidencia en el grado segundo con una sola estudiante.

Gráfico 8. Relación Estilo cognitivo independiente, Estilo parental y Grado de Escolaridad



En este sentido, cabe retomar lo planteado por Lovejoy (1999), cuando afirma que los padres enmarcados en un estilo parental compromiso/soporte, presentan un alto grado de aceptación hacia los hijos, por medio del afecto y el apoyo instrumental y emocional. De este modo, los niños que han recibido este modelo parental muestran mayores competencias en relaciones tempranas entre pares, se involucran en niveles bajos de consumo de drogas en la adolescencia y logran mayor bienestar emocional en la etapa de adulto joven. Caso contrario las niñas, que presentan el estilo parental hostilidad/coerción, ya que en este la conducta del padre esta direccionada hacia el afecto negativo y la indiferencia, lo que podría implicar uso de castigo físico y verbal.

Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio fue determinar la relación de los estilos cognitivos con los estilos parentales reportados por los padres y/o acudientes de las estudiantes de primero a tercer grado de básica de la Institución Educativa Boyacá (Pereira-Risaralda), encontrando que de las 220 estudiantes que constituyeron la muestra del estudio, el 86% se caracterizan por un estilo

cognitivo dependiente y el 14% restante, presentan un estilo cognitivo independiente.

Los hallazgos inducen a plantear que el estilo dominante en la Institución Educativa en los primeros grados de la básica, es el dependiente de campo. Teniendo en cuenta que la muestra estuvo conformada por estudiantes de género femenino, estos resultados pueden relacionarse con lo planteado por (Hederich & Camargo, (2002) quienes concluyen que no necesariamente las mujeres son menos capaces de prescindir del campo visual en el que se incluye la configuración perceptiva que tratan de captar, sino, que puede deberse a necesidades de índole social que las obligan a ser más dependientes de campo, para poder sobrellevar las situaciones que se presentan en su entorno social, lo que podría estar sustentado por patrones ligados al rol de cada género.

En cuanto a la edad, se encontró que esta variable tiene leve influencia sobre el estilo cognitivo dependiente e independiente de campo. Aunque, a medida que aumenta la edad hay acentuación en el estilo cognitivo en la dimensión independencia de campo, contrario a la dimensión dependencia de campo, la cual va disminuyendo.

La variable escolaridad se encontró estrechamente relacionada y predispone hacia un estilo cognitivo en particular, ya que, a mayor tiempo de permanencia en el sistema educativo, mayor será la orientación de los educandos hacia la independencia de campo, lo cual expresa a su vez, que existe una relación directa entre grado escolar y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes. Es levemente más independiente el grado tercero que el grado segundo y, en general, se presenta una tendencia ascendente de acuerdo al aumento del grado de escolaridad.

El estilo parental predominante en los padres y/o cuidadores de las estudiantes es el de compromiso/soporte, el cual presenta diferencias significativas en función de las variables edad y grado de escolaridad. Caso contrario con el estilo parental hostilidad/

coerción, ya que su presencia es poco significativo, e igualmente no presenta relación con las variables edad y grado de escolaridad. También, se encontró que no hay correlación positiva entre los estilos parentales reportados por los padres y/o acudientes y los estilos cognitivos de las estudiantes (R de Pearson es igual a 0,052). Por lo tanto, se confirman las hipótesis nulas, porque el estilo parental compromiso/soprote, se presenta en el 90% de los padres y/o cuidadores de las estudiantes caracterizadas con ambos estilos cognitivos, mientras el estilo parental hostilidad/coerción, no alcanza el 10% en las estudiantes con ambos estilos cognitivos.

Estos hallazgos no concuerdan con los reportados por autores como Páramo y Tinajero (1992), quienes concluyen que las familias flexibles son independientes de campo. Las familias rígidas son dependientes de campo. Las familias más estructuradas, con dominio de los padres, son dependientes de campo. Las familias menos estructuradas, con mayor margen de autonomía, son independientes de campo.

Por lo tanto, se podría llegar a pensar que las familias de niños y niñas independientes de campo presentan relaciones de poder menos estructuradas y más coherentes con las situaciones presentadas, dando mayor autonomía al niño en la toma de decisiones; al contrario, las familias de niños y niñas dependientes de campo, exhiben estructuras de interacción enmarcadas en el dominio de los padres.

No obstante, estos puntos de desencuentro pueden estar mediados por el contexto de la investigación como lo señalan Hederich y Camargo (2002), quienes plantean que el contexto en que se desarrolla un individuo puede llegar a resultar incluso más determinante en la constitución del estilo que los propios factores biológicos.

De esta forma vemos que las relaciones interpersonales que se generan dentro del hogar, ya sea entre padres e hijos, entre hermanos o entre los propios padres y/o demás familiares, afecta de manera directa el desarrollo de los niños. En este senti-

do, un niño que se cría en un ambiente de relaciones familiares tensas, problemáticas y violentas, acarreará consecuencias significativas en su desarrollo cognitivo, físico y emocional, sobre todo en edad escolar. Mientras prevalece la tolerancia, el diálogo, el respeto, la responsabilidad y la comprensión entre miembros de una familia, en especial entre padre y madre, genera un clima favorable para el desarrollo psicosocial de los niños y las niñas.

Lovejoy (1999), afirma que los padres enmarcados en un estilo parental compromiso/soprote presentan, un alto grado de aceptación hacia los hijos por medio del afecto y el apoyo instrumental y emocional. Además, La edad de los padres y/o madres es un factor determinante en la reproducción de prácticas parentales, en el sentido de que a mayor edad, mayor reproducción de éstas y a menor edad, menor reproducción. También, pudo detectarse cierto trato diferencial de los padres, dependiendo de la edad de los hijos, ya que no se comportan de la misma manera con un niño de dos o tres años, con quien manifiestan ser más permisivos, afectuosos y cuidadosos, que con uno de cinco o seis años, con quien manifiestan ser menos consentidores.

Los estilos cognitivos no deben convertirse en un instrumento que encasille a los estudiantes, más bien deben entenderse como una herramienta para movilizar el aprendizaje. Al respecto, Pérez Marrugo (2006), afirma “lo que se omite, explícita o implícitamente en la escuela actual, es la existencia del sujeto que aprende.” Por lo tanto, se requiere adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las diferencias individuales de las estudiantes, dinamizar el modelo educativo y flexibilizarlo frente a las necesidades o preferencias individuales.

Sólo así, el estudiante potenciará sus habilidades y capacidades cognitivas, de acuerdo a un ambiente de aprendizaje en donde el centro de todo el proceso sea él y donde el ambiente de aprendizaje le propicie posibilidades para el desarrollo efectivo de sus estilos.

Bibliografía

- Agudelo R, Rosa. (2010). Estilos educativos paternos, aproximaciones a su conocimiento. Disponible en: <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/14486.pdf>. (Recuperada el 2 de noviembre del 2011).
- Amador, Juan y Forns, María. (1994). Dependencia-independencia de campo y eficacia en tareas cognitivas. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61210/88842>. (Recuperada el 2 de noviembre del 2011).
- Artola, María Ángeles y Domínguez, María Dolores. (1989). Las mamás en la escuela. En cuadernos de pedagogía Nro. 171. Junio.
- Baumrind, Diana. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society* Nro 9.
- Bruner, Jerome S. (1981). Vigotski: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia y Aprendizaje* Nro. 14.
- Buela-Casal, Gualberto. Carrasco Giménez, Tomás y Fernández Ríos, Luis. (1997). Psicología preventiva: Avances recientes en técnicas y programas de prevención. Madrid: Ediciones pirámide.
- Buela-Casal, Gualberto. Carrasco Giménez, Tomás y Fernández Ríos, Luis. (2001). Propuesta de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Universidad Granada.
- Carretero, Mario. (1982). El desarrollo del estilo cognitivo dependencia-independencia de campo. *Infancia y Aprendizaje* Nro. 18.
- Carretero, Mario y Palacios, Jesús. (1982). Los estilos cognitivos: Introducción al problema de las diferencias cognitivas individuales. *Infancia y Aprendizaje*. Nro. 17.
- Coloma, Medina José. (1993). Estilos educativos paternos. J.Mª Quintana (Coord.). Pedagogía familiar. Madrid Narcea.
- Chan Gamboa, Elsy Claudia. (2006). Socialización del menor infractor: Perfil Psicossocial diferencial en la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco. México Oviedo.
- Darling, Nancy y Steinberg, Laurence. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin* Nro. 113.
- De la Orden, Arturo (1991). Efectos diferenciales de la dependencia-independencia de campo sobre el fenómeno de defensa perceptiva. *Revista de Psicología Universitat Tarraconensis* Nro. 13 (1).
- Espitia Carrascal, Marivel, y Montes, Rotela Rosa. (2009). Influencia De La Familia En El Proceso Educativo De Los Menores Del Barrio Costa Azul De Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo*, vol. 17 Nro. 1.
- García Ramos, José Manuel. (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.
- Hederich, Christian. (1992). La libertad de los modernos. *Estudios Públicos* Nro. 46. Cep, Santiago.
- Hederich, Christian. (2004). Estilo cognitivo en la dimensión de independencia/ dependencia de campo: Influencias culturales e implicaciones para la educación. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hederich Christian y Camargo Ángela. (1993). Estilos cognitivos en el ámbito educativo. s.e/s.l.
- Hederich Christian y Camargo Ángela. (2001). Estilos cognitivos en el contexto escolar: proyecto de estilos cognitivos y logro educativo en la ciudad de Bogotá. Universidad pedagógica Nacional.
- Hernández Sampieri, Roberto. Fernández collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (1999). Metodología de la investigación, (2ª edición). México: McGraw Hill.
- Lamborn, Susie. Mounts, Nina. Steinberg, Laurence y Dornbusch, Sanford. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development* Nro 62.
- Lovejoy, M Christine. Weis, Robert. O'Hare, Elizabeth y Rubin, Elizabeth. (1999). Development and initial validation of the parent behavior inventory. *Psychological Assessment* Nro 11(4).

- McDonnald, Linda y Pien, Diana. (1982). Mother Conversational behavior as a function of interactional intent. *Journal of Child Language* Nro 9.
- Merino Soto, César. Díaz Casapía, Maritza y De Roma, Virginia. (2004). Validación del Inventario de Conductas Parentales: Una estudio factorial confirmatorio. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147117764006> . (Recuperado el 15 de marzo del 2012).
- Raya Trenas, Antonio Félix. (2008). Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Tesis doctoral. Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba - Colombia.
- Ribes, Ceip Riera. (2002). Dos contextos educativos: familias y profesionales. *Aula de Innovación Educativa* Nro. 108.
- Sánchez Gallego, Lizethe. (2007). Estilos Parentales, Personalidad e Insatisfacción Corporal como determinantes de las conductas alimentarias de riesgo en mujeres adolescentes. Universidad Autónoma Metropolitana. México. D. F.
- Schaefer, Earl S. (1959). A circumplex model for maternal behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology* Nro 59.
- Servera Barceló, Mateu. (1992). La modificación de la Reflexibilidad-impulsividad y el rendimiento académico en la escuela a partir del enfoque de la instrucción e estrategias cognitivas. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Baleares. Baleares-España.
- Steinberg, Laurence. Elmen, Julie y Mounts, Nina. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development* Number 60.
- Steinberg, Laurence. Lamborn, Susie. Dornbusch, Ssanford y Darling, Nancy. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development* Number LXIII.



La formación de los sujetos: una mirada desde la frontera colombo ecuatoriana¹

LILIANA DÁVILA HIDALGO² - CARMEN ALICIA NARVÁEZ YAMÁ³
SANDRA CONSTANZA PORTILLA MELO⁴ - PAULA ANDREA ROSERO LOMBANA⁵
CONSIDERACIÓN⁶

Resumen

Este estudio, está dirigido a comprender qué sujetos se están formando en la zona de frontera colombo – ecuatoriana; un desafío educativo que afrontan los profesores en este contexto, siendo un tema de preocupación y beneficio para su quehacer cotidiano, sobre todo porque involucra el sentido de responsabilidad en su labor de enseñar con pertinencia social; además de motivar y despertar en los estudiantes el interés en su educabilidad en frontera; zona que posee algunas particularidades por su situación social, económica, política, deportiva, cultural, vivencial, entre otros. Un sector que se caracteriza por la movilidad humana, una confluida actividad de intercambio económico, posibilidades de emigración de residencia a otro país en la búsqueda de esperanzas y oportunidades de mejoramiento de calidad de vida; de ahí que la zona de frontera, no solamente sea un trazo físico de territorio, sino que en el imaginario de las personas, se convierte en una posibilidad para la creación de interrelaciones, territorios, interdependencias comerciales, acceso de trabajo y un asentamiento permanente.

El artículo se organiza en su justificación o como lo llamaríamos **nuestra razón de ser**, una exposición acerca de los principales argumentos de interés, motivación, reflexión y discusión entono a la formación del sujeto; un reto ineludible que no puede dejar pasar desapercibido el rol del docente

1 Recibido: 21 de noviembre de 2012. Aceptado: 11 de marzo de 2013.

2 Liliana Dávila Hidalgo. Docente de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana. Trabajadora Social de la Universidad Mariana. Especialista en Gerencia Pública y Desarrollo Social, Universidad de Alcalá De Henares. Madrid, España. Especialista en administración de proyectos sociales y educativos, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo Electrónico: lilianadavilah@yahoo.es

3 Carmen Alicia Narváez Yamá. Trabajadora Social del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo Electrónico: carmen.narvaezy@icbf.gov.co

4 Sandra Constanza Portilla Melo. Asistente técnico en el acompañamiento, ejecución, seguimiento y control a las actividades y servicios ofrecidos en los programas a primera infancia en el departamento de Nariño - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF. Trabajadora Social de la Universidad Mariana. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano de la Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo Electrónico: fbiotopo@gmail.com

5 Paula Andrea Rosero Lombana. Docente de la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana. Trabajadora Social de la Universidad Mariana. Especialista en Gerencia Social, Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad. Correo Electrónico: paulandrealomb@gmail.com

6 Miguel Alberto González González. Asesor. Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

como **formador** para las nuevas generaciones de los contextos de frontera en particular.

La **encrucijada investigativa**, o problema de investigación, muestra una lectura de contexto de frontera en la formación del sujeto, un reto de escuela de cómo se construye un trabajo desde el enfoque crítico, social para enfrentar una realidad local; caracterizada por la situación de marginalidad, una considerable insatisfacción de las necesidades básicas, acompañada por la baja presencia del Estado; la poca inversión para una educación de calidad, la escasa preparación de los profesores, bajos salarios del personal docente, infraestructura educativa inadecuada, altos índices de movilidad humana, actividades económicas informales, contrabando, trata de personas, débil organización comunitaria y deserción escolar, entre otras.

Además de las anteriores, se mencionan otros elementos estructurales en la construcción del trabajo, los cuales están contenidos en el capítulo denominado **colmena de Saberes**, en este punto se reflexiona sobre aspectos acerca de la educación, sus influencias, tendencias y vivencias en la formación de los sujetos en zona de frontera para los casos ecuatoriano y colombiano; además de la integración educativa en frontera. Por último, el capítulo referido a **Preparando las herramientas**, en el se hace una construcción metodológica cualitativa, desde el enfoque crítico social, del método de investigación participante I.P; esta propuesta, lleva a un trabajo de campo en la recuperación de la información a través de las entrevistas dirigidas a directivos, docentes y estudiantes, con el propósito de explorar el mundo escolar en sus vivencias, pensamientos y creencias; en una configuración de sentido humano, comprensivo, interpretativo y contextualizado en la realidad educativa de frontera.

Palabras Clave. Educación, sujeto, formación, contexto y frontera

The formation of the subjects: a look in the border area of Colombia and Ecuador.

Summary

This study aims to understand what subjects are being formed in the border area of Colombia and Ecuador, educational challenges faced by teachers in this context, to be a matter of concern and benefit to your daily routine, especially because it involves the sense responsibility in their work of teaching with social relevance, and motivate and arouse the students' interest in their educability border; area has some peculiarities for their social, economic, political, sporting, cultural, experiential, among others. One sector that is characterized by human mobility, a converged economic exchange activity, possibilities of emigration of residence to another country in search of hope and opportunity for improving quality of life, hence the border zone, not only is physical stroke territory, but in the minds of people, it becomes a possibility for creating relationships, territory, trade interdependencies, access work and permanent settlement.

The article is organized as justification or call **our reason for being**, a presentation on the main arguments of interest, motivation, reflection and discussion intone to subject formation, an unavoidable challenge that can



not pass unnoticed the role of teacher as a **trainer** for new generations of border in particular contexts.

The Crossroads investigative or research problem, shows a reading of border in the context of subject formation, a school challenge of how to build a work from the critical approach, to address social local reality, characterized by marginal situation a considerable unmet basic needs, accompanied by low government presence, the little investment for quality education, poor preparation of teachers, low teacher salaries, inadequate educational infrastructure, high levels of human mobility, activities informal economy, smuggling, human trafficking, community organization and weak dropouts, among others.

Besides the above mentioned structural elements in the construction work, which are contained in the chapter called **beehive of knowledge**, at this point reflects on issues about education, their influences, trends and experiences in training subjects in the border area for cases of Ecuador and Colombia, in addition to educational integration in border. Finally, the chapter on **preparing the tools** in the construction methodology is qualitative, since the social critical approach, the IP participant research method, this proposal leads to a field in the retrieval of information through of interviews aimed at managers, teachers and students, in order to explore the world on their school experiences, thoughts and beliefs, in a human sense configuration, comprehensive, contextualized interpretive and educational reality of border.

Keywords: Education, subject, training, background and border

Encrucijada investigativa

Este trabajo investigativo de corte cualitativo y de naturaleza participante IP, da cuenta acerca de la formación del sujeto en contexto de frontera colombo – ecuatoriano; realizado en dos centros escolares: el instituto técnico Bolívar del Cantón Tulcán Provincia del Carchi - Ecuador y la institución educativa Tomás Arturo Sánchez en sus dos jornadas, en la ciudad de Ipiales – Nariño, Colombia, durante el año 2012.

El trabajo investigativo, se ubica en el campo educativo con el propósito de comprender como ha sido la formación del sujeto en un territorio de frontera, lo que implicó una búsqueda exhaustiva para entender como desde la escuela se viene desarrollando en sus articulaciones, propósitos y acciones pedagógicas, respuestas efectivas frente a una realidad de contexto y una formación de estudiantes en sintonía con una pertinencia social, política, económica, cultural, deportiva e

histórica; o por el contrario, un proceso escolar, donde no se privilegie al sujeto, dejándolo a un segundo plano; en palabras de (Quintanar, 2004, 3), “*en el olvido*”, para dar paso a unas acciones educativas donde se privilegia “*la lógica de mercado, la privatización de lo público en las prácticas en las relaciones, la reducción de lo educativo para lo laboral, el desarrollo de competencias que se han confundido para el trabajo competitivo*”; en general, un acto educativo con un razonamiento heredado de la modernidad, una construcción educativa que desconoce en sus acciones una zona de frontera que demanda respuestas reales y acordes a sus necesidades; además, se imponen lineamientos de parte de un estado onnipotente, bajo esquemas de acatamiento normativo que impide una dinámica de autonomía, libertades, creatividades; una educación con mínimas posibilidades de sentido social y político contextualizado; es decir, una labor educativa que posiblemente puede estar alejada, ajena a esta realidad y que

es incapaz de ofrecer respuestas acordes a este entorno en particular y concederle a este escenario unas nuevas bases de sentido, en palabras de (Guarín, 2012), *“la re teorización del sujeto y su realidad bio-sico social, lingüística, cultural y política”*.

Entonces, en estas instituciones educativas probablemente la preocupación del docente ha centrado la formación de los estudiantes en una lógica racional y científica; un proceso de enseñanza que ha sido vaciar los contenidos programados para todo el año escolar; sin importar si realmente son útiles o necesarios para las nuevas generaciones epocales; escasamente se piensa en una educación que lleve a los sujetos a lograr un trabajo reflexivo, de empoderamiento, práctico para la vida personal y dirigido a un desarrollo humano, pensado en una noción de sujeto con sentido de contemporaneidad; en general, las acciones educativas, denotan el prevalente afán, indiferencia, distanciamiento frío de los profesores hacia sus estudiantes, persistiendo ambientes donde se privilegia el cumplimiento de normas, reglamentos, lineamientos impuestos, visiones de pensamientos positivistas, parcializados, reduccionistas, homogeneizantes, ideas fragmentadas para una realidad de frontera educativa; con todas estas acciones, lo único que resulta en la formación de sujetos, es una producción automática de saberes transmitidos, sin crear opciones de pensar por cuenta propia, porque ya todos los conocimientos están dados, acabados, entonces, no hay necesidad de reflexionarlos para producir ideas nuevas y construir opciones de vida significativas en zona de frontera.

En general se imparte una educación tradicional, frente a esto (Foucault, 1999, 24), dice: *“un sistema de clases magistrales...el profe llega a clase, se coloca detrás de una mesa durante una hora, dice lo que tiene que decir, y el estudiante no tiene posibilidad de discutir”*; entonces, el docente centra su trabajo en contenidos académicos y desconoce las posibilidades de una relación más humana; una oportuni-

dad en el establecimiento y construcciones de diálogos de afectividad, emotividad y creatividad; aspectos que pasan desapercibidos por los docentes en su cotidianidad; un buen maestro conoce a sus estudiantes, sabe de sus problemas, los orienta y los forman; una educación que propicie ambientes de confianza y escucha, bajo estas premisas, es posible llegar a establecer compromisos, acuerdos mutuos y finalmente profundizar en la formación y educabilidad de sus discípulos; o por el contrario una formación que para (Zuleta, 2004, 28) sería, una *“educación que tiende a producir un individuo heterónomo, que carezca de la máxima autonomía, y que dependa de los demás para poderlos aniquilar [...], para lograrlo la escuela crea una actitud de fe ciega en el otro y de ignorancia asumida sobre sí mismo”*

De esta manera, al hacer una lectura general del escenario educativo que probablemente se esté dando en la frontera colombo- ecuatoriana, la educación que se imparte en este contexto ¿es consecuente con las demandas de las nuevas generaciones o buscan la aniquilación de las mismas, para sumirse en estados de anestesia y conformismo situacional?; es interesante que en estos centros escolares de frontera y a través de las redes institucionales se conozca de cerca como se ha desarrollado la formación de sujetos para dar respuestas a estos contextos, si en enseñabilidad de los estudiantes se fomenta el deseo, el interés por su educabilidad; si se están ejecutando acciones pensadas en ¿cómo se vive y se siente la transfronterización? o ¿cómo piensan realmente la zona?; región que se caracteriza por su riquezas socio ambientales, manifestadas a través de distintos usos de lenguajes, sus tradiciones, cosmogonías, la diversidad, prevalencia de culturas: campesinas, indígenas y afrodescendiente; un sector de frontera que requiere la creación de condiciones especiales para lograr su desarrollo y una oportunidad de integración de las comunidades hacia el mejoramiento de la educación de los países vecinos.



Por tanto, en esa lectura de contexto de frontera en la formación del sujeto, se convierte en un reto de escuela; una mirada de cómo se construye un trabajo crítico, social y cercano a un entorno local para enfrentar una realidad desde términos multiculturales e interculturales; pues en ocasiones se presenta un deterioro progresivo en sus culturas y sus diversas manifestaciones, por ejemplo, la prevalencia de raíces ajenas al tronco latinoamericano y el empobrecimiento cultural de la sociedad en general que al parecer es indiferente y de poca trascendencia a conservar sus raíces ancestrales; además de ser una zona que tiene una constante desatención e interés por parte de algunos gobernantes de turno por el mal uso del poder político.

Así mismo, se ha puesto en conocimiento y ha sido un tema de preocupación, el marco de las relaciones bilaterales entre Colombia y Ecuador; es el caso de la situación de la población infantil escolar que migra circularmente; existiendo un riesgo potencial de ser víctimas de cualquier forma de explotación, de inestabilidad familiar y personal por la constante dinámica de movilización entre un país y el otro; se estima que según dato de la cancillería Ecuatoriana, (Camacho, 2005,), se estima que 2.500 refugiados cruzan la frontera cada seis meses.

Otro aspecto importante a tenerse en cuenta en el sector educativo en zona de frontera, es la existencia de una crisis humanitaria, especialmente por la que atraviesa Colombia; no sólo por las implicaciones para la población civil colombiana, sino por las medidas aplicadas por los Estados fronterizos para responder a una de sus expresiones, como es el caso del flujo de refugiados⁷ –hombres, mujeres, niños, niñas y adolescentes, campesinos

y profesionales, que por la violencia generalizada y la violación masiva de los Derechos Humanos, cruzan las fronteras en búsqueda de protección internacional y ven esta zona como una oportunidad de vida. También es indispensable señalar que esta crisis es el resultado de varios factores, entre estructurales y coyunturales, que han contribuido a un sistemático y acelerado deterioro de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales, ambientales y colectivos de la población civil colombiana; en Ecuador el desconocimiento de la población ecuatoriana del conflicto interno que se vive en Colombia y la falta de preparación de los docentes para una atención integral a este tipo de población en general.

El hecho de que una persona desplazada desde Colombia viva dos escenarios diferentes en un corto lapso de tiempo: la familia tiene una mínima propiedad, sus hijos acceden a sistemas de educación con dificultades, poseen redes familiares y comunales que raras veces son solidarias a estas personas; en el Ecuador la situación de asentamiento que al conformarse en un albergue temporal, ven la necesidad de arrendar un apartamento lo más modesto posible en donde dormir con toda su familia; sus hijos no pueden continuar sus estudios por problemas en la documentación de los mismos; la familia en situación de desplazamiento se enfrenta a situaciones de soledad, en muchos casos conllevan a la intolerancia por parte de la población de “acogida”, existiendo afectaciones en las relaciones de la población de frontera y en el contexto educativo con síntomas de aislamientos, prejuicios, tipificaciones, señalamientos, xenofobias, esto quizá producto de la indiferencia, desinterés y desconocimiento de este tipo de problemáticas que se presentan en este contexto, la baja ausencia de grupos de base y de redes institucionales comprometidas para la atención a estas problemáticas, una marcada ausencia de escenarios de encuentro y mesas de diálogo entre la comunidad, la escuela,

⁷ Los refugiados, son personas que han cruzado la frontera internacional, además han sido reconocidos por el estado Ecuatoriano a las personas que por razones del conflicto interno en Colombia han buscado asilo en este país.

en general de instituciones a nivel público y privado. Por otro lado, la inclusión en algunas iniciativas ecuatorianas, contempladas en las iniciativas ecuatorianas el Plan Nacional de Derechos Humanos y el Plan Ecuador.

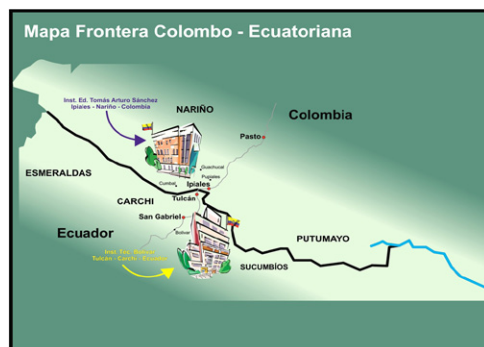
En el sector de frontera, existen procesos migratorios como la trata de personas, el tráfico y contrabando. Entonces, en el contexto binacional Colombo-ecuatoriano, las condiciones en las cuales se movilizan miles de personas en la región frontera, están relacionadas en gran medida con el conflicto armado interno de Colombia, pasando miles de familias al estado Ecuatoriano para solicitar la figura de asilo huyendo de la violencia. En el año 2005, se registra un número de refugiados, solicitantes de asilo o que escapen del conflicto colombiano ha crecido en forma vertiginosa, estimándose su número en más de 500.000 personas, cifra según, (Ramírez y otros, 2007, 14).

De otra parte, existe una relación de tensión, en cuanto a la seguridad interna en Ecuador, según informe del portal de la BBC de Londres – Mundo (2006), *“Durante los últimos años se ha registrado en la frontera norte ecuatoriana la presencia de aviones de fumigación escoltados por helicópteros, aviones militares o por unidades terrestres, así como combates en la provincias fronterizas de Esmeraldas, Carchi y Sucumbíos”*. Además, el *“28 de enero de 2006, aviones militares colombianos violaron el espacio aéreo ecuatoriano durante un operativo contra las FARC, que resultó en un incidente diplomático entre ambos países y un duro intercambio de acusaciones”*. Frente a estas problemáticas entre los estados, la población colombiana y ecuatoriana que viven en las ciudades de frontera, hace que las relaciones sociales sean tensionantes y como consecuencias se presenten graves discriminaciones; según la revista Vanguardia (2006), además *“se suma la falta de políticas preventivas, y otros factores como la deficiente administración de justicia, el creciente desempleo,*

la inserción de nuevas bandas criminales provenientes del exterior y el incremento de fuerzas privadas de seguridad, podrían contribuir a la creación de una situación social explosiva difícil de controlar”.

Frente a estas situaciones, en la última década se han puesto en marcha una serie de planes de desarrollo enfocados a mejorar la infraestructura y la calidad de vida de la población en ambos países. No obstante, los esfuerzos de estos gobiernos aparecen desarticulados entre sí y no encaminadas al establecimiento de planes binacionales de desarrollo de los poblados fronterizos de uno y otro Estado, esto según las intenciones de la ZIF.

Mapa frontera colombo-ecuatoriana



Fuente: este estudio

En el mapa de frontera Colombo-Ecuatoriano, estos dos países comparten una extensión de 586 Km. En Colombia, el municipio de Ipiales, cuenta con un total de 1.642 kilómetros cuadrados (5% área de Nariño) y la provincia de Obando tiene una extensión de 4.375 km², que corresponden al 13,15% de la extensión total de Nariño. En dicha área los municipios que la componen colindan con la república del Ecuador en 184,5 km. (Forero & Rodríguez. 2006, 26). La franja fronteriza colombiana está compuesta por dos departamentos: Nariño y Putumayo, y el tramo ecuatoriano es ocupado por tres provincias: Esmeraldas, Carchi y Sucumbíos. En ese espacio colombo-ecuatoriano,



riano conviven 11 familias étnicas que lo han convertido en su hábitat y medio de subsistencia. (Morales & otros, 2010, 7).

Además en esta zona de frontera, ingresan municiones, explosivos a Colombia, existiendo un gran flujo migratorio y comercial tanto de bienes legales como ilegales; es un territorio tan extenso como difícil de controlar por ambos gobiernos. La dinámica de la actividad comercial, que sumándole la baja presencia estatal se convierte en un problema de narcotráfico, la constante figura de grupos armados ilegales, los efectos ambientales por causa de las fumigaciones del glifo sato, el desplazamiento y el lavado de activos, hacen de estos espacios limítrofes, un tema tensionante para los dos cancillerías.

Estas son algunas de las manifestaciones tensionantes que presenta la zona de frontera y que requiere una mirada de atención binacional y un pretexto para establecer vínculos de alianza estratégica entre Colombia y Ecuador; donde no solamente la tensión debe centrarse en aspectos economicistas y comerciales, sobre todo implica tener en cuenta asuntos étnicos, sociales, culturales, deportivos, educativos, de salud, con el énfasis de ampliación, cobertura y calidad de diversos programas para la atención de toda la población; esto con *“el objetivo de garantizar, promover un bienestar y la esperanza en sus habitantes, a través de la prolongación de las libertades”* que sugiere (Sen, 1998, 1), además plantea como necesario, *“el reconocimiento de diferentes tipos de libertad (política, democracia, libertad y justicia, bienestar: diversidad)”* aspectos fundamentales para un alcance del desarrollo de esta zona de frontera; rescatando claro está al individuo y de manera particular en la formación del sujeto que se convierte en un reto para un contexto de frontera, como agentes indispensables en la lucha de las desigualdades económicas y sociales que se han visto subyugadas por la presencia de regímenes autoritarios, los cuales posiblemente provocan la restricción de dichas libertades.

De otra parte, el estudio ha llevado a establecer varios interrogantes como puntos de partida, ¿es posiblemente cuestionarse por parte del docente cómo han venido desarrollando su trabajo de formación de un sujeto pedagógico en la frontera?, además, ¿esto lo ha llevado a comprender acerca de su realidad de contexto y en un mundo de códigos culturales, sociales que hacen parte de él?; ¿se prioriza en las labores educativas la formación, comprensión integral del sujeto?; ¿en qué aspectos se están dando prioridad las instituciones educativas en la frontera colombo - ecuatoriana?. Son interrogantes a tenerse en cuenta en la investigación y a la vez permitirán de una manera intencional generar en los sujetos la participación directa en el estudio, el provocar un sinnúmero de inquietudes, reflexiones y el surgimiento de nuevos interrogantes; esto como parte fundamental de la estrategia metodológica cualitativa, que logra una aproximación directa a un mundo de construcciones de diálogos intersubjetivos.

En fin, estas son algunas preguntas desde una perspectiva investigativa que permite una aproximación para comprender la situación de la formación del sujeto en un entorno educativo de frontera. En tal sentido es necesario partir de la formación de un sujeto en la frontera Colombo – Ecuatoriana, y para ello vale la pena preguntarse ¿qué sujeto se está formando en la escuela donde interactúa en un mundo multicultural, político, social, cultural en esta zona de frontera? De esta manera el estudio plantea un interrogante central de esta investigación de la siguiente manera: ¿Qué sujetos se están formando en la frontera colombo- ecuatoriana?

Recorriendo el camino de los otros

Al hacer un recorrido de distintos estudios que soportan y complementan al tema central de investigación de frontera colombo ecuatoriano, la formación del sujeto en este contexto; no se encontró

una relación precisa en este tema y en este espacio territorial; se resalta algunos hallazgos, en cuanto de la formación del sujeto desde unas bases que intentan lograr una aproximación en su teorización, por ejemplo comprender esa formación de sujeto desde (Soto, 1999, 5), quien recoge algunos apartes fundamentales que dan cuenta acerca del concepto de sujeto en el pensamiento complejo de Edgar Morín: *“un análisis del sujeto, como una cualidad de los seres vivos”*; además incluye una importante visión para formular un concepto científico del sujeto en una aproximación de su *“teorización, bajo una realidad biológica, social, cultural y política; bajo una realidad biológica, social, cultural y política”*; este estudio aporta algunas bases que dimensionan al sujeto en formación desde una lectura de perspectiva humana y comprensiva en un contexto específico; ese sujeto donde se le da cabida a un mundo humanizante, abierto a las posibilidades de transformación y existencia histórica de ser más en el desarrollo de sus potencialidades, posibilidades, sueños y realidades de una zona de frontera de la cual hace parte y no puede desligarse.

A partir del tema central de la formación de los sujetos en contexto de frontera, se convierte en una condición particular respecto a las investigaciones encontradas y que tendrá en cuenta los aportes de (Morín, 1999, 5), para una identificación del *“Talón de Aquiles del conocimiento”*, en la identificación de proyecciones de error y subjetividades en el desarrollo del mismo, dado que el contexto en el cual se enmarca este estudio y según la referencia de los antecedentes de este entorno, se convierte en una zona con características particulares en su diversidad cultural, económica, política, social y de movilidad humana, que determina una dinámica diferente a la dada en el interior de cada país.

Entonces el estudio tiene una visión particular en un contexto de zona de frontera; además que a través de la luz teórica y conceptual que brindan los antecedentes,

invita ahondar sobre el tema de la formación del sujeto en frontera, relacionado a como los docentes en su labor de formadores y orientadores; esto lleva al sujeto formador realizar reflexiones que apunten a comprender que se está haciendo desde su labor educativa, actividad que lleva implícito el reconocimiento del sujeto en formación desde su contexto de zona de frontera y en mundo globalizado, puede orientarse a profundizar en los sujetos formadores los interrogantes acerca de quiénes son, dónde están y hacia dónde van; en decir desde la mirada de la complejidad, de crítica y autocrítica.

Uno de tantos estudios que llama la atención por su posición crítica de la educación en América latina, titulado: *“universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina”*, de la autora (Quintar, 2004, 4); quien hace un trabajo epistémico de la formación de sujeto; este último aspecto aporta a este estudio en su visión de cómo *“un proceso sustantivo de trabajo ha sido dirigido a la producción de conocimientos, tanto en la enseñanza, la investigación y para quienes aprenden en los distintos campos de la ciencia”*; así mismo, habla sobre la formación de sujeto como centro de la problemática educativa en América latina, *“bajo qué condiciones socio históricas y a qué responden estos procesos”*. Finalmente, la autora hace una reflexión importante a tenerse en cuenta en la investigación de frontera, esto se relaciona al problema que plantea la autora: el *“olvido del sujeto”*; *situación que se da en una lógica de mercado, la privatización de lo público*, las representaciones de modos de pensar y pensarse realidad educativa dirigida a formar para la salida laboral y de subsistencia por sobre la opción o tendencia fuerte de un trabajo como compromiso social y cultural, sin opciones que puedan contribuir a sueños de futuro. También desde (Romagnoli, Valdés & Mena, 2008, 7), las autoras invitan a *“reflexionar acerca de las tendencias educativas para como un intento de romper esquemas tradicionalistas y las construc-*



ciones curriculares, la formación docente, los aspectos didácticos, la investigación, extensión y difusión"; sobre todo lleva a comprender *"la importancia de una formación con tendencia a nivel mundial y desde las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, éticas"*; un trabajo involucra un elemento primordial para este estudio de frontera, el papel que juega la familia y su integración en el contexto de la escuela.

En general el estudio hace mención acerca de algunos encuentros binacionales; concretamente acerca del tema de los estados andinos de Colombia y Ecuador, se vienen impulsando esfuerzos de integración indispensable para mantener armonía en esta zona de frontera, lugar que se ha constituido como espacio de periferia y marginalidad; situación que ha llevado a centrar la atención bajo procesos de cooperación y puntos de encuentro al articular un desarrollo socio económico partiendo de la realidad de contexto, con miras a lograr un alto impacto para las poblaciones del sur occidente de Colombia y en los andes septentrionales del Ecuador; abriendo de esta manera acciones que tratan de unir y consolidar espacios en común que apuntan a la apertura de sus fronteras y para esto desde el año 2004; así mismo, impulsar una Zona de Integración Fronteriza (ZIF) a partir del desarrollo de proyectos macro-estatales orientados hacia la unificación binacional; para esto se adoptan políticas, se ejecutan planes, programas y proyectos que impulsen el desarrollo sostenible y la alianza fronteriza.

Estos aspectos contemplados en el informe final sobre la propuesta de definición de la zona de Integración Fronteriza y el encuentro binacional Ecuador – Colombia en el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, informe elaborado por (Abello, 2007, 15). Este espacio proporciona una construcción de experiencias colectivas y de intercambios para lograr una aproximación del estado actual de la educación y plantear de esta manera, propuestas de cobertura, mejoramiento

de la calidad de los programas, el trabajo interinstitucional e intersectorial, construcción colectiva de las políticas públicas de educación, acuerdos internacionales y la movilización mundial a favor de la niñez; todos estos aspectos en la contribución eficaz de un avance a favor de la primera infancia, la familia y las comunidades, convirtiéndose una condición prioritaria hacia el desarrollo sostenible de los dos países. Por último un nuevo re direccionamiento del Convenio Andrés Bello (CAB) fue el objetivo principal en la XXV Reunión Ordinaria de Ministros de Educación del Convenio (2012, 1), Andrés Bello (REMECAB) donde se retoman dos puntos centrales de aporte para este estudio desde la posición de Colombia y Ecuador: *"La formación de ciudadanía, para el mejoramiento de la calidad educativa. a través del CAB (Convenio Andrés Bello) se desarrolle un proyecto para avanzar, desde el sector educativo, hacia el fortalecimiento de los principios democráticos"*; en Ecuador se aporta en: *"seguir contribuyendo al convenio, mantener un trabajo eficiente y transparente de la gestión"*; así mismo, se muestra que los grandes retos del CAB para el futuro están en *"respaldar la creciente movilidad de los ciudadanos de los países miembros, así como promover la búsqueda de nuevos firmantes para enriquecer la gestión del CAB"*.

Es entonces, cuando surge la necesidad de crear un conocimiento fruto de esta investigación que sea pertinente, contextualizado, multidimensional, global y complejo, que la hace diferente a las otras investigaciones enunciadas por el tema y la pregunta de investigación: ¿Qué sujetos se están formando en la frontera Colombo – ecuatoriana?

Nuestra razón de ser: justificación del estudio de frontera educativa

Este estudio permitirá generar análisis y reflexiones para la construcción de hechos y posibilidades en los procesos

de formación del sujeto bajo una mirada humana; contribuyendo de esta manera a través de la lectura de una realidad social y colectiva, la configuración de experiencias y reacciones contestarías en los procesos formativos de los estudiantes en contextos de frontera y un estudio que le concede al sujeto una dimensión de componentes que lo condicionan a nuevas bases de sentido, en palabras de (Guarín, 2012), *“de re teorización del sujeto y su realidad bio-sico social, lingüística, cultural y política”*.

De otro lado, la investigación lleva a plantear un aporte proactivo que brinde las medidas de acción necesarias de parte de los sujetos formadores y de las instituciones educativas involucradas en el estudio, en el mejoramiento de su quehacer en los procesos de educación con la mayor pertinencia crítica, autocrítica, social y sobre todo humana, esta última planteada por (Levinas, 1993, 76); al respecto el autor plantea estar en sintonía de humanidad y hermandad en la comprensión del sujeto en formación, se insiste en una *“ética de responsabilidad absoluta por el otro; sin desentenderse jamás de este; se trata en definitiva estar con el otro, una responsabilidad por el ser del otro”*, en este caso con los estudiantes, en sus procesos de educabilidad, no solamente como en un acto netamente academicista, sino en una relación de afecto, amor y de responsabilidad que vaya más allá de la mera presencia física y formal que se pueda suscita dentro y fuera de un salón de clases.

Además, este estudio, se convertirá en un llamado a los docentes a ponerse a tono en la perspectiva de análisis contextualizado en zona de frontera y en una dimensión dialéctica para entender las situaciones, vivencias y acontecimientos educativos, donde se presentan cambios y fluctuaciones en la cotidianidad de estos entornos; (Freire, 1989, 82), invita en el sentido de comprender esta realidad para *“recuperar desde una memoria colectiva, el núcleo vital de su cultura, para substraer ecos, sueños, anhelos, realidades y expli-*

caciones”; de esta manera, brindar inquietudes o interrogantes, a través de la construcción de intersubjetividades emanadas de experiencias personales, colectivas y con el propósito de mantener de manera sostenible unas prácticas innovadoras y creativas; otro aporte de (Guarín, 2012), es el mantener *“una mirada autocrítica vigilante y compleja para dar una lectura del presente histórico y códigos de lenguaje, que favorece un trabajo investigativo de sujeto en un mundo de cosmovisiones discursividades impuestas por las ciencias absolutistas, críticas, entre otras”*; es decir, la investigación se fundamenta en una visión presente y prospectiva de esta realidad educativa, sin pretender con ello una visión absolutista de los hechos y acontecimientos de la vida escolar; sino en la construcción de posibilidades, abierta al diálogo y con alternativas para dar cabida a las cosmogonías, lenguajes, interacciones y saberes, que posibiliten en lo sucesivo a los formadores la adopción de compromisos en los procesos de formación de prácticas de responsabilidad social, ética y política.

Hacia dónde vamos: objetivos del estudio

Este es nuestro rumbo, el objetivo general de este estudio es: develar el sentido de formación que tiene el sujeto en un contexto de frontera colombo - ecuatoriano

Construyendo retoños, son los objetivos específicos que se relacionan a continuación:

- Analizar que sujetos están formando los docentes de Ecuador y Colombia frente al contexto de frontera.
- Interpretar la percepción que tienen los sujetos en formación frente al proceso educativo desarrollado en la zona de frontera.
- Establecer puntos de encuentro y desencuentros en los procesos de formación de los sujetos en el contexto de frontera.



Colmena de saberes: marco teórico que acompaña al estudio

El comprender la dinámica generada en la zona de frontera en torno a los procesos de educación, es necesario analizar las redes, conexiones, nuevas formas de convivencia e interacción en las que se expresan las experiencias de vida de los sujetos formadores y en formación. Además la zona de frontera es un espacio de saberes, interacciones, encuentros donde caben las diferencias, aquí se desarrollan valores y posibilidades de construcción hacia el mejoramiento educativo; en fin, un contexto que establece mediaciones para la comunicación y la socialización, espacios necesarios porque permiten de manera significativa tener una apropiación crítica de los códigos, símbolos y significados cotidianos para esta región.

Entonces, en este contexto, la educación al implementarse en estas instituciones se hacen necesarias que estén acorde a un escenario de frontera; sin olvidar la influencia de aspectos económicos, como el subempleo y el contrabando en este sector, el fenómeno de la violencia política colombiana que ha expulsado grandes cantidades de población a Ecuador, entre ellos niños y jóvenes; siendo objeto de estigmatizaciones por su procedencia. Este trato diverso negativo en las instituciones educativas, obliga a repensar en la flexibilidad y pertinencia de los currículos, en especial en el tema de cómo se están formando a los estudiantes en la zona de frontera dados sus características especiales.

Cabe resaltar entonces, la importancia del contexto y las estrategias de investigación que plantea este autor en el estudio y educación comunitaria, ya que de ello depende el empoderamiento de múltiples actores sociales desde sus intereses y condiciones socio-culturales particulares, este aspecto en procura de que la escuela responda al contexto local, nacional y mundial.

Bajo esta perspectiva metodológica de esta investigación participante IP, se tendrá en cuenta la hermenéutica colectiva desde los siguientes núcleos: por ejemplo, desde el histórico, es pertinente para este estudio, porque a partir de la génesis de la educación en Colombia y del fenómeno social, económico y cultural que se ha desarrollado en los últimos 47 años, concretamente los años de violencia en Colombia; Ecuador, ha sufrido sus efectos con los emigrantes y/ refugiados colombianos, en especial en los establecimientos educativos. Es desde estos elementos históricos trascendentales que se puede construir *una semántica de los hechos*, que han ocurrido en este contexto de frontera como un problema político y social; que atañe al sector educativo, en sus intereses e intencionalidades, de saberes, expresiones e interacciones, percepciones, vivencias y deseos; para ir tras la pista de recuperar en las experiencias, las referencias sensibles que faciliten explorar, expresar y recrear el conocimiento sobre la identidad y transitividad de las prácticas, la resolución creativa de problemáticas y la configuración de vínculos sociales que son necesarios asumirlos para dar respuesta desde los centros escolares a las situaciones de contexto en una zona de frontera colombo – ecuatoriana.

Por último el núcleo de interacción, requerido para los análisis de la convivencia en la frontera y sus instituciones educativas, a que se refiere (Ghiso 2000, 11), "*consensuar, concertar el deconstruir y el reconstruir relatos sobre el hacer, ser saber y vivenciar, saberes y sentidos*". Desde este núcleo las personas (sujetos en formación, padres de familia, líderes comunitarios y estudiantiles, así como también los formadores), reconocen espacios, ritmos, acciones, proyectos que pueden potenciar la vida. La interacción desde esta mirada para el autor, frena la entropía y la degradación social ya que recarga de sentido y potencia las sinergias desde las capacidades que brindan los intercambios (reales o virtuales) y los encuentros entre

los sujetos involucrados en los procesos de formación que se suscitan en esta zona de frontera que se encuentra débilmente en sus interrelaciones comunicativas y afectivas.

Además es importante mencionar en este estudio, el tema de política pública educativa e internacional, con esto se hace un ejercicio valioso de reflexión de análisis de la inclusión educativa que puede generar otros interrogantes investigativos y teniendo en cuenta que especialmente en Ecuador la Constitución Política del año 1998, apenas está permitiendo la reglamentación a través de Leyes de inclusión educativa cuya vigencia es reciente de 2010. Esto determina un espacio propicio para estas reformas educativas, y da luces de aplicabilidad en Colombia o ajustes a la misma, en estas zonas de frontera a partir de la reflexividad sobre procesos, acciones, historias y territorialidades que condicionan, potenciando u obstaculizando, el quehacer de personas, grupos o entidades.

Desde otra perspectiva comprender qué sujetos se están formando en la frontera, requiere analizar este contexto como ese lugar de transición en el cual predomina la relación centro – periferia, es un espacio que protege al núcleo central que le da vida a un pueblo, nación o estado. Desafortunadamente, a menudo es una de las zonas menos desarrolladas, a menos que su posición geográfica y razones históricas, entre otras, la eleven a un grado de progreso ligeramente superior del que exhiben las demás zonas fronterizas del país, o incluso algunos espacios geográficamente más próximos al centro. (Álvarez & Mogollón, 2009, 2).

De igual forma (Álvarez & Mogollón, 2009, 2), plantean que *“las fronteras se establecieron para cerrar o proteger, tanto al territorio como a la población de una determinada comunidad, imperio, o nación”*. Las fronteras de cooperación y aproximación son de reciente data y, aunque estaban presentes desde antes de

la segunda Guerra Mundial, empezaron a aceptarse en el escenario internacional en el período inmediato a la postguerra. De esta manera, a pesar de que las fronteras de cooperación e integración son una realidad actual, también permiten determinar la cultura, lengua, religión, moneda, productos, e impuestos característicos de un país. Es entonces como la función protectora que se da en las zonas de frontera puede ser cerrada o permeable, según deje pasar más o menos flujos y movimientos, constituyéndose en un *“filtro”*.

Los gobernantes de cada país, consideran que es prudente dejar pasar en cualquier dirección. Frente a la función como *“espacio de protección”* tanto del territorio como de la cultura, la economía, la sociedad, los símbolos y valores básicos de un estado, no solamente se refiere a la protección del territorio en su extensión, sino que forman parte de la esencia constitutiva de la totalidad de ese estado y como tales son inamovibles, a menos que acuerdos internacionales modifiquen la extensión y los límites de tal estado. Sin embargo, a pesar de que la frontera es un espacio vital para el mantenimiento de los símbolos y valores de la sociedad nacional, en los gobiernos se tiende a privilegiar la función militar de la frontera, asociada a la *“seguridad democrática”*, *“la defensa e integridad del territorio”* y se ha dado menor importancia a la función cultural, educativa y de protección de los valores de la nación que también cumple la frontera. (Bustamante Marleny, 1995).

Vista así la educación, forma parte de la superestructura del Estado, como lo diría (Weber, 1974, 29), *“constituyéndose en el instrumento a través del cual los estados promulgan sus valores y formas de ver su entorno, manteniendo unida a la población”*. Entonces, *“la educación se convierte junto con el nacionalismo en un artefacto cultural”*, del estado (Anderson 1983, 1-57), entonces estas ideas en un contexto de frontera se entenderían como la instauración de una educación para el adoctrinamiento, establecimiento



de formas coercitivas y de control de sus educandos hacia un solo pensamiento, sentimientos e ideales, donde se ratifica el sistema educativo para el control social, como lo único, válido y verdadero, sin cuestionamientos en su accionar; en palabras de (González, 2012), *“la educación pretende instaurar una homogenización, un solo pensamiento frente a la diversidad; es decir, que habitemos en un sentido en mundo”*. O una “construcción estatal” (Gellner, 1983, 12), en que *“los estados utilizan como un arma fundamental para garantizarse su existencia”*, su razón de ser como medio de poder en la religión, las normas, leyes, propagandas, pero fundamentalmente la educación formal e informal.

Por lo anterior, se requiere hacer énfasis en la creación de currículos comunes que resalten los valores que unen y que se disminuyan los elementos que separan. En algún momento, se propuso *la creación de escuelas binacionales de frontera*, (Flores, 1995, 10), vale la pena resaltar aquí, la necesidad de trabajar un currículo igual para aquellas asignaturas que sean comunes, como ciencia y tecnología, técnicas agrícolas, prácticas de campo y laborales, entre otros. Tal propuesta está supeditada a una disposición política de los estados fronterizos para la cooperación y que se hayan vencido muchas de las dificultades que los separan, comprendiendo además, la percepción o significado atribuido al concepto frontera como “separación”. Significa que una condición importante para lograr los planteamientos de los programas binacionales es que todos *“los que intervengan posean una identidad clara y firme de su identidad cultural”* (Cruz, 1992, 127), para convivir con la diversidad. El educador, especialmente el que se desempeña en la frontera, al articular y mantener separados estos niveles en su labor educativa.

Un contexto de frontera donde confluyen espacios humanos, comunidades de dos países con características socioeconómicas, de dinamismo e interculturalidad

muy similares que se integran de manera natural formando así su propia cultura, dando origen a conocimientos, valores e identidades los cuales se difunden a través de procesos educacionales que llevan en sí problemáticas y posibilidades de desarrollo.

Haciendo una revisión documental de los currículos que se contemplan dentro del proceso educativo y formativo de los sujetos en zona de frontera, se logra visualizar que cuentan con temas de mucha actualidad e interés; es de utilidad que desde tempranas edades se enseñen las realidades, así cuando los estudiantes con el pasar de los años tengan un criterio más definido y sean más maduros podrán participar más activamente de estos contextos que involucran la frontera colombo - ecuatoriana; las unidades y objetivos tienen un contenido de influencia política y económica; en el Ecuador, el presidente Correa le da un nuevo giro a la educación, involucran una especie de doctrina y/o cátedra que se inclina hacia la tenencia del ejecutivo, invita a los estudiantes a ser críticos con el sistema y con los sistemas económico, político y social, dejando de lado aspectos como la solidaridad, o la parte humana. En Colombia se establece una política educativa de calidad el camino a la prosperidad del presidente Juan Manuel Santos, dirigida a la construcción de la democracia, la formación ciudadana y el crecimiento del ser humano; una educación de calidad formando mejores seres humanos, ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, ejercen los derechos humanos y cumplen sus deberes y ejercen la paz. Ministerio de educación nacional, Presidencia de la República, (2012, 10).

De otra parte, los aspectos históricos recientes como la globalización, el ALCA (área de libre comercio de las Américas), la integración Andina, los orígenes de los sistemas económicos, el impacto de los sistemas económicos y políticos en la región Andina; se critica el capitalismo, en este aspecto es algo contradictorio ya que

el Ecuador es un país muy turístico, que si sabe cómo explotar este renglón tan básico de su economía, pero paradójicamente el turismo en su gran mayoría lo hacen o lo enfocan hacia turistas de países netamente capitalistas; además renglones de la economía como las exportaciones se hacen hacia países como los EEUU, donde se le vende petróleo y frutas.

En este contexto, se encausa al sujeto en formación hacia las tomas de sus propias decisiones, partiendo de estimular su autoestima, que el día de tomar la decisión de estudiar esto o aquello lo haga libremente, y sepa a qué puede optar, todo dependiendo de sus cualidades y aptitudes, para esto el estudiante al ponerse en la tarea de investigar y ser curioso en cuanto a las diferentes opciones que tiene en frente de su porvenir; dando importancia a la conducta humana, a la elaboración de su propio proyecto de vida, para despertar en los sujetos en formación interés por aspectos como el método de estudio que en el futuro le van a ser muy útiles para decidirse por una carrera y por su propio sistema de vida; se trata de abrir esa caja de pandora y ver con qué se cuenta y cómo puede ser utilizado de la mejor manera, para eso es básica la estimulación de la creatividad de los estudiantes. Se integra a los padres de familia y a los profesores en estos procesos educacionales de frontera.

El conocer estos aspectos educativos e históricos de Ecuador y Colombia, lleva a contextualizar muchas realidades que agobian a los países y a su gente, para que de esta forma se ponga en práctica en la formación de los sujetos, las construcciones de algunos principios de convivencia ciudadana en relación especialmente con los pueblos vecinos; en Colombia una mirada reflexiva frente a una realidad de crisis humanitaria, de la violación sistemática de los derechos humanos son cada día más evidentes y afectan directa e indirectamente la vida social, económica, política; situaciones que han sido recogidas por las institucio-

nes educativas y que afecta a la población escolar incidiendo de manera directa al no hacer cambios importantes en las políticas sociales que respondan a esta realidad de contexto y que cada día se recortan más presupuesto estatal para la inversión educativa, disminuyendo con estas acciones las posibilidades de una educación de calidad y con miras a construir realidades sociales de presente y futuro mostrando una evolución positiva; y para esto es importante que los centros educativos de esta zona de frontera se pregunten respecto a su situación particular de frontera: ¿Qué tanto se sabe y se responde en la formación de los estudiantes acerca de la realidad nacional tanto ecuatoriana, colombiana?, ¿qué tanto influyen las situaciones económicas, políticas, sociales y de orden público de países cercanos, específicamente en zona de frontera?.

Se pretende frente a estas preguntas y reflexiones, construir desde la escuela una postura crítica a los diferentes aspectos de la realidad política, social y económica del contexto de frontera; partiendo del análisis y estudio de los conflictos de estos dos países y sus consecuencias en sus aspectos económicos, sociales, políticos a corto y también a largo plazo, esto con el fin de estudiar las soluciones a los múltiples conflictos que luego azotaron a Colombia y Ecuador en las aulas de clase.

Todo esto se basa también en desconocimiento, si no se conocen muchos aspectos que han motivado al ser humano a vivir casi siempre se comprende las situaciones de tensión y de guerra en los países hermanos, se puede cometer el mismo error que se hizo en otras regiones del mundo. Con todo este valioso material en especial el de la post guerra fría se pretende por medio del conocimiento que el sujeto en formación ejercite y ponga en práctica y construcción de los valores que han sido inculcados desde el hogar y ahora en el colegio, valores que le ayudarán a su convivencia y solidaridad, porque los pueblos que ignoran su historia o le dan la



espalda van a vivir siempre en círculos de repetición o en ciclos repetitivos.

También se toman realidades más actuales o contemporáneas como es la relación de Ecuador con Colombia, el Plan Colombia y todo lo que esto conlleva, es que en este país, un factor determinante en el transcurrir del Ecuador, los diferentes procesos políticos y militares entre Colombia y Ecuador han ejercido un gran influencia en el sujeto en formación para que tenga una idea y pueda hacer sus propios discernimientos de estos temas. Se parte de un análisis del pensamiento ecuatoriano y colombiano, de lo particular a lo general, de lo más cercano a lo lejano; se procede a estudiar el pensamiento latinoamericano y luego a nivel mundial, además de eso se tratan temas tan fundamentales en el ser humano como son la ética, la ética en el profesor, en el hogar, en las aulas, en el estudiante; también se habla y analiza la moralidad de las personas; personas que son las tres partes fundamentales del proceso educativo: los padres de familia, el estudiante y los profesores.

De otra parte, la posición geográfica del Ecuador es un tema que en el programa educativo del país se trata con mucho más énfasis que antes, se basa en el aprovechamiento de los recursos naturales y sus riquezas. El gobierno ecuatoriano en cabeza de su Presidente Rafael Correa ha sido un duro crítico de las intenciones expansionistas de las multinacionales no solo en el Ecuador sino en América Latina y esto se fundamenta en el aspecto histórico del país, primero se conocen por parte del estudiantado los aspectos históricos del pasado, las estrategias que se ha usado para la explotación de los recursos, sus causas y consecuencias, el mal o buen aprovechamiento de los mismos.

El papel de los sujetos formadores en contexto de frontera, es fundamental el dar a conocer las nuevas pautas y estrategias de la preservación, defensa de los recursos naturales y de las diferentes especies de seres vivos que habitan en el suelo

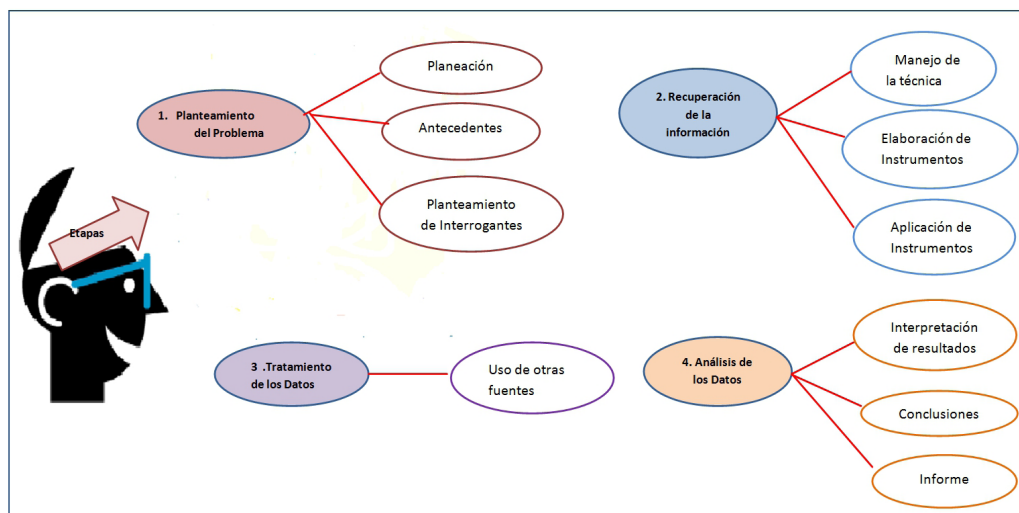
ecuatoriano y colombiano. El docente será el guía que trace la ruta del conocimiento, la comprensión y el análisis de los diferentes aspectos relacionados con el tema ambiental los recursos naturales, sus riquezas, las diferentes regiones de Colombia y Ecuador, las diferentes ventajas que cada una de esas regiones tiene para así aprovechar de la mejor manera los recursos.

De paso al hablar de los recursos también se trata el tema donde el principal responsable es el sujeto, en la producción nacional, un capital humano y social para crear una fuerza de trabajo y generar una economía sólida que ayudará a fortalecer el sentir social y el sentir nacional ecuatoriano y colombiano.

Preparando las herramientas: metodología investigativa

El proyecto investigativo, se desarrolló a través del establecimiento de unas **rutas de encuentro**, por medio de cuatro (4) fases que se organizaron tomando como referencia a (Zorrilla, 1992, 3), y como lo muestra la gráfica en la siguiente página.

La gráfica muestra, una primera fase, que hace parte la planeación de la investigación, en el tema, problema de estudio en la formación del sujeto en contexto de frontera; además de la revisión del estado del arte acerca de las investigaciones y la actualidad del tema en cuestión; otro aspecto que se consideró es la elaboración de los interrogantes específicos y el interrogante central del estudio: ¿Qué sujetos se están formando en la frontera colombo- ecuatoriana?; para esto se pensó en el diseño de algunas estrategia metodológicas que se involucren a la comunidad educativa en el conocimiento de su problema, para esto (Cendales, 1982, 9), recomienda a tenerse en cuenta *“generar conjuntamente con los sujetos involucrados, los conocimientos necesarios para definir acciones adecuadas que están en línea de camino y de transformación”*.



Además se establece una segunda fase, en la recuperación de la información, a partir del diseño la investigación cualitativa participante IP; este tipo de investigación permite asumir un trabajo dinámico, donde el diálogo se convierte en un punto eje que lleva a la acción y un sentido vivencial de experiencias significativas en estos dos centros escolares; aportando en la búsqueda de métodos alternativos y ganando espacios de sentido reflexivo, contextualizado, en acciones, historias y la configuración de territorialidades. Para este caso se trabajó algunas técnicas cualitativas como las entrevistas abiertas, talleres y grupos focales, dirigidos a directivos, docentes y estudiantes representantes de los grados octavo o tercero de bachillerato en dos establecimientos educativos de la zona de frontera colombo – ecuatorianas.

Una tercera fase del tratamiento de los datos, tuvo un sentido humano, comprensivo, reflexivo, de diálogo, interpretativo y

contextualizado en una realidad educativa. Este esfuerzo de trabajo de campo, se convierte en un compromiso que lleva a reconocer a los sujetos de estudio, en una localidad cambiante y dialéctica; lleno de posibilidades para la construcción de un tejido de humanidad y de sentido en la escuela, *“mediante acciones e interacciones que se generan en la dinámica de intersubjetividad, logrando de esta manera la reflexibilidad sistémica”*, (Angarita & Chávez, 1998, 8), donde la información obtenida pudo ser confrontada, estableciendo así la validez y confiabilidad de la misma.

Entonces, a partir de la recuperación de la información, el grupo de investigación; organiza la información en base a los objetivos específicos del estudio, se crea un “Cuadro resumen”, que vislumbra las situaciones planteadas frente al interrogante investigativo y los objetivos del estudio en la perspectiva de la realidad de contexto de frontera educativa.



Principales Hallazgos Investigativos en la formación del sujeto en la frontera colombo - ecuatoriana

CRITERIOS	SIMILITUDES	DIVERGENCIAS
Misión	Instituciones educativas que buscan ser líderes en sus regiones por su calidad académica, científica, la formación en valores y la educación integral. Una formación con un discurso único, universal, que responda a la identidad nacional y local. Tanto en Colombia y Ecuador existe una urgencia de atención educativa donde las comunidades han expresado que en el ámbito educativo cambios urgentes y radicales para una educación y salud pública, aspectos que deben ser prioridades en los estados y de mayores inversiones para el desarrollo social de los países.	En la educación Ecuatoriana se hace una mayor énfasis en la identidad local, provincial y nacional; aspectos que se denotan en los docentes y estudiantes por su alto sentido de pertenencia a su región. Existe una preocupación en la formación de los estudiantes como seres humanos libres, críticos, pensantes y que aporten a la construcción de una patria nueva; donde el rol político de los maestras y la escuela sean los transformadores de la sociedad ecuatoriana.
Visión	Instituciones educativas son de carácter oficial; tienen como visión propender por una educación para la competencia y aportar al desarrollo de la región. En el ámbito de este contexto se ha manejado el nivel de las competencias con el propósito de unificar al ser humano, un estudiante inteligente, que aprende lo que se le enseña, sumiso, que respeta las normas y reglas impuestas desde los manuales de convivencia y los proyectos educativos institucionales. Los ecuatorianos manifiestan que: “se vive una cruda realidad, esto es consecuencia de la política neoliberal que los pueblos del Ecuador hoy lo condenan y que se viene impulsando una educación antidemocrática que promueve la competitividad, el arribismo y que alienta el individualismo como disfraz de libertad”. En Colombia se dice que: “Las políticas de privatización y los ajustes fiscales, han deteriorado las condiciones sociales y culturales de las escuelas, se entorpece la labor pedagógica y formativa, a nombre del mercado y la privatización se han extendido en hacinamiento de estudiantes en aulas y colegios	La educación ecuatoriana, se presenta una ventaja importante, porque este país cuenta con las especialidades en aplicaciones de bachilleres varios en ciencias: Físico Matemáticas, Químico Biólogos, y estudios sociales; además los estudiantes egresan en calidad de bachilleres con opciones en tecnologías en: Administración, contabilidad especialidad en aplicaciones Informáticas; Técnicos superiores en deportes y programadores en Sistemas; por lo tanto los bachilleres egresan hacia un servicio a la comunidad, lo que no sucede en Colombia, los estudiantes se gradúan como bachilleres únicamente con una sola modalidad y es la académica, es decir, que en Colombia se parte de una educación unificada para los grados en bachiller académico del grado sexto hasta el grado once.
Filosofía	Existe un carácter social en las dos instituciones, en una filosofía está centrada en el sujeto en formación desde una perspectiva integral; sin embargo se hace énfasis sobre la base de las mal llamadas clases sociales, un pluralismo vacío y una desazón arbitraria impuesta por los ministerios de cada gobierno de turno y la instauración de lineamientos normativos. Los Ecuatorianos en este aspecto manifiestan: “la educación tiende a propender, en todos sus ámbitos y niveles a terminar con la oprobiosa desigualdad social y cualquier forma de inequidad y explotación”, Colombia se dice: “En las aulas y colegios se ha incrementado las opciones para que se proliferen las rivalidades, desigualdades, competencias; disminuyendo las posibilidades para el diálogo y la vida cultural”.	En Ecuador prima una ideología política que se sustenta en su carácter sistémico determinado por valores y principios institucionales, desde los escritos, pero no en sus prácticas, los profesores afirman “apenas estamos avanzando en estos aspectos, es importante hacer cambios”. En el caso Colombiano existe una diferencia geográfica, ética y política, se ha empezado a trabajar en temas de una educación hegemónica a partir de sus diferencias propias de país, para que entren los estudiantes a un sistema económico, político y cultural, un acceso educativo que se hace difícil por los altos costos, haciendo que la mayor parte de los estudiantes no puedan continuar con sus estudios universitarios

Lema	Se privilegia el enfoque científico propuesto por la modernidad, donde prima la razón, el conocimiento científico, la competitividad, el desarrollo de estándares en competencias, calidad educativa, eficiencia, eficacia; ofreciendo una formación y capacitación científica, tecnológica, que permite al estudiante incorporarse, en corto tiempo, al mundo del trabajo, algunos comentarios de los docentes es: "Sobre todo lo que quiere el gobierno y el sistema, es instaurar un modelo económico y político".	Ecuador involucra a la sociedad y a su territorio como nación; Ipiales se centra y concentra en el individuo, en el ser humano, en este aspecto los docentes dicen: "centro de mi atención, a quien está dirigido mi trabajo, y es la parte moldeable, susceptible de construirse"; " Los estudiantes son personas con grandes corazones, en busca de encontrar conocimientos, verdades, refugios, amistades, capaces de dar lo que les pida y si exige dan más, a quienes los vamos orientando en el camino enseñanza aprendizaje Según los docentes colombianos, "La educación del Ecuador es mucho más avanzado, los estudiantes van adelantando sus estudios respecto a la carrera que deseen estudiar, se avanza en los grados 11, 12 y 13: son bachilleres técnicos y con experiencia, con una forma distinta del bachillerato académico-Se ha pensado para Colombia se prolongue el bachillerato para que puedan terminar un técnico o se introduzca materias para profundizar las carreras".
Objetivos	Los objetivos institucionales, se encaminan hacia un arropamiento del ser humano en sí, la idea de las dos instituciones es cobijar, rodear al ser humano. En Ecuador se establece la Ley Orgánica de educación Intercultural, cuando en la propuesta del gobierno no se consideraba el carácter plurinacional e intercultural del Estado y en Colombia a través de los movimientos sociales de carácter étnico, han encaminado sus esfuerzos para una educación propia, bilingüe (Ley 115, Ley 70 - Artículo 39). Algunos profesores del Ecuador en este aspecto dicen: "se impulsa una educación competitiva y generadora de mano de obra para las empresas capitalistas impulsada por los bachilleratos". Se reconoce al sistema de educación intercultural bilingüe, que es una conquista histórica de las nacionalidades indígenas en Ecuador e igualmente en Colombia; adhiriendo componentes teóricos fundamentales donde se da prioridad a la educación "de calidad" en el marco de una atención integral, desde un enfoque diferencial, de inclusión social y con perspectiva de derechos a niños y niñas.	La tema social en Tulcán se hace más evidente y más profunda que en Ipiales; pues tiene en cuenta la apropiación de los conocimientos, pautas culturales y normas de convivencia que son elementos importantes para el desarrollo en sociedad y plenitud del ser humano, en el contacto directo entre el estudiante y el conocimiento convirtiéndose en el ámbito propicio para la interacción social y el consecuente desarrollo socio cognitivo del sujeto en formación. En Ecuador se pretende el presidente Correa planteó un veto regresivo. El aspecto más difundido de ese veto fue la pretensión de anular el laicismo y disponer la educación religiosa en todos los establecimientos públicos, colocando los recursos del Estado a favor de una sola fe religiosa, el (Decreto ejecutivo 15, en Quito 2009, 18). Mientras que el Colombia se respeta la diversidad de cultos mediante la Constitución de 1991, proclama la libertad religiosa en sus artículos 13 y 19, convirtiéndose en una obligación del Estado de propiciar y favorecer el respeto de las opciones tomadas a ese respecto por los padres para sus hijos, y la de no propiciar ni favorecer él mismo la adhesión a un credo religioso específico, ni auspiciar las formas de indiferencia religiosa o de ateísmo.



Lineamiento pedagógico	Tanto en Colombia y Ecuador existe una preocupación por el desconocimiento de paradigmas, modelos, enfoques pedagógicos por parte de los docentes; existe confusión, poca claridad y conocimiento respecto a los lineamientos pedagógicos. Algunos docentes dicen que se conoce del modelo constructivista otros el crítico, pero no saben cuál es el que tiene su institución en el caso Colombiano y el Ecuador no maneja su aplicabilidad y profundidad del lineamiento constructivista.	Ecuador desea construir como una gran meta de esta propuesta es contribuir desde la educación, al conocimiento y los aprendizajes, a un nuevo proyecto de país, para todos, inter cultural, con justicia social, solidario e internacionalmente competitivo, para lo cual se han planteado algunos objetivos básicos como: Construir un nuevo modelo educativo nacional, abierto, abarcativo, diverso, flexible, con una perspectiva de largo plazo, al menos hasta el año 2015. Ecuador a través de sus reformas educativas a propuesto el alineamiento con la corriente pedagógica constructivista para todo el país, pero no ha logrado superar viejas prácticas tradicionales, maltratadoras y descontextualizadas. En Colombia aún no se tiene definido el enfoque a seguir.
Valores	Honestidad, solidaridad. Las similitudes tocan el aspecto humano de los estudiantes; se mira necesariamente hacia el futuro, pues tienen entre sus propósitos la formación de los adultos del mañana; se tiene en cuenta los cambios científicos y tecnológicos; transformaciones que dejan sentir su impacto en todas las esferas: social, económica, política, cultura, la identidad, entre otras. Otro aspecto es "la educación no está pensada desde el aprendizaje, desde el desarrollo, sino que está pensada desde un objetivo y un producto, parece una gran fábrica para producir determinado tipo de personas	En Tulcán los valores tienen una base muy política, como gran influencia del discurso del Presidente Correa, sobretodo en el tema de la LIBERTAD y la conformación de una patria nueva; para reconocer el rol político tanto de los maestros y la escuela, como elementos transformadores de la sociedad ecuatoriana. En Colombia la educación para servir de ruta y horizonte en el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, un servicio social, contribuir al desarrollo humano, sostenible y solidario, con el fin de mejorar la calidad de vida de los colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación, la superación de la pobreza y la exclusión.
Gobierno Escolar	En las dos instituciones éste es un aspecto que motiva a los estudiantes a ser más participativos en procesos democráticos. La política impuesta por los estados de Colombia y Ecuador, trae consigo un desconocimiento real y contextualizado acerca de la autonomía escolar, la participación, las responsabilidades educativas y el papel fundamental de los gobiernos escolares.	En Ecuador se ha sentido Los cambios suceden por la ley orgánica, que promueve la participación - han sido cambios bruscos, frente a esto manifiestan sus profesores: "Ha sido muy duro asumir la nueva ley para docentes que para los estudiantes; se promueve otras formas participativas en el Ecuador a través de los consejos comunales educativos y participativos, a modo del "Gobierno Escolar", que tiene una fuerza y se proyecta a la comunidad. En Colombia, el tema de la formación de liderazgo o gobierno escolar, se reduce a unas prácticas pedagógicas puntuales y aisladas; se requiere hacer cambios profundos en la estructura de la organización institucional con soportes conceptuales y verdaderas prácticas ejecutorias para movilizar pensamientos y actuaciones de bienestar de la comunidad educativa.

Estructura Organizativa	Cada institución ha previsto una forma de organización particular, que está determinada por una serie de jerarquizaciones; convirtiéndose en un fuerte apoyo y soporte en los procesos educativos y laborales; mediante los cuales permiten que las instituciones educativas logren sus objetivos, una adecuada prestación de servicios y la articulación de estas áreas, dependencias, o grupos de trabajo; respondiendo de una manera efectiva y eficientemente para el funcionamiento del sistema escolar.	Ecuador presenta una organización más amplia y completa que en comparación con Colombia, por ejemplo Ecuador cuenta con una estructura en la parte jurídica, auditoría interna, comisiones: económica, sociales y de deportes, organización de asociaciones estudiantiles; jefe de recursos humanos, un equipo odontológico, médico, psicológico y trabajador social; un contador público, bibliotecaria, auxiliares de laboratorio; personal de servicios generales, conductores, conserjes, guardián y recolector. En Colombia, no se cuenta con un equipo interdisciplinario psicosocial, esto ha hecho que los docentes asuman acciones para identificar y atender las problemáticas e investigar acerca de los problemas de los estudiantes. Cuando se presentan situaciones el colegio ha acudido a una red de instituciones para denunciar y contar con el apoyo de las mismas; este es el caso de la fundación: FUNDANE (Fundación de habilitación y rehabilitación integral del niño especial) y por parte de la secretaría de educación a través de un equipo de profesionales de educación inclusiva; quienes vienen orientado a través de las terapias dirigidas a padres y estudiantes. Por parte de los docentes afirman que “se han dado las orientaciones necesarias a través de sus experiencias, ellos sienten que están encaminando a los estudiantes sobre su bienestar, más no les corresponde a ellos trabajar estos aspectos”, “necesitan de un personal de planta para tratar estos asuntos que no son de su competencia”.
Proyecto Educativo Institucional PEI	Tanto en Colombia como en Ecuador cuentan con un proyecto educativo institucional, que orientan el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes, como propuestas generales fundamentadas en la solución de problemas, guías, acciones intencionadas, filosofías, objetivos, estructuras organizativas, historia institucional, principios; en general es un espacio donde establecen lazos de comunicación en torno a un conocimiento y finalidad educativa.	En Colombia prácticamente el proceso se reduce a escribir un documento para cumplir los requisitos exigidos por la Ley y acompañado de sus decretos reglamentarios para presentarlos ante las secretarías de educación. En Colombia se establece una estructura normativa y lineal, pero sin vislumbrar un mapa de la realidad local presente, futura y como una oportunidad para pensarse y poner en discusión con los sujetos involucrados. Simplemente, refleja una direccionalidad fría y distante. En Ecuador el PEI, establece un amplio trabajo no solamente reglamentario, sino conceptual y argumentativo, existe un diagnóstico a través de una matriz de planificación estratégica, como resultado de un proceso de diálogo y negociación concertada, hacia el mejoramiento a nivel institucional, a corto, mediano y largo plazo.



Plan Curricular	Práctica docente reproductiva. Malla curricular general en educación básica descontextualizada e impuesta desde afuera Se reconoce al sistema de educación intercultural bilingüe, que es una conquista histórica de las nacionalidades indígenas en Ecuador e igualmente en Colombia. Insuficiente participación del padre de familia en los procesos curriculares.	En Ecuador el fortalecimiento del Currículo de la Educación general básica, desde 1996 se orienta el logro de "destrezas con criterio de desempeño", mientras en el bachillerato, según la variedad del mismo, se trabaja por competencias o por desarrollo de capacidades humanas. No hay un cambio curricular real en el proceso. Se trabaja por proyectos aislados. El Ecuador se quedó con los planes de aula desde el 2003 y aún no se los ha actualizado. En Colombia se establece un plan orientado a la competencia central y las subordinadas, el saber, hacer y ser; contenidos curriculares, estrategias didácticas, criterios y actividades de evaluación.
Formas Evaluativas	Evaluación académica está centrada en la medición y en pruebas sumativas trimestrales. Se ha enfocado una evaluación unidireccional pensada en formas tradicionalistas, excluyentes donde se privilegia las competencias, categorizaciones, jerarquizaciones, grupos etiquetados de buenos, malos y regulares, invisibles. No se evidencia la evaluación inclusiva para que se conozca cómo va la metacongnición en cada estudiante para regular el proceso de aprendizaje es un trabajo reflexivo y flexible a la vez. El estudiante no es autónomo para su propio proceso, todo es impuesto desde afuera, se diseñan quiz, pruebas diagnósticas, pruebas saber pro, ICFES. Las evaluaciones han provocado las famosas brechas de desigualdad y desagregación de estudiantes. Por ejemplo existe caso como el siguiente: "A los estudiantes se los ha dividido de acuerdo a las competencias, yo tengo un octavo que todos son buenos estudiantes", y otro estudiantes del octavo H, todos tienen problemas, de hogar, en el estudio, son polos totalmente opuestos estos dos cursos"; "hay muchos profesores se quejan que ellos son vagos, son esto y nunca los entienden de porque ellos vienen así", "a veces con esa represaría lo único que hacen los estudiantes es que sean rebeldes produciendo homogeneidad en el aula". Las izadas de bandera donde se tipifican a los estudiantes de buenos, malos, regulares y los invisibles.	En Colombia se hace un énfasis en las evaluaciones sobre todo para preparar a los estudiantes en un futuro para la aplicación de las pruebas tipo SABER PRO e ICFES, requisito para el ingreso para continuar con los estudios universitarios. En Colombia se aplica las autoevaluaciones y se evalúan los compromisos y responsabilidades En Ecuador se hace más énfasis y puntualidad en la apreciación de las evaluaciones sobre todo centradas en el ser humano, por ejemplo se prepara al sujeto en formación en la planeación de problemas y soluciones, las expresiones de tipo social, la comparación de hechos pasados, presentes y futuros, aplicaciones evaluativas a través del juego; se hace énfasis en las expresiones orales y escritas, esto reflejado en los estudiantes por su facilidad de expresiones verbales; la comprensión de temas actuales y de impacto para sus estudiantes.

Estrategias didácticas	En las dos instituciones éste es un aspecto que motiva a los estudiantes a ser más participativos en procesos democráticos; se trata de desarrollar las competencias fundamentales no solamente pensadas en las competencias básicas de lectura, escritura o problemas matemáticos, estos son necesarios pero fundamentalmente se requiere un gran esfuerzo en el terreno del desarrollo humano, en los planos morales, afectivos, de pensamiento, psicomotriz, social, relacional, actitudinal, etc. No solamente se parte de hechos objetivos y visibles, el desarrollo de las competencias fundamentales, se convierten en el centro y el eje transversal de todas las áreas que hacen parte del currículo en contexto de frontera. En este aspecto es importante tener en cuenta el cómo se sitúa al estudiante y se problematice acerca de lo que aprende, descubrir contenidos en un contexto de frontera que enriquezca el aprendizaje, distintas modalidades sensoriales, teniendo en cuenta los intereses y preferencias de los estudiantes, que movilice su pensamiento y se descubran habilidades, esta es una mirada para reducir las barreras en el currículo y la didáctica.	Ecuador existe una preocupación por: Generar las bases metodológicas, direccionadas a la especialización de estructuras didácticas que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes, y a la permanente capacitación de los docentes, y administrativos. En Colombia se carece de una formación de competencias para el desarrollo de estudiantes líderes, con autoestima y participativos, pensadas en zona de frontera. Se trabaja de manera unilateral, no se privilegia la regulación de los aprendizajes hacia los fines formativos y una relación dialéctica profesor estudiante, aún existe el temor en los estudiantes hacia sus profesores.
Estrategias metodológicas	En el escenario de los dos colegios, se evidencia la preocupación ante el auge de una sociedad globalizada; sin embargo se continúa trabajando con la tradición transmitida de la enseñanza. No existen procesos para el desarrollo de una escuela inclusiva y diversa, como respuesta educativa que centre su desarrollo en las potencialidades de sus educandos. Los docentes desconocen la práctica de los principios de la inclusión, además no se analizan las necesidades de los sujetos en formación y no logran adaptar en consecuencia el contexto organizativo y curricular para dar respuesta a esas demandas.	En Ecuador los métodos o estrategias de enseñanza pautan una determinada manera de proceder en el aula, organizan y orientan las preguntas, los ejercicios, las explicaciones y la gestión del aula. En Ipiales este proceso es más aleatorio, pero existe manifestaciones en los estudiantes quienes dicen: "Nos falta una mayor motivación por parte de los profesores, deberían implementar estrategias que nos llamen la atención y no tan monótonas como se han trabajado hasta hoy". Ecuador cuenta con métodos interactivos, en los que el alumnado es el centro de la actividad (casos, resolución de problemas, simulaciones, investigaciones o proyectos) basan el aprendizaje en la interacción y la cooperación entre iguales. Colombia, se trabaja para despertar el interés en el estudiante a partir del planteamiento de problemas que se presenten en el entorno, debate de posibles soluciones a una problemática desde distintas áreas de conocimiento.



Formación para dar respuesta de contexto de frontera	Existen necesidades y posibilidades para la atención de población educativa diversa, personas, víctimas, por ser un lugar confluente de movilidad humana en contexto de frontera. En Colombia y Ecuador en la formación del sujeto no se ha realizado un ejercicio académico pensado en la frontera, los docentes en este aspecto dicen: "No hay espacios para tratar el tema de frontera porque los estándares ya vienen dados desde el Estado". Se habla de propuestas de educación biocultural e intercultural como posibilidades de generación de desarrollo transfronterizo; apuestas que requieren estar enmarcadas en los protocolos internacionales y especialmente avalados por las cancillerías de cada país. Existe voluntad política de los gobiernos colombo - ecuatorianos para la implementación de estas propuestas; sin embargo no solamente con el convenio Andrés Bello y el de la AYA para el fomento de la educación entre los países. Se requiere repensar la mirada hacia la dinámica que se desarrolla en las fronteras para centrar en su desarrollo y tratamiento por parte de los Estados en cuanto a la formación de políticas públicas multisectoriales con criterios de diversidad, equidad y justicia social.	"La educación del Ecuador es mucho más avanzada, los estudiantes van adelantando sus estudios respecto a la carrera que deseen estudiar, se avanza en los grados 11, 12 y 13: son bachilleres técnicos y con experiencia, con una forma distinta del bachillerato académico- Se ha pensado para Colombia se prolongue el bachillerato para que puedan terminar un técnico o se introduzca materias para profundizar las carreras". En Colombia queda la inquietud y o la preocupación en la formación del sujeto para un contexto de frontera y se afirma que "a nivel de frontera nadie le ha dicho o se le ha orientado que afecte o trabaje este tema de importancia para la región, o que se conozca o profundice la realidad de frontera, sus causas y consecuencias". "los lineamientos ya están dados y poco se trabajan en estos temas"; "no existen los espacios para la discusión de estos temas tan importantes para la región".
Dificultades o debilidades institucionales	Tanto en Ecuador y Colombia existe un problema en donde no se ha podido trabajar en temas de importancia centrados en la formación del estudiante, por ejemplo: "no se cuenta con un proyecto de vida definido que aporte al desarrollo personal, social, cultural y de contexto de frontera". Según los docentes "muy pocos estudiantes están motivados para continuar con sus estudios; además se está educando al estudiante únicamente para formar parte de la masa trabajadora obrera". Existe una limitada asignación para la adquisición de suministros y materiales didácticos, insumos y mobiliario, se carece de estos elementos. Déficit de personal administrativo por el crecimiento de la población estudiantil. Falta de capacitación y actualización al personal docente en temas de currículo, lineamientos pedagógicos, inclusión y diversidad educativa.	Según los docentes en Ecuador existe: "Poco sentido de pertenencia por parte de los docentes y administrativos"; "No se optimizan los recursos materiales de la institución"; "Los profesores limitan la participación estudiantil en actos culturales, deportivos, científicos, sociales"; "existe un desconocimiento en el manejo del currículo del bachillerato técnico"; "Los programas de proyección a la comunidad son débiles y no ha contado con el compromiso de la familia en la participación activa de los procesos educativos". En Colombia: "Falta la implementación de tecnología, los estudiantes comparten un solo computador para cuatro personas"; " existe una preocupación en la formación de estudiantes para que ellos aprendan a sobrevivir en el mundo"; "Se establece un proyecto de vida, pero tan solo el 1% o 2% tienen intereses en una carrera profesional y el resto simplemente trabajarán en la economía informal"; "Es importante profundizar en temas de zona de frontera, dos ciudades hermanas Ipiales y Tulcán como se viviría de bien, uno trata de hacerles ver la realidad, hay muchas dificultades que compartimos con Ecuador pero no las tratamos".

Como se siente la transfronterización	Tanto en Colombia y Ecuador han compartido una relación histórica y socio-cultural, construyendo una forma particular de construir la frontera; situación que ha provocado el trabajo coordinado en temas para la Zona Integración Fronteriza (ZIF); convirtiendo este espacio, en pretextos para los encuentros y una forma particular de vivenciar su cotidianidad a través del los intercambios comerciales, culturales y puesta en marcha de acciones de desarrollo de una frontera en común. Las personas manifiestan: "Cariño por el país vecino, por el contacto permanente y los intercambios comerciales y culturales": No existe una franja de separación fronteriza. La cercanía al país vecino, es una oportunidad para construir una forma de pensar diferente al resto del país, por ejemplo no se piensa solo en Colombia; sino que se siente un apego por el país vecino, lugar donde se tiene la oportunidad de conocer muchas culturas y formas de expresión". Otra característica de esta zona en particular, es la presencia de la economía informal; actividad que ha originado el intercambio comercial, aspecto que se mantiene con el proceso de dolarización de la economía ecuatoriana. En esta zona se vive una situación de marginalidad; las decisiones centralistas han trabajado de manera superficial los temas de frontera.	Para los estudiantes Ecuador tiene una ventaja importante con respecto a Colombia porque: "En Ecuador hay más posibilidades de ingresar a las Universidades, existen carreras que no las hay aquí". "El Ecuador lleva 30 años de avance en todos los aspectos. La educación del Ecuador es mejor porque allá es gratuita de calidad, además no se hacen pruebas de estado y los estudiantes ya salen técnicos de la profesión que desean realizar" "En Ecuador tienen la oportunidad de trabajar, salen del colegio y ya les brindan una oportunidad laboral". "Existe una desventaja en Colombia porque las pruebas de estado restringe la estrada a las universidades. Además solo el ICFES tiene una validez de un año y menos oportunidad de ingreso a las universidades".
Formación del estudiante	En los procesos de formación del estudiante en los dos países se quiere avanzar en retomar aspectos de tipo cultural, intercultural y contextualizado para una región de frontera, donde se hace necesario tener en cuenta las raíces en los procesos de aprendizaje, generar la tensión crítica tanto de estudiantes y profesores para que se piense acerca de lo que se enseña y lo que se aprende en esta zona en particular. Las instituciones educativas carecen de infraestructura que aporte a procesos de capacitación o formación en el sector empresarial, en primera instancia por las especialidades que tienen y en segundo lugar por la desarticulación de las instituciones con las empresas productivas de la región.	Ecuador desea avanzar en un trabajo de aula con la propuesta educativa para la Emancipación, es una puesta que define la presión que la educación como un instrumento de lucha en la búsqueda de cambios sociales; se quiere desechar el constructivismo implantado como un modelo neoliberal, la negativa imposición de modelo de competencias, que anula al ser humano en su integridad y se hace dócil y hábil para competir con otro ser humano, creando la deshumanización que para el mundo están los que ganan la competencia y el resto de seres humanos son tratados como desechables. (XXVII Congreso Nacional (2009, 11). En Colombia, se ha priorizado por parte de los directivos en la formación de los estudiantes para el trabajo donde "se parte de una educación integral no solamente preocupados por el conocimiento como tal, sino se le ha dado una importancia pertinente centrada en la persona, se ha dicho que más vale un buen ciudadano cumpliendo las normas sociales a un científico con conocimientos exagerados y un ser asocial."



Cómo se sienten los profesores	Hay casos individuales de profesores que sí les interesa la parte familiar de sus estudiantes; especialmente cuando se evidencia mal rendimiento académico. Se debe reconocer el derecho del docente al desarrollo profesional, capacitación, actualización, mejoramiento pedagógico y académico de manera gratuita. "El Ministerio de Educación nos ha tratado mal a los educadores, hemos sentido que no nos escuchan". Los recursos educativos se destinan para el servicio de deuda pública; es decir que existe una gran falta de apoyo en la inversión para al sector educativo, en el mejoramiento de las infraestructuras, la formación docente, mejoramiento salarial y la calidad educativa La zona de frontera, es una despreocupación por parte de los gobiernos en la inversión en educación y cultura del presupuesto general del Estado Los problemas sociales y económicos generados en la frontera no son analizados de manera profunda en los currículos a pesar de existir estudiantes refugiados en otras instituciones con mayor prevalencia.	En Ecuador, para llevar a cabo los propósitos educativos, se establece la elaboración de proyectos psicopedagógicos, se brinda opciones de empleos con oportunidades de trabajo, las profesiones afines a la especialidad de bachillerato. Caso contrario sucede en Colombia, no se cuenta con un espacio donde los estudiantes manifiesten la importancia y necesidad de este tipo de capacitaciones de orientación vocacional, solo se ha quedado en ideas. Los docentes del Ecuador se sienten satisfechos con la educación de su país y con la labor que están realizando El docente Ecuatorianos se sienten insatisfechos con relación a los nuevos cambios generados en el horario de ellos anteriormente se iniciaba la jornada académica a las 7 a.m y terminaba a la 1 y 30 pm. Esto los obligó a renunciar a su trabajo en la jornada de la tarde. Sin embargo el gobierno nacional les incrementó el salario como un estímulo. En Colombia los docentes manifiestan que: "El gobierno de tantos impuestos y regalías debería invertir en educación, "pero se invierte en la guerra civil que estamos viviendo, en la policía y en el ejército parece que estamos en una guerra con otro país", "nosotros nos estamos matándonos a nosotros mismos", "en lugar de invertir en fusiles, se debe invertir en la educación la base fundamental para que haya paz".
Cómo se sienten los estudiantes	La formación que imparten los docentes no cumplen con las expectativas que se desean, por ejemplo no enseñan lo que realmente deberían aprender; existen pocas oportunidades de expresar lo que sienten a sus profesores por temor. Sienten miedo de que la educación que reciben, sea la única opción para aprender y que esta no sea útil para enfrentarse en el medio, esta situación por las pocas oportunidades de recursos económicos para continuar con sus estudios. "los profesores tienen que dar una clase que impacte, solicitan se cambien unas clases porque deben mejorar, requieren que sean más divertidas y que brinden interés para todos"; "Sentimos que las clases no son productivas. Se requiere una mayor motivación a los estudiantes para que sigan estudiando".	En Colombia la educación para los estudiantes es una opción de vida y la única oportunidad de aprender. Los educandos piensan que el continuar con su formación se hace difícil por la situación económica de sus familias; ya que muchos de ellos tienen que trabajar en la economía informal. En Colombia, los estudiantes sienten preocupación por sus procesos formativos y de calidad, que estén acordes a sus necesidades, expectativas y sean motivadoras para su vida, desean que los profesores los motiven y que utilicen estrategias innovadoras y creativas. Sienten que la educación en la nación es excluyente y solo estudia el que tiene los recursos económicos para ingresar a las universidades. Se mira al Ecuador como una oportunidad de ingresar a las universidades a bajo costo y con opción de escoger carreras novedosas y que no encuentran en el país, es más fácil en ingreso no se exigen las pruebas de estado.

Cómo se sienten los estudiantes	"Los profesores no le dan importancia a nuestra a la formación del estudiante como debería ser, nosotros necesitamos de una educación buena".	Los estudiantes Ecuatorianos piensan de su educación : " les gusta los paseos ecológicos" , "algunos profesores son buenos especialmente los de sociales o biología", "Nos dan el uniforme y el quid escolar", "Me enseñan la música y los bailes de mi país" , "No quiero venir porque el profesor de matemáticas es muy bravo" , Hay profesores que saben mucho, otros nada" , "Nos deberían enseñar a trabajar porque mi papá a veces no tiene trabajo" , "Hay niños que vienes de otro lado y son problemáticos igual que sus papas" , " Hay niños pobres y a ellos no les gusta jugar con nosotros".

Clausurando o desenlazando el estudio

- El contexto de frontera colombo – ecuatoriano, determina una dinámica diferente, con características particulares en su diversidad cultural, económica, política, social, de movilidad humana; un ámbito que demanda una mirada diferente en la formación del sujeto que hace parte de una realidad, en la que vive y construye vínculos; un trabajo para dignificar el papel del docente en un descentramiento de sus prácticas tradicionalistas a otras donde se reconozca la diversidad de los estudiantes en la construcción de tejidos sociales y territoriales.
- El sentido de formación del sujeto en la frontera colombo-ecuatoriana, se convierte en un desafío educativo, un tema de preocupación y beneficio para el quehacer cotidiano, donde involucra un mayor sentido de compromiso y pertinencia social en un sentido histórico, social, político, económico y de territorio.
- Los sujetos en formación en un contexto de frontera, a pesar de sus limitantes en sus libertades, poseen un talento humano que es posible potenciarlo, sobre todo si se brinda escenarios de oportunidades para que ellos puedan pensarse a sí mismos, en un nuevo nacer para responder a una época de sentido y razón de su existencia hacia formas más participativas, construcción de escenarios políticos, de liderazgo, espacios donde se puedan escuchar sus voces, la libre expresión, el disenso, la controversia, las libertades; un desafío frente a una educación que trata de infundir un reglamento todo poderoso bajo formas de amenaza, castigo, leyes y normas.
- Los directivos y docentes son los principales sujetos que tienen la mayor responsabilidad de educar a sus estudiantes como un reto que indudablemente, no puede pasar desapercibido e indiferente frente a su rol de **formador** de nuevas generaciones que demandan mejor calidad educativa y con grandes expectativas en su educabilidad, una esperanza de vida y de subsistencia frente a la situación de pobreza que presenta la población estudiantil.
- Se reconoce el potencial humano de frontera, sujetos que hacen parte de este colectivo; una fuerza creadora y motivadora; siempre inspirados en un sentir social de bienestar general hacia el mejoramiento de la calidad de vida de la población, estas son finalidades sociales de los Estados ecuatoriano y colombiano, a pesar de unos estados indiferentes que han tratado los temas de frontera de manera superficial y sin medidas urgentes para atender los temas sociales de raíz.
- Existe preocupación en la formación de los estudiantes como seres humanos libres, críticos, pensantes y que



aportarán en la construcción de una patria nueva; donde el rol político de los maestros es fundamental para lograr procesos donde se pueda promover una escuela transformadora de la sociedad.

- Se pone de manifiesto que el escenario de estas dos instituciones educativas, se evidencia la indiferencia en unos y en otros preocupación ante el auge de una sociedad globalizada; sin embargo se continúa trabajando con una formación de transmisionista de la enseñanza y aprendizaje.
- Existe un carácter social en las dos instituciones educativas, bajo filosofías centradas en el sujeto en formación y bajo una perspectiva integral; sin embargo se hace énfasis sobre la base de las mal llamadas clases sociales, un pluralismo vacío y una desazón arbitraria impuesta por los ministerios de cada gobierno de turno y la instauración de lineamientos normativos.
- En las áreas de las humanidades, buscan que sus estudiantes conozcan la realidad de su entorno, sus causas, consecuencias, temas de violencia, diversidad, que se vuelcan ciudadanos de la tierra y del mundo para frenar la situación que se presenta actualmente.
- El gobierno está limitando las libertades y creatividad de los docentes, se está respondiendo a un sistema económico y político en el mundo; actualmente se está midiendo los tiempos, mide a los estudiantes, el currículo, etc.; pero de acuerdo a la posición ideológica del profesor, su quehacer de formador, tiene la posibilidad de valerse de algunos espacios de libertad donde se pueden dar resultados a través de metodologías innovadoras.
- Existen esfuerzos individuales de profesores comprometidos; falta esfuerzos colectivos propios que busquen defender los esfuerzos propios pedagógicos de este contexto de frontera.
- En la formación que imparten los docentes, según los estudiantes no

están cumpliendo con las expectativas que se desean, por ejemplo no les están enseñando lo que realmente deberían aprender; existen pocas oportunidades de expresar lo que sienten a sus profesores por temor a ellos.

- Los problemas sociales y económicos generados en la frontera no son analizados de manera profunda en los currículos a pesar de existir estudiantes refugiados en otras instituciones con mayor prevalencia.
- Se privilegia una formación con el enfoque científico propuesto por la modernidad y las políticas neoliberales, donde prima la razón, el conocimiento, la competitividad, el desarrollo de estándares en competencias, calidad educativa, eficiencia, eficacia; ofreciendo una formación y capacitación científica, tecnológica, que permite al estudiante incorporarse, en corto tiempo, al mundo del trabajo.
- Según los docentes desconocen la práctica de los principios de la inclusión, lineamientos pedagógicos, currículo; además que no se analizan las necesidades de los sujetos en formación y no logran adaptar en consecuencia el contexto organizativo y curricular para dar respuesta a esas demandas.

Exhortaciones del estudio:

Confiamos que...

- Para los estudiantes de frontera, es imperativo las relaciones intergeneracional entre sujetos formadores y en formación, la intercomunicación juega un papel fundamental porque este aspecto es uno de los eslabones más débiles que tienen estos sistemas educativos y tan importantes para el establecimientos de diálogos, pensamientos, sueños, anhelos para una educación de frontera y una motivación de los estudiantes hacia su educabilidad.

- En necesario en contextos de frontera el cambio de paradigmas donde no se tenga la idea que un buen profesor es aquel se esfuerza por transmitir la mayor cantidad de conocimientos durante todo el año escolar; todo lo contrario un maestro es el que tienen la posibilidad de brindar afectividad, seguimiento de los procesos de manera individual y concertada con los estudiantes y la familia; además que conoce a sus estudiantes y su contexto histórico, político, social, cultural, a partir de este conocimiento imparte sus enseñanzas teniendo como referencia esta realidad.
- En los sentidos de formación del sujeto, los proyectos educativos institucionales, los manuales de convivencia y los currículos, se convierten en **aparatos**, instrumentos coloquiales y dictatoriales que poco aportan en la educabilidad de los estudiantes cuando estos no están en sintonía con los sentidos de los estudiantes y menos con realidad local, nacional y de frontera.
- Es oportuno apuntar una educación en continua indagación, esto se logra cuando se abre puertas para el debate de diálogos abiertos, en sintonías de intersubjetividad, a partir de las experiencias personales y colectivas, con el propósito claro de mantener de manera sostenible unas prácticas para el fomento de la creatividad y la innovación permanente; este aspecto se encuentra deteriorado, los estudiantes manifiestan sentir temor de comunicarse con sus docentes.
- Es importante en los centros educativos de frontera, el fortalecimiento de las redes institucionales e intersectoriales especialmente con los programas universitarios encargados de formar docentes para estas zonas con el propósito de encaminar una labor formativa tendiente a comprender la dinámica fronteriza que se genera a partir de miradas intersectoriales, multiculturales e interdisciplinarias.
- El estudio llama la atención hacia la construcción y reconstrucción de las prácticas de enseñanza y formas evaluativas que se imparte desde la escuela; generando de esta manera reflexiones y discusiones de cómo los docentes forman y evalúan al sujeto en contexto de frontera.
- Se habla de propuestas de educación biocultural e intercultural como posibilidades de generación de desarrollo transfronterizo; apuestas que requieren estar enmarcadas en los protocolos internacionales y especialmente avalados por las cancillerías de cada país.
- Los sectores educativos de este contexto son convocados a conocer de cerca el cómo se ha desarrollado su trabajo educativo, si el sentido de formación del sujeto, se fomenta el deseo y el interés en la educabilidad de sus estudiantes; los estudiantes solicitan se genere mayor motivación en sus procesos de educabilidad, pues en muchos profesores se presenta desinterés y despreocupación en su rol de formador.
- El sentido de responsabilidad en la formación del sujeto, se concretiza en acciones y reflexiones frente a un entorno que se caracteriza por su riqueza cultural, de lenguajes, ideas, creativities, tradiciones, cosmogonías, la prevalencia de culturas: campesinas, indígenas y afrodescendiente; un sector de frontera que va acompañado de un número considerable de movilidad humana que requiere ser atendido de manera integral con una mirada de diversidad e inclusión social.
- En la lectura de contexto de frontera, la escuela es la llamada a mirar y revisar cómo se construye un trabajo crítico, social y cercano a un entorno local para enfrentar una realidad de frontera en situación de marginalidad, de una considerable insatisfacción de las necesidades básicas, la escasa preparación de los profesores, bajos salarios del personal docente,



- infraestructura educativa que no tiene la capacidad acoger a un número considerable de estudiantes.
- El asumir el diálogo en estos establecimientos educativos, se convierte en un eje que lleva a la acción donde necesariamente adquiere sentido las experiencias significativas en estos centros escolares y que aportará en la búsqueda de métodos alternativos ganando espacios de sentido reflexivo, contextualizado, en acciones, historias y la configuración de territorialidades.
 - Se pretende construir una postura crítica desde la escuela a los diferentes aspectos de la realidad política, social y económica del mundo, con miras a construir realidades sociales de presente y futuro mostrando una evolución positiva de las mismas.
 - Este estudio procura aportar en el mejoramiento en la calidad de la escuela, el despertar dudas e inquietudes contestarías que involucren esfuerzos y prácticas de innovación inteligente como un intento de superar la parálisis paradigmáticas de la escuela en la búsqueda de una mayor reconocimiento y autonomía en la formación de sus estudiantes como retos que asumen las escuelas para las nuevas generaciones y en sintonía de un contexto de frontera.
 - La educación por lo tanto, al implementarse en estas instituciones educativas, es necesario que esté acorde a un escenario de frontera; sin olvidar la influencia de aspectos económicos, como el subempleo y el contrabando en este sector, el fenómeno de la violencia política colombiana que ha expulsado grandes cantidades de población a Ecuador
 - Se requiere repensar la mirada hacia la dinámica que se desarrolla en las fronteras para centrar en su desarrollo y tratamiento por parte de los Estados en cuanto a la formación de políticas públicas multisectoriales con criterios de diversidad, equidad y justicia social.
 - La investigación lleva a plantear un aporte proactivo que brinde las medidas de acción necesarias de parte de los sujetos formadores y de las instituciones educativas involucradas en el estudio, para el mejoramiento de su quehacer en los procesos de educación con la mayor pertinencia crítica, autocrítica, social y sobre todo humana.
 - La mirada binacional se convierte en un pretexto para establecer vínculos de alianza estratégica entre Colombia y Ecuador; reactivar las mesas técnicas binacionales de educación que son inoperantes por la falta de diagnósticos actualizados y planes de acción claros; donde no solamente la tención debe centrarse en aspectos economicistas y comerciales, sobre todo implica tener en cuenta asuntos étnicos, sociales, culturales, deportivos, de salud y sobre todo educativos con el énfasis de ampliación efectiva, cobertura y calidad a través de diversos programas para la atención de toda la población diversa.
 - Tanto en Colombia y Ecuador existe una preocupación por el desconocimiento de paradigmas, modelos, enfoques pedagógicos por parte de los docentes; existe confusión, poca claridad y desconocimiento respecto a los lineamientos pedagógicos. Algunos docentes dicen que se conoce del modelo constructivista otros el crítico, pero no saben cuál es el que tiene su institución en el caso Colombiano y el Ecuador no maneja su aplicabilidad y profundidad del lineamiento institucional.
 - Las instituciones educativas carecen de infraestructura que aporte a procesos de capacitación o formación en el sector empresarial, en primera instancia por las especialidades que tienen y en segundo lugar por la desarticulación de las instituciones con las empresas productivas de la región; una medida urgente si se quiere brindar alternativas y oportunidades a los estudiantes que se encuentran en situación de pobreza y vulnerabilidad social.

Bibliografía

- Abello, Correa. Rocío. (2007). *Encuentro Binacional Ecuador – Colombia en el marco de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Santa Fé de Bogotá: UNESCO.
- Agnes, Heller. (1991). *Historia y futuro: ¿sobrevivirá la modernidad?* Barcelona: Península.
- Angarita Tulio. (1998). *Proyecto educativo institucional. Desarrollo teórico práctico*. Santa Fé de Bogotá: Autoedición Ltda.
- Álvarez Raquel de Flores & Inés B. Mogollón. (2009). *El papel de la historia de la educación en la integración fronteriza colombo-venezolana*. Caso norte de Santander-Táchira: Aldea Mundo.
- Anderson Benedict. (1983). *Imagined Communities*, Londres: version revisada, Verso.
- Amartya Sen. (1998). *El desarrollo como libertad*. Departamento de Ciencia Política y Gobierno Licenciatura en Estudios Internacionales. Universidad Torcuato Di Tella.
- Angarita Tulio & Chávez Franco. (1998). *Proyecto educativo institucional. Desarrollo teórico práctico*. Santa Fé de Bogotá: Autoedición Ltda.
- Camacho, Zambrano Gloria. (2005). *Mujeres al borde. Refugiadas colombianas en el Ecuador*, Quito: UNIFEM.
- Cendales Lola. (1982). *El proceso de la Investigación Participativa. Adaptación y complementación de la tesis de Antón de Schutter*, publicadas en el libro la investigación acción. Méjico: Editores CREFAL.
- Colombia, (2012). “XXV Reunión Ordinaria de Ministros de Educación del Convenio Andrés Bello (REMECAB)”. Cartagena.
- Colombia, “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”. Ministerio de educación, presidencia de la República.
- Colombia, Estudio binacional de caracterización (2004). *Zona de integración Fronteriza Colombo- Ecuatoriana. Dirección de Integración y Desarrollo Fronterizo del Ministerio de Relaciones Exteriores de la República de Colombia*, Dirección General de Asuntos Fronterizos.
- Colombia, *Manual de Convivencia* (2012). Institución Educativa Tomás Arturo Sánchez. Ipiales.
- Cruz, Glery. (1992). *Hacia una integración educativa fronteriza*: los programas binacionales de la Universidad Autónoma de baja California. Tercer congreso internacional sobre fronteras en Iberoamérica. San Cristóbal.
- Ecuador, *Proyecto Educativo Institucional* (2009-2014). Institución Superior Bolívar. Tulcán.
- Ecuador, (2009). “XXI Congreso Nacional de Educadoras y encuentro pedagógico internacional”. Loja.
- Elsy Cipriani. (2006). “Previsiones”. Disponible en: [http://www.revistavanguardia.com;](http://www.revistavanguardia.com; Servicio Jesuita a los Refugiados – Ecuador (SJR-Ecuador).) Servicio Jesuita a los Refugiados – Ecuador (SJR-Ecuador). (Recuperado, en septiembre 10 del 2012)
- Freire, Paulo. (1989). *La pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Flores Raquel. (1995). *Escuelas binacionales fronterizas, propuesta de trabajo*, San Cristóbal: CEFI-ULA.
- Foucault Michel. (1999). *Estrategias de poder*. Volumen II. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Forero Luisa & Rodríguez Juan Camilo. (2006). *Evaluación de las zonas de Integración Fronteriza en el marco de la Can: el caso Colombia- Venezuela y Colombia-Ecuador*. Facultad de Ciencias políticas y Relaciones Internacionales. Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá D.C: Fundación Cultural Javeriana de Artes Gráficas –JAVEGRAF.
- Guarín, Jurado, Germán. (2012). Módulo de maestría Educación desde la Diversidad: modernidad crítica. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gellner Ernest. (1983). *Naciones y nacionalismo*. Madrid: Alianza universidad.
- Ghiso, Alfredo. (2000). *Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. Universidad de Antioquia. Departamento de Trabajo Social. Centro de Investigaciones Fundación universitaria Luis Amigo. Medellín: FUNLAM.
- Ghiso, Alfredo. (1993). *Cuando el saber rompe el silencio, diálogo de saberes en procesos de educación popular*. Santiago: La Piragua.
- Guarniso, Eduardo. (2011). Conferencia *Migración y Cambio Social*. Disponible en: web



- www.colombiasoyyousa.org. (recuperado en junio 17 del 2012).
- González, González Miguel Alberto. (2012). Módulo de Maestría en Educación desde la Diversidad: Filosofía de la diversidad II, Igualdad y libertad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Informativo, BBC Mundo. (2006). Febrero. "Ecuador/Colombia: crece disputa". Disponible en: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/latin_america/newsid_4700000/4700750.stm. (Recuperado en septiembre 11 del 2012).
- Levinas, Emanuel. (1993). *Entre nosotros*. Ensayos para pensar en otro, Valencia: Pre-Textos.
- Luna, Tamayo. (2006). *La educación en los últimos años en el Ecuador: situación y propuestas*. Quito: Contrato social por la educación - Cuadernos del Contrato Social por la Educación No. 4.
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- 7 place de Fontenoy - 75352 París 07 SP - Francia: UNESCO.
- Montenegro, Ricardo. (2005). *Frontera colombo - ecuatoriana: Historia y destino en común*. Ecuador: Aldea del Mundo.
- Morales, Abelardo & otros. (2010). *Migración y salud en zonas fronterizas: Colombia y el Ecuador. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas*.
- Quintar, Estella. (2004). *Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina*. Revista latinoamericana polis. [En línea]. Disponible en: URL:<http://polis.revues.org/4096>; DOI :10.4000/polis.4096. (Recuperado en Julio 28 del 2012).
- Ramírez y otros. (2007). *La estampida migratoria ecuatoriana: Crisis, redes, transnacionales y repertorios de acción migratoria*, Quito: Abya Yala. Disponible en: <http://www.abayala.org>. (Recuperado, en septiembre 15 de 2012).
- Romagnoli Claudia, Valdés Ana María & Mena Isidora. (2008) *¿Cuánto y dónde impacta?: Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela*. Educar Chile, el portal de la educación. Disponible en: www.convivenciaescolar.cl. Publicado 30 julio de 2010. (Recuperado en Julio 7 del 2012).
- Soto, González Mario. (1999). Tesis doctoral titulada: *Complejidad y Sujeto humano - Edgar Morín*. Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y letras, departamento de filosofía, lógica y filosofía de la ciencia y teoría de la educación. España.
- Weber, Max. (1974). *Economía y Sociedad*, vol. I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, Santiago Arena. (2004). *Introducción a la metodología de la Investigación*. México: Océano.
- Zuleta, Estanislao. (2004). *Educación y Democracia: Un campo de combate*. Sexta edición. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Sentidos y relaciones de los lemas, misiones y visiones, de las universidades del Cauca, Colombia¹

**CARLOS ALFONSO ASTUDILLO SALAZAR² - DIANA CRISTINA ORTEGA ALEGRÍA³
EDWIN ANDRÉS MURILLO FERNÁNDEZ⁴ - MARÍA LIZBETH GRAJALES ROJAS⁵
CONSIDERACIÓN⁶**

Resumen

Las universidades históricamente ha debido y tenido que afrontar retos, y cada tiempo le genera unos nuevos. En este documento se aborda el reto desde el lenguaje, precisamente desde los lemas que convocan estas instituciones. En el mundo de la publicidad, estas frases cortas que encierran todo un significado y tratan de dar un sentido para quienes los leen, han jugado un papel significativo en diferentes territorios, como en la política, y la economía, la educación, entre otros. En el transcurrir de esta investigación por ejemplo, se “escucharon” discursos de algunos doctores, maestros y sujetos entrevistados, los cuales se referían al lema de su universidad para explicar el impacto que este tuvo en la comunidad universitaria y/o en la sociedad en general. La investigación así mismo se encaminó a la realización de un análisis crítico del discurso que poseen los lemas, pues el sentido y significado que ellos convocan

1 Recibido: 11 de diciembre de 2012. Aceptado: 07 de marzo de 2013.

2 Carlos Alfonso Astudillo Salazar. Licenciado en Educación con especialidad en Matemáticas, Universidad del Cauca (1999). Especialista en Educación Matemática, Universidad del Cauca (2001). Publicación: Análisis de la fundamentación de la teoría d conjuntos difusos. Docente Institución Educativa Agroindustrial Monterilla, Municipio de Caldon, Departamento del Cauca. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: astuzar2@gmail.com.

3 Diana Cristina Ortega Alegría. Diana Cristina Ortega Alegría. Ingeniero Industrial, Especialista en Finanzas Públicas. Docente Institución Educativa Agropecuaria Integrado Sotará, Municipio de Sotará, Departamento del Cauca. Líder formador en diferentes programas de la ruta de apropiación y uso de TIC's – MEN. Publicación: Experiencia exitosa en agro negocios rurales - IICA. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: dcristina_27@hotmail.com.

4 Edwin Andrés Murillo Fernández. Matemático Universidad del Cauca, Especialista en Educación Matemática, Universidad del Cauca, publicaciones: La enseñanza del álgebra mediante la preparación de una taza de café, estudio estadístico al transformar una gramática libre de contexto a la forma normal de Chomsky, docente Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), docente Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), docente Institución Educativa Comercial del Norte (IECN). Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: emurillo@unicauca.edu.co

5 María Lizbeth Grajales. Ingeniera de Sistemas Universidad Cooperativa de Colombia. Docente de la Institución Educativa Agroforestal San Juan de Quintana en el Municipio de Totoró, Departamento del Cauca. Participé como ponente con el proyecto AL Ritmo De Proczeamays con el programa computadores para educar (CPE), con esta experiencia significativa y el uso de las TIC como herramientas que apoyan los procesos educativos. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: lizgrajalesro@gmail.com.

6 Miguel Alberto González González. Asesor. Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.



son de lenguajes del poder, y como afirma Zemelman⁷ “el lenguaje es potencia” tiene la capacidad de cambiar lo establecido, lo dado. El interés de abordar “Los sentidos y relaciones de los lemas, misiones y visiones de las universidades del Cauca, Colombia”, surge a partir de las reflexiones conceptuales y de la crisis generada en el grupo investigador por parte del Docente Miguel Alberto González González, quien centra su interés en auscultar los lenguajes que vienen del poder, interrogándonos acerca de cómo nos designan, cómo nos piensan, cómo nos someten. La investigación fue realizada durante los años 2011 y 2012 teniendo en cuenta los lemas, accediendo a información teórica y abordando a personas de las comunidades educativas de las universidades del departamento del Cauca.

Palabras claves: Publicidad, Sociedad, Lenguaje, Lemas, Universidad, Poder.

Abstract

The university historically has had to face several challenges, and each time to create new ones, this paper addresses the challenge from language precisely from the slogans that call these institutions. In the world's advertising, these short sentences that contain all meaning and try to give meaning to those who read them, have played a significant role in different areas, such as politics, economics, and education, among others. In the developing of this research, for example was “heard” in the midst of their speeches to some doctors, teachers that guided mastery seminars, and interviewed subjects, refer to your university slogan to explain the impact had had on him and / or in the university community and society in general. Research likewise headed for conducting a critical discourse analysis that have slogans, so sense and meaning they summon are languages of power, as Zemelman¹ stated “language is power” has the ability to change what was established, the given. The interest of addressing “The meanings and relationships of the slogans, missions and visions of the universities of Cauca, Colombia”, arise from conceptual reflections and the crisis generated by the research group of Professor Miguel Alberto González González, who is especially interested in seeking languages that come from power, questioning about how we designate us, how we think, how we undergo. The research was conducted during the years 2011, taking into account the slogans, accessing information theory and accosting people of the university educational communities of Cauca.

Keywords: Advertising, Society, Language, Slogans, University, Power.

⁷ Para Zemelman, el lenguaje es una presencia conformadora de posibilidades ya que juega las veces de ser “metáfora”, es decir surge desde donde se dice pero a la vez se calla y oculta, se debe entonces rescatar el lenguaje como mecanismo que potencia al sujeto, pero siempre desde su condición subjetiva historizada, lo que nos remite a la relación del lenguaje con su contexto de pertenencia, pues a la vez que es parte de este, no se agota en él en razón de la potencialidad que tiene para re significarlo. La potencialidad se entiende como las diversas posibilidades de generar universos de significación desde la necesidad de realidad por el sujeto.

1. A manera de debut

La investigación que se aborda y se da a conocer por medio del presente artículo, se ejecutó durante los años 2011 a 2012 y está relacionada con el análisis de los sentidos y relaciones de los lemas, misiones y visiones de las universidades del Cauca, Colombia. La investigación se enmarca dentro del Macroproyecto Lenguajes del poder, dirigido por el investigador principal Miguel Alberto González González quien es Docente de la Universidad de Manizales en el Departamento de Caldas, Colombia y fue ejecutada por estudiantes de la III cohorte de la Maestría en Educación desde la Diversidad en el Centro de Educación a Distancia de la Universidad de Manizales con sede en la ciudad de Popayán en el Departamento del Cauca - Colombia⁸.

2. La excusa para...

El presente artículo pretende dar a conocer los auscultamientos y hallazgos encontrados en el intento de analizar el discurso que se sitúa en los lemas de las universidades del Departamento del Cauca, a partir de interrogantes como: ¿son coherentes?, ¿Qué nos quieren decir?, ¿Porque los hacen?, ¿Quiénes los hacen?, ¿Para quienes los hacen?, ¿Cuál es la intención?, ¿Cuál es su efectividad?, ¿Cuál es su incidencia en los sujetos y en la sociedad?, ¿Cuál es el tiempo que convocan?, ¿Qué tipo de sujeto promueven?, ¿A quién o quienes le sirven?, entre otros.

El abordaje de esta aventura investigativa, que condujo al grupo investigador a terrenos inexplorados y virginales, posibilita el conocer la intención y el sentido de los lemas, los cuales deben estar en relación

con los procesos internos de cada institución y sobre todo con los contextos como eje fundamental para definir y fortalecer cada uno de los procesos institucionales y regionales. En la actualidad las instituciones en general han adoptado una “Misión y Visión” con características del modelo empresarial, las cuales proyectan lo que hacen o desean hacer y también lo que desean ser o hacer a futuro como institución u organización. Las instituciones educativas también se han visto permeadas por esta moda, y es así como casi en la totalidad de ellas se encuentran visiones, misiones y lemas que no se han estudiado y que están pensando y diciendo muchas cosas de ellas mismas.

Es de tener en cuenta que en lo referente a la construcción de significado y sentido de los ideales de mundo que realizan los sujetos en la escuela, (entendida esta como el proceso educativo que desarrollan a través de su vida desde sus primeros años de escolaridad hasta los de educación superior), se podría afirmar que así como los llamados medios masivos de comunicación construyen subjetividades, la escuela también las construye, como se plantea en la siguiente cita:

“así como la influencia de los medios de comunicación en la construcción de subjetividades e incluso la estructuración en torno a un género hacen que el sujeto(s) no tenga una misma impresión de lo que su educación significa. A esto tendríamos que añadir todo la estructura de interpretación que el sujeto(s) tiene para aprehender los contenidos.”
(Bravo, 2008,52).

Al respecto, se hace mención al debilitamiento de las subjetividades que plantea Michael Foucault en sus “tecnologías del yo”. En este sentido, se habla hermenéuticamente de la tecnología del yo, como la tecnología del poder que encierran los lemas para “modelar” la conducta del “yo” y del “otro” en un “nosotros”.

8 El Departamento del Cauca está ubicado en el suroeste de la República de Colombia, se encuentra limitado por los departamentos de Valle del Cauca, Tolima, Huila, Caquetá, Nariño, Putumayo y el Océano Pacífico, su capital es la ciudad de Popayán que cuenta con una población aproximada de 265.702 habitantes.



De igual manera, es claro que “la escuela no puede permanecer aislada de la sociedad” (Santos, 2010,4) entonces, no es posible ignorar las consignas que transmiten los lemas por lo que la escuela debe estar permanentemente analizando lo que está sucediendo en su momento y contexto histórico. Esta realidad da origen desde su interior a las siguientes interrogantes: ¿A quién enseñar?, ¿Cómo es el sujeto al que se le va a enseñar?, ¿Cómo piensa?, ¿Qué dice?, ¿Qué hace?, ¿La escuela responde a las necesidades de la sociedad actual?, y finalmente, ¿Los lemas son un lenguaje del poder, en la medida en la que el sujeto los interioriza y los hace parte de su cotidianidad, en los diversos contextos en que se desenvuelve, como son: local, regional, nacional y mundial?

El artículo también pretende dar cuenta también, de la lectura del sentido de la palabra que habita en los lemas de las Universidades del Cauca, ya que “la verdadera escritura, comienza no cuando se trata de representar no la cosa misma, sino uno de los elementos que la constituyen, una de las circunstancias que la señalan o cualquier otra cosa a la que se asemeje” (Foucault, 1968, 116). Se pretende develar toda clase de sortilegio que pueda estar oculto en ellos como formas metafóricas y figuras de la retórica como: sinécdoque⁹, metonimia¹⁰

y catacresis¹¹, así como la capacidad que tienen los lemas para negar los límites de sus universos de significación, es decir, para romper las inercias de lo mecánico y estático.

3. Antecedentes

Para emprender esta aventura investigativa sobre el Sentidos y relaciones de los lemas, misiones y visiones, de las universidades del Cauca, enmarcada específicamente sobre los lenguajes del poder que habitan en este discurso de frases cortas, se hace necesario conocer y reconocer las diferentes investigaciones que se han adelantado en esta línea de investigación en nuestro país. Con este propósito se indagó sobre ensayos, artículos, libros, ponencias y conferencias relacionadas con el tema, lo mismo que tesis de investigación que ya se hubiesen finalizado o que estén en proceso de construcción y que se relacionen con la línea investigativa.

Al respecto se encontró que en la última década, se han realizado en la línea de lenguajes del poder un sin número de investigaciones, algunas de las cuales se encuentran en proceso de construcción en el presente año y son de interés para el tema de análisis que se exhibe en el presente artículo. Entre los hallazgos encontrados se puede mencionar los siguientes:

- “Visión de filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad”¹²
- “Horizontes de la Praxis didáctica”¹³

9 (Del lat. *synecdoche*, y este del gr. *συνεκδοχή*, de *συνεκδέχσθαι*, recibir juntamente). 1. f. Ret. Tropo que consiste en extender, restringir o alterar de algún modo la significación de las palabras, para designar un todo con el nombre de una de sus partes, o viceversa; un género con el de una especie, o al contrario; una cosa con el de la materia de que está formada, etc.

10 (Del lat. *metonymia*, y este del gr. *μετωνυμία*). 1. f. Ret. Tropo que consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa o viceversa, el autor por sus obras, el signo por la cosa significada, etc.; p. ej., las canas por la vejez; leer a Virgilio, por leer las obras de Virgilio; el laurel por la gloria, etc.

11 (Del lat. *catachrêsis*, y este del gr. *κατάχρησις*, uso indebido). 1. f. Ret. Tropo que consiste en dar a una palabra sentido traslaticio para designar algo que carece de nombre especial; p. ej., la hoja de la espada; una hoja de papel.

12 Sobre el sometimiento de la universidad por sus propias tensiones, por fuerzas internas-externas, por las luchas de poder que están vigentes y que no permiten que los horizontes se vean claros para ella.

13 Realizada entre los años 2007 y 2008 por: Álvaro José Cano Plata, José Fernando Cardona Arias,

- “Las gramáticas de la universidad”¹⁴
- “Configuraciones de poder en la Educación Superior”¹⁵
- “Lenguajes del poder en los medios de comunicación y su incidencia en la formación universitaria”¹⁶.
- “Los lenguajes del poder. Una mirada a la violencia en la educación universitaria” y “Los miedos de los docentes”¹⁷

En la actualidad se encuentran otros proyectos adjuntos a esta línea investigativa, como son: Narrativas de guerra y paz, Los negros vistos desde las canciones, Las metáforas de los jóvenes escolares, Los silencios de los maestros, Las cegueras de los maestros, Las sorderas de los maestros y Los lenguajes de los maestros innovadores¹⁸.

En suma, todas estas miradas son una apuesta investigativa al análisis crítico del discurso, para develar los lenguajes del

Flor Elisa Giraldo Ardila, en la que se propone una lectura crítica de los límites del saber y del saber transmitir o enseñar; argumentando que las maneras de abordar la autoridad, la estética, el respeto, el conocimiento, el discurso político o económico, deben ser preocupaciones y horizontes del quehacer docente.

- 14 Entre los años 2009 y 2011, en la cual se devela que existen unas gramáticas que restringen y otras que potencian el quehacer en el aula, entre los actores en ella involucrados.
- 15 En el periodo 2009-2010, coloca en escena aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas y situaciones de poder desde el rol que desempeña en el aula cada sujeto, en especial el docente quien ejercer el poder mediante formas que se entienden como opresoras, como es el caso de la evaluación a la que se le da un sentido represivo.
- 16 Entre los años 2009-2010. Esta investigación postula que los medios masivos de comunicación usualmente no promueven intereses del colectivo de humanidad.
- 17 Investigaciones que surgen entre los años 2009-2010
- 18 Procesos investigativos ejecutados por estudiantes de la Maestría en educación desde la Diversidad del CEDUM (Centro de Educación a Distancia Universidad de Manizales) de la ciudad de Popaván.

poder que habitan en las instituciones educativas colombianas con una visión crítica y general del panorama Latinoamericano.

En lo relacionado con nuestro país, los lemas históricamente pueden haber aparecido desde la época de la conquista con la llegada de los españoles, pero no se encontró registro en la bibliografía consultada por el grupo de investigación, que demuestre que los nativos de esta región los hubiesen manejado en algún momento. La búsqueda de antecedentes investigativos del tema que nos ocupa evidencia la escasa información que existe al respecto, lo que a su vez devela lo novedoso de la presente mirada investigativa.

Es importante mencionar que la información hallada nos transporta al campo de los emblemas y los slogans, los cuales son utilizados por diferentes instituciones de tipo comercial, educativo, asociativo, empresarial, político, e inclusive en entidades administrativas como municipios, departamentos y países, entre otros.

En la siguiente grafica se muestran algunos lemas de empresas, productos, instituciones o personajes célebres de índole tanto nacional como internacional, que tienen una ubicación e importancia histórica y espacial y que demuestran su presencia en todos los terrenos y lugares de nuestro planeta.





En lo relacionado con el plano internacional, existen algunas investigaciones sobre el discurso visual entre ellas: El logotipo como discurso visual por ejemplo el de Adidas, Definición de un modelo de análisis y estudio de caso realizado en el año 2011 por Óliver Pérez Latorre, de la Universidad pública Pompeu Fabra (UPF) que se encuentra ubicada en Barcelona, Cataluña (España). Así mismo en la década de los noventa, se encuentra que se realizó un análisis del discurso de los emblemas y lemas de las Sociedades Económicas de amigos del país¹⁹, lo mismo que del discurso de intenciones en relación con el contexto cultural económico y social de la época, realizado en 1995 por Marc Martí, doctor en historia y profesor de la universidad de Toulon (Francia). Este análisis muestra la existencia de un código clásico de referencia (el de la cultura grecolonial), un código cultural nuevo (de la ilustración con la fe en la educación, el progreso y la razón), una perspectiva urbana sobre la actividad económica (considerada a partir del punto de vista de la clase propietaria) y finalmente, una actitud conservadora a pesar de la reivindicación de la idea de progreso.

Se encuentra en la red, la revista Aragonesa de Emblemática²⁰, que hace

estudios desde la “Emblemática General de tipo conceptuales, metodológicos, epistemológicos en general, de las fuentes ; de las bases sociales, de los emblemas de uso inmediato (Indumentaria), de uso mediato (escudos de armas, banderas, emblemas braquigráficos: monogramas, anagramas, logotipos, onomástica y música, de modo especial el himno) y de relación social (urbanidad o educación cívica, etiqueta, protocolo y ceremonial). En definitiva, signos para vivir en sociedad.” (Redondo, 2005, 7).

En el año 2000 se analizaron algunos lemas del diccionario de la real academia española, determinándose la necesidad de cambiar sus definiciones, su sentido y la palabra que designa. En cuanto a los significados, se asevera que estos son de carácter sexista o racista, y se puede afirmar que algunas de esas propuestas si bien han sido recibidas para su revisión, no han trascendido de lleno en la definición que propusieron los analistas.

4. En búsqueda del horizonte

Se hace necesario comenzar por establecer un concepto o significado de la palabra lema, se recurre al DRAE²¹ que ofrece varios referentes conceptuales entre los que se resaltan, teniendo presente el interés investigativo, los siguientes: Argumento o título que precede a ciertas composiciones literarias para indicar en breves términos el asunto o pensamiento de la obra; Letra o mote que se pone en los emblemas y empresas para hacerlos más comprensibles; y norma que regula o parece regular la conducta de alguien. Del mismo modo, es importante tener en cuenta que el lema en muchas ocasiones se relaciona o se tiende a confundir con

19 Las Sociedades Económicas de Amigos del País (SEAP) surgieron en España, Irlanda y Suiza a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, en el marco de las ideas de la Ilustración. Surgidas en los círculos culturales como organismos no estatales, tenían como fin promover el desarrollo de España, estudiando la situación económica de cada una de las provincias y buscando soluciones a los problemas que hubiera. Las sociedades se encargaban de impulsar la agricultura, el comercio y la industria, y de traducir y publicar las obras extranjeras que apoyaban las ideas de la fisiocracia y el liberalismo. Contaban con licencia real para constituirse y reunirse, y en su fundación intervinieron los sectores más dinámicos de la sociedad: importantes figuras de la nobleza y numerosos cargos públicos, de la Iglesia, del mundo de los negocios y los artesanos.

20 Título abreviado:Emblemata. Rev. Aragon. Emblemática. ISSN 1137-1056. Año comienzo:

1995.Periodicidad anual. Editor Diput. Prov. de Zaragoza, Inst. Fernando el Católico. Lugar de edición Zaragoza.

21 Diccionario de la Real Academia Española, DRAE, Décima segunda edición, disponible en: <http://buscon.rae.es>. (Recuperado el 22 de febrero del 2012).

eslogan, que es una palabra que está directamente relacionada con el lenguaje de la publicidad.

Al respecto, el slogan se define también según el DRAE como: Fórmula breve y original utilizada para publicidad, propaganda política, etc. Se puede mencionar también que slogan significa, a partir de sus orígenes, grito de guerra que se utilizaba para reunir a los miembros de un clan o de un partido. Con el paso del tiempo comenzó a emplearse en el lenguaje comercial y hoy se ha convertido en un elemento esencial en el mundo de la publicidad en el cual, en general no se hace diferencia entre lema y slogan.

Desde el punto de vista del lenguaje publicitario, el slogan se construye con la intención de influir en las determinaciones, en la aceptación y necesidad de adquirir un producto determinado. Esto implica cumplir ciertos requerimientos, entre ellos: estar constituido por una frase corta y de fácil recordación, que motive al cliente a partir del uso de palabras del común que identifiquen lo que ofrece, que juegue con las emociones y la originalidad, como asevera Luis Bassat Coen²², “un slogan debe ser corto y memorable; profundo y brillante; simple y único; impactante, perdurable, creíble y relevante”.

De igual manera desde lo publicitario, una función específica del slogan es favorecer el recuerdo de un producto o marca; situación que permite establecer diferentes grados de asociación:

- 1) Por semejanza, si la frase, la idea o imagen evocan el recuerdo de un estado o situaciones que se le parecen;
- 2) Por contraste, si rememora otro estado de conciencia opuesto y,
- 3) Por contigüidad, cuando recuerda otra percepción que haya coexistido en el espacio o en el tiempo con el elemento evocador.

Así mismo, entre las relaciones que se consideran importantes, para este proceso investigativo se encuentra el lenguaje y la estructura social. El lenguaje desempeña algunas funciones básicas para construir significados y conductas de la persona en la sociedad, ya que en una perspectiva sociolingüística “El lenguaje se considera como una codificación de un “potencial de conducta” en un “potencial de significado”. (Halliday, 1982,33). En el transcurrir de la construcción de esta investigación, se pretende reconocer, colocar en evidencia e interpretar aquellos lenguajes que transitan en la cotidianidad, poniendo de manifiesto un ejercicio de poder que valida y deja ver el dominio y sometimiento de algunos grupos y evidencia como a través del lenguaje se asumen ciertas conductas por parte del sujeto, a partir de la influencia y el significado de ciertos lemas que lo van situando en diferentes estados, uno de ellos el consumismo.

En este sentido, se puede afirmar que los seres humanos tienen la capacidad de interactuar con los lemas sobre las bases de significados que estos tienen para ellos, “dichos significados se construyen con la interacción social”, como lo manifiesta Báez & De Tudela. Otro aspecto necesario de mencionar, es que la base de todo lema es crear una unidad de símbolos significativos, el lema en suma, actúa como uno solo, cada palabra tiene su sentido y significado pero el todo tiene un sentido y un significado en su unidad. Es decir, los lemas son dependientes de la situación en que se apliquen o se enuncien, puesto que cada individuo podrá atribuir uno u otro significado al interactuar con lo que el lema afirma.

A partir de esta concepción, se pretende mostrar una supuesta marcación de significados colectivos o individuales, para cuestionar toda la emblemática oculta en los lemas que han construido un sentido colectivo en varios campos y que de cierta manera obligan a actuar en el orden dominante y establecido, sobre todo en lo relacionado con la educación

²² Publicista español nominado en el 2004 como uno de los hombres más influyentes de la publicidad



superior. Se hace necesario entonces tener en cuenta: el lenguaje metafórico utilizado en los lemas institucionales, los lenguajes que circulan por la escuela y por todas las instituciones sociales, y la relación histórico-espacial del sujeto en la construcción de su realidad, como por ejemplo los paradigmas que han atravesado y permeado a los lemas de las universidades del Cauca.

Para estudiar el sentido de los lemas desde los lenguajes del poder, se hace ineludible formular un marco teórico conceptual que permita comprender y analizar críticamente el uso de estos lenguajes para las instituciones, como ellos se han movilizado y actuado en los sujetos, en la sociedad y en la vida cotidiana. También se hace necesario escudriñar en el terreno del lenguaje simbólico, no matemático en el que están inmersos los autores de la investigación, para lo cual es fundamental recurrir a ciertos autores, los cuales son convocados en la presente travesía investigativa.

Entre estos autores se encuentra Martha Nussbaum, quien da una mirada de la educación norteamericana desde nuestro continente. Ella ha recurrido en uno de los capítulos de su libro "sin fines de lucro" al lema su universidad, la de Chicago que se profesa como: "la vida del intelecto" (Nusbaum, 2010, 176) y de ahí habla del impacto que este lema junto al tipo de educación pensada en y para la democracia, ha tenido influencia en las mentes y vidas de quienes tuvieron el "privilegio" de recibir una educación pensada desde las humanidades y las artes; la cual, actualmente, viene siendo desplazada por una educación para alcanzar beneficios económicos y para ciertas elites adineradas, más que para educar ciudadanos con un pensamiento crítico, y capaces de retribuir y aportar a la sociedad y a las democracias vigentes.

La educación para obtener beneficios económicos ha sido catalogada como propia de la modernidad, de las socieda-

des capitalistas. Paulo Freire (1997) nos da a entender que no es de esperar de quienes ostentan el poder, que se generen otras pedagogías pensadas en y para los Otros. Al mismo tiempo, desde principios de la década de 1970 se sabe de Michel Foucault que algunas instituciones como la universidad, *"que al parecer sólo diseñan conocimiento, se utilizan para mantener a cierta clase social en el poder y para excluir a otra de los instrumentos del poder"* (Foucault, 2006, 22). Estas formas de sometimiento anulan toda posibilidad de sujeto histórico erguido del que habla Hugo Zemelman desde América Latina. La educación con fines de lucro debilitadas las subjetividades de quienes se someten a ella; ya por ejemplo en Zygmunt Bauman (2000), se es posible inferir, que ser pobre en una sociedad de consumo, es lo peor que le puede pasar a un sujeto: "es un delito" (Bauman, 2000, 113) y se puede convertir en "una carga insostenible" como diría Erich Fromm (2006, 62). Según Bauman (2009), los individuos son guiados por intereses estéticos y no por normas éticas, porque es justamente la estética el elemento que integra a la "comunidad de consumidores", que los induce al consumismo debido tal vez al estado de insatisfacción permanente del ser y por el ser, como lo plasma y plantea en su libro: El arte de la vida.

Desde la visión de este autor, se puede pensar en un lema que represente los intereses de la sociedad actual, que bien podría ser: "compro luego existo", puesto que esta frase corta, refleja el afán diario por satisfacer más que las necesidades básicas, los deseos, modas, caprichos, tecnología, prisa y velocidad que nos ha "regalado" la modernidad y ello se ha incorporado en la educación con sus gramáticas y sus lenguajes.

Así mismo, en el plano educativo podríamos pensar en "estudiar para ser alguien en la vida", que permite entrever que la educación ha dejado de ser un derecho destinado a contribuir, a compensar desventajas sociales para convertirse en

un bien de consumo que posibilite adquirir destrezas laborales para mejorar el bienestar individual.

En el siguiente panel, se presentan las celdas de algunos de los autores convocados con sus principales ideas, alrededor de las cuales y con constantes entradas y salidas del mismo por parte de las cuatro abejas investigadoras, se va construyendo a partir de las conexiones que permiten los lados de los hexágonos, un panel lo bastante consistente cuyo principal producto sea un almíbar que permita darle otro sentido de gusto a la existencia de las instituciones universitarias.

oculto, al respecto Lizcano (2006, 159) manifiesta:

“Una de las funciones principales de la analogía, y de esa contracción suya que es la metáfora, es la función cognitiva. Mediante ella, lo que es problemático o desconocido se asimila a algo próximo o familiar para poder manejarlo o modelarlo. Así ocurre, por ejemplo con las metáforas antropomórficas dado que, como humanos, es el mundo humano el que mejor conocemos. Y así resulta que hay “hormigas obreras”, “abejas reinas”, “voluntad popular” o “hechos que hablan por sí mismos”.



En este caso, es necesario pensar ¿que se construye en el imaginario cuando se escuchan o mencionan frases como las anteriores, y otras más que en este momento se pueden traer a la mente? Acorde a lo expuesto por Lizcano, se fortalece el planteamiento a cerca de: ¿Cuáles son los sentidos y

las relaciones de los lemas, misiones y visiones, de las universidades del Cauca?

Con el propósito de intentar dar respuesta a la anterior interrogante, se toman en cuenta planteamientos o conceptos de los teóricos convocados en la travesía investigativa, así como los retos que plantea la construcción de mundo para las futuras generaciones, los cuales deben centrarse en la existencia y búsqueda de respeto, potenciando la inclusión, alteridad, otredad y diversidad, por lo que se hace pertinente y necesario escudriñar y analizar los lemas que habitan en las universidades del de-

5. Arquitectura: Armando el enigma

Para emprender el viaje por los senderos de los lenguajes del poder, se escoge aquel que conduce hacia el análisis de los sentidos y relaciones de los lemas, misiones y visiones, de las universidades del Cauca, Colombia. En esa motivación que impulsa a abordar este imaginario colectivo, las metáforas son en este sentido una fuerte herramienta para la comunicación, dando a conocer lo desconocido, lo



partamento del Cauca. De este modo, el tema adquiere gran interés para el grupo de investigación, teniendo en cuenta la realidad y el momento político en el que se desenvuelve la educación en Colombia y el papel protagónico que ha recobrado el movimiento estudiantil en los últimos años, no solamente a nivel nacional sino mundial, al convertirse y declararse principal opositor del capitalismo impuesto por los monopolios políticos y económicos establecidos por los países desarrollados que dominan el orden mundial.

Surgen entonces, otras interrogantes preliminares relacionadas con los lemas objeto de estudio, como: ¿Son coherentes y acordes a nuestra realidad?, ¿Nos permiten construir relaciones entre las diferentes culturas que conforman este territorio?, ¿Hacemos parte de ese lenguaje que nos hablan? De igual manera, se pretende analizar críticamente cada uno de los lemas y a partir del mismo, determinar características similares o disimiles que permitan evidenciar los lenguajes del poder que se ocultan tras los lemas de las Instituciones Universitarias objeto de análisis.

6. Finalidades

El objetivo general de la investigación se configuró en: Interpretar el sentido y relaciones de los lemas, misiones y visiones de las universidades del Cauca, Colombia, la cual se complementa con los siguientes objetivos específicos:

- Recopilar los lemas, misiones y visiones de las universidades del Cauca.
- Identificar el lenguaje que se utiliza en los lemas, misiones y visiones de las universidades del Cauca.
- Identificar el sentido y relaciones de los lemas, misiones y visiones de las universidades del Cauca
- Identificar el mundo que convocan los lemas de las universidades del Cauca.
- Analizar las relaciones de los lemas, misiones y visiones de las universidades del Cauca.

7. Sistemática

El abordaje de esta investigación, hace evidente que existe una proyección hacia una investigación cualitativa social y de marketing, puesto que se necesitan establecer cómo se presentan las universidades publicitariamente y/o como los individuos aceptan, interpretan o asumen los lemas para determinar su ingreso a una determinada institución educativa.

“La investigación comercial o, lo que es lo mismo, la investigación aplicada al marketing es investigación social. Investigar los mercados o los consumidores es investigar una parte del conjunto de estructuras, procesos y comportamientos sociales estudiar cómo somos; es estudiar en definitiva nuestra sociedad.”

(Báez & De Tudela, 2007, 39).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación conduce a considerar también el campo de la sociología, en el que se referencia a Erving Goffman quien advierte de la posibilidad de engaño que se puede presentar en los procesos de interacción en un tiempo y espacio determinado, pues en esta, se pone en juego la capacidad de aquellos individuos que crean los lemas, para convencer a otros mediante un adecuado uso del lenguaje que logre atraerlos, persuadirlos y hacerlos actuar.

Así mismo, la investigación con lleva a tratar de explicar la influencia de los lemas en la conducta humana, se hace importante indagar acerca de si las personas ¿Actúan acorde a lo que los lemas les indican?, ¿Son y se forman según lo que los lemas sugieren? y si ¿Cómo seres humanos, obtienen lo que sus lemas les prometieron?

Con respecto a las anteriores inquietudes, se hace referencia a que:

“Durante las últimas décadas del siglo pasado, preferentemente después de la segunda guerra mundial, se han elaborado diversas y muy variadas concepciones críticas

frente a la experiencia histórica de la modernidad. Un enfoque crítico muy penetrante ha sido el de la Escuela de Frankfurt. Se considera que la sociedad burguesa, de consumo, ha instrumentalizado la razón, la ha reducido a un simple instrumento con ciertos fines, el dominio de un hombre sobre otros, lo que la desvía de su propio objetivo, el saber. De esta forma, la razón ha degenerado en razón práctica y utilitaria, lo que trae consigo a su vez la degeneración de la cultura humana, que ha quedado tecnificada y mecanizada.” (Magendzo, 2006, 3).

Es preciso mencionar el hecho de que la información recopilada se analizó mediante la aplicación del análisis crítico del discurso, para describir la importancia del texto escrito en la comprensión de la vida social y la hermenéutica, que consiste en atribuirle sentido a los datos y en re significar las categorías encontradas.

La investigación que se da a conocer a través del presente artículo, se ocupa de la significación existente en el lenguaje que tiene los lemas de las universidades del Departamento del Cauca, que nos dicen, que nos han dicho y que nos están diciendo. Se desarrolla en el marco del método hermenéutico, fundamentado por la interpretación de las acciones humanas, en este caso las formas de lenguaje que adoptan estos lemas en el pensamiento de quienes acuden a estas instituciones. En el proceso de ejecución de la misma se adoptó el siguiente itinerario o ruta de investigación:

En lo relacionado con la recolección de información para su posterior selección y análisis, se comenta que se aplicaron diferentes estrategias y procedimientos metodológicos entre los cuales se pueden mencionar que predominó la entrevista. Esta se realizó dos maneras: con el diseño y aplicación de formatos diligenciados por estudiantes, docentes y en algunos casos directivos de las instituciones universitarias, y también con encuentros personales los cual por sus características proporcionan mayor abundancia en los datos, permite observar el comportamiento de los entrevistados en forma directa y posibilita repreguntar generando mayor interacción de las partes involucradas, lo que enriquece a su vez el ejercicio investigativo puesto que permite percibir formas de conductas que para la presente investigación son relevantes, puesto que el objetivo es comprender el comportamiento humano, el contexto que le rodea y las situaciones que se le presenten al sujeto, mediante la interpretación.

Así mismo se tuvo en cuenta los textos o imágenes publicitarias, dado que las





universidades hacen parte del sistema económico y que por ello deben encontrar la manera de persuadir a la población, atrayéndola y cautivándola a partir de su publicidad. El interés de analizar este tipo de datos, logos y lemas universitarios, es el de reconocer el papel que juega la persuasión publicitaria en la consolidación no solo del sistema económico, sino también de formas concretas de percibir la realidad y de entender la relaciones y la forma en que se construyen los sujetos modernos, para lo cual se recurrió también a conversaciones informales con algunos de quienes son responsables de la publicidad en las instituciones universitarias estudiadas.

8. Sujetos involucrados

La investigación acerca del sentido y relaciones de los lemas, misiones y visiones de las universidades del Cauca, toma como eje central las universidades que por su devenir histórico han permanecido y se han perpetuado con el transcurrir del tiempo, sin desconocer los aspectos políticos, sociales y económicos que hacen parte de su labor.

En esta parte del proceso investigativo y con el fin de determinar la información general de las universidades objeto de estudio, se hizo necesario recurrir a los archivos históricos de cada una de ellas y sus respectivas facultades, a las páginas web oficiales y a entrevistas con el personal administrativo, directivo y estudiantil. Este proceso permitió recopilarla información general de las mismas para su posterior organización y priorización de

acuerdo con los intereses del grupo investigador. Dicho proceso se puede sintetizar en dilucidar el sentido de los lemas, en relación con la regulación que ellos mismos pretenden ejercer sobre la conducta, la forma como debería actuar o pensar una institución universitaria y cada uno de los sujetos que hacen parte de ella, que se construyen en ella y que también la construyen. En total, se entrevistó a cuatro directivos, cuarenta maestros incluidos exalumnos, veintiocho estudiantes y tres administrativos. En el proceso investigativo estas son las universidades que desde 1922 sitúan en su filosofía institucional un lema que refleje su identidad. Un lema es uno de los “objetos culturales” según Marc Martí (1995, 193), que mejor caracteriza una institución, en este caso la universidad.

9. Lemas de las universidades del departamento del Cauca

A continuación se presente el corpus de los lemas recopilados de las universidades del departamento del Cauca, Colombia, entre el periodo 1922 y 2012:

Lema	Universidad
Posteris lumen Moriturus Edat (Quien ha de morir deje su luz para la posteridad)	Universidad del Cauca.
Educación de calidad con responsabilidad social	Fundación Universitaria de Popayán.
Más para todos	Institución tecnológica de comfacauc.
Somos más	Institución tecnológica de comfacauc.
Acceso con equidad	Institución tecnológica de comfacauc.
De frente a la sociedad	Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca.
Una universidad de todos, para todos y... todos los días	Universidad del Cauca Lema rectoral (2003)
Una Universidad de Excelencia con Profundo Impacto Social	Universidad del Cauca Lema rectoral (2006)
Ser Autónomo es ser y sentirse Libre	Universidad autónoma del Cauca.

10. Develamientos

En el presente apartado se presentan los develamientos, es decir los encuentros con los que el grupo de investigación se topó, al escudriñar acerca del sentido de los lemas en las Universidades del Cauca, desde lo teórico conceptual como desde el trabajo de campo realizado en la ejecución de la propuesta investigativa.

Tanto en el lenguaje como en el discurso que se encuentra en los lemas de las universidades objeto de estudio, se encontró que ellos giran alrededor de los conceptos de transmitir conocimiento, autonomía, libertad, calidad, responsabilidad, desarrollo, identidad y vivir comunitario. En este sentido, nace el interés por cuestionarse y reflexionar, acerca de si la universidad vive en una constante construcción y adaptación de nuevos horizontes, tanto institucionales como sociales o si dichos conceptos debemos considerarlos como una utopía²³.

Desde los lemas de las universidades se han configurado lenguajes del poder, que de alguna manera permanecen ocultos y signan a los sujetos en los diversos campos, político, social, religioso, cultural. Los lemas en algunos casos han tenido la necesidad de reconfigurarse, para dar cuenta de los nuevos retos que se anteponen a los vacíos que se han generado en la educación, los cuales hacen necesario pensar la educación desde el pensamiento Moriano y sus “siete saberes necesarios para la educación del futuro”, intentando aportar de esta manera en la construcción de tejido de humanidad.

Las misiones y visiones inmersas en la filosofía institucional universitaria en el

departamento del Cauca, giran en torno a la formación de profesionales y personas, ante lo cual surgen los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los encuentros y desencuentros entre estos términos?, ¿Cuál es el significado y el sentido que tiene formar personas o profesionales? ¿Qué es formar en la Universidad, qué se forma, para qué se forma, en qué se forma y en qué tiempos se forma?

Estos cuestionamientos se hacen presentes en algunos de los estudiantes que fueron abordados, una de las cuales, afirmó: “... lo que sucede es que pueda que nos formen académicamente, puede que ellos busquen la excelencia académica ... sin embargo el problema está es en la academia para que forma, porque puede que forme según los parámetros que ellos consideran se debe formar a las personas en una sociedad ... es precisamente esa concepción de conocimiento, de academia, del para que deben formarse las personas el que nosotros no compartimos ... por eso decimos creemos que la Institución no forma para dejar un buen legado a la sociedad ... por el contrario se busca es unos intereses muy económicos, del modelo actual que está, que es para servirle a un mercado”. “en últimas a lo que se ha llevado es como al tema de la estandarización, a sacar es un producto... comerciable, transferible... en últimas el estudiante se está volviendo en eso... y si no es un producto calificado para el mercado... entonces, ¿es la formación hacia qué?”.

De los textos misionales y visionales relacionados, se puede inferir que la formación de personas hace referencia a los principios y valores que los sujetos inmersos dentro de estas instituciones deben tener al culminar su proceso educativo, sin embargo, dichos valores se convierten en un patrón alienante que termina estableciendo moldes en la formación de los sujetos, los cuales han sido impuestos por la misma sociedad, el modelo económico, político, entre otros, y los que muy rara vez, un estudiante logra

23 Se entiende la utopía en el sentido de Eduardo Galeano, en su diálogo Ventana sobre la utopía: “La Utopía, ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.



romper. Al respecto se hace referencia a que: “El capitalismo de hoy vive de la homogenización de los comportamiento sociales, basados en el individualismo a partir de lo generalizado”²⁴

En afinidad con lo anterior es mencionar lo planteado por un estudiante, quien afirma: “La misma universidad no permite tener un pensamiento crítico hacia la Institución... sí existe un poder mediático a través de todo lo que es la imagen, de todo lo que se nos muestra a diario, lo que se nos vende, lo que se nos muestra en los medios de comunicación”. Con base en esta aseveración puede considerarse que el acatamiento y ejecución de los lemas, busca monopolizar entre quienes lo imponen y hacen efectivo, por lo cual en ocasiones se hace necesario, en especial por parte de los estudiantes e inclusive mientras permanecen en ella, buscar la satisfacción de sus necesidades e inquietudes académicas y sociales fuera de la Institución, para poder romper con los márgenes, límites impuestos por los procesos homogeneizantes de la educación.

Cuando se hace alusión a la formación de profesionales, se está refiriendo a los sujetos como personas que al terminar el proceso educativo, deben ser competentes en términos productivos y económicos, sin embargo la institución sufre una metamorfosis con tendencia hacia la producción de profesionales como piezas claves en el modelo económico en el que se encuentran inmersos, aunque paradójicamente exista en ocasiones, una superpoblación que no pueden acceder al mercado laboral. Como contra ejemplo aparece en el continente Asiático, precisamente en la India, “la universidad de los pobres”, otro “modelo” de universidad que rompe con el orden y la idea de universidad en occidente, ya que en la mencionada universidad los intereses educativos son exclusivamente para vivir en común

unidad. Nussbaum en su Libro sin fines de Lucro no la menciona en su exploración educativa que hace por la India, pero si la exponen Bunker Roy su fundador mediante la red de internet en www.ted.com. De esta manera la formación que se posibilita por medio de la educación superior que se da en las universidades deviene en un imaginario de futuro, en el que precisamente las personas ambicionan o desean un mejor futuro a partir de su formación profesional universitaria, pero que según parece en lo que tiene que ver con el aporte a la construcción y transformación social todo se hecha en saco roto y se queda solamente en el alcance de metas y sueños a nivel de realizaciones personales y familiares.

Es necesario considerar también que la realización personal y familiar que se menciona, no es un sueño asequible para todos, si se tiene en cuenta el propio modelo de selección estudiantil impuesto por el Estado con las pruebas ICFES²⁵ y las pruebas internas de las universidades oficiales que “ciernen” a los estudiantes no tanto por sus condiciones académicas sino por la escasez de “cupos” u oferta universitaria, o por los costos de matrícula y de permanencia en las universidades de carácter privado, lo que convierte a la educación superior en Colombia en un territorio excluyente, como lo es en general el modelo o sistema educativo colombiano, al respecto se cita la referido por Lina Uribe²⁶; “... hay un grupo de estudiantes que pueden ser talentosos, que no alcanzan los mejores resultado de las pruebas de estado, entonces no pueden acceder a la educación superior, ¿Por qué? Porque no pueden acceder a la pública pues no alcanzan los resultados

24 Reflexión realizada por el docente de la Maestría en educación desde la Diversidad, Jaime Pineda en el módulo Filosofía y Alteridad I.

25 ICFES. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, es la entidad gubernamental encargada de promover la educación superior en Colombia.

26 Lina Uribe es la Rectora de la Institución Tecnológica Universitaria de Comfacauc. UNICOMFACAUCA.

de las pruebas de estado y no pueden acceder a la privada por que los precios no les dan, o sea no alcanzan a pagar los precios de la matrícula”

Un ejemplo claro de esta forma de exclusión, es el auge de estudios tecnológicos y técnicos que se ofrecen con el visto bueno del Ministerio de Educación Nacional como forma de suplir el déficit de cupos para carreras profesionales, los cuales terminan beneficiando al sector productivo y empresarial a costa del detrimento de las condiciones laborales, personales y humanas de quienes acceden a este tipo de estudios, tal vez por la sencilla razón de que el Estado mismo, representado en la institución universitaria no le ofreció otro tipo de oportunidad de educación y formación profesional.

El sistema educativo colombiano en todos sus niveles, incluido el universitario, ha sufrido también drásticas evoluciones en las que el estudio de las humanidades está siendo abandonado en los diferentes niveles de escolaridad, en beneficio y contraprestación de aprendizajes directamente vinculados con las actividades económicas y productivas, situación que se hace evidente en las misiones y visiones institucionales que encaminan la formación universitaria hacia la profesionalización como medio de asegurar un futuro laboral y económico, que en últimas termina beneficiando los intereses personales y del núcleo de vida que tiene cada estudiante, dejando de un lado el interés colectivo y la construcción de mundo y humanidad.

Universidad ética, moral y democrática

En este apartado se cuestiona acerca de si todos los procesos de la vida institucional universitaria se encuentran enmarcados en la ética, la moral y la democracia²⁷, así como también si ¿la

filosofía institucional se interioriza en los estudiantes de tal manera que sea determinante y esencial en la vida de ellos y en su papel de agentes y sujetos transformadores sociales?, si ¿tienen en cuenta al Otro?, si ¿ejercen poder sobre los sujetos?, si ¿condicionan su actuar?, si ¿están formulados desde la ética que debe tener el proceso educativo?

Surgen otros planteamientos, como si la universidad es un espacio verdaderamente democrático o se ha limitado a reproducir el esquema de democracia que ha sido tradicional en nuestra sociedad. En este sentido, enseñar democracia implica potenciar el desarrollo de las relaciones individuo sociedad en las responsabilidades, en las libertades, en la solidaridad, en el lenguaje del respeto por la diferencia y por lo diverso, en posibilitar al individuo el uso de su voz en especial en la misma universidad, donde sus propios estudiantes manifiestan la carencia y necesidad de espacios para acceder a la reflexión, la ciencia, la crítica y al trascendental aporte a ella, en la construcción de pensamiento que conserve, genere y regenere el proyecto democrático de la humanidad. La enseñanza y fortalecimiento de la democracia en todos los espacios que se desarrollan en el claustro universitario, ayudan a crear y adquirir sensibilidad social tan necesaria para lograr un cambio de aptitud²⁸ personal que contribuya a mejorar las condiciones de desigualdad y vulnerabilidad en la que a diario vivimos.

edición, la primera como el conjunto de normas morales que rigen la conducta humana, la segunda como, las acciones o caracteres de las personas, desde el punto de vista de la bondad o malicia; y por último la democracia como doctrina política favorable a la intervención del pueblo en el gobierno.

- 28 La aptitud para reconocer a otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, y de contemplarlos con respeto, como fines en sí mismos y no como medios para obtener beneficios propios mediante su manipulación. (Nussbaum, 2010, 48).

27 La ética, la moral y la democracia son entendidas a partir del DRAE en su vigésima segunda



Globalización universitaria

La globalización²⁹ implica una intensificación de las relaciones sociales en el ámbito mundial que tiene gran influencia hasta en el pequeño entorno en que se habita, el cual es modelado por diversos eventos que incluso tienen ocurrencia a grandes distancias, al respecto Gregorio Hernández (2011), en el Módulo Cultura Global Vs. Multiculturalidad de la Maestría en Educación desde la diversidad, plantea:

“A pesar de que los enfoques de análisis dominantes sobre la globalización tienen como epicentro la economía y la tecnología, por el papel del capitalismo y de los avances en las tecnologías de la información y de las comunicaciones, es innegable que este fenómeno ha venido modificando las modalidades de organización social y cultural a lo largo y ancho del planeta”

El campo educativo tampoco es ajeno a los procesos globalizantes, los contenidos que se deben enseñar en la escuela, las reformas educativas y laborales de quienes están vinculados con el sector, etc. son determinados desde lineamientos mundiales. La universidad también se encuentra inmersa, permeada y sumergida en este proceso globalizante, de ahí su necesidad de incursionar en el mercado y la publicidad, lo primero ofreciendo programas profesionales y tecnológicos que posibiliten a sus estudiantes acceder a un trabajo con una adecuada remuneración económica y lo segundo, por su necesidad de competir y vender servicios a sus potenciales clientes a través de campañas publicitarias, dentro de las cuales los lemas cobran vital importancia.

En el trabajo de campo realizado en algunas universidades del Cauca se encontró que al interior de ellas cada facultad posee su propia misión, visión, filosofía, intereses, lo que deja entrever que existe un partición del conocimiento en campos específicos, lo cual de una u otra forma conlleva a la fragmentación del propio ser humano, a la disolución del sujeto, a la falta de posición y reconocimiento del mismo como parte de un todo, de un universo, de una sociedad, de un grupo humano que nos transforma e influye, pero al cual no somos capaces de transformar ni influir, ¿será esta la razón por la cual nuestro departamento y su capital presentan un bajo desarrollo económico, falta de fuentes de empleo y por el contrario altos índices de pobreza e inseguridad?. Es por ello que se hace apremiante retomar los procesos educativos, tratando de recuperar la condición humana de los mismos, de tal manera que quienes a futuro ostenten el poder económico, político y social, lo hagan con visos de humanidad teniendo en cuenta que “El que tiene poder, sabe lo que hace”³⁰.

La universidad en el departamento del Cauca como institución, en la actualidad utiliza lenguaje propio de la civilización del espectáculo; del marketing para atraer, para vender; para hegemonizar el poder del lenguaje que quiere que sea aprendido para unos intereses económicos de solo unos cuantos. A esos lenguajes del Ministerio de Educación o de los presidentes, que llegan a ser apropiados por los directivos deben pasar por una “aduanas”³¹, esto es quiere decir, hacer una auditoria a esos lenguajes que están llegando de todas partes de una manera exigente, deman-

29 Según el diccionario de la Real Academia Española en su 23a. Edición, es entendida como la “tendencia de los mercados y de las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales”.

30 González González, Miguel Alberto. (2011). Seminario: Modernidad Crítica, Maestría en Educación desde la Diversidad. Colombia: Universidad de Manizales.

31 González González, Miguel Alberto. (2011). Ponencia: ¿Qué entendemos por libertad en Latinoamérica? promesas y posibilidades, filosofar la educación, Memorias del Tercer simposio de Horizontes Humanos. Argentina: Barileche.

dante; y que replica el modelo de sociedad infundado desde épocas antiguas, por un nuevo lenguaje del poder que más que estar plasmado en las visiones, misiones y lemas institucionales se hiciese efectivo en lo que tiene que ver con los principios que la rigen, como son la formación de seres íntegros, críticos y transformadores de ella misma y de la sociedad de la que hacen parte.

Emprendimiento o competitividad

El modelo globalizante en el que se encuentra inmersa la universidad, le impone un reto relacionado con la forma de ¿cómo garantizar y mantener activos a los profesionales en un mundo tan competitivo, en donde estar fuera o dentro de la globalización puede ser clave para el éxito o fracaso? Aparece en escena entonces el concepto de educación o formación de personas emprendedoras o competitivas.

Estos conceptos que se encuentran atractivos y supuestamente muy disidentes en las filosofías institucionales, parten de políticas educativas estatales que determinan qué se debe enseñar y fomentar en las instituciones de educación superior, teniendo como base el modelo de formación por competencias en el cual no se reivindica el conocimiento sino que por el contrario, se instituye un modelo que prepara a los jóvenes del país en las habilidades y destrezas necesarias para que suplan o complementen la mano de obra barata requerida por la multinacionales que toman asiento en nuestro territorio.

Al respecto, el emprendimiento no es más que una sofisticación del neoliberalismo para ocultar las relaciones precarias de trabajo derivadas de las llamadas flexibilizaciones laborales. Bajo la retórica de promover el aumento de empresarios y de impulsar una cultura de la innovación, se concreta rebajas salariales, aumentos en las jornadas de trabajo, no pago de prestaciones sociales y se fomenta

la informalidad. En términos duros pero realistas, el emprendimiento termina siendo un engaño al que se somete a la juventud incauta, pobre, sin oportunidades e incluso en situación de vulnerabilidad, fomentando el criterio subjetivo de que la creación de una empresa o negocio no depende más que de las ganas y la voluntad individual. En esta lógica los jóvenes con sus iniciativas, se enfrentan a un futuro plagado de incertidumbres y, en la mayoría de los casos a fracasos rotundos, mientras que las multinacionales prosiguen con sus ansias de poder y su característico expansionismo, por encima del reconocimiento del “otro”, entendido este de manera individual o colectiva cuando lo que se afectan son gremios o comunidades en general, es decir, en ocasiones eliminando al sujeto o sujetos, degradando su propia existencia física o intelectual, esta última como consecuencia de la superproducción de académicos o profesionales que encuentran muy pocas posibilidades ocupacionales y de realización profesional.

“Loco es aquel que, haciendo siempre lo mismo, espera resultados distintos”

Este aparte está dedicado a todos aquellos que creemos que los cambios son posibles, a los sembradores de sueños y esperanzas.

Como personas y maestros estamos inmersos en una sociedad gobernada por modelos económicos globalizantes, en los que se ha perdido el sentido de humanidad y se ha potenciado el individualismo que conlleva a satisfacer las necesidades, ya no necesariamente básicas, fundadas por el mismo sistema y que deben obtenerse sin importar la existencia del “otro” y de los “otros”, en un mundo globalizado que conlleva a los sujetos a estar en una continua competencia que conlleva a la búsqueda de la satisfacción de necesidades individuales y la obtención de una aparente comodidad vital. Nos encontramos



sumergidos en la sociedad de consumo y del espectáculo, a la que se “le asigna demasiado espacio y tiempo, estamos inmersos en una gran pantalla, lo que no permite el análisis de la información”³², convirtiéndonos en facilitadores en ocasiones de nuestra propia inmersión en la monarquía del mercado total.

En este sentido el estudio de la Maestría en Educación desde la Diversidad sirvió como una especie de gotas oftálmicas, puesto que en diferentes momentos de su devenir ha logrado aclarar la visión de la realidad circundante, permitiendo realizar un despegue y atravesando terrenos en ocasiones poco transitados como la diversidad, ya que “Pensar en diversidad, es pensar que los seres humanos tengan otro sentido de condición humana”³³. De esta forma los módulos: cuestión del sujeto, cultura, desarrollo humano, modernidad, que conducen a otras comarcas como el humanismo y el mundo de la globalización, al haber sido explorados deben servir como herramientas contra la inmovilidad y la “desmovilización de las conciencias” que según Manuel Vera, genera la globalización. Este viaje en el que nos embarcamos en un navío llamado Maestría, de una empresa llamada Universidad de Manizales nos condujo a un lugar paradisíaco y virginal a los propósitos investigativos, nos llevó a los archipiélagos e islas de los lemas escogiendo de entre ellas, como buenos aventureros tal vez la más agreste e inexplorada, la isla de los lemas universitarios.

En lo que respecta a ellos y a los lemas en general, se hace necesario verlos con otros ojos, no con los ojos inocentes de caperucita roja cuando encontró al lobo en

la cama de su abuela... debemos encontrar en cada una de sus características, sus grandes ojos, su inmensa boca, sus grandes orejas, pistas que nos permitan develar la auténtica intencionalidad de ellos, que en ocasiones no es tan evidente, para posicionarnos verdaderamente en el terreno al que nos hacen incursionar y poder edificar nuestros propios propósitos, deseos, sentimientos y futuro, con la seguridad de que ningún otro “lobo” vendrá a soplar y derrumbar las convicciones y construcciones de vida que se hayan logrado a través de la misma.

Las consideraciones anteriores, en algún lugar del cerebro humano, generan conexiones neuronales que nos llevan a construir utopías, a pensar entonces que la actualidad requiere una institución universitaria que como Disneylandia, sea el “lugar más feliz sobre la tierra”, para que el encuentro con el conocimiento sea tan divertido que siempre se desee regresar a él, que en algún profesor se encuentre un ratón Mickey o ratona Minnie, con los que se pueda roer la información para digerirla con mayor facilidad, o tal vez encontrar la magia de Peter Pan que permita volar hacia diferentes lugares, posibilitando tal vez un conocimiento más significativo a través de castillos, hadas, duendes, dragones, monstruos, sueños profundos de los que se despierte con el beso de un encantador príncipe o princesa docente, como en el cuento de la bella durmiente.

Esas conexiones hacen pensar en la universidad como aquel lugar donde se respeten las diferencias de todo tipo, donde se coloque el saber en beneficio de todos, con la intención de utilizar ese conocimiento pre-aprendido o adquirido en el claustro, para convertirnos en las hormigas protagonistas de “Bichos”, que con ayuda de la oruga, la mariposa y demás insectos, generen estrategias para luchar en contra de los saltamontes que devoran y saquean las riquezas de cuanto hormiguero encuentran a su paso, como en una réplica natural del sistema neoliberal, capitalista y globalizador en

32 González González, Miguel Alberto. (2012). Encuentro de Investigación: Lenguajes del Poder, Maestría en Educación desde la Diversidad. Colombia: Universidad de Manizales.

33 Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2012). Seminario: Filosofía de la Diversidad Alteridad y Otridad, Maestría en Educación desde la Diversidad. Colombia: Universidad de Manizales.

el que estamos sumergidos desde hace varias décadas.

Se necesita una universidad que muestre el camino para luchar en contra de ese mecanismo enajenador, que según Freire “hace que los “oprimidos” alojen en su psicología al opresor” y que permita cambiar paradigmas y destronar reyes como lo hace “Sherk” con valentía y decisión en busca de salvar su pantano, que con la ayuda de su amigo incondicional el “burro”, logran deponer al rey opresor “Lord Fatcual”, dándole nuevos horizontes al “Reino de Muy, muy lejano”.

Si en estos cuentos de hadas de la gran pantalla, generada en la cuna del cine como es Hollywood, tienen y se hacen posibles estas utopías, es necesario plantear aquí algunas interrogantes: ¿Por qué en la vida real es tan difícil el cambio de las realidades que agobian?, ¿Cómo agentes educativos, cuáles son nuestras realidades y como formamos parte de ellas?, ¿Cómo se puede generar un acercamiento entre el mundo del conocimiento y el mundo de las necesidades humanas?, ¿Cuál es la mejor forma de incidir, a través de la educación en los procesos económicos y sociales?.

¿Quién tiene o donde se encuentran las respuestas a estas interrogantes y muchas otras? tal vez se necesite, como plantea el docente Robert Euscategui, “relacionar la problemática social con la cátedra, para que el estudiante le encuentre sentido, para que él pueda comprender qué es la realidad que él está viviendo y pueda actuar frente a esta realidad ... traer la problemática de la escuela, y reflexionar con los estudiantes las problemáticas de la escuela y pensar en una escuela diferente pero, pensar en una escuela diferente lleva a pensar en un maestro diferente ...”.

Al respecto, se requiere de un maestro que combine su academia con la decisión, la acción y la lucha puesto que como plantea Paulo Freire “Es necesario desprenderse de visiones “Borrosas”, que a final de cuentas no nos dejan ver

las realidades, ser críticos sin irnos a los extremos”, solamente así podremos influir en terrenos más extensos, como el propio Estado o en instituciones como la Universidad que por los planteamientos formulados aquí, se espera se conviertan en un espacio donde se aprecie la verdadera belleza del aprender a partir del gusto por la esencia de las cosas, por la armonía de ellas con la estética del ser humano, una universidad que se convierta en un territorio libre del smog, de la contaminación que no deja ver el sentido humano de los sujetos ni su verdadera dimensión en la construcción de humanidad. Pues de lo contrario todo intento que se haga terminará siendo una simple locura, ya que como lo plantea Albert Einstein “Loco es aquel que, haciendo siempre lo mismo, espera resultados distintos”.

11. Huellas tropezada

A continuación se presentan las conclusiones, a manera de huellas tropezadas, que el grupo investigador plantea después de realizar el trabajo de campo y el análisis de los datos recopilados que determinaron el camino a seguir en el desarrollo de la investigación.

- Los lemas que se movilizan en las instituciones se recogen de los imaginarios de universidad, de las políticas de educación acordes al momento en que se viven y construyen, de sus retos, aciertos y desaciertos, encuentros y desencuentros, sus ocupaciones y preocupaciones, sus tensiones, flexiones y reflexiones.
- Cada lema designa e identifica, da identidad, da horizonte, eje a la institución, es escuchado o invisibilizado, es transformado, es una creación de la humanidad, por ser este ámbito especialmente emblemático.
- En lo referente al significado de la palabra lema, se evidencia que suele ser un término polisémico y puede ser confuso, en especial cuando se menciona el eslogan. En esta in-



vestigación el lema o el eslogan fue utilizado indiferentemente para poder abarcar una discusión centrada en el significado de esa frase corta que posibilita la provocación de acciones en los sujetos.

- Teniendo en cuenta las características que debe tener un lema, entre ellas ser corto y conciso en ocasiones se puede dar que el lema en sí mismo no sea capaz de dar cuenta de todo que esta por decirse o se quiere decir.
- El lema es un lenguaje del poder, en primer lugar porque indica o determina lo que deben hacer quienes se acogen a él; o también, porque se convierte en una manera de dominio para que quien lo lee o se acerca a él, y termine optando por la opción que él mismo le está presentando.
- Los lemas de la universidad pública del departamento del Cauca, se enfocan a responder a lo que el Estado requiere, y las universidades privadas incorporan un factor adicional: tienden en sus lemas a atraer a la población que no pudo acceder a la universidad pública por las exigencias que esta impone y se le ha impuesto.
- Los lemas analizados cumplen con algunas de las características que debe tener un lema, como por ejemplo ser cortos, de fácil recordación entre otros, pero los actuales demandan ser más exigente y mejor elaborados en su construcción, para poder que cumplan con la condición de atemporalidad.
- A diferencia de los lemas de marcas comerciales que tienen bastante difusión publicitaria, buscando atraer al cliente para que opte por el producto en mención, a los lemas universitarios les falta mayor difusión entre la población objetivo, ya que en muchas ocasiones se encontró que varios estudiantes no se percatan de su mensaje o mucho menos se lo saben. Mientras que en los profesores es menos frecuente y los directivos casi

que por obligación deben sabérselo.

- Se hace necesario evitar sumergirse en la cultura del espectáculo, en los linderos de empresa fabril, generadora de imagen y marketing de la gran pantalla. Pero todo ello está en la posibilidad de seguir viendo la crítica fundada desde Foucault y Bourdieu, quienes confluyen alrededor de la concepción clásica del paradigma cientificista que se mantiene en la universidad y que no se puede sustentar sin estar a la sombra de poder que lo constituyen. Vemos ahora como todo este discurso de la calidad, de las competencias, entre otros, pretenden mantener hegemonícamente lo mencionado y se puede develar que el lenguaje del campo de los lemas universitarios, termina fluyendo como un lenguaje del poder, develado en sus metáforas, en sus sentidos, en su filosofía institucional.
- Los lemas al ser unos lenguajes del poder, el sentido de las palabras que habitan en su discurso, termina siendo impuesto, tanto para quienes tienen el monopolio de administrarlos y construirlos, como para quienes lo comparten y lo sufren. De esta manera, los lemas se arraigan a la palabra de la época; los de hoy, versan sobre calidad, diversidad, inclusión, globalización, etcétera, los demás se adaptan a su pasado, pero siguen dotando y gozando de significado y sentido para quienes los utilizan o los hacen efectivos. El lema *Posteris Lumen Moriturus Edat*, mostró convocar tanto el pasado, como el presente y el futuro de la universidad; mientras los vigentes con menos frecuencia evocaron al menos el futuro. Algunos de los sujetos se proyectaron sobre él y además ligaron el lema con la trayectoria histórica de la universidad.
- El lema debe ser como el título de un libro, que para quien decide leerlo, aprehenderlo y comprenderlo pueda dotar de sentido y significado su hu-

midad y toda la humanidad; esto es, como “veinte mil leguas de viaje submarino”, que a pesar de nuestra época y de los adelantos tecnológicos que hoy nos rodean y que en él se pueden evidenciar como simples fantasías, no pierde la vigencia ni el asombro que tuvo y ha tenido y que seguirá teniendo para quien concienzudamente lo lea, en una clara demostración de la atemporalidad.

- Los lemas son capaces de dar cuenta de la trayectoria histórica de una universidad, bien sea por su permanencia o por su resignificación o reconstrucción, esto es, en la medida en que los lemas se mantengan o se vayan cambiando acordes a las necesidades de momento o de los discursos que habitan en una época, marcados por las lenguas, las visiones de mundo, las políticas educativas o la realidad de quienes los construyen.
- A pesar de que el latín ya no es enseñado en las instituciones del departamento del Cauca, algunos de los maestros entrevistados, médicos, contadores públicos, filósofos y algunos lingüistas saben leerlo y traducirlo muy bien. Lo que da cuenta de la atención que le han prestado a éste.
- Los directivos entrevistados sostienen que los lemas se construyen para dar identidad a una institución universitaria, para que sea distinguida de otras, lo que ofrece y promete al estar cobijado sobre este lema, son una forma de publicitarse, de mostrarse y de informar, para que el estudiante decida quién dirigirá su formación en la técnica, en la ciencia y en la profesionalización.
- Hoy, los lemas se hacen para que sean llamativos, para captar la atención de clientes potenciales, considerando la universidad como una empresa que ofrece, compra, vende servicios y obtiene una utilidad: su permanencia, del mismo modo, los lemas sirven para comunicar lo que

ofrece la institución lo dejó entrever una de las directivas entrevistadas, al explicar porque “te damos más”, pero al mismo tiempo, los estudiantes que lo lean deben estar dispuestos a asumirlo, a pagarlo; bien sea por su valor económico o su valor de exigencia académica, o las dos a la vez.

- Para quien decide asumir el mensaje que entrega el lema universitario, este deberá exigir un compromiso de vida, que puede ser absoluto en la medida que se le apueste a esas palabras dándole un sentido y significado acorde a las necesidades que exige la academia y la humanidad, así los lemas son un lenguaje del poder en la medida que el sujeto los hace suyos y actúa conforme a estos y a su contexto.
- Del análisis realizado a los lemas de las Universidades del Departamento del Cauca es posible colocar en escena varios aspectos: el primero la existencia de la atemporalidad que debe ser evidente, el segundo lo no dicho y lo no escrito en el lema puesto que este debe ser una frase corta que no permite extenderse ni entrar en detalles, el tercero que los lemas se utilizan para campañas corporativas y el cuarto la identidad con el lema, es decir, que las personas se sujetan al lema y lo hacen parte de su identidad, dependiendo de la manera en que se identifican con su institución.

12. Huellas para seguir curioseando

Al igual que las huellas encontradas y que permitieron formular las conclusiones de la investigación, se encontraron también otras huellas que tal vez conduzcan a otros caminos, destinos y aventuras investigativas y que se presentan como parte final de la presente publicación.

- Se ha encontrado que hay algunos apartados que parecen alejarse del objetivo de esta investigación, develar



el sentido de los lemas en las universidades del departamento del Cauca, sin embargo cabe aclarar que al ser el lema una frase corta que identifica a la universidad, termina siendo un horizonte institucional “hacia dónde va la institución” por lo cual, se puede ingresar al territorio del ser de la universidad, a fin de cuentas, el lema impacta o es recuperado en la misión y la visión de la misma. Sepodría entonces retomar esta huella y develar el lenguaje de poder que existe o que se maneja desde las misiones y visiones de la universidad o de las instituciones de educación media de nuestro departamento o nación.

- Los lemas son coherentes con la época en que se construyen, son una necesidad para dar identidad a una institución, están ahí, para poder ser significados y dotarse de sentido para quienes los leen y los aprehenden, nos quieren decir cuál es el horizonte de una institución, en este caso la universitaria, hacia a donde apuntan las misiones y las visiones que se generen. Se plantea aquí la conveniencia de las misiones y visiones de las universidades con respecto a la temporalidad, si de verdad logran sus objetivos y la contribución social que en su mayoría declaran.
- Los lemas son realizados actualmente por publicistas, comunicadores sociales, y en ocasiones son producto o generan debates dentro de la misma comunidad universitaria. Es posible afirmar que existe una variedad de lemas, los cuales se tipifican acorde a su creador, por lo general se asocian al conocimiento, y en tiempos actuales a la globalización, a la modernidad, a la autonomía, la libertad. Cabe la interrogante acerca de que sucedería si no existiesen el lenguaje de los lemas, las misiones, las visiones, en el entendido que ellas no han acompañado a los seres humanos siempre y más bien han sido una novedad del

comercio y la publicidad.

- Para los sujetos que deciden asumir el mensaje que entrega el lema *Posteris lumen Moriturus Edat*, éste exige un compromiso de vida, que puede ser absoluto en la medida que se le apueste a esas palabras dándole un sentido y significado acorde a las necesidades que exige la academia y la humanidad, así los lemas son un lenguaje del poder en la medida que el sujeto los hace suyos y actúa conforme a estos y a su contexto. Los lemas como un lenguaje del poder terminan siendo muy ambiciosos, prometen demasiado y a su vez exigen demasiado, por lo que para quienes le dan y encuentran sentido se convierten en una reclamación constante de su validez desde sus diferentes roles. Se hace interesante preguntar acerca de los lemas desde condiciones más particulares, como por ejemplo cuales lemas han sido determinantes en la vida de ciertos grupos de personas escogidas al azar, de diferentes estratos sociales, condiciones educativas, religiosas, entre otros aspectos o variables que podrían ser tenidos en cuenta.
- Los estudiantes entrevistados aportaron en esta investigación, en la medida de que a partir del lema hicieron reflexiones relacionadas con la proyección de su vida, como seres que ya esta siendo pensados y que se pueden pensar desde los lenguajes del poder que son los lemas, si bien es cierto, por no decir casi todos, desconocen el lema de su universidad, y no se habían percatado de él, ni mucho menos lo que les había dicho o les estaba diciendo, a pesar de ello fueron capaces de desplegarse para dar cuenta de lo dicho y lo escrito en la frase y establecer su propio sentido.
- Mediante la observación de diferentes momentos en los cuales los directivos hablan desde los lemas, las misiones y las visiones de la universidad en

sus discursos, se pudo constatar que los lemas en la universidad tienen la capacidad de ser cambiados, si estos no dicen lo que ellos quieren que digan y se haga con los mismos, o son mantenidos en la trayectoria de la universidad pero reduciendo su uso. Es posible afirmar que un sujeto investido de poder y autoridad, es capaz de cambiar los lemas que le han marcado y han designado, para hacer otros acorde a sus conveniencias, exigencias u obligaciones que le demandan; en la universidad del Cauca por ejemplo, se encuentra un claro ejemplo de ello, un sujeto que hizo casi todo su recorrido en esta institución, desde estudiante hasta llegar a ser rector de la misma, propone otros lenguajes del poder en los lemas; ya no de la ilustración o de la época de las luces, sino por con otros lenguajes del poder más contemporáneos.

- A su vez, cada rector en estos tiempos quiere dejar su impronta, para bien o para mal, pero dejar su legado y una forma de ello, es mediante su visión de universidad que agencia y gerencia. En esta misma línea de ideas, en el año 2012 la institución universitaria de Comfacaucá, ha definido unas apuestas que se relacionan con lemas

anteriores, que hacían parte del primero, y tratando de ser consecuentes con la misión y la visión de universidad que se han planteado construir, le suceden otros que no pierden el horizonte; de igual manera sucede con otras instituciones educativas que se están consolidando en su proyecto de universidad, como lo es la Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca, que ha utilizado lemas tales como: “De frente a la sociedad” y “Consolidando nuestro futuro”.

- Es bien sabido que en el Cauca, la primera universidad que data de tiempos de la ilustración es la llamada para ese entonces, hace 185 años, universidad de Popayán, que era la universidad de las elites ilustres en la ciudad, orgullo para algunos Payaneses. Hoy se llama Universidad del Cauca, y en la cual la Religión Católica ha tenido sus intervenciones, sin embargo la Fundación Universitaria de Popayán donde el rector hace parte de ese legado religioso, ya no utiliza lemas en latín.
- Algunos directivos admiten que el lema se construye con fines publicitarios, elaborados por expertos en el marketing.



Bibliografía

- Báez, Juan & De Tudela, Pérez. (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid España: ESIC Editorial.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Trabajo, consumo y nuevos pobres*. Barcelona. Gedisa.
- Bauman, Zygmunt (2009). *El arte de la vida: De la vida como obra de arte*. Barcelona. Paidós.
- Bravo, Reinoso. (2008). *Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación*, Sophia colección de filosofía de la educación. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Universidad Politécnica Salesiana.
- Chomsky, Noam & Foucault, Michel. (2006). *La Naturaleza Humana: Justicia versus poder*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Foucault, Michel. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, Michel. (1990). *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía da esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Fromm, Erich (2006) *Miedo a la libertad*. Madrid: Editorial Paidós. En: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf> (Recuperado el 27 de septiembre de 2012).
- Ghiso, Alfredo. (2000). *Potenciando la Diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva*. En: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf. (Recuperado el 15 de febrero del 2012).
- González, Miguel Alberto. (2006a). *Mito, metáfora y arte en prognosis de ciencia en la universidad convocada*. Ponencia Universidad de Manizales En: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=gmail&attid=0.1&thid=13931f4d2979dfcd&mt=application/msword&url=https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=3D2%26ik%3Dc300a237ea%26view%3Dattid%26th%3D13931f4d2979dfcd%26disp%3Dsafe%26zw&sig=AHIEtbQBR397bAsNvz8cqldnVIII50p1Kw> (Recuperado el 26 de Marzo del 2012).
- González, Miguel Alberto. (2006b). *Visión de filósofos y literatos sobre el devenir de la universidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González, Miguel Alberto. (2008). *Horizontes de la praxis didáctica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel; De La Vega, Eduardo; Valero, Luis Fernando; Londoño, Cristina & Jiménez, Antonio. (2009). *Macro proyecto: Lenguajes del poder, tiempos que convocan, humanidad que deviene*. Universidad de Manizales-Colombia; Instituto Politécnico, Medellín-Colombia; Universidad del Rosario, Argentina; & Universidad de Sevilla, España.
- González, González Miguel Alberto. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales*. España: Académica española.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lizcano, Emmanuel. (2006). *Las metáforas que nos piensan*. Editorial Creative Commos.
- Magendezo, Abraham. (2006). *El ser del Otro: Un sustento ético-político para la educación*. Polis Revista Latinoamericana [En línea]. (15). En: <http://polis.revues.org/4897>. (Recuperado el 20 de marzo del 2012).
- Martí, Marc. (1995). *Emblemas y lemas de las Sociedades Económicas de Amigos del País: Análisis de un discurso de intenciones*. Brocar: Cuadernos de investigación histórica, ISSN 1885-8309, N° 19, págs. 189-210 En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124703>. (Recuperado el 25 de marzo del 2012).
- Mires, Fernando: (Febrero, 15 de 2000). *La cultura de la globalización (O el fin de la Universidad)*. América Latina en Movimiento, No. 307. En: <http://alainet.org/publica/307.phtml>. (Recuperado el 15 de julio del 2012).
- Morín, Edgar. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. París: UNESCO. En: <http://www.edgarmorin.com/Default.aspx?tabid=123&Libro=2>. (Recuperado el 13 de junio del 2012).

- Nussbaum, Martha Craven. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz editores.
- Perez Latorre, Óliver. (2011). Adidas. El logotipo como discurso visual. Definición de un modelo de análisis y estudio de caso. *Questiones Publicitarias*, VOL. I, Nº 16, 2011, PP. 59-76. ISSN 1988-8732. Universitat Pompeu Fabra. En: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=555075. (Recuperado el 22 de marzo del 2012).
- Peña, Pérez Gloria (2001). El valor persuasivo del slogan publicitario. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)* 6, 85-95. Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. En: <http://www.ucm.es/info/circulo/>. (Recuperado el 21 de marzo del 2012).
- Peña, Pérez Gloria. (sin fecha) Ricoveri Marketing - El Eslogan. En: <http://ricoveri.ve.tripod.com/ricoverimarketing2/id81.html>. (Recuperado el 23 marzo del 2012).
- Redondo, Guillermo (2005). Emblemata, *Revista Aragonesa de Emblemática*. 11, pp. 7-26.
- Romano, Vicente. (2007). La intoxicación lingüística: El uso perverso de la lengua. España: Editorial el Viejo Topo.
- Santos Guerra, Miguel A. (2010). Educar y orientar en la diversidad. Ponencia. En: <http://es.scribd.com/doc/30721687/Ponencia-Educay-Orientar-en-la-diversidad-V-encuentro-nacional-de-Orientacion-Sevilla-010>. (Recuperado el 27 de marzo del 2012).
- Zemelman, Hugo. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman, Hugo. (2002). Necesidad de conciencia. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman, Hugo. (2007). El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana. Barcelona: Anthropos Editorial.



La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad¹

DOLY MAGALY QUIÑONEZ SANDOVAL² - EDDY ALEXANDER SOLARTE FAJARDO³
MARTÍN HERNÁN OSPINA LONDOÑO⁴
CONSIDERACIÓN⁵

Resumen

Este artículo surge como producto del trabajo investigativo que se centró en conocer y explicar las concepciones y las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno, el cual se realizó en las instituciones Educativas El Mirador, Metropolitano María Occidente de Popayán e INCODELCA de Corinto, en el departamento del Cauca, entre agosto de 2011 y junio de 2012. Esta investigación es de corte cualitativa, guiada por los lineamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada. En primer lugar se estableció un grupo focal, conformado por seis docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas seleccionadas, luego se procedió a recoger la información a través de entrevistas realizadas al grupo focal, posteriormente se entra en el campo del análisis de los datos a través de los procesos de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva de los datos, procedimientos propios de este tipo de investigación y de los cuales se obtuvieron tres categorías emergentes, a saber: las concepciones de diversidad, las concepciones de vulnerabilidad y las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad. En cuanto a la concepción de diversidad los maestros de las tres instituciones mencionadas tienen nociones que se aproximan a este concepto y reconocen diferentes aspectos tales como: diversidad de capacidades, diversidad étnica, diversidad de género y diversidad ideológica y cultural, ya que atienden población diversa en sus distintas formas. Por otra parte, las concepciones que los docentes tienen acerca de vulnerabilidad dejan ver el conocimiento fragmentado acerca del tema, pues sólo

1 Recibido: 8 de septiembre de 2012. Aceptado: 22 de enero de 2013.

2 Doly Magaly Quiñones Sandoval. Docente de la Institución Educativa El mirador del municipio de Popayán – Cauca-. Licenciada en educación Básica con énfasis en Español e Inglés de la Universidad del Cauca. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: dolysan84@hotmail.com

3 Eddy Alexander Solarte Fajardo. Docente de la Institución Educativa INCODELCA del municipio de Corinto – Cauca-. Biólogo de la Universidad del Cauca. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: eddy_solar@hotmail.com

4 Martín Hernán Ospina Londoño. Docente de la Institución Educativa Metropolitano de Occidente del municipio de Popayán – Cauca-. Licenciado en Supervisión Educativa de la Universidad de Pamplona. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: marthos97@hotmail.com

5 Gloria Isaza de Gil. Asesora e investigadora.

se limitan a la vulnerabilidad de entorno, y describen situaciones como la disfuncionalidad familiar, el bajo nivel educativo y la precariedad económica, sin reconocer las minorías étnicas como grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad.

Finalmente, las prácticas pedagógicas que los docentes han implementado con los estudiantes en situación de vulnerabilidad se fundamentan estrategias como: inclusión educativa, la participación del núcleo familiar, la atención personalizada y la motivación. Sin embargo después del trabajo de campo realizado con el grupo focal, se evidencia como los docentes limitan estas prácticas pedagógicas a la atención a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, dejando de lado la atención a la diversidad, lo cual hace que su quehacer en la mayoría de los casos se centre en la carencia y no en la potencialidad.

Palabras claves: Vulnerabilidad, diversidad, prácticas pedagógicas.

Educational attention to children and young people in situation of vulnerability: pedagogical practices of education from distance diversity

Abstract

This article comes from as a result of investigative work which had as an objective to know and explain the vulnerability concepts and the pedagogical practices of teachers develop with children and youth in cultural, environmental and/or environment situation of vulnerability, which was made in educational institutions The Mirador and Metropolitano de Occidente in Popayán city and INCODELCA in department of Cauca, from August 2011 to June 2012. This research has a qualitative character and was guided by the Grounded Theory. First, it's established a focus group formed by six basic primary school teachers who was selected of the educational institutions; second, the information was collected through the focus group interviews; then, data were analyzed using the procedures of Grounded Theory: open coding, axial coding and selective coding. Thus the three emerging categories were established, namely: the diversity concepts, vulnerability conceptions and teachers' pedagogical practices of children and young people in situation of vulnerability.

As for the diversity concept, the teachers of the three institutions mentioned, have a basic knowledge of it, which is close to this concept. They work with diverse population, so they recognize different aspects in this category, such as: diversity of abilities, ethnic diversity, and diversity of gender and ideological and cultural diversity.

Moreover, the conceptions that teachers have about vulnerability reveal fragmented knowledge about this topic, because they only limited their conceptions to the vulnerability of environment and describe as dysfunctional families, low education and economic insecurity, without recognize ethnic minorities as populations in situation of vulnerability.

Finally, pedagogical practices, which teachers have developed with students in situation of vulnerability, are based strategies such as: inclusive education,



household participation, personalized attention and motivation. However, after the investigative fieldwork made with the focus group, it was evidenced that teachers' pedagogical practices are limited to work students in situation of vulnerability, ignoring attention to diversity. This aspect often causes their work focus on the students' lack, not student's power

Keywords: Vulnerability, diversity, pedagogical practices.

Justificación

A partir de la Constitución de 1991 se reconoce a Colombia como un país multicultural y pluriétnico, en este sentido el gobierno nacional ha trazado políticas para la atención educativa respetando la diversidad y se han detectado poblaciones que tradicionalmente han sido objeto de discriminación, segregación y exclusión del sistema educativo debido a diversos factores, razón por la cual se han emanado políticas educativas desde el Ministerio de Educación Nacional - MEN para responder a esta problemática, es decir, políticas de discriminación positiva con el objetivo de restituirles el derecho a la educación a aquellas personas o grupo de personas a la cuales se les ha vulnerado, surgen entonces los Lineamientos de Atención Educativa a la Población en Situación de Vulnerabilidad. En este sentido la educación actual exige prácticas educativas flexibles que se acomoden a las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes, para que estos no se sientan ajenos a su proceso formativo, siendo de suma importancia conocer las concepciones que tienen los maestros acerca de diversidad, vulnerabilidad, así como las prácticas pedagógicas que desarrollan con los estudiantes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno en las Instituciones educativas El mirador, Metropolitano María Occidente de Popayán e INCODELCA de Corinto, en el departamento del Cauca. Por lo anterior esta investigación adquiere importancia ya que lleva al conocimiento de un campo que la realidad actual exige y que hasta el momento en las instituciones mencionadas no se ha conceptualizado.

Problema

Las Instituciones educativas El mirador, Metropolitano María Occidente de Popayán e INCODELCA de Corinto, en el departamento del Cauca atienden un alto número de estudiantes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno, marcada esta por índices de pobreza, reflejada en factores de salud alimentaria como la desnutrición, además de tener vivienda asentada en zonas de alto riesgo. Otro factor generador de situaciones de vulnerabilidad lo constituyen los bajos índices de escolaridad de los padres de familia, y en los menores, extraedad escolar e inestabilidad educativa que se refleja en la mortalidad académica y deserción escolar. Por último los altos índices de violencia y problemáticas sociales que se registran en los sectores donde se encuentran ubicadas las instituciones también se suman a la situación de vulnerabilidad.

Por consiguiente se hace necesario conocer las concepciones que tienen los maestros sobre los estudiantes en situación de vulnerabilidad, así como, identificar las prácticas pedagógicas que estos realizan con esta población.

Pregunta

¿Cuáles son las concepciones y las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno en las instituciones educativas El mirador, Metropolitano María Occidente de Popayán e INCODELCA de Corinto, en el departamento del Cauca?

Antecedentes

Marcela Román (2003) en su investigación “¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?”, analiza las causas de la dificultad del cambio pedagógico en el aula de clases, el texto se basa en estudios que analizan la relación existente entre las representaciones sociales que los docentes tienen de sus estudiantes y la efectividad de su práctica pedagógica. Se discuten entre otros factores, el universo simbólico de los docentes que está afectando la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. La hipótesis que guía esta reflexión sostiene que la práctica pedagógica de los maestros en las escuelas que atienden población en situación de vulnerabilidad está fuertemente asociada a los modelos que ellos construyen sobre las potencialidades de sus estudiantes generando formas estables e inefectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte la UNESCO en Políticas educativas de atención a la diversidad cultural (2005, 318) divulga los principios y supuestos que guían la formulación de los lineamientos curriculares, que apuntan en la dirección de la diversidad cultural:

- La complejidad, en cuanto es necesario atender múltiples variables y manejar diversas tensiones, entre ellas el tomar en cuenta lo local y lo global, las tradiciones y las innovaciones, los procesos y los resultados.
- La pertinencia, en cuanto respuesta a las características, necesidades y posibilidades de las comunidades.
- La participación, en tanto recogen en su diseño, desarrollo y evaluación el parecer de la comunidad educativa.
- La autonomía cohesiva, en tanto existe libertad para que los docentes y las instituciones creen sus propuestas curriculares.
- Factor de desarrollo, en tanto la educación es entendida como una estrategia para potenciar las capacidades huma-

nas y como impulsor de la convivencia armónica y tratamiento adecuado de problemas y conflictos.

El tiempo asignado a cada materia no está predeterminado. Esta decisión es de responsabilidad de las instituciones educativas, lo que otorga en la práctica mayor autonomía a las instituciones para organizar su propia propuesta curricular, basándose en la estructura de áreas y temas determinados en los lineamientos.

En la Investigación titulada: “Educación Inclusiva: ¿Mito o realidad?” realizada por Damm y otros (2009), que tiene como uno de sus objetivos describir desde diversos actores de la comunidad educativa su percepción sobre la instalación en su institución de prácticas inclusivas así como prácticas de gestión y aprendizaje, que respondan a la diversidad del alumnado, se devela que a pesar que en los discursos tanto de directivos, docentes e incluso las familias, la atención a la diversidad aparece en forma constante como una realidad que se vive en las escuelas, las cuales no llegan a las prácticas institucionales y curriculares.

Elsa Castañeda nombra en su estudio sobre deserción escolar algunas experiencias significativas que han logrado contrarrestar tal fenómeno, como la de la Expedición Pedagógica, el Programa de Aceleración del Aprendizaje desarrollado por Corpoeducación, el Proyecto Acciones Focalizadas de la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá, el Proyecto Nacional de Servicios Integrados para Jóvenes del Programa Presidencial Colombia Joven y el Banco Mundial, y los proyectos de dignificación del oficio pedagógico, como el Premio Compartir o el Programa Red de la Universidad Nacional de Colombia. Estas experiencias logran la ejecución de acciones intersectoriales; la apertura de la escuela a otros actores sociales e institucionales; el trabajo de reflexión y acción directa en las escuelas con docentes, familias y alumnos en respuesta a las problemáticas locales; la construcción en comunidad educativa de



alternativas pedagógicas que reflejen las mediaciones culturales contemporáneas, y el rescate de las nuevas formas de comunicar, sentir, pensar y conocer, propias de los niños y jóvenes, todas estas acciones se caracterizan por su pertinencia y significatividad como respuesta a las necesidades de desarrollo cognitivo, social y cultural que requieren los estudiantes. (Castañeda y otros, 2001)

Objetivos

Conocer y explicar las concepciones de vulnerabilidad y las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno en las instituciones educativas El mirador, Metropolitano María Occidente de Popayán e INCODELCA de Corinto, en el departamento del Cauca.

Identificar las concepciones que tienen los maestros sobre vulnerabilidad de los niños, niñas y jóvenes que viven en esta situación.

Identificar las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros con los estudiantes en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno.

Analizar y confrontar las concepciones que tienen los maestros acerca de la vulnerabilidad con las prácticas pedagógicas que estos desarrollan con los estudiantes que viven en situación de vulnerabilidad cultural, ambiental y/o de entorno frente a la educación para la diversidad.

Metodología

La presente investigación se desarrolló como parte de un proyecto de investigación más amplio, siguiendo los postulados de la investigación cualitativa, desde la aplicación metodológica de la Teoría Fundamentada, en la cual la teoría emerge desde los datos, se trata de un estudio de carácter descriptivo y reflexivo de comparación constante de los datos capturados del grupo focal que permite una explicación teórica de la realidad.

Esta investigación se desarrolló a través de los siguientes procedimientos: en primera instancia se definió un grupo focal de estudio integrado por 6 docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas involucradas, dos docentes por cada institución, protegiendo la privacidad y previo consentimiento de los entrevistados; en la toma de la muestra no se utilizaron parámetros probabilísticos, pues la elección de la muestra se realizó con base en el criterio de los investigadores, quienes se orientaron en busca de la profundidad y de la calidad de la información que los sujetos pudieran aportar. Una vez conformado el grupo focal se procedió a realizar el muestreo teórico, que fue la recolección de datos a través de entrevistas dirigidas y abiertas, realizadas al grupo focal, cuya intencionalidad se dirigió a conocer y comprender las concepciones de los maestros en cuanto a la diversidad y la vulnerabilidad, así como también conocer e interpretar sus prácticas pedagógicas. Después de recogida la información a través de grabaciones y sus respectivas transcripciones, se continuó con el análisis y codificación de los datos, procedimiento por el cual se hace posible el ordenamiento conceptual y la categorización de los datos, este procedimiento se desarrolló en tres etapas, que fueron realizadas y registradas a través de un mecanismo analítico como lo es la matriz, la primera de estas tres etapas comenzó con una codificación abierta, la cual permitió identificar todos los conceptos expuestos por los maestros en sus relatos, codificarlos y clasificarlos en categorías descriptivas, se continuó con la codificación axial, que fue el proceso analítico del cual surgió la categoría central y por último, una codificación selectiva donde el proceso se dirigió hacia los temas centrales que emergieron como teoría, los cuales describen las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad en las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Se definió como unidad de análisis las concepciones sobre vulnerabilidad y las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y como unidad de trabajo 6 docentes de educación básica primaria de las instituciones educativas El mirador, Metropolitano María Occidente de Popayán e INCODELCA de Corinto, en el departamento del Cauca, los cuales dentro de su alumnado atienden personas en situación de vulnerabilidad.

Construcción de sentido

Partiendo del análisis de la información obtenida en el trabajo investigativo desarrollado, emergieron tres categorías de análisis relevantes para el estudio (Ver tabla 1): concepción de diversidad, concepción de vulnerabilidad y prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad en las instituciones educativas objeto de estudio.

Tabla 1. Tabla de Categorías emergentes en el estudio.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Concepciones de Diversidad	Diversidad de capacidades
	Diversidad étnica
	Diversidad de genero
	Diversidad ideológica y cultural
Concepciones de vulnerabilidad	Disfuncionalidad familiar
	Vulnerabilidad de entorno
	Desfavorecidos
	Bajo Nivel educativo
Prácticas Pedagógicas	Inclusión Educativa
	Sensibilización del entorno familiar
	Atención personalizada
	Motivación

Los discursos sobre diversidad

Se hace necesario comenzar analizando la concepción de diversidad que tienen los maestros y su aproximación con la

teoría existente al respecto, ya que como lo afirma Manosalva y Tapia (2009, 91): *“la diversidad -como toda cuestión socio-histórica, política y cultural- ha mostrado diversas caras, implicando distintos modos de representarla y comprenderla.”*, lo cual explica las diferentes interpretaciones sobre diversidad que tienen los docentes en las instituciones educativas. Así, la diversidad y la igualdad en el ámbito educativo son temas recurrentes que generan una creciente preocupación social.

Skliar (mencionado en Manosalva y Tapia, 2009, 93) es enfático al declarar que:

(...) la palabra ‘diversidad’ (pero no ‘diferencia’) ha sido impuesta por el discurso político, cultural educativo y empresarial ‘Diversidad’ es, al mismo tiempo, todo y nada; una marca, un consumo, la obsesiva afirmación de las leyes y la excesiva ignorancia de los sentidos; es lamímica de la alteridad de aquello que debe ser un nombre para ser excluido o incluido y luego, otra vez, ignorado (...). Da la impresión que de lo que se trata es de gobernar la diferencia identificándola y de tratar de integrar a todos en un mundo plural y a la vez globalizado.

La diversidad no hace referencia a que haya “*minorías*” o alumnos con necesidades educativas especiales: hay dos sexos, diferentes intereses, diversas formas de pensar y actuar, diferentes culturas; en algunos casos, determinadas características de los alumnos pueden suponer un desafío e incluso un problema, pero ello no niega que la diferencia entre unas personas y otras es la única forma de avanzar, de crecer, no sólo en lo referente a los valores, sino también en las destrezas y en el conocimiento crítico.

El concepto de diversidad puede llegar a ser muy amplio, dado la cantidad de enfoques que tiene, aunque entre ellos generalmente sobresale la diferencia. De esta manera la diferencia es la representación mental de la diversidad. Hay que



reconocer que todas las personas tienen diferencias; realizar un análisis de la diferencia y hablar de ella es hablar, por tanto, de una construcción cognitiva y de un aprendizaje acerca de y para la diversidad. Por lo que *“diferenciar consiste en percibir, reconocer y nombrar la diversidad”* (Pulido y Carrión, 1995, 501).

Etzeberría (citado en Hernández, 2010, 2), postula que la diversidad es *“una fuente de enriquecimiento y de desarrollo”*, así donde hay variación y diversidad existe la riqueza; mientras que donde no hay nada más que uniformidad o igualdad, la vida se empobrece. En palabras de Cárdenas (2012, 1):

...donde hay vida hay desequilibrio, hay diversidad, hay variedad, hay inestabilidades, hay indeterminación, impredecibilidad..., pero ello da lugar a nuevas estructuras de orden, complejidad, y de vida más elevadas. Estas no son características negativas ni amenazantes, sino positivas; son procesos naturales de la vida, de lo humano, porque donde hay equilibrio estático, donde hay uniformidad, homogeneidad, simplificación, determinación, predecibilidad, estabilidad, hay muerte, no hay dinamismo.

Entre los docentes de las instituciones educativas, la concepción de diversidad termina derivándose en diversidad de género, diversidad étnica, diversidad de capacidades, diversidad ideológica y cultural, así lo expresa el entrevistado 4:

La población diversa es la población que corresponde a diferentes formas de expresar nuestros credos, por ejemplo la población diversa en cuanto al credo religioso; población diversa en cuanto a la definición sexual o sea la población diversa que... es homosexual, que es heterosexual o que es bisexual; población diversa en cuanto a la raza, las razas instituidas como la india, la negra, la blanca y de ahí los grupos de mestizaje que se dieron; población diversa es

la población que se entiende como una población diferente, que no vive bajo un mismo esquema cultural y que obedece diferentes costumbres de acuerdo a su raza, a su origen, a su contexto social, a su decisión... de la parte religiosa y a su inclinación sexual.

Esto lo complementa el entrevistado 1 cuando afirma: *“Población diversa es la que tiene diferentes capacidades, problemas tanto físicos como intelectuales, para mí eso es población diversa, problemas de aprendizaje que tengan dificultades sociales”*.

Elena Hernández sostiene que en el campo educativo se observa la diversidad presente en variables como el sexo, edad, clase social, raza, dotación, etnia, religión, cultura, etc. (Hernández, 2010). Por su parte Alegre (2001) reconoce que la diversidad está compuesta por varios aspectos entre los que destaca: la diversidad de género, diversidad por la edad, diversidad por discapacidad, diversidad poblacional, diversidad de etnias, diversidad de lenguas, diversidad de religión, diversidad de ingresos económicos, diversidad ideológica.

La diversidad de género, según los docentes se inclina hacia la identidad de género y la orientación sexual, ya que reconocen orientaciones sexuales: heterosexual, homosexual y bisexual. Esta concepción de diversidad de género difiere de otras que se vislumbran más hacia la equidad de género.

De forma general, la diversidad de género se plantea como una estrategia útil para favorecer la aplicación del principio de igualdad entre mujeres y varones en algún tipo de situación (Barberá, 2005). Para Rebollón y otros (2012), la diversidad de género hace referencia a la defensa de la igualdad entre hombres y mujeres en el control y uso de bienes y servicios y se considera un factor clave para lograr la justicia y la cohesión social. La educación se plantea como una estrategia prioritaria

para transformar los modelos, valores y vínculos que reproducen relaciones inequitativas.

En la diversidad ideológica y cultural, los maestros expresan como puntos de partida las costumbres propias que tienen las personas, la participación en algún culto religioso, espiritual y/o credo. De esta manera los antecedentes, costumbres, creencias y hasta el lenguaje hacen parte de la cultura de un grupo de personas. Al respecto la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural (Unesco, 2001, 2), expresa de la cultura: *“La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”*.

En esta misma declaración la UNESCO insiste en el hecho que cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas, sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales para conservar la diversidad cultural como proceso evolutivo y fuente de expresión, creación e innovación y así contribuir a la difusión de la cultura, la educación, la libertad, la participación, la paz, entre otros.

Una de las ideas que se manejan sobre la diversidad en la educación tiene que ver con la identificación de grupos específicos. En concreto al hablar de diversidad cultural, permanece la lógica de segmentación de la población escolar en grupos culturales delimitados entre sí por variables que pretenden ser explicativas. Así, el regionalismo, la lengua, la pertenencia a minorías étnicas o la religión son las categorías más utilizadas para ilustrar la imagen de la diversidad cultural en nuestras escuelas. De esta forma es común escuchar a los maestros identificar grupos específicos tales como indios, negros, católicos o evangélicos, entre otros.

Torres (2008) analiza las estrategias pedagógicas que emplean las instituciones en la atención a la diversidad cultural. El resultado son distintos enfoques e intervenciones (segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, paternalismo, infantilización, extrañeza, preceptismo) que ponen de manifiesto la imposibilidad de reconocer la diversidad cultural en las aulas: los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen los alumnos no existen en los contenidos culturales que se trabajan en las aulas ni tampoco en los recursos didácticos con los que se realizan las tareas escolares.

El discurso de los maestros con respecto a la diversidad étnica se basa en la representación de la realidad que tienen en las instituciones, en la que confluyen estudiantes que pertenecen a diferentes grupos *“raciales”*, tales como los afrodescendientes, indígenas y mestizos, debido a que los maestros de las instituciones educativas mencionadas atienden en sus aulas estudiantes pertenecientes a comunidades afrodescendientes e indígenas.

El Estado colombiano, a través de la Constitución Política de 1991, reconoce oficialmente la existencia de diferentes grupos étnicos en el territorio nacional, así lo expresa el Artículo 7 del mismo documento: *“El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”*. Esta normativa cambia la idea sobre la realidad social del país reconociendo y protegiendo diversidad étnica y cultural, y a su vez abre la posibilidad a la creación y a la ejecución de leyes y normas para la protección de los derechos de los grupos étnicos y así apelar por una educación integral y de calidad, que respete sus valores y costumbres.

Para la Alcaldía Mayor de Bogotá:

Los Grupos Étnicos son aquellas comunidades de personas que comparten un origen, una historia, una lengua y unas características culturales comunes, y han mantenido su identidad a lo largo de la historia



como sujetos colectivos. En Colombia, según información del DANE, existen cuatro grandes grupos étnicos a saber: Los afrodescendientes, los pueblos indígenas, los raizales del archipiélago de San Andrés y los ROM o gitanos (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2010, 155).

Con base en lo expuesto, la diversidad étnica y cultural se concibe desde una misma mirada, la multiculturalidad. Bauman en Hernández (2011, 11) agrega:

...la cultura como expresión multicultural está constituida por tres grandes grupos: aquellos que se sienten parte de unificada, los que se asumen desde una identidad étnica y los que ven su religión como una expresión cultural. Estos grupos muestran porque la cultura es espacio de creatividad, marco de regulación normativa e integración de las interacciones sociales

Es así como desde las nociones de los maestros, la confluencia de razas, de religiones y/o credos, costumbres en las aulas de clase, evidencian la multiculturalidad en las instituciones educativas. La existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social, sin que influyan unas sobre las otras, es una prueba fehaciente de ello.

La concepción de diversidad de capacidades entre los maestros se ve reflejada en quienes presentan situaciones de discapacidad física como la deficiencia visual, deficiencia auditiva e hidrocefalia; y discapacidad intelectual representada por la dificultad para aprender en relación con otros.

Luz Elena Patiño advierte que mejorar las condiciones para todos los estudiantes dentro del aula de clase implica planeación, ejecución y evaluación de actividades que respondan a diferentes formas de diversidad, entre ellas: diversidad de estilos de aprendizaje, diversidad en los ritmos de aprendizaje, diversidad en las capacidades para aprender, diversidad

de intereses, motivaciones y expectativas (Patiño, 2011).

Con respecto a los estilos de aprendizaje, Patiño (2011) sostiene que algunos estudiantes necesitan de manera permanente del acompañamiento y supervisión del docente. Los maestros entrevistados expresan que tienen estudiantes con los cuales hay que hacer un trabajo de control con mayor frecuencia. Las siguientes expresiones del entrevistado 2 corroboran lo dicho: *"Yo trabajo con el niño 'X', es activo en su parte académica, yo lo trato de la misma forma como trato a los demás, sale al tablero, comete errores en el trabajo y hay que dedicarle más tiempo a corregirle, así como a su autoevaluación, cuando se da cuenta que hizo algo mal, entonces juntos lo volvemos a intentar, es decir lo volvemos a hacer."*

Los maestros también hacen referencia a estudiantes que no se encuentran en el mismo nivel para aprender, lo que puede interpretarse como diversidad de ritmos de aprendizaje o diversidad en la capacidad para aprender. Según Patiño (2011) la diversidad en los ritmos de aprendizaje corresponde a la capacidad que tienen los estudiantes de recibir el conocimiento en los mismos tiempos y en los mismos espacios; en la diversidad de capacidades para aprender recaen las diferentes habilidades que tienen los estudiantes para acceder al conocimiento y desarrollar competencias.

Las motivaciones de los estudiantes por las tareas escolares son distintas y en cierta medida dependen del éxito escolar, de la misma manera, los intereses y expectativas van de acuerdo con la peculiaridad de cada estudiante (Patiño, 2011). La diversidad de intereses y motivaciones de los estudiantes confluyen con otros factores asociados al profesorado, como su escasa capacitación pedagógica para gestionar esa diversidad. El maestro debe replantearse su situación y considerar que todos los alumnos son diferentes (Jiménez e Illan, 1997).

Disertando sobre vulnerabilidad

La violencia y demás problemáticas socio económicas que aquejan al país y específicamente al departamento del Cauca, inevitablemente trascienden al campo educativo, en el cual los docentes, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa se ven afectados a diario, asumiendo de esta forma diferentes estrategias para responder a esta problemática. De esta manera, otra categoría de análisis son las concepciones de vulnerabilidad que los docentes poseen, las cuales no distan de las concepciones teóricas generadas alrededor de esta, y que quizás son construidas a partir de sus propias prácticas o experiencias cotidianas y otras han sido estructuradas desde procesos de capacitación docente. Así cabe recalcar la importancia y prevalencia que los docentes le han dado a la vulnerabilidad dentro del aula de clase, pudiendo afirmarse que sus esfuerzos han girado en torno a esta, asumiendo su atención, en cierta forma, como una respuesta a la necesidad de inclusión en la escuela y a las exigencias del Estado. En este orden de ideas Manosalva y Tapia (2009, 92) expone:

...con el surgimiento de los aparatos disciplinares, surgen procesos de normalización que conllevan procesos de inclusión y formación del saber, cuya principal consecuencia es la unión de diferentes disciplinas que permitieron la construcción de criterios de clasificación, de conceptualización y, por sobre todo, poblaciones de individuos. Es decir, al devenir de estas transformaciones científicas -y sus correspondientes saberes eruditos- le debemos la posibilidad de establecer fronteras entre unos y otros.

Dentro de la escuela, los agentes del acto educativo entienden por vulnerabilidad, entrevistado 4:

Vulnerabilidad es toda situación de riesgo social, es toda situación que asume que puede ser riesgosa, por ejemplo: un niño en situación de vulnerabilidad se entiende aquel niño que ha sido maltratado, se entiende aquel niño que ha sido abandonado, que ha sufrido maltrato psicológico, maltrato físico son niños que ya están en una situación de riesgo, vulnerabilidad es sinónimo de población en riesgo social.

De acuerdo con el entrevistado 1: “*Vulnerabilidad para mí, son todos los que son menos favorecidos, en la parte económica, en la parte social, que uno ve como más débiles, que uno diría “necesitan más atención”, necesitan más ayuda, esa sería la población vulnerable; que tienen por decir en este sector, problemas familiares, sociales, económicos, culturales”.*

Estas concepciones son muy cercanas a lo expuesto por el MEN (2005, 10), desde el cual se define:

la vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo.... y que son las poblaciones vulnerables aquellas que, por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo.

De igual forma, teniendo en cuenta que la vulnerabilidad se propicia como consecuencia de una situación de desigualdad en diversos campos, se han establecido algunas condiciones que caracterizan a poblaciones vulnerables, tales como: institucionales, ambientales y/o de entorno, salud, culturales y educativas. En el



caso concreto, para el desarrollo de esta investigación se abordaron dos de las postuladas por el MEN (2005, 10):

Ambientales y/o de entorno:

- Ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales.
- Presencia de cultivos ilícitos que degradan los ecosistemas, intensificando todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales.
- Presencia de condiciones de extrema pobreza.
- Expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso.

Culturales:

- Situación de discriminación o riesgo de extinción no sólo en términos biológicos, sino sociales y culturales.
- En el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.

Estas condiciones mencionadas anteriormente caracterizan la población educativa que se atiende en las instituciones que fueron objeto de estudio, lo cual se evidencia cuando el entrevistado 6 afirma *“los jóvenes de nuestro pueblo están influenciados por la violencia y el narcotráfico”, “De 30.000 habitantes solamente 2.000 trabajan de forma fija y legal en el sector de la caña, en la administración y en el comercio, el resto trabaja en forma ilegal, comercializando con droga”, “Ahora si tenemos estudiantes que tienen muchas dificultades o necesidades especialmente económicas”,* estas manifestaciones dejan entrever que los estudiantes afrontan situaciones de vulnerabilidad ambiental y/o de entorno, ya que se encuentran inmersos en contextos en los cuales existe la presencia de cultivos ilícitos, lo cual también ha generado desplazamiento, hay

pobreza extrema y un entorno violento por la influencia de grupos armados o pandillas; aspectos que afectan negativamente al estudiante haciendo que se desenvuelva en un ambiente hostil.

A estos elementos se suma la discriminación de la cual son víctimas los estudiantes bien sea por factores sociales o culturales, pues la discriminación y/o exclusión no solo se da en el binomio docente – estudiante, sino también entre estudiante – estudiante, lo cual se refleja lo expresado por el entrevistado 3: *“son niños que están expuestos a todo lo que la calle les puede ofrecer, a las malas enseñanzas, a andar con malas amistades, a no saber aprovechar el tiempo libre que son los casos más difíciles de tratar en el aula de clase”*. El entrevistado 1 aporta:

También tenemos el caso de los niños que tienen hermanos drogadictos, siempre los niños son un libro abierto y comentan las cosas que les suceden, uno evalúa si el niño está en un riesgo (...) de un espacio digno, es bastante lo que se refleja en la actitud de los estudiantes, en la forma de ellos expresarse, la forma de presentar los trabajos y tareas, uno se da cuenta que algunos están absolutamente solos y que no tienen ningún apoyo en la casa.

La escuela es el dispositivo al que la sociedad le delega la responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual es un espacio complejo de singularidades y pluralidades, pues todos los niños que van a la escuela no llegan en igualdad de condiciones, no esperan ni reciben lo mismo de ella. Es evidente que los docentes conocen las dificultades a las que se enfrentan las familias y los niños, pese a que no dominan claramente o no la asocian con los diferentes tipos de vulnerabilidad, pudiéndose analizar en su discurso los siguientes elementos derivados de esta categoría de análisis: disfuncionalidad familiar, vulnerabilidad de entorno, desfavorecidos y bajo nivel educativo.

En este orden de ideas dentro de la disfuncionalidad familiar, los docentes reconocen que en sus aulas de clase se atienden estudiantes que permanecen la mayoría del tiempo solos, provenientes de familias disfuncionales o desintegradas, en cuyo interior se presentan problemas de violencia o maltrato o en las que están expuestos a riesgos por diferentes problemáticas familiares como la drogadicción o el alcoholismo. Frente a lo cual Navarro (2004, 122) afirma:

La vulnerabilidad es un factor que pesa en el desempeño y comportamiento escolar (...) en aquellas familias donde el trabajo es esporádico (básicamente porque los niveles de escolaridad y calificación de los adultos del hogar son bajos o, cuando se trata de hogares uniparentales, por la dificultad para conciliar las demandas de la crianza con los horarios de un trabajo de tiempo completo o que requiera sistematicidad) y donde incluso la constitución del hogar se ha visto modificada por razones ajenas al niño (abandono de hogar por parte del padre o la madre; llegada de un nuevo compañero o compañera del padre o madre, a veces con hijos), los niños se ven influidos por esta alteración de su cotidianidad.

Por otra parte en la vulnerabilidad ambiental y/o de entorno no solo se reconocen las situaciones de pobreza extrema que experimentan algunas familias, sino las condiciones precarias en las que viven, como viviendas subnormales o ubicadas en zonas de alto riesgo ambiental y social. A esto se suma el bajo nivel educativo que posee esta población, ya que la mayoría de los padres o acudientes no han terminado sus estudios de primaria, en algunos casos son analfabetas, impidiendo que puedan apoyar las actividades académicas que los maestros emprenden en la escuela. Frente a estos aspectos Navarro (2004, 124) postula:

Los significados, representaciones y percepciones de los docentes

sobre la pobreza y desigualdad en torno a la escuela, el barrio y sus situaciones particulares, se muestran en sus discursos e historias personales. Por lo mismo, acercarse a lo que ellos conocen de las familias y el barrio es relevante para definir cómo construyen y entienden su rol en estos contextos y con estos niños.

Los desfavorecidos, enmarca a aquella población que por tener menos protección, mayores porcentajes de hogares con necesidades básicas insatisfechas, y estar expuesta a riesgos sociales se encuentra en un estado de indefensión, población que presenta las dos características que evidencian la vulnerabilidad, pues por un lado externo los riesgos, convulsiones y presión a la cual están sujetos, y por otra parte interna, la indefensión, es decir la falta de medios para afrontar la situación y desconocimiento de sus derechos (Chambers, mencionado en González y Labandal, 2008). Elementos que corrobora Navarro (2004, 121) cuando afirma:

...las familias tienen conciencia del escaso valor de cambio de sus capacidades y disposiciones. De allí la preocupación permanente por asegurar para sí los posibles beneficios de un programa social y de ahí también la valoración de la experiencia escolar como promesa de futuro. Ambas evidencias señalan la "vulnerabilidad", esto es, la percepción de "riesgo" o de indefensión que experimentan las comunidades, familias y sujetos en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por eventos económico-sociales o por la constatación de que el manejo de los recursos y estrategias que emplean las familias, comunidades y sujetos para encarar esos eventos son insuficientes o ineficaces.

En este mismo sentido Wilches- Chaux (mencionado en Guzmán y otras, 2010, 17) expresa lo siguiente frente al riesgo al que se encuentra expuesta la población en situación de vulnerabilidad:



...corresponde a “cualquier fenómeno de origen natural o humano que signifique un cambio en el medio ambiente que ocupa una comunidad determinada, que sea vulnerable a ese fenómeno”. De esta manera, cualquier cambio dentro del sistema (entendido como persona, comunidad o grupo) puede afectar la dinámica interna del mismo y adicionar un grado mayor de intensidad en cuanto a la vulnerabilidad.

Frente a estos elementos derivados de las concepciones que los maestros poseen acerca de la vulnerabilidad, el MEN (2005, 8) establece los siguientes grupos de población vulnerable:

- a. Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom).
- b. Los jóvenes y adultos iletrados.
- c. Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- d. Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- e. Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- f. Los habitantes de frontera.
- g. La población rural dispersa.

En consecuencia los docentes conocen las dificultades a las que se enfrentan los niños, niñas y jóvenes y sus familias, que se encuentran en situación de vulnerabilidad, pero sus esfuerzos se están quedando en resolver de manera mediática sus necesidades, dejando de lado la importancia de generar condiciones básicas para el desarrollo pleno del potencial de todos sus estudiantes, además no consideran las minorías étnicas como grupos en situación de vulnerabilidad y por consiguiente no

incluyen prácticas tendientes a satisfacer las necesidades educativas de estos grupos. Con base a todo lo anterior se puede inferir que en las prácticas pedagógicas de los docentes ha primado la atención a la vulnerabilidad frente a la educación desde la diversidad, ya que han centrado su esfuerzo por tratar de establecer estrategias que permitan en cierta medida responder a las necesidades y carencias que estos presentan.

Aspectos que son corroborados por Damn y otras (2009, 133) al establecer que:

...los directivos reconocen la diversidad del alumnado como una característica de sus centros educativos, pero siguen centrando su visión en aspectos relativos a la falta de capacidades de los estudiantes ya sea por condición socioeconómica o de capacidades para el aprendizaje y también su condición étnica, así mismo, aunque se muestra preocupación por atender a la diversidad se mantienen invisibles otros apoyos destinados a la atención de la diversidad cultural y étnica.

Quizás este hecho se deba a la intencionalidad del estado de dar respuesta a estas situaciones de vulnerabilidad brindando cobertura que posibilita un marco de contención a fin de que la población que se encuentre en situación de vulnerabilidad acceda a la escuela, políticas que se quedan en la generación de cupos, pero que no garantizan la equidad ni atención a la diversidad, pues para lograr un verdadero desarrollo no solo se debe buscar satisfacer necesidades sino reducir la vulnerabilidad y contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas, pero ante todo reconocer la unicidad de cada sujeto, en cuyas diferencias se encuentra la riqueza de la construcción de subjetividades y el reconocer y aprender del otro.

Del discurso de diversidad y vulnerabilidad a las prácticas pedagógicas

Para terminar el análisis de las categorías emergentes en cuanto a las prácticas pedagógicas de los maestros de niños niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, ellos son conscientes que es necesario tener una amplia gama de estrategias pedagógicas para implementar con este tipo de población y en esta investigación se encontró que los maestros desarrollan diferentes prácticas pedagógicas las cuales se detallan a continuación.

Dentro de sus prácticas pedagógicas los maestros implementan la estrategia de atención personalizada, pero sólo para los niños que ellos consideran que se encuentran en situación de vulnerabilidad, tal como lo expresa el entrevistado 3: *“a ellos se les iba a dedicar dentro de la jornada de clase 30 minutos del tiempo para que ellos comprendieran todo lo que yo necesito que los niños sepan”*. La educación personalizada atiende a la singularidad que según García (1988, 28) es la *“Posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, sus intereses y aficiones y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal”*.

Otra estrategia empleada por los docentes es la motivación, la cual puede llevarse a cabo de diferentes formas: en unos casos, mostrándoles a los estudiantes diferentes estilos de vida, en otras oportunidades se utiliza el incentivo, que consiste básicamente en darles un premio sencillo después de una actividad evaluativa y dependiendo de los resultados de la misma; así como también con premios sorpresas después de cualquier actividad. Los docentes procuran que los premios queden en manos de los niños que ellos han identificado que están en situación de vulnerabilidad, pues se considera que este es un factor muy importante, tal como

lo refiere el MEN (2006a, 28): *“Se ve con frecuencia la necesidad que tienen estos estudiantes de un refuerzo en su motivación para el trabajo escolar”*.

Otra de las estrategias implementadas en las prácticas pedagógicas de los maestros, la constituye las actividades lúdicas, donde participan principalmente los estudiantes en situación de vulnerabilidad, tal como lo expresa el entrevistado 4: *“Trabajar con ellos la parte del arte, la danza, en nuestro colegio por ejemplo, estos niños así son los que participan mucho en el proyecto que tenemos de reciclaje, el proyecto de escuela de ajedrez, de escuela de danza y de escuela de música”*.

Esta estrategia también la sugiere el Ministerio de Educación Nacional dentro de las diferentes orientaciones pedagógicas para la atención a estudiantes con limitaciones. El MEN (2006b, 25) *“El juego como mediador de aprendizaje permite al estudiante construir y apropiarse del conocimiento e igualmente le aporta al desarrollo de la personalidad”*. Así mismo, la realización de estas actividades, que generalmente se hacen en contra jornada, contribuyen a la ocupación del tiempo libre, que a su vez se constituye en otra estrategia pedagógica para trabajar con esta población.

Por otro lado, los maestros también implementan dentro de sus prácticas la sensibilización del entorno familiar, a través de programas como el de escuela de padres, principalmente se trabaja con los padres de los menores en situación de vulnerabilidad, debido a la problemática familiar detectada y con miras a concientizar a los integrantes del núcleo familiar sobre la problemática que los afecta y cómo enfrentarlas. Esto se evidencia en las palabras del entrevistado 4: *“Nosotros tenemos una fortaleza en nuestro colegio, que es la escuela de padres, entonces estos papás son los que más deben asistir a estas escuelas de padres, son los que más deben asistir a ver cómo los apoyamos en la formación de estos niños”*.



En este aspecto los maestros consideran importante una caracterización del contexto familiar donde se hace una evaluación diagnóstica a través de formatos, previamente diseñados para tal fin, con objetivo de conocer la composición del núcleo familiar, la ocupación de los jefes del hogar, así como su nivel de escolaridad y su nivel económico, pues consideran que todos estos factores son importantes a la hora de abordar la educación del estudiante, como se puede evidenciar en las palabras del entrevistado 1:

Nunca inicio un año escolar sin antes hacer una reunión con los papás y con los niños, (...). Se inicia diligenciando una evaluación diagnóstica, tenemos un formato, en el que se les pregunta, cuantos hermanos tienen, en donde viven, a que se dedican los padres, que edad tienen los padres, el grado de escolaridad de los padres, si tienen hermanos estudiando en la institución, en que años se encuentran, si tienen hermanos que ya estén trabajando, cual es la actividad económica de la cual depende la familia, todo esto se diligencia en el formato. (...). Todos estos aspectos son importantes saberlos, ya que con base a estos datos se piensan en las estrategias que se pueden adoptar.

En ese orden de ideas el MEN también ha planteado la importancia de trabajar con la familia al considerar:

Teniendo en cuenta la importancia que tiene la dinámica familiar en el desarrollo global del estudiante con discapacidad motora, particularmente en el proceso educativo, se hace necesario abordar algunos aspectos generales que caracterizan a las familias de estos estudiantes y que pueden favorecer u obstaculizar su acceso a la dinámica social (2006a, 74).

Así mismo, se encontró como una estrategia pedagógica, la caracterización del contexto socio-económico, a través de

una visita al barrio, que es una salida con los niños donde ellos indican dónde quedan sus casas, esto le permite al docente conocer las condiciones en las cuales vive el niño y el entorno social donde se desenvuelve.

Sin embargo, hay que observar cuidadosamente que los docentes han puesto mayor énfasis en la atención a la población vulnerable, tal vez porque así lo estipula el gobierno nacional e incluso organismos multilaterales, que con el ánimo de restituirle los derechos y en el caso que nos ocupa, específicamente el derecho a la educación, a aquellos niños, niñas y jóvenes, a quienes por múltiples circunstancias se les ha vulnerado, han reglamentado a través de la ley, la atención a este tipo de población; por lo tanto se puede observar en la práctica pedagógica de los maestros una marcada tendencia hacia la atención de la población estudiantil, que ellos han identificado en situación de vulnerabilidad, olvidando o dejando de lado la atención a la diversidad, pues se observa que a pesar que los docentes tienen concepciones claras acerca de la diversidad en su práctica pedagógica no se observa una verdadera atención a la población diversa, aunque sí a la población en situación de vulnerabilidad. En ese sentido el docente trabaja desde la carencia, que puedan tener los estudiantes en situación de vulnerabilidad y no desde las potencialidades que tienen todos los estudiantes en su conjunto. Es por eso que centran sus prácticas en identificar y suplir la debilidades que este grupo de estudiantes presentan y no en descubrir y potenciar las habilidades y cualidades de todo el grupo de estudiantes.

Este planteamiento lo corrobora Hernández (2010, 10) *“La orientación que se ha desarrollado hasta este momento es la concepción de la diversidad basada en considerar cualquier diferencia como un problema y orientada a identificar necesidades educativas especiales, no reconociéndose en positivo sus posibilidades, capacidades, habilidades e intereses”.*

Sin embargo, al respecto Kaplan, mencionado en la Revista Saberes del Ministerio de Educación de Córdoba, (2009, 14) *“advierde que frente a los sectores sociales más vulnerables, en los adultos existen dos actitudes enfrentadas. Por un lado, la de “negación o incluso rechazo” o la de “comprensión y profundización de acciones para intervenir y mejorar la realidad de los estudiantes, porque entienden que hay que brindarle más a los que menos tienen”.*

La preocupación de los docentes ha estado en integrar esta población más que en transformar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas sin lograr alterar los sistemas educativos de forma significativa. En general, en palabras de Blanco (2006) se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

Según Tony Boot (mencionado en Blanco, 2006), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas. Desde esta perspectiva la atención de los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad se enmarca en el contexto más amplio de la atención a la diversidad, ya que todo el alumnado y no sólo aquellos con

alguna discapacidad, tienen diferentes capacidades y necesidades educativas.

De esta manera, lo que se está haciendo en las instituciones educativas es educar desde la carencia, pues se miran las debilidades o las deficiencias para trazar alternativas pedagógicas y poco se miran las potencialidades a desarrollar en las diferentes personas que se están educando, porque si bien es cierto que la población en situación de vulnerabilidad necesita de acciones afirmativas que permitan restituirle, en alguna forma los derechos que se les ha negado, no hay que olvidar al resto de la población estudiantil que cada día es más diversa, con capitales culturales, intereses, motivaciones y necesidades diferentes; por eso es necesario recordar las palabras de Manosalva (S.f., 2)

Para atender a la diversidad, no basta con atender a las diferencias. Podemos educar tipos distintos de estudiantes, respetando las diferencias, pero olvidando que todos y cada uno de los sujetos presentes en el hecho educativo es único e irrepetible. En este sentido, en educación, debemos responder a las distintas identidades que configura todo ser humano según su propio vivir, según las propias experiencias de las cuales nadie puede escapar y significar.

Isaza (2012) complementa lo referenciado sobre la diversidad al afirmar que su comprensión *“exige un cambio de cultura: una cultura que incluya y en donde se reconozca al otro como otro diferente y se comprenda la diferencia como un valor agregado y no como dificultad”.* Así la diversidad es un concepto básico para el desarrollo y autorrealización de los miembros de una sociedad, y más aún en el ámbito educativo donde se preparan los ciudadanos del futuro, en el cual las diferencias que caracterizan a cada sujeto y que lo hacen irrepetible, deben ser aprovechadas para que unos y otros se nutran y crezcan en la tolerancia y reconocimiento de la diferencia.



Entonces el reto para las instituciones educativas es diseñar o buscar estrategias para que el aprendizaje se enfoque en modelos flexibles que respondan a las características particulares de todos y cada uno de los estudiantes, para así lograr una educación que atienda más a la diversidad que a la vulnerabilidad, una educación que parta del desarrollo de las potencialidades de los educandos y no desde sus carencias; en este sentido se expresa Marchesi y Martín (en Moya y Gil, 2010, 3)

La respuesta educativa a esta diversidad es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrenta en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

Conclusiones

Los docentes asocian la atención a la diversidad, con el trabajo educativo centrado en la dimensión de las capacidades del estudiantado frente a su proceso de aprendizaje y los apoyos están orientados hacia la compensación de las carencias, ignorando las diferencias y potencialidades que poseen la totalidad de sus estudiantes. Así la atención a la diversidad se encuentra fragmentada por la focalización que se realiza a condiciones de discapacidad y situación de vulnerabilidad. Lo anterior permite establecer que siguen siendo invisibles otros tipos o formas de expresión de la diversidad en las instituciones educativas.

Atender a la diversidad del estudiantado en el contexto educativo requiere llevar a cabo un proceso sistemático y riguroso de sensibilización continuo, con el fin de cambiar o modificar las percepciones fragmentadas que los docentes y demás miembros de la comunidad educativa tienen sobre esta.

Los esfuerzos de los docentes por responder a las necesidades que presenta la población en situación de vulnerabilidad, en alta medida son impulsados por las políticas nacionales que respecto a esta se generan desde el MEN, lo cual permite explicar el porqué dicha atención se queda limitada más que una verdadera inclusión, a la integración de estos grupos poblacionales.

Es común que en las concepciones de vulnerabilidad que tienen los maestros se tengan en cuenta las situaciones de riesgo social, económico y cultural que afrontan algunos estudiantes, pero estos desconocen que también se encuentran en situación de vulnerabilidad aquellos que pertenecen a distintos grupos étnicos, ello se confirma en lo establecido por el MEN (2005, 10) frente a estos dos grupos de población vulnerable: *“En el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con las afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad”*. De lo anterior es importante y necesario que los maestros que desarrollan sus prácticas en contextos multiculturales, reconozcan las diferencias existentes en la población, y el valor de los grupos étnicos en la construcción del país.

La diversidad en el aula de clase es una realidad. La realidad que viven los estudiantes en las instituciones educativas es la de no recibir una educación oportuna y eficaz que atienda las necesidades que emergen de su condición de diversos, debido, a que algunas construcciones de las concepciones sobre la diversidad influyen en su práctica pedagógica. A pesar que los maestros emplean diferentes estrategias metodológicas en sus prácticas pedagógicas, para atender los estudiantes en situación de vulnerabilidad, entre las cuales se encuentran: la atención personalizada, el juego, la motivación y la sensibilización

del entorno familiar; y que estas prácticas coinciden con propuestas hechas por el Ministerio de Educación Nacional y con el discurso de varios pensadores reconocidos en la materia; en el desarrollo de esta investigación se ha puesto de manifiesto que estas prácticas pedagógicas centran su atención en la población en situación de vulnerabilidad, como una acción afirmativa tendiente a hacer una discriminación positiva que permita restituirle los derechos a esta población, sin embargo este esfuerzo de los maestros para atender los estudiantes en situación de vulnerabilidad no corresponde a una atención de la diversidad, puesto que se descuida la atención al resto de estudiantes, olvidando que cada ser humano es un universo en sí mismo con características, necesidades e intereses particulares, lo que convierte el aula de clases en un aula diversa que debe ser atendida por los maestros.

La comprensión de la diversidad en el aula de clase ha llevado a que se piense en la gran cantidad de estudiantes que han sido excluidos del sistema educativo por múltiples factores: discapacidad, pobreza, por pertenecer a un grupo étnico, por ser desplazado de otra región o simplemente porque lo que hay en la escuela no cumple con sus expectativas o necesidades.

Recomendaciones

Es necesario que dentro de los esfuerzos que se adelantan por lograr una educación desde la diversidad para que la escuela proporcione respuesta a todos sus estudiantes, sea contemplado el transformar los procesos de formación docente, buscando cambiar la visión fragmentada y homogénea bajo la que estos se plantean y desarrollan sus prácticas pedagógicas, surgiendo la necesidad de producir una renovación en el sistema educativo que opte por una política favorecedora de la diversidad, que ha de manifestarse a través de cambios de tipo cualitativo que afecten a todos y cada uno de los componentes que constituyen la escuela: profesores, estudiantes, familias y que permita concebir las diferencias como una oportunidad para el desarrollo personal y social, y no como una barrera que dificulta el proceso enseñanza aprendizaje.

Son las instituciones educativas las que tienen que cambiar para poder satisfacer las necesidades de los sujetos diversos, es el sistema educativo el que debe adecuarse correcta, oportuna y pertinente a las necesidades y/o capacidades de los estudiantes, entonces es la práctica pedagógica la llamada a transformarse. La escuela debe ser para todos, es decir, que debe acoger a todos los que quieran y necesiten asistir y debe ofrecer propuestas individualizadas para cada uno.



Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). *Población Vulnerable: Derechos y Acciones Afirmativas*. Secretaría de Desarrollo Económico.
- Alegre de la Rosa, Olga. (2001). *Diversidad Humana y Educación*. Málaga, España: Editorial ALJIBE.
- Barberá, Esther. (2005). *Diversidad de género, igualdad de oportunidades y entornos laborales*. Revista de economía pública, social y cooperativa. Nro. 50. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1069114> (Consultado el 21 de mayo de 2012).
- Blanco, Rosa. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Nro. 3 Vol. 4. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55140302>. (Consultado en Enero 20 de 2012)
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2012). *La diversidad en la diversidad*. Módulo Educación para la diversidad. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Castañeda Bernal, Elsa., Díaz, Claudia, y Rivera, Dora (2001). *Equidad, jóvenes y deserción escolar*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.
- Colombia (2010). Constitución Política. Bogotá: Legis.
- Damm, Ximena., Barría, Cecilia., Morales, Damaris y Riquelme, Paula. (2009). *Educación inclusiva ¿Mito o realidad?* Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Disponible en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8.html>. (Consultado en abril 5 de 2012)
- Etzeberria, Félix. (1996). *Educación y diversidad*. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.
- García Hoz, Víctor. (1988). *Educación Personalizada*. Ediciones RIALP. Madrid España. En: <http://books.google.com.co/books?id=kDH9RbCfCT0C&printsec=frontcover&dq=garcia+hoz&source=bl&ots=IRIUtuyKPe&sig=uqYZib4mbPRyoBt-QOgc6UbZy74&hl=es&sa=X&ei=uWMwUPmIO6v26gGUpIDADQ&ved=0CDAQ6AEwAA#v=onepage&q=garcia%20hoz&f=false> (Consultado el 28 de julio de 2012)
- González, Daniela Nora y Labandal, Lina Patricia. (2008). *La infancia en contextos de vulnerabilidad: la educación como apuesta al futuro*. II congreso Nacional y III Congreso Internacional. Repensar la niñez en el siglo XXI. Mendoza Disponible en <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje2.html>. (Consultado en febrero 25 de 2012)
- Guzmán, Leidy., Rubiano, Vicky, y Valderrama, María Fernanda. (2010). *La vulnerabilidad como un fenómeno de carácter multidimensional*. En: Reflexiones sobre educación e infancia en situación de vulnerabilidad. Grupo de Investigación EDAFCO Educación, Afecto y Cognición. Universidad de Ibagué. Ibagué, Colombia.
- Hernández de la Torre, Elena. (2010). *La Diversidad Social y Cultural Fuente Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales*. Actas del Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Madrid: UNED. Disponible en: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf> (Consultado el 12 de julio de 2012)
- Hernández, Gregorio. (2011). *Paradigmas que fundamentan el concepto de cultura*. Módulo Concepto de Cultura: Una Mirada Socio-Antropológica Cultural. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). *Aspectos Generales de la Políticas, Reformas y cambios Educativos*. Módulo Grupos Vulnerables I. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Jiménez, Francisco e Illán, Nuria. (1997). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. En Illán Romeu N y García Martínez A (Comps.). La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Aljibe.
- Manosalva Mena, Sergio. (S.f). *Identidad y Diversidad: La negación Oculta de la Alteridad*. Disponible en: <http://www.alteridad.cl/Microsoft%20Word%20-%20ALTERIDAD%20Y%20EDUCACION.pdf> (Consultado el 19 de junio de 2012)

- Manosalva, Sergio y Tapia, Carolina (2009). Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad (a)normal. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Nro. 7. Santiago de Chile. Universidad de Humanismo Cristiano. En: http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_07/085-097.pdf (Consultado el 1 de julio de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable*. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf (Consultado el 11 de julio de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006a). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora*. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75151_archivo.pdf. (Consultado el 12 de julio de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006b). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75151_archivo.pdf (Consultado el 11 de julio de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional de la Provincia de Córdoba. (2009). *Recuperar La Confianza*. Revista Saberes Nro. 4. Disponible en: <http://educacion.flasco.org.ar/en-los-medios/educar-es-conmover> (Consultado el 14 de julio de 2012)
- Moya Maya, Asunción y Gil Álvarez, Manuel. (2010). *La educación del Futuro: Educación en la Diversidad*. Universidad de Huelva. Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/monografico/moya_gil.PDF. (Consultado el 6 de junio de 2012)
- Navarro, Luis. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO. Sede Regional Buenos Aires. Disponible en: http://www.oei.es/reforma-seducativas/educacion_reforma_equidad_chile_iipe.pdf. (Consultado el 30 de junio de 2012)
- Patiño, Luz Elena. (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.
- Pulido Moyano Rafael y Carrión Martínez, José. (1995). *Atender... ¿a qué diversidad?* En: R. Pérez y otros (Eds.). *Educación y diversidad*. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Oviedo.
- Rebollón, M.^a Ángeles, Piedra de la Cuadra, Joaquín, Sala, Arianna, Sabuco, Assumpta, Saavedra, Javier y Bascón, Miguel. (2012). Revista de Educación Nro. 358. Gobierno de España. Ministerio de la Educación Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.revista-educacion.educacion.es/re358/re358.pdf> (Consultado el 6 de junio de 2012)
- Román, Marcela (2003). *¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?* Revista Persona y Sociedad Nro. 1. Vol. 17. Universidad Alberto Hurtado. Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales ILADES. Chile. Disponible en <http://www.personaysociedad.cl/%C2%BFpor-que-los-docentes-no-pueden-desarrollar-procesos-de-ensenanza-aprendizaje-de-calidad-en-contextos-sociales-vulnerables/>. (Consultado en marzo 16 de 2012)
- Torres Santomé, Jurjo. (2008). *Diversidad cultural y contenidos escolares*. Revista de Educación Nro. 345. Gobierno de España. Ministerio de la Educación Cultura y Deporte. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re345.pdf?documentId=0901e72b811e318c> (Consultado el 6 de junio de 2012)
- Unesco (2001). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. Disponible en http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html Consultado el 9 de julio de 2012
- UNESCO (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf> (Consultado el 9 de julio de 2012)



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 los niños, niñas y jóvenes guambianos¹

OLGA LEÓN² - PIEDAD BURGOS³
CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

El presente artículo, es el resultado de la investigación que se llevó a cabo en la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, Resguardo de Guambia, municipio de Silvia Cauca. Es una propuesta en educación para la comunidad indígena de Guambia mediada por la didáctica del Cabildo Escolar, como espacio de construcción de un sujeto político social transversado por una práctica educativa en autonomía, diversidad y vulnerabilidad. Los cabildos escolares son entes que se institucionalizan a partir de la norma que reglamenta el personero estudiantil en instituciones de educación formal; es una representación del Cabildo Mayor de la comunidad, tiene como finalidad representar a los estudiantes y a la vez formarlos en procesos de liderazgo y de autonomía.

Como investigadoras cimentadas en los conocimientos que nos ofreció la Maestría en Educación desde la Diversidad, la teoría fundada y en los testimonios de los compañeros docentes en cuanto a autonomía, vulnerabilidad, diversidad y sujeto político; encontramos que el espacio del cabildo escolar es relevante en la formación de sujetos políticos que mas adelante van a ser los líderes de su comunidad, con el propósito de emancipar sus procesos como pueblo indígena.

El papel de la Educación, específicamente en la escuela actual es fundamental en la construcción de sujetos para lo cual se requiere romper con los paradigmas y con el esquema mental impuesto, aprendiendo a mirar de forma diversa los procesos de enseñanza y aprendizaje. La mirada diversa no es solo captar u observar las diferencias; es aceptarlas, respetarlas, asimilarlas, hacerlas partícipes. Pero la mirada diversa debe ir más allá de la visión corporal; debe fluctuar entre lo espiritual y lo real como algo inocultable. Este trabajo se consolida en la escuela, en conjunto con las demás estructuras sociales que tienen el papel de promover y construir una sociedad incluyente. La educación desde la diversidad nos está llevando a

1 Recibido: 03 de diciembre de 2012. Aceptado: 27 de febrero de 2013.

2 Olga León. Administradora Pública, Escuela Superior de Administración Pública ESAP 2003. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: olgaleonsilva@gmail.com

3 Piedad Burgos. Especialista en Educación Comunitaria, Universidad del Cauca, (2005), Licenciada en Etnoeducación con énfasis en Comunidad y naturaleza, Universidad del Cauca (2002), docente de aula de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano. Magister en educación desde la diversidad. Correo electrónico: piedadburgos27@gmail.com

4 Gloria Isaza de Gil. Asesora e investigadora.

que todas las problemáticas que se viven en este ámbito, se conviertan en un cúmulo de oportunidades para continuar explorando las formas humanas de estar en el mundo y garantizar la participación de diferentes actores de nuestra sociedad.

La escuela como espacio social por excelencia y respondiendo a las exigencias, ve la necesidad de ahondar en políticas incluyentes y de pervivencia a las minorías étnicas en un país como el nuestro que reconoce la diversidad étnica y cultural. Por ello la escuela debe ir acorde con la época, la sociedad y su dinamismo ha ido cambiando y los niños, niñas y jóvenes no son los mismos de tiempo atrás, este reto que debe asumir la escuela, la pone en la búsqueda de nuevas estrategias para responderle a una sociedad cambiante, que ve en la educación el futuro de las generaciones. De allí que emergen cambios en la implementación de nuevas disciplinas, nuevas formas de ver y entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la formación de sujetos políticos la educación responde a la visión que se tiene a futuro de ser incluyente.

Palabras claves: Sujeto político, diversidad, autonomía, vulnerabilidad

Structure that today school must have for the strengthening of the autonomy in the formation of political subjects, mediated by the School Council in Guambiano boys, girls and young people.

Abstract

This article is the result of research in the Guambiano Agricultural Educational Institution, in Guambia Reservation, Municipality of Silvia in Cauca Department. This is a proposal in education for the indigenous community of Guambia intermediated by the teaching of the School Council, as a space for construction of a social political subject crossed by an educational practice in autonomy, diversity and vulnerability. The school councils are organizations institutionalized from the norm that regulates the student representative in institutions of formal education; It is a representation of the Superior Council of the community, it aims to represent students and at the same time to train them in processes of leadership and autonomy.

As research grounded in the knowledge that gives us the master in education from diversity, the theory founded and in the testimonies of the teaching fellow in terms of autonomy, vulnerability, diversity and subject politician; We find that the space of the School Council is relevant in the formation of political subjects that will be the leaders of their community, with the purpose of emancipating their processes as an indigenous people.

The role of education, specifically in the current school is essential in the construction of subjects for which is required to break the paradigms and the mindset imposed learning to enface in different way the processes of teaching and learning. The different gaze is not only to observe differences; it is accepting them, respect them, assimilate them, and make them participate. But the diverse gaze must go beyond body vision; it should fluctuate



between the spiritual and the real as something impossible to hide. This work consolidated in the school, in conjunction with other social structures that have the role to promote and build an inclusive society.

Education from the diversity is leading us to all the problems that are experienced in this area, to become a wealth of opportunities to continue exploring the human ways of being in the world and ensure the participation of different actors in our society. The school as a social space par excellence and responding to demand must go deeper in an inclusive policy and survival of ethnic minorities in a country like ours which recognizes the ethnic and cultural diversity. Why school should be commensurate with the time, society and their dynamism has been changing and the children and young people are not the same in the past, this challenge which must assume the school, puts it in the search for new strategies to respond to a changing society, that sees the future of the generations in education. Hence emerging changes in the implementation of new disciplines, new ways of seeing and understanding the process of teaching and learning as it is in the case of the formation of political subjects to that way education responds to vision that we must in the future be inclusive.

Keywords: political subject, diversity, autonomy vulnerability.

Presentación

El ejercicio investigativo: *“El fortalecimiento de la autonomía en la formación de sujetos políticos, una didáctica pedagógica a través del cabildo escolar; en niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano”* se desarrolló en el periodo de tiempo desde el año 2011 a Octubre de 2012, enmarcada en el Macroproyecto Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno, con la orientación de la Magister Gloria Isaza de Gil, como Investigadora Principal.

La institución Educativa Agropecuario Guambiano orienta su quehacer pedagógico a novecientos once (911) niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la comunidad indígena de guambia, ubicada en la zona rural del municipio de Silvia Cauca, distante a cinco (5) kilómetros.

La investigación se realizó por la docente de aula, especialista en educación Comunitaria Piedad Burgos y la Administradora Pública Olga León; quienes a

partir de la pregunta ¿Qué primicias debe tener la escuela de hoy, en el fortalecimiento de la autonomía en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, Resguardo de Guambia, municipio de Silvia, departamento del Cauca?

Como resultado proponen una didáctica pedagógica mediada por el cabildo escolar como espacio para la formación de sujetos políticos mediante el fortalecimiento de la autonomía; para el pueblo guambiano, la autonomía es un fundamento en la elaboración del Proyecto Educativo Misak (guambiano).

La cultura guambiana es reconocida en los diferentes contextos por ser una etnia que conserva su identidad debido a sus luchas y al ejercicio de la autonomía representada en el Cabildo Mayor; para los guámbianos la autonomía es el derecho que tienen de dirigir y orientar, conducir, decidir, determinar libremente su vida interna en todos los terrenos: económico, social, político, cultural y ecológico, mediante la participación de todos los cabildantes.

Una escuela que no responde a las necesidades de la comunidad

La educación que reciben los niños, niñas y jóvenes guambianos no responde a sus necesidades e intereses por ser descontextualizada, además porque todavía se evidencia una práctica homogeneizadora, discursiva que busca empecinadamente formar sujetos pasivos.

Una de las mayores críticas a la educación ha sido la de no responder al contexto socio cultural en el que se desarrolla, lo ha desconocido por estar ocupada en la implementación de una cultura nacional uniforme; Colombia se ha reconocido por ser multiétnica y pluricultural, esto no depende del número de personas que lo conforman, ni de su ubicación geográfica, ni de sus diferencias socioculturales, sino del reconocimiento de sus propios derechos y de los fundamentos constitucionales del país. Convertir este discurso en una realidad social, vivenciada por todos representa un enorme reto que requiere amplios esfuerzos de reconocer, reflexionar y superar actitudes y posiciones absolutistas, etnocentristas de la sociedad colombiana actual. La Constitución de 1991, institucionaliza el derecho a la diferencia; desafortunadamente no borra una realidad de intolerancia, discriminación, prejuicios y estereotipos.

La escuela es quien está llamada a transformarse para poder atender satisfactoriamente a una población tan compleja, con diversos ritmos de aprendizaje, diversas formas de acceder al conocimiento, con potencialidades y talentos, con limitaciones y temores, con sueños y expectativas; la escuela debe dejar de ser excluyente y convertirse en el espacio para el pleno desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, una escuela que valore la diversidad, que eduque en principios como la autonomía, la equidad, la libertad, la creatividad, el respeto por las diferencias, una escuela que sea incluyente.

Desde esa mirada es como la educación en el Resguardo de Guambia se debe encaminar en la formación de sujetos autónomos, líderes, políticos, críticos, sentí-pensantes, que vean en su arraigo cultural la posibilidad de ser incluidos en un país como el nuestro, en el que la vulnerabilidad a sus derechos como ciudadanos ha cobrado un alto nivel en la actualidad. *“La educación es un derecho y, en contextos de diversidad étnica y cultural debe ser incluyente y apropiada, con metas tendientes a asegurar igualdad, pero también respeto por las particularidades históricas, étnicas y culturales de los grupos vulnerables que habitan el país”.* (Correa, 2011, 11).

Es en ese sentido que la educación debe aplicar estrategias como el Cabildo Escolar, que permita ir de las proposiciones a la práctica, que se viva la educación desde el vivir cotidiano, desde su realidad. Desde esta estrategia educativa se pretende la formación en sujetos autónomos y políticos, que puedan reconocer su realidad y ser parte activa en la construcción y reconstrucción de ella.

Problema de investigación

La educación en el pueblo Guambiano es tema de debate en las asambleas, (reuniones de toda la comunidad) por ser un aspecto fundamental en la pervivencia como pueblo indígena. La educación vista como la fuerza que mueve un pueblo, se ha convertido en el aspecto que requiere de más estudio y atención. Busca como finalidad responder a los intereses e inquietudes, que refleje la forma de ser y de pensar como guambianos, que asimile conocimientos y saberes propios transformándolos en bien de la comunidad.

Con el propósito de contribuir desde la investigación de la teoría fundada con los fines de la educación para los guambianos, se indago sobre las funciones del cabildo escolar como espacio de formación de sujetos políticos y autónomos. El estudio se realizó en la Institución Educa-



tiva Agropecuario Guambiano donde se ha institucionalizado la conformación del cabildo escolar a partir de la norma que reglamenta el personero estudiantil.

El ejercicio investigativo se direccionó desde una mirada crítica propositiva a través de la didáctica del cabildo escolar, permitió analizar que las funciones de los integrantes no responden al objetivo por el que fue creado, como espacio generador de sujetos políticos autónomos en un contexto indígena que lucha por preservar su identidad cultural.

Pregunta de investigación

Lo anterior nos lleva a formular la siguiente interrogación.

¿Qué primicias debe tener la escuela de hoy, en el fortalecimiento de la autonomía, en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, Resguardo de Guambia, municipio de Silvia, departamento del Cauca?

Antecedentes

A la fecha no se conocen investigaciones que perciban una línea desde el cabildo escolar como espacio en la formación de sujeto político tanto a nivel nacional como local.

Sin embargo se encuentra una tesis referente al *"liderazgo indígena"* realizada en el contexto indígena de Zenú, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, fechada en mayo de 2003, cuyo autor es Daniel Velandía Díaz. Este escrito es importante para lo que significa el liderazgo en la comunidad Zenú, frente a las políticas estatales pero no es una investigación que se encamine en la formación de sujetos políticos y autónomos desde la estrategia del cabildo escolar.

Objetivo

Reconstruir el cabildo escolar como espacio en la formación de sujetos políticos desde las concepciones de autonomía,

vulnerabilidad y diversidad, en los niños, niñas y jóvenes de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, del municipio de Silvia Cauca.

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación fue desarrollada mediante la Teoría Fundada, definida como una metodología de análisis de datos cualitativos, en particular de las ciencias sociales, que al ser analizados permite desarrollar teoría a partir de ellos, propone un procedimiento de actuación en el análisis de datos a través de unas técnicas y mediante la aplicación de un método, que los autores denominan **"método comparativo constante"**. Según Sandoval (1997, 71) *"Es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados, es una forma de pensar a cerca de los datos y poderlos conceptualizar, se diferencia de los demás métodos investigativos por su énfasis en la construcción de teoría"*.

La Teoría Fundada se diferencia de los demás métodos investigativos porque permite capturar datos, analizarlos y construir conceptos; esta forma de hacer investigación fue construida por los sociólogos, Barney Glaser y Anselm Strauss (Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss, 1997; Strauss 1987, 13).

La Teoría Fundada valora la creatividad de los investigadores, hay una estrecha relación entre el investigador, procedimientos y los datos, se enmarca en una realidad social en la que el investigador se sumerge disfrutando y trabajando con los datos y no simplemente con suposiciones. El investigador de esta perspectiva metodológica sabe a dónde quiere ir con la investigación y debe conocer las técnicas y procedimientos los cuales puede tomar, retomar o reorganizarlos, ya que esta metodología se lo permite.

En esta metodología, el trabajo de campo es un continuo análisis, pues la primera

entrevista y observación te lleva a otras y siempre se va ha estar en análisis, que impulsa la recolección de datos (mediante procesos de codificación y categorización) lo que conlleva a una interacción constante entre el investigador y la pregunta de investigación. El descubrimiento o el asombro de nuevos conocimientos es el resultado de un trabajo arduo, pero también llena de satisfacción, además de ser entretenido y emocionante.

Diseño

Una vez se decide quienes van a ser los participantes, el lugar, los datos que se van a recoger, se elaboró una lista de preguntas que se desarrollaron utilizando la entrevista abierta y semi-estructurada, se realizó los diálogos informales, la observación directa y se tuvo en cuenta la vivencia de las coinvestigadoras. Es de aclarar que la recolección de los datos y el análisis se desarrollaron al mismo tiempo.

La recogida de los datos mediante las técnicas aplicadas facilitó el desarrollo de las codificaciones (abierto – teórica- axial) lo que a su vez fue mostrando las categorías principales de autonomía, sujeto político, vulnerabilidad y diversidad, que al ser analizadas y concatenadas con la realidad permitieron una teoría emergente.

Es importante mencionar que la investigación permitió un estudio desde la realidad haciendo una lectura objetiva arrojando como resultado un saber pedagógico que se fundamentó en la triangulación de los datos desde la realidad, teoría y práctica.

Procedimiento

La teoría emergente surge desde los análisis y la reflexión de los datos recopilados, los aportes de los participantes como los docentes entrevistados y la perspectiva y la finalidad de las coinvestigadoras.

En este proceso de investigación fue relevante que las investigadoras se acercaran a los entrevistados, formularan y reformularan preguntas, se hicieran

observaciones, y también se grabaron cintas magnéticas; el análisis de los datos se analizaron de manera paralela con la recogida de los mismos permitiendo un ir y venir retroalimentado la investigación.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Se definió como unidad de análisis las concepciones sobre autonomía, diversidad, vulnerabilidad y sujeto político enmarcados desde la pertinencia del cabildo escolar como una didáctica pedagógica en la formación de sujetos políticos –autónomos transversado por las prácticas culturales de la etnia guambiana desde la educación.

Como unidad de trabajo se apoyó en grupo interdisciplinario de cinco docentes que laboran en la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, de los cuales tres pertenecen a la comunidad guambiana y los restantes son de procedencia mestiza.

También la observación directa de la participación de los estudiantes como miembros del cabildo escolar y los conversatorios con los mayores de la comunidad fue fundamental en el desarrollo de esta investigación.

Construcción de sentido

Siguiendo la línea de la teoría fundada, recogido los datos suministrados por los docentes que participaron en el proceso de investigación como resultado surgen las siguientes primicias para la educación en la Institución Educativa Agropecuario Guambiano; a partir de la pregunta.

¿Qué primicias debe tener la escuela de hoy, en el fortalecimiento de la autonomía en la formación de sujetos políticos, mediado por el cabildo escolar de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, Resguardo de Guambia, municipio de Silvia, departamento del Cauca?

Primicia 1. Noción de Sujeto

A lo largo de la historia se ha venido desarrollando concepciones con respecto del sujeto, su historia y su naturaleza. Algunos



autores como Descartes, Hegel, citados por Díaz, lo han definido como un *"sujeto de conocimiento"* el cual construye su realidad desde el saber, y conquista autonomía a través de su razón. Para otros pensadores, el sujeto es estudiado desde su contexto social y su cultura, pasando a ser parte de ella y convirtiéndose en responsable de sus cambios y transformaciones, y no como un ser totalmente individualizado o cerrado, ya que debe asumirse como un ser, según los planteamientos de Díaz (2012, 2) *"...que está en proceso permanente, un ser abierto que necesita auto-aprehenderse, autointerpretarse, auto-determinarse, para así lograr ser quien es. En efecto, el sujeto no debe ser visto aislado de la cultura, puesto que, históricamente, él se ha incorporado a las normas sociales y los mundos simbólicos que construye"*.

La concepción del sujeto en estos momentos ha roto las formas como se había venido concibiendo como un ser aislado de su contexto social y natural. Hoy por hoy es lo contrario el sujeto no está solo, esta inmerso en un mundo socio-natural en el que construye su esencia de ser, un sujeto capaz de transformar su mundo en su beneficio y en el de los demás. Pero para lograrlo el sujeto debe trascender los paradigmas establecidos, pues no solamente se debe pensar en la formación de los nuevos sujetos sino en esa forma de poder auto volverse un sujeto para poder ser formador de *"nuevos"* sujetos para poder existir.

Por lo anterior bien se puede afirmar que el sujeto piensa, siente, juega, sueña y trabaja acciones inherente a su cultura y en la cultura está el sujeto protagonista tanto individual como social. En tanto el sujeto es un ser social por naturaleza no es vacío, es un ser que trae consigo unas prácticas inherentes (valores) y otras que asume de su medio inicialmente familiar, social y cultural (principios) y el espacio escolar.

Desde el espacio escolar y la razón de ser maestros es que hay que pensar en qué tipo de sujetos somos cada uno de los actores involucrados en el proceso

de enseñanza aprendizaje. Y qué tipo de sujeto esperamos al final del proceso.

La escuela de hoy tiene un gran reto que asumir, adaptarse a la gran diversidad de sujetos estudiantes que debe atender en su proceso de formación, sujetos cargados de historia, de pasión, de sueños y esperanzas, sujetos que son diversos, con múltiples formas de expresión, que se constituyen, se construyen en sociedad y crean sus identidades en ese relacionarse cotidianamente. Esto se logra en la relación pedagógica personal que se estructura en el encuentro del educador y el educando una relación cercana, basada en el afecto, en el respeto por las diferencias y en la tolerancia.

Cuando se habla de sujeto, se hace referencia a una conjugación compleja de lo que en el interior de la persona está constituido como su inteligencia, que le permite ser perceptivo, reflexivo de sus actos y lo que en cierto modo determinará sobre las decisiones que tome sobre su comportamiento; así también sus sentimientos, el amor el odio y todas las expresiones de éstos frente a las otras personas, son características del sujeto. Pero además, al estar y ser parte de un grupo social recibe de éste mundo externo en su interrelación otras características como el lenguaje que le permite comunicarse y la cultura que permite construir identidad en medio de toda esa interrelación. Taylor (1993,26) señala que *"Nos transformarnos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos"*. El término lenguaje en el sentido más flexible, que no sólo abarca las palabras que pronunciamos sino también otros modos de expresión con los cuales nos definimos, y entre los que se incluyen las expresiones de un pueblo o de un grupo determinado.

Las relaciones del ser humano con el *Otro* o con los *otros*, son una característica propia de él, que de cierta manera lo cohesionan a unas normas o reglas para ser parte

de una comunidad, tales como la familia, la cual es considerada como el núcleo social; la escuela, como espacio social de interrelación, el Estado como entidad jurídica que aglomera a toda una población bajo ciertos parámetros de convivencia, otras entidades, como en este caso particular de estudio, los resguardos indígenas, que se configuran como entidades territoriales autónomas dentro de gran parte del país colombiano y otros grupos sociales como los religiosos entre otros, son muestra fehaciente de que el ser humano como sujeto social, está inmerso en una relación constante con sus semejantes, y que en medio de tal relación se debe atender a unas normas que garantizan la sana convivencia dentro de determinado grupo social, pero que de igual manera, el sujeto está llamado a ser parte activa, propositiva y constructiva de tal forma que se sienta comprometido en ayudar a reconstruirla, a sostenerla, a mantenerla y transformarla.

Entonces el sujeto, es considerado como un ser integral, con capacidad de raciocinio, que comprende clara y suficientemente su realidad, su situación y su posición frente a su grupo social y las condiciones de éste para su convivencia, que además en su interrelación social, es afectado y afecta emocionalmente a su grupo, siendo parte del desarrollo y su devenir.

Primicia 2. Educación- Diversidad.

La educación debe buscar empecinadamente primero la formación de un sujeto humano, sensible, subjetivo que no busque la mera información; educar en la sensibilidad implica ir más allá del mero discurso; las relaciones discursivas entre docentes y estudiantes necesitan superar la transmisión vertical de la información de los conocimientos, la educación debe posibilitar acciones que trasciendan en el mundo de la vida. *“La educación es el proceso de formar hombres para la vida (...) de formar valores y sentimientos propios del hombre como ser social”* (Álvarez, 1998, 22).

El hombre como ser social debe entender que cada persona es única, que

tiene características físicas, emocionales y mentales que hacen que sus necesidades sean particulares y que sean tratadas como tal, lo que entendemos como diversidad humana. La intolerancia y la incomprensión de la diversidad de nuestros semejantes, son el fruto de los prejuicios que hemos adquirido a lo largo de la historia, en medio de nuestra cultura y de la formación que nos han dado en el hogar y en nuestras escuelas. La imposibilidad de comprender que lo que hace rica una sociedad es la misma diferencia, es la diversidad de pensamientos, son los distintos estilos de hacer y soñar la vida, esa variedad de culturas y modos de expresión es en últimas, lo que nos hace únicos como seres humanos.

En el espacio escolar se posibilitan diversas relaciones, en donde se evidencia el concepto de diversidad, es allí donde el papel del docente es trascendental para que se propicie, de la mejor manera, un clima de respeto por los derechos que tiene cada uno y los que tiene como perteneciente a un grupo social, en particular en el pueblo Guambiano lo que se persigue es el respeto a la diferencia, a la singularidad que hay dentro del grupo, que sean más los incluidos que los excluidos, que se atienda la diversidad en toda su plenitud, como lo plantea E1: *“todos tenemos diferentes colores, cada, persona es de diferente manera...pero por dentro llevamos el mismo espíritu, el mismo ánimo, lo mismo que los demás tienen entonces esa es como la manera de hacerles entender que todos valemos igual”*.

Los seres humanos componen la diversidad y cada uno aporta una identidad distinta para atender la diversidad, hay que comenzar a construir sociedad de ciudadanos libres; que manifiesten sus diferencias sin temor y que a pesar de no ser iguales se pueda convivir pacíficamente en igualdad de condiciones.

Desde lo anterior se puede decir que la educación debe pasar de ser un acto de imposición a una construcción social. Si la educación es parte del sistema social, es



a través de la educación que se vislumbra la posibilidad de cambio de las nuevas generaciones, desde la participación social libre, espontánea y el despliegue de toda su humanidad en la escuela. Porque la escuela sigue reproduciendo el mismo verbalismo desde sus inicios, una educación segregadora, que descontextualiza, una educación que separa pensamiento con sentimiento; desde aquí no se puede formar sujetos sociales, el hombre no es ajeno de su realidad, realidades que se deben abordar en el contexto educativo.

La diferencia es una condición innata en los seres humanos y es a la vez una característica objetiva y propia de la sociedad y más aún si esta característica se mira en un espacio geográfico determinado como es la etnia Guambiana, que a pesar de ser vista por sus prácticas culturales como un conglomerado homogéneo, por su vestido, su lengua, aspectos visibles, es diverso en su forma de ver y entender las relaciones existentes entre pueblos y las relaciones que se suscitan dentro de su comunidad que los hace diversos y únicos, categoría importante para ser abordada en los procesos escolares; pues cada niño, niña, joven y maestro trae consigo una historia, una trayectoria personal y social que lo hace pensar y actuar diferente repercutiendo en la forma y la manera como accede al conocimiento.

La escuela es un espacio diverso en cuanto edades, etnias, credos, clases sociales, sexo, cultura; permite no solo encontrar diferencias individuales sino también de tipo colectivo en términos de derechos individuales como colectivos, donde se atienda lo diverso como el ser distinto y diferente pero que se le valore la capacidad de poder acceder a las posibilidades que le brinda tanto el medio social, natural, cultural; que tenga la posibilidad de disfrutar lo que el estado le ofrece. De igual manera las desigualdades que se generen entre lo individual y lo colectivo deben ser atendidas como respuesta a la multiculturalidad que existe en el aula.

Atender la diversidad de acuerdo a los ritmos de aprendizaje implica la flexibilidad en los currículos y en el pensar y actuar del docente, ya que éste trae consigo un sin número de prejuicios; desde esa mirada es que el docente juega un papel primordial en el aula como fuera de ella. Postulado que comparte E2 *“... en el salón de clases hay mucha diversidad, muchas ideas, muchas expectativas,.. Entonces el docente tiene que llegar a captar todo eso y buscar que contribuya a que desarrolle esa diversidad... hay diversidad de aprendizaje... entonces de pronto la tarea como docentes es esa, llegar a conocer a los niños”*.

La escuela está en la necesidad de responder a esas diversas formas de ver y entender tanto el mundo como los procesos cognitivos, esto implica la transformación de las prácticas pedagógicas y del rol que el maestro tiene que asumir como un sujeto pedagógico que relaciona ciencia y los saberes a partir de configuraciones didácticas en la construcción de conocimiento, asegurando la igualdad de oportunidades para todos los que convergen en el espacio escolar; facilitando el pleno desarrollo del sujeto y la prevención de situaciones de vulnerabilidad.

Pertenecer a un determinado grupo social confiere al estudiante características y requerimientos educativos específicos que necesariamente tienen que tenerse en cuenta en el proceso educativo y ser visto no como una dificultad sino todo lo contrario, como una posibilidad cultural para que los estudiantes interactúan y se enriquezcan a través del saber de las culturas con las que interactúan generando una integración social, cultural y diversa.

Ir más allá del acervo cultural y social es papel de la escuela acercarse al concepto de *“diferencia”* y *“diversidad”* como una estrategia en el fortalecimiento de su Proyecto Educativo Misak ya que como se dijo anteriormente, la diferencia es más una oportunidad que una desventaja. Es hora

de quitarse ese bagaje de estereotipos en los que ha venido viviendo nuestra sociedad y que necesariamente han salpicado a la escuela y sus procesos.

“...atender la diversidad, no basta con atender a las diferencias significa educar tipos distintos de estudiantes, respetando las diferencias, pero no olvidando que todos y cada uno de los sujetos presentes en el hecho educativo es único e irrepetible” (Manosalva, pág. 2, sf). Abordar la diversidad no solo significa tener en cuenta la diferencia, la diversidad es ir mas allá relacionarla con el ritmo de aprendizaje, el color del pelo, de los ojos, de la piel, de la capacidad de aprender, de los distintos modos de acceder y entender el conocimiento, de las distintas maneras de pensar y entender la vida, estas facetas se presentan en rasgos físicos o en características psicológicas. Estas características son propias de cada sujeto, le condicionan el futuro, además de incidir en la familia, la escuela y la sociedad, pero lo realmente importante es la atención que se le preste a estas características del sujeto como tal, para un buen desarrollo y desempeño dentro de su grupo social, y encontramos con agrado, que éste pensamiento es compartido por el entrevistado E1 quien sostiene: *“...en medio de la diversidad, en medio de la diferencia vivimos armónicos, por decir, vivir en unidad”*

Los maestros están en la obligación de propiciar espacios y brindar los medios para que los estudiantes construyan su propio proceso de aprendizaje y tengan la misma oportunidad en los recursos materiales y estrategias para que todos dispongan del mismo nivel de oportunidades.

Es en la interacción reflexiva a partir del acumulado histórico-social-cultural que se puede trajar hacia el encuentro con las realidades visibles e invisibles y todas las posibilidades que estas realidades traen, enriqueciendo la escuela y sus múltiples procesos que desde allí se generan en busca de alcanzar la tan anhelada calidad de vida en todo el sentido de la palabra.

Asimismo, el concepto cultura es el punto de partida para analizar la identidad y la diferencia y así llegar al respeto de la diversidad desde la escuela, la cual debe abandonar su visión etnocentrista, para dar cabida a la pluriculturalidad en el aula, aspecto que se debe reflejar en el Proyecto Educativo Misak, otorgándole un verdadero papel protagónico al estudiante, quien tiene el potencial para asimilar la complejidad de la realidad social en la que vive inmerso. Es en este campo en donde cobra su importancia el concepto de alteridad, respecto al cual Cárdenas, considera que está relacionado con la irrupción y la alteración, que en otras palabras debe llevarnos a desacomodarnos para generar transformaciones en las cuales se gesten modelos de la diferencia, lo cual complementa Hernández (2010,26) al aseverar que *“la verdadera pedagogía de la diversidad deberá basarse... en el reconocimiento y respeto de esta diversidad y no “perseguir” la jerarquización y selección de los sujetos, sino el desarrollo y la promoción de todos los alumnos dentro de la escuela”*.

La educación para la diversidad debe conducir en primera instancia al reconocimiento que somos diferentes para llegar al respeto de esa diferencia y el pilar fundamental de este proceso lo constituye el campo educativo, en donde desde un espacio democrático se contemple la multiculturalidad en la formación de ciudadanos en ejerzan sus derechos y respeten los de los demás abandonando prácticas segregadoras y estigmatizantes. De igual manera la educación debe y necesita resignificar el espacio de la crítica desde la cultura y la historia, la cultura no como algo inmutable o monolítica sino como un lugar de múltiples fronteras donde se mezcla todo un acervo cultural desde donde se resignifican las prácticas pedagógicas desde el saber pedagógico se recupere a los sujetos en lo emocional, lo intelectual, ético como ser integral que es para potenciar a todos los sujetos como una posibilidad de recrear futuros predecibles



para los niños, niñas y jóvenes de hoy, con proyección de futuro.

Es importante rescatar la imagen del maestro como un ser social que participa en la transformación y desarrollo de la sociedad a partir de las prácticas que realiza con sus estudiantes, es urgente llevar al aula diferentes estrategias creativas que respondan a las necesidades de nuestro contexto, reconstruirlas a medida que transcurra el tiempo, no necesariamente basada en el discurso de los Pedagogos, sino reinventarlas cada día en la medida que se ajustan a las diferencias de los estudiantes.

Entendida la diversidad como principio trasversal de la educación nos lleva a construir una nueva sociedad y por ende a forjar un nuevo pensamiento de la concepción de mundo en la que se reconozca la unicidad y la diferencia de cada individuo, donde por medio de las prácticas educativas los individuos desarrollen un nuevo conocimiento y nuevas perspectivas, en el que puedan desarrollarse como individuos integrales, con pensamientos y actos propios que conlleven a mejorar su calidad de vida y a pensar en un mundo mejor para toda la diversidad que se encuentra en cada uno, como lo afirma *"la calidad de vida depende de las posibilidades que tengan las personas para satisfacer sus necesidades humanas"* (Max, 1998, 5) .

Primicia 3. Educación – sujeto político.

Hablar de lo que significa el término político es un debate que en los últimos años ha puesto en tela de juicio a la sociedad y por ende a la educación, en un país como el nuestro en el que se ha abordado mas la política, siendo ésta la que direcciona todo lo que concierne con las políticas de un estado lo que constata Mouffe (2007, 15): *"en el lenguaje ordinario, no es muy común hablar de "lo político..."*.

El término político se ha enmarcado en un contexto de enemigo, es una difícil tarea sacar el termino de esa connotación,

es una tarea que les ha correspondido a los estudiosos del tema; quienes relacionan la palabra con adversario considerándolo como el otro que puede actuar sobre los conflictos aun después de los acuerdos sociales; como se dicen comúnmente el otro el inconforme que no busca su beneficio sino el de toda una colectividad.

El sujeto que forma la escuela, es llamado a transformarse en un sujeto político. Si se entiende que lo político, según Fernández (2009,5):

...puede definirse como aquellos aspectos, asuntos, estructuras, fundamentos que soportan una visión de mundo; es decir, todos aquellos elementos que permiten organizar o construir una realidad en condiciones de debate, pero siempre con la búsqueda del consenso, pues es en este que es posible encontrar una solución enmarcada en lo político; pues sería paradójico que un aspecto que afecte a una colectividad, no sea discutido, no permita la participación y no le encuentre sentido a la reflexión, la posición y la crítica.

En ese mismo sentido se propone un sujeto político, que sea reflexivo de su realidad, que este comprometido con el interés general que conlleva a la satisfacción de las necesidades y la consecución de una vida digna, humanizada, con bienestar y desarrollo en igualdad y equidad para toda su población.

Entonces, para determinar al sujeto como sujeto político, es necesario reconocer y dar importancia a toda la trayectoria en su correlación con su contexto social histórico – cultural de su vida desde su niñez, lo cual va edificando una identidad individual, que a lo largo de la historia va dando como resultado una identidad como grupo social construida desde ese mismo accionar de subjetividades. Por lo tanto, un sujeto político, es facilitador de la construcción del bien común, es quien estando dentro de una comunidad es reflexivo de su acción ante la misma y a través de su

participación desde el debate propositivo, la comunicación y el consenso busca transformar positivamente una colectividad, consecuentemente con su contexto histórico-social. Alguien muy opuesto al sujeto que actúa cómodamente pasivo, e inconsciente política y socialmente, acomodado a sus conveniencias e intereses particulares, o desentendido y desinteresado en el logro de un bienestar general.

Particularmente, dentro del contexto de la comunidad guambiana su historia y sus luchas han demostrado el surgimiento a lo largo de ella, de personajes destacados como sujetos políticos. Su organización en resguardos, con toda una estructura político administrativa y su desarrollo democrático, con actividades como las mingas de pensamiento, son las que han permitido que durante la historia, como comunidad indígena perduren en el tiempo y hayan conseguido fortalecerse y edificarse en la construcción de los sujetos políticos, líderes de su comunidad, los cuales se han encargado de la defensa de sus derechos como nativos de estas tierras o como se denominan *"hijos del agua"* en defensa de su autonomía como pueblo indígena. Díaz (2003, 51), menciona *"lo político hará referencia a los contenidos discursivos que se expresan en la práctica diaria del mundo de la vida. En tal sentido, es la expresión fenomenológica de la política, es su condición procesual"*.

La lucha incansable del pueblo guambiano ha propuesto desde sus ideales la formación de sujetos políticos desde su infancia como estrategia de organización política, y es por ello que hoy se encuentra dentro de su Institución Educativa Agropecuario Guambiano, la configuración de los Cabildos Escolares. Desde la creación del cabildo Escolar es una representación del Cabildo Mayor; se determinan sus funciones dentro del espacio educativo, actividades de tipo disciplinario; mas no se le ha visto como el espacio político por excelencia donde se construye el sujeto político que requiere cada pueblo indígena.

Es preciso que al estudiante se le permita desarrollarse con más ahínco como un sujeto político infante, se le posibilite desplegar toda su subjetividad personal, que a partir de las mingas de pensamiento o de saberes, el estudiante despierte su espíritu participativo y reflexivo en su compromiso con su contexto social y cultural, que pueda ser escuchado y él igualmente escuchar a sus semejantes para que a partir del debate logre entender mas fácilmente lo que el otro tiene para decir o para proponer y desde su propia perspectiva, pueda aportar ideas para el mejoramiento o la reconstrucción y direccionamiento de su comunidad escolar y mas adelante en su comunidad; en los últimos años el Cabildo Mayor ha estado conformado por exalumnos de la Institución Educativa Agropecuario Guambiano, muchos de los cuales hicieron parte del Cabildo Escolar. *"La política es una acción propia de un grupo humano que ordena su vida en un territorio, dentro de cuyas fronteras se constituye como comunidad nacional. Dicha comunidad logra su cohesión e identidad a partir de lo político"* (Orejuela, 2003, 1).

El cabildo escolar como espacio público forma a los estudiantes en libertad, en valores y el respeto a los derechos y deberes como seres humanos, ya que en el ejercicio de la participación fomenta el derecho a la igualdad porque todos tendrán la misma oportunidad de expresar su pensamiento, al igual que el de la libertad al no ser cohesionados por ningún factor que les impida expresarse, pensamiento que comparte E4, sobre la labor del docente: *"es que no es solo el conocimiento de la suma, de la resta, de la lectura o de los seres vivos, de los seres inertes, sino ... pero también saber que esa persona está allí, quiere aprender pero también saber otras cosas, es también vincularlos con la sociedad, son los valores, con la ética, con lo que es ser persona"*.

La escuela se convierte en el escenario para formar sujetos políticos. Tiene la responsabilidad, que a partir de su desarrollo



escolar el estudiante tenga las bases de un sujeto político, crítico de su realidad, un sujeto con sentido de pertenencia y social, que propenda por el conocimiento de su comunidad tanto escolar como del núcleo al que pertenece, conozca su historia y todo lo que los identifica, así como conocer y entender todas sus fines y propósitos para su futuro.

Esta oportunidad que tiene la institución educativa, configurada en el Cabildo Escolar debe inclinarse por ser el espacio que tienen los estudiantes para debatir ideas y en ese sentido permitirles el desarrollo de la capacidad de diálogo y de consenso para dirimir conflictos y concretar propuestas comunes. Pero además, este ejercicio debe ser apoyado por su comunidad a la que pertenece, pues en una experiencia vivencial, con el ejemplo de sus mayores en el desarrollo del Cabildo Mayor, donde compartan toda su sabiduría, su modo de expresión, que permitan desarrollar todas las habilidades que un estudiante de esta comunidad necesita para desempeñarse políticamente. El E2 menciona: *“necesitamos que el estudiante piense, a ver que llegue a adquirir esa capacidad de pensar de analizar y de construir conocimiento”*.

Es entonces a través de ese espacio de diálogos o mingas de saberes o trueque que el Cabildo Escolar, va construyendo un sujeto político, libre de pensamiento, de tal forma que se convertiría en un garante de su conservación como comunidad indígena y el facilitador para potencializar el surgimiento de sujetos políticos, que garanticen la autenticidad y puedan demostrar a su comunidad que no es necesario estar en medio de la *“modernidad”*, sin desconocerla, o la metrópolis para ser libres de ideas; que por el contrario, desde la tradicionalidad y cotidianidad, es decir, su realidad, es de donde surge el político – autónomo, un sujeto que discute, discierne ideas y en medio de todo ese debate y reflexión se entreteje y concreta la realidad, una realidad en autonomía, formada a partir de la democracia y el

consenso de toda una comunidad en la que el único ganador es ella misma.

Igualmente desde la interrelación en la escuela, donde se fortalecen valores, como respuesta a toda una situación de conflicto que se genera dentro de un país tan golpeado por la intolerancia y la injusticia social; valores como el respeto y la tolerancia a la diferencia no solamente en su aspecto físico, sino en lo que concierne a sus ideas y opiniones, aceptando que hay tanta diversidad como integrantes tiene en ella misma, cada uno de ellos forma un mundo con visiones diferentes, con ideas propias, con perspectivas distintas, que solamente a través de un espacio de diálogo se socializan y se concretan, formando un sujeto interesado en el bien general, como práctica que refleja dicha comunidad, generando oportunidades para cada uno de sus integrantes.

Compartiendo el pensamiento de Forster (2003,sp) *“Pero no es sólo en el plano social y político en el que podemos ver cómo la palabra tolerancia se pronuncia en el vacío o para echar un velo sobre la efectiva (in) diferencia que los individuos y las sociedades contemporáneas sienten hacia el otro”*; desde esa crítica es que la escuela debe enseñar el concepto de tolerancia y no como lo ha venido haciendo, pensar que ser tolerante es permitir que el otro o los otros pasen por encima de sus intereses, ideales, sueños, de su manera de ver y entender la vida, la vida misma de la escuela, de la comunidad y de su realidad.

Para llegar a comprender a un sujeto político, se menciona que lo político hace referencia a una práctica diaria del mundo de la vida, en donde cabe lo público permitiendo al sujeto actuar en un contexto que es común para todos, así, no es solo la acción de uno sino que se pone en común para todos y para los otros que los asume como sus adversarios, con los que convive en la diferencia y la pluralidad, lo que conlleva a que construya acuerdos o alianzas mínimos para lo que Hoyos (2009, 3) denomina *“la sociable insociabilidad”* del sujeto.

Primicia 4. Educación – sujeto autónomo.

Para referenciar el concepto de autonomía, se hace en primera instancia, desde el contexto de la comunidad Guambiana, E1 menciona *“la autonomía se ejerce desde la primera escuela que es la familia, hogar, el seno de cada uno,... en este caso de la comunidad Guambiana sería en el fogón especialmente en el Guambiano se dice.... Nuchak, espacio sagrado, entonces uno ve que pues la autonomía ejerce desde los padres, van inculcando de los padres a sus nietos de los abuelos a los padres, bueno así sucesivamente hasta nuestras generaciones, entonces eso es como muy, muy, muy antiguo”*.

En esta concepción de lo autónomo se refleja claramente que para éste sujeto la autonomía emerge desde la misma realidad, desde la historia que ha construido en su vida y la que ha formado como miembro de un grupo social. Las prácticas en la escuela deben partir desde este pensamiento, en el que se evidencia que el sujeto no llega al aula vacío, que por el contrario, trae consigo muchos conocimientos previos, valederos en los procesos de enseñanza- aprendizaje; la escuela, no tiene en cuenta la vida, la experiencia, el vivir de cada uno de sus participantes, de allí que el saber que imparte es un conocimiento descontextualizado, que pierde el interés de sus protagonistas los niños, niñas y jóvenes que llegan cada día con muchas expectativas.

La autonomía desde la realidad, es la que le permite al sujeto identificar cada una de las características de su grupo social en el que se desarrolla, hacerse responsable de sus propósitos e identificarse con cada uno ellos y ofrecer a su colectividad esa seguridad de ser auto reflexivos, auto-regeneradores y protagonistas de su historia, apropiarse de lo suyo y defenderlo con argumentos frente a las circunstancias de la externalidad.

Existe dentro de esta comunidad educativa indígena un gran conocimiento

de lo que se refiere a sujeto autónomo, debido en cierta manera, a la influencia de sus antepasados, y por otra parte a su pensamiento de respeto y admiración por la tierra, lo que ha hecho que sus costumbres, sus actividades cotidianas, tales como las siembras, las cosechas, los rituales, entre otros sean determinadas por una autoridad natural. Esta particularidad de desarrollo social se acerca a lo que considera Morin (1992, 6), sobre la autonomía cuando dice *“que, para ser autónomo, hay que depender del mundo externo”* ya que del mundo externo se recibe no solamente energía sino también información que hace que los sujetos se regulen de acuerdo a lo que se perciben.

La práctica educativa como tal, en territorios indígenas, no tiene una intencionalidad formativa en sujetos autónomos; recordemos que desde su llegada se aplica un currículo que desconoce la cultura transversado por un pensamiento occidental que homogeniza y hasta ridiculiza a estos grupos sociales, por ser hablantes de una lengua nativa o por usar sus trajes típicos.

Sin embargo las políticas en educación y la normatividad colombiana creada a partir de 1991, ha hecho intentos por lograrlo pero la realidad es otra, se les restringe de cierta manera, no permitiendo la autonomía en el sentido amplio de la palabra; para determinados aspectos pueden ejercer autonomía en especial los que atañen dentro del territorio, pero para otros de índole nacional la decisión se toma desde afuera, es decir que la autonomía es relativa.

Si bien la autonomía, derivada del griego autónomos, la cual en su raíz de la palabra indica (auto-uno mismo), (nomos-norma), demuestra ser la capacidad de auto-regularse, que le permite tomar decisiones de forma particular, sin intervención de ningún agente externo, que ante cualquier situación, aunque tome referentes de alguien o de otros, siempre va a tener la libertad y la capacidad para



poder decidir frente a esa situación, en este sentido se puede decir que el ser humano desarrollaría unas capacidades que desde su carácter individual le podría permitir ser autónomo.

En el mundo actual y en especial la sociedad colombiana, que vive en medio de la desintegración social de los jóvenes, es donde se requiere con urgencia que desde las instituciones educativas se posibilite la formación del sujeto autónomo, aportando bases sólidas, en especial desde la primera etapa escolar, para que después puedan interrelacionarse con su mundo globalizado y seguir siendo siempre libres de su pensamiento crítico y reflexivo que les da la capacidad de auto-direccionarse y poder elegir lo que sea correcto tanto en lo racional como en lo emocional.

En este sentido la autonomía cobra un valor moral ya que en las decisiones que se tome como ser autónomo, serán bajo el iris de la conciencia personal que incluye los valores, los principios y creencias. En la autonomía se sigue una regla, un principio, o ley que es interna a la propia conciencia de la persona, que la ha interiorizado a través de un proceso de construcción progresivo y autónomo. *"En la autonomía, la regla es el resultado de una decisión libre, y digna de respeto en la medida que hay un consentimiento mutuo"* (Sepúlveda, 2003,15)

Consecuentemente si en la autonomía interfiere la moral, sería prudente reflexionar la postura de Narváez, cuando propone centrar la educación en autonomía en tres ejes fundamentales que son la voluntad, la libertad y la autoestima; donde la voluntad hace parte de la razón y no del deseo, cosa que comúnmente en los jóvenes de hoy en día, se mal interpreta cuando se inclinan en atender a sus deseos, justificando el desarrollo de su voluntad, se dice erróneamente, porque si no hay un verdadero raciocinio de la decisión que se va a tomar, se estaría dominado por los deseos. En tal razón que tener voluntad implica ser responsable de sus decisiones y de las consecuencias de ellas.

La libertad en autonomía hace referencia a la persona que al tomar una decisión no está atada a prejuicios, ni al determinismo de una sociedad, y no se deja afectar por los impulsos e instintos. Es una persona con total control de su desarrollo personal.

Si un sujeto tiene la capacidad de valorarse como es, si se encuentra libre de prejuicios, si es auto-reflexivo, si se considera libre, valioso, si entiende que hay diversidad, que todos somos distintos, si se ama, se protege, se respeta y respeta a los demás y a sus derechos, ese sujeto es una persona con un nivel alto de autoestima y por lo tanto un sujeto autónomo.

Tanto la voluntad como la libertad están presentes en una persona autónoma, un sujeto que se detiene ante un suceso para reflexionar antes de tomar una decisión es una persona edificada en autonomía. Es un sujeto libre pero razonable ante la responsabilidad de sus acciones y el deber con su sociedad, ya que al pertenecer a cierto grupo social le condiciona de cierta manera a unas normas a las cuales debe acatar para una sana convivencia, y ése hecho de vivir bajo ciertos parámetros, no hace ni más ni menos libre a un sujeto autónomo, es a partir de su capacidad de raciocinio y reflexión que puede estandarizar, por decirlo de alguna manera, su nivel de libertad, ya que debe tener en cuenta que sus decisiones no deben favorecer solo sus intereses, sino también al grupo social del cual forma parte, ahí radica la autonomía de un sujeto, del que se siente comprometido no solo con su desarrollo sino con la sociedad.

Es desde la escuela que se debe proporcionar espacios que a partir de la real convivencia, se consiga el desarrollo de la autonomía en los estudiantes, donde la participación en distintos campos no solo en lo intelectual, es una de las estrategias educativas que pueden arrojar niveles positivos en cuanto a la autoestima, igualmente el debate hace que se genere en los estudiantes una convicción de sus ideas

y pensamientos. Es ese espacio dentro de la comunidad de estudio, la Institución Agropecuario Guambiano, es el cabildo estudiantil, que a través de sus reuniones se va desarrollando actividades que generen dichas estrategias; pero igualmente en otros contextos educativos también es posible generar estos espacios que no necesitan de ninguna infraestructura, porque lo que interesa no es donde se reúnan sino el propósito del encuentro, puede ser en el corredor, en el patio, en el salón de clase en el recreo.

Es prudente invitar a que en el desarrollo académico y con el propósito de formar en autonomía debe estar mediado todos los procesos por el amor, se debe orientar con amor, corregir con amor ya que a diferencia de todas las especies vivientes el ser humano se edifica en humanidad a partir de los sentimientos, los cuales fortalecen su desarrollo y las relaciones sociales, es decir a partir del amor, que significa respeto y tolerancia, el estudiante se empodera de confianza en sí mismo, de sus capacidades y habilidades y logran descubrir su máxima potencialidad.

No se trata de dejar de lado el horizonte de la educación que es la orientación para la vida, la cual debe estar cimentado en bases sólidas de lo académico, pero ésta educación debe ser desarrollada desde la vivencia y para la vivencia ya que educar infiere modos de conducirse, de autoformarse, en autonomía lo que se no puede lograr en un espacio estéril del amor.

Entonces surge una nueva visión del sujeto autónomo que sería cimentado en las categorías de la responsabilidad y el respeto en todo su nivel de entendimiento, la responsabilidad de sus actos frente a todas sus acciones conscientemente realizadas, ya que éstos actos, algunos, afectarán solo su persona, pero de igual forma habrán otras acciones que involucren y afectan negativa o positivamente al grupo social y el respeto frente a el sujeto como tal y al otro como parte de su mismo desarrollo social y cultural. En este sentido

no solamente se puede considerar al yo moral, aunque se estima muy importante en el desarrollo del sujeto autónomo, sino que surge bajo ésta mirada crítica, un sujeto autónomo natural; éste sujeto autónomo natural, atiende la tensión que se genera en los límites del desarrollo del sujeto en la relación con su externalidad; ya no se tendría la visión de un sujeto individual o “desvinculado” sino un sujeto asociado, un sujeto que parte desde el reconocimiento del otro con responsabilidad y respeto, que no se desconoce como tal “*sujeto individuo*”, pero que si sitúa al otro en un nivel importante dentro de su desarrollo como sujeto integrante de un grupo social determinado.

Este sujeto autónomo natural es la conjugación del “*yo moral*” con el yo/nosotros; sujetos razonables y sujetos como seres naturalmente sociales responsables. En este sentido el sujeto atiende la externalidad, reconoce la alteridad, es consciente de sus deberes y de sus derechos, de su libertad individual y la del otro y pone de presente en su desarrollo, su yo-individual y la condición de ser-social bajo los principios la responsabilidad y el respeto para con su yo-individuo y su yo/nosotros, ser social.

Desde la pedagogía de la autonomía de Freire, se busca que el sujeto estudiante desarrolle actitudes, críticas, pensantes, reflexivas y abandone aquellas posiciones fatalistas, individualistas y egoístas frente a la vida. Es decir que este cambio no se puede dar si se sigue usando mecanismos manipuladores, solo lo logramos mediante el ejercicio de la libertad y la autonomía en la toma de decisiones. Por eso, un rasgo central de este pensamiento es que se pretende una educación problematizadora que investigue y desmitifique la realidad; pues se considera que el conocimiento se llega preguntando e investigando.

Otro elemento importante es proponer al estudiante como autogestionario, en el sentido que propende por la participación y actividad permanente en el proceso edu-



cativo. Se pretende formar personas que participen activamente en la vida social, consientes que los principales actores del desarrollo socio cultural de un país son ellos mismos, capaces de transformar su entorno y familiarizarse con sus contextos, desde el cabildo escolar como didáctica permite alcanzar dicha pretensión porque el estudiante en la medida que va desarrollándose como persona en su vivir diario educativo, haciendo parte de las charlas, consensos formándose como sujeto político de manera autónoma y natural.

Primicia 5. Educación - Vulnerabilidad.

Las políticas de nuestro país han ido cambiando en busca de brindarle a los ciudadanos una mejor calidad de vida, ese es el pensamiento de quienes las formulan y las defienden; pero otra es la realidad que se vive; la presencia de grupos sociales, grupos no étnicos que por distintas circunstancias se han organizado no es para nada alentadora, de cierta manera se da un interculturalismo que cada vez es mas creciente y en parte se debe a los procesos de globalización. Estos grupos poseen una forma de autonomía territorial que cada quien pretende que prevalezca una sobre la otra, aquí es donde cobra importancia la formación de un sujeto en una verdadera autonomía que este regulada bajo los principios de su cultura.

La sociedad no es ajena a la imposición de otros modos de vida que los hace vulnerables en sus practicas culturales y mas aun cuando se trata de un grupo social particular como el que estamos abordando, los Guámbianos. Cabe aquí la pregunta ¿Qué ofrece el Sistema educativo de nuestro país para no vulnerar el pensamiento y las prácticas culturales de los guambianos?

Para responder vale la pena recordar que antes de la Constitución de 1991 de nuestro país, los grupos indígenas no gozaban de los mismos derechos que tenía la población mayoritaria; como consecuencia enfrentaron diversas situa-

ciones de desventaja y en particular con lo que atañe en educación, los currículos, planes de estudio tenían una intencionalidad de rechazo, homogenización y descontextualización. Todavía hay rezagos de esa practica memorística, verbalista, discriminatoria, así lo sustenta uno de los docentes entrevistados E4: *“acá los estudiantes no tienen esa dedicación ni siquiera para pensar...a ser mejor para que esta sociedad o en esta cultura para que haya un cambio, sino que siempre hay un temor a ser mejores”*.

Es de reconocer que las políticas estatales en lo que tiene que ver con educación han dado un giro muy positivo a las minorías étnicas y que se visualiza una educación para las décadas venideras como un derecho de todos los colombianos, bajo los parámetros de calidad, desarrollo integral y propone en pedagogía ir acorde a las exigencias y adelantos en la ciencia y la tecnología.

A la educación en los territorios indígenas le corresponde propender por un desarrollo humano, sin deteriorar las prácticas culturales como: las creencias, la conservación de su organización política-social, las prácticas de subsistencia económica entre muchas otras formas de ver y entender el universo cósmico.

Si el sistema educativo no respeta la singularidad de los pueblos indígenas es posible que dentro de algunos años se hayan exterminado como grupo social particular, además que el desconocimiento a su cultura los hace más susceptible y los convierte en vulnerables como sucede en los actuales momentos, que muchos comuneros están emigrando hacia otros sitios como lo afirma E2: *“A nivel de mi comunidad, la vulnerabilidad,...en los últimos décadas podemos decir que por ejemplo en la comunidad ha habido mucha emigración a otros municipios..., reflejado en parte del rendimiento académico”*.

La educación como ente garante de los derechos de los niños, niñas y jóvenes debe cambiar el pensamiento que se

tiene de vulnerabilidad para que pueda transformar las causas que la generan, como se ha planteado con la diversidad, la vulnerabilidad es igual una oportunidad para que se adelante una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para las poblaciones más vulnerables.

Las políticas en educación están insistentemente buscan ampliar la cobertura como un mecanismo para ofrecer equidad en oportunidades; esto implica que el P.E.I debe proporcionarle al estudiante la capacidad de aprender para la vida, para ello la educación debe desarrollarse en dos grandes dimensiones: la libertad individual que se ejerce en la construcción de autonomías en el mundo de saberes, valores y la sociopolítica que se desarrolla en el marco de la solidaridad, la cooperación, justicia y el bien estar social; lo que se busca es disminuir los obstáculos para garantizar el acceso a la escuela aprovechando los elementos que ésta le brinda, encontrando una calidad de vida digna.

La vulnerabilidad es una situación que emerge de la desigualdad de diferentes aspectos como económicos, culturales, políticos y biológicos; afecta a las poblaciones menos favorecidas incrementando los cinturones de miseria que vive un país como el nuestro; esto en gran parte se debe a que el Estado no garantiza la protección social.

Pero no puede esperar a que se formulen políticas, es desde la escuela, en la formación de líderes, que se puede salir de la vulnerabilidad, es desde esta perspectiva que la escuela debe propiciar las estrategias como se ha mencionado anteriormente, es el Cabildo Escolar el medio que posibilita la formación de sujetos-políticos que busquen la justicia y la equidad como cimiento de la sociedad, para que un país como Colombia, rico en diversidad se pueda acceder de una manera racional y en una relación de respeto hacia su medio natural y social.

La educación es un espacio que debe aportar en la reconstrucción de un tejido social, es la escuela donde se establecen las nuevas formas de convivencia y se construye al ciudadano para que sean: equitativos, participativos y democráticos; las transformaciones sociales y culturales que se requirieren en la nueva sociedad, es desde la niñez y a través del empoderamiento real de los niños, niñas y jóvenes en proceso que se logra un desarrollo de su potencial ciudadano, en los que su empuje, su voz, sus derechos y deberes son realmente tenidos en cuenta. La ruptura del tejido social implica el desgarramiento de red básica del sostenimiento, participación, solidaridad y reciprocidad, provoca el deterioro y en la mayoría de los casos colapsa el sistema.

Para que nuestro país deje de reportar alarmantes cifras de inequidad para que la vulnerabilidad se salga del diario vivir, del contexto familiar y social, le corresponde a la escuela romper los paradigmas establecidos de uniformidad y ver en la vulnerabilidad y diversidad una oportunidad y no un problema.

Conclusiones

La educación necesariamente debe cambiar la forma y los estilos de orientar la enseñanza-aprendizaje, debe permitir que a partir de estrategias didácticas y de currículos flexibles se posibilite una educación que conlleve a aprendizajes significativos, que el estudiante pueda desarrollarse en todos los campos de su vida y no determinarlo o limitarlo para que solo se potencialice en una mínima parte de toda su capacidad.

La escuela debe entender que el estudiante no está aislado de la sociedad, no se debe separar la vida de la escuela, todo lo contrario debe ser parte activa de ella y de ella es de donde debe venir los aprendizajes para la vida, como también nunca debe olvidar que el estudiante es un ser humano que como tal, es una conjugación sistemá-



tica compleja de razón, sentimientos y emociones que no se debe desconfigurar para aprender sino que debe ser visto como una totalidad.

La investigación mostró que el Cabildo Escolar como espacio de participación en la Institución Agropecuario Guambiano, puede ser el escenario ideal para formar sujetos autónomos, que a partir de su autocontrol se empoderen de pensamientos libres, manejando sus deseos e instintos y aprovechando la relación con su externalidad para tomar decisiones propias sin caer en determinismos; por tanto serán espontáneos, seguros, responsables y con bases en valores que les permitirán la convivencia armónica dentro de un grupo social determinado.

Igualmente, la autonomía que ofrece la educación al estudiante debe ser desarrollada desde su contexto y desde su realidad, el estudiante debe convertirse en un sujeto autónomo desde su vivir en la escuela, para que ese trabajo de formación se complemente y se continúe en los espacios fuera del contexto escolar. Es decir, que al estar orientada la educación desde su realidad, él pueda seguir formándose fuera de la escuela como un sujeto autónomo.

Desde la escuela es importante orientar en la formación de sujetos políticos, en aprovechamiento a la potencialidad en el desarrollo de la etapa infantil de los estudiantes, ya que es considerada como la propicia para aprehender, por su gran capacidad de creatividad, espontaneidad. Lastimosamente en algunos contextos escolares el estudiante se ha formado en la primera escuela su hogar, como un niño

tímido y con muy bajo autoestima, es el espacio de la escuela el que tiene todas las herramientas, desde su interrelación entre diversos sujetos y la puesta en práctica de los espacios de participación, de crítica, de consenso de reflexión de situaciones vivenciales, que el estudiante conseguirá formarse como sujeto político.

Recomendaciones

Construir didácticas preferiblemente del contexto, que apoye el proceso de enseñanza y aprendizaje, para que la educación responda a los diferentes interrogantes que tienen los niños, niñas y jóvenes de hoy.

Fortalecer aptitudes de empoderamiento y autonomía desde temprana edad, formando un ser integral, un ser que lleva inherente su cultura, sus procesos, que se integre fácilmente al contexto social natural, buscando el bien colectivo.

Las necesidades y potencialidades son propias de cada contexto, la investigación debe darse desde adentro y no ser vista por fuera. Razón fundamental para que la investigación se lleve a cabo desde la Teoría Fundada, ya que ésta permite que el investigador se adentre en un ir y venir, formulando y reformulando interrogantes, construyendo un saber y su propia teoría desde la experiencia.

Cambiar los paradigmas establecidos en educación para que el proceso de enseñanza y aprendizaje se oriente desde la actualidad y desde el contexto, de esa manera se confronta los retos que tiene en el nuevo milenio y se propende por la calidad educativa.

Bibliografía

- Batallan, Graciela y Campanini, Silvana (2008). El "respeto a la diversidad" en la escuela: atoladeros del relativismo cultural como principio moral¹. Universidad de Buenos Aires. (Artículo).
- Cabildo indígena del resguardo de Guambia, (2010). Por la defensa del patrimonio

- del pueblo Misak y los demás pueblos, (2ª edición). Cauca.
- Cárdenas, Zuluaga Claudia, (sf). *La diversidad en diversidad. Módulo Educación para la Diversidad*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

- Cataño Henao, Luz Stella. (2011). *Proyecto educativo comunitario para la infancia guambiana. Cabildo indígena del pueblo guambiano*. Ministerio de educación nacional. (1ª edición)
- Corre Álzate, Jorge Iván (sf). *Grupos étnicos en Colombia*. Módulo grupos vulnerables II. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Dagua Hurtado, Abelino, Aranda, Misael y Vasco, Luis Guillermo (1995). *Guambianos hijos del aroirís y del agua*. Bogotá: Prisma asociados Ltda.
- Dagua Hurtado, Avelino, Tunubalá Velasco, Gerardo, Varela Gálvis, Mónica y Mosquera Franco, Edith (2002). *La voz de nuestros pueblos* Colección educativa PI UREK (2ª edición). Popayán: Editorial López.
- De La Vega, Eduardo. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora" la intervención posible*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- Díaz Gómez, Álvaro y Salamanca Aragón, Lilianna Andrea. (2010). *Los jóvenes son sujetos políticos... a su manera*. Módulo. El sujeto político y la política pública. Maestría en Educación Desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Díaz Gómez, Álvaro. (2004). *Socialización Política en la perspectiva educación / comunicación*. Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Díaz Gómez, Álvaro y Gonzales, R. F (2005). *Subjetividad: una perspectiva histórica cultural*. Módulo El sujeto político y la política pública. Maestría en Educación Desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Díaz Gómez, Álvaro. (2012) Breve digresión sobre la política y lo político. Módulo El sujeto político y la política pública. Maestría en Educación Desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Díaz Gómez, Álvaro (2012). A muerte del sujeto, otras muertes y el fin de muchos procesos. Módulo: El sujeto político y la política pública Nuevas perspectivas teóricas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Fernández Escobar, Gustavo Adolfo. (2009). *La formación del sujeto político*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Forster, Ricardo. (2003). *Crítica y sospecha. Los claroscuros de la cultura moderna*. Buenos aires: Paidós.
- Freire, Paulo. (1973). *La Educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1999). *La pedagogía de la Esperanza un re-encuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Hernández, Gonzalo. (2010). *Educación y problemas indígenas*. Universidad Pedagógica Nacional. (1ª edición).
- Isaza, De Gil Gloria (sf). *Aspectos generales de las políticas, reformas y cambios educativos*. Módulo Alternativas Pedagógicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Magendzo, K, Abraham (2006). *El ser del otro: Un sustento ético-político para la educación*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol. 5 núm. 15. Santiago de Chile.
- Morin, Edgar. (1992). *La noción de sujeto. Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Editorial Paidós (Libro)
- Patiño Giraldo, Luz Elena (s.f). *La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase*. Módulo de vulnerabilidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Patiño Giraldo, Luz Elena (s.f). *Desarrollo conceptual: escuelas pedagógicas*. Módulo de Alternativas Pedagógicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Plan de vida del pueblo guambiano (1994). Cabildo de Guambia. Bogotá: CCELA-UNIANDÉS
- Strauss Anselm y Corbin Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa- técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. (2ª Edición). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Vargas, Dolly. (2010). *La estética y su relación con el desarrollo humano*. Módulo Desarrollo Humano y Diversidad: Manizales: Universidad de Manizales.
- Vargas, Dolly. (2010). *Ecología y desarrollo Humano*. Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas. Maestría en Educación Desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.



Pensamiento ambiental, diálogo de saberes para comprender el actuar del indígena Pasto¹

FRANCISCO JAVIER ERAZO BENAVIDES²

OLGA INÉS MORENO ROMÁN³

CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

“El pensamiento ambiental indígena “original”, es una muestra del verdadero amor por la naturaleza, al reconocer al entorno natural como un ser vivo, el cual siente, se expresa, y actúa según el equilibrio y la armonía que mantiene en la inmensa sabiduría representada en su cosmovisión”. (Santacruz, 2005, 12) Desde la perspectiva del pueblo indígena Pasto, el territorio según Guzmán (1996, 50) “es un lugar de respeto y un espacio mítico y espiritual, en donde se forja sus saberes propios, se lleva a cabo la convivencia, el aprendizaje, el compartir, la vida, la comunicación, los usos, las costumbres, la enseñanza, y por ende el desarrollo de su cultura y de todas las manifestaciones de vida”. El indígena Pasto, pertenece a una comunidad autónoma, que posee un territorio organizado y delimitado internamente, legitimado como propiedad colectiva de Resguardo, donde se vislumbra historia y sagralidad natural. El municipio de Cumbal, que hace parte de esta organización, exhibe una estructura ecológica dotada de gran diversidad de paisajes, climas, flora y fauna, donde forja su desarrollo la comunidad educativa “Los Andes” de Cuaical, en una interacción directa entre la cultura del indígena y su naturaleza.

El trabajo que inicia en abril de 2011, da a conocer que la sociedad indígena Pasto, viene experimentando brechas generacionales entre sus formas de pensamiento ambiental. Una cultura que ha sido intervenida por políticas de asimilación e implementación de nuevas tecnologías, donde la imposición del escenario actual de la globalización y la acumulación de riqueza con su ideología individualista, está ocasionando su detrimento natural y cultural. Estudiar el actuar de esta etnia frente al cuidado y respeto de su territorio, en el ayer y hoy, se constituye en una manera de comprender su pensamiento ambiental. Los principales hallazgos de la sinergia en los diálogos de saberes con estudiantes, padres de familia y docentes indígenas, mostraron que

1 Recibido: 10 de octubre de 2012. Aceptado: 30 de enero de 2013.

2 Francisco Javier Erazo Benavides. Biólogo con énfasis en ecología, Universidad de Nariño. Especialista en Gestión Ambiental, Fundación Universitaria del Área Andina. Especialista en pedagogía de la recreación ecológica, Fundación Universitaria Los Libertadores. Magister en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. Docente de educación media, Institución Educativa Los Andes, municipio de Cumbal. Correo electrónico. frajaerbe@hotmail.com

3 Olga Inés Moreno Román. Licenciada en Informática, Universidad de Nariño. Especialista en Informática y Telemática, Fundación Universitaria del Área Andina. Magister en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. Docente de educación media. Institución Educativa Los Andes, municipio de Cumbal. correo electrónico. olgamoren01@hotmail.com

4 Miguel Alberto González González. Asesor. Docente Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

el opinar, compartir ideas y buscar posibles soluciones, resulta significativo para el juicio. El proceder del indígena, demuestra que como humanos somos seres cuestionables; hemos creado un mundo perfecto donde no medimos las consecuencias de nuestros actos, destruimos nuestro entorno natural y no pensamos en el bienestar de las próximas generaciones.

Los testimonios revelaron 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 y generando condiciones adversas para su aprovechamiento racional. Además, se facilitó un entender más amplio de la realidad en función de lo que saben ellos y lo que saben los demás, creyendo que pueden perdurar como pueblo indígena a pesar de la tendencia de homogenización actual. De todo, lo importante es contribuir al bienestar personal del indígena Pasto, en la medida que cada uno se identifique y se auto-despliegue en esa diversidad que enriquece el propio ser. De tal manera, que si este grupo humano tiene respeto por sí mismo, respeta a los demás y respeta a su ambiente.

Palabras claves: pensamiento, indígena, territorio, vida, naturaleza, cultura, cosmovisión, globalización.

Environmental thinking, knowledge dialogue for understand the act of the Indian Pasto

Abstract

"The indigenous environmental thinking "original" is a sign of true love for nature, recognizing the natural environment as a living, which felt, expressed, and acts as a balance and harmony that keeps the vast wisdom represented in their worldview." (Santacruz, 2005, 12) From the perspective of the indigenous Pasto, the territory according Guzman (1996, 50) "is a place of respect and a mythical and spiritual space, where they forge their own knowledge, is carried out living, learning, sharing, life, communication, uses, customs, education, and therefore the development of their culture and all forms of life." The Indian Pasto, belongs to an autonomous community, which has a defined territory and internally organized, legitimized as collective ownership Ward, where history and sacredness looms natural. Cumbal Township, which is part of this organization, exhibits ecological structure equipped with diverse landscapes, climates, flora and fauna, where forging educational community development "Los Andes" of Cuaical, in a direct interaction between culture of indigenous and nature.

The work started in April 2011, disclosed that Indian society Pasto, is experiencing a generation gap between the forms of environmental thinking. A culture that has been taken over by policies of assimilation and implementation of new technologies, where the imposition of the current scenario of globalization and wealth accumulation with its ideology of individualism, is causing its natural and cultural prejudice. Studying this ethnic act before care and respect of its territory, in yesterday and today, it is a way to understand their environmental thinking. The main findings of synergy in the dialogues



of knowledge with students, parents and teachers Indians, showed that comment, share ideas and possible solutions is significant for trial. The behavior of the native, shows that as human beings we are questionable, we have created a perfect world where we do not measure the consequences of our actions; we destroy our natural environment and not think about the welfare of future generations.

Testimony revealed an imbalance between environmental thought and reality of Indian territory. The economic and social dynamics of the region, has affected the wild causing deterioration of its resources and creating adverse conditions for rational use. Furthermore, it provided a broader understanding of reality in terms of what they know and what they know of others, believing they can survive as an indigenous people despite the current trend of homogenization. In all, the important thing is to contribute to the welfare of indigenous personnel Pasto, as each is identified and self-deployment in the diversity that enriches the self. Thus, if this group of people have respect for yourself, respect others and respect their environment.

Keywords: thinking, indigenous territory, life, nature, culture, worldview, globalization.

Retrato del problema

Un grupo humano indígena, reconoce a su territorio como espacio vital de producción y de relaciones sociales, culturales y ambientales. Generalmente, poseen conocimientos en relación con su medio ambiente natural y basan su comportamiento según sus tradiciones locales fundamentadas en su propia cosmovisión; no obstante, el progreso científico tecnológico, el afán económico y los efectos de la interculturalidad, terminan por alterar su esencia cultural y sus modos de vida. En consecuencia, sus raíces culturales pierden la capacidad para comprender las expresiones del territorio en el cual viven y se desarrollan.

La relación hombre - naturaleza se contrapone a la construcción occidental de la tierra como bien mercantil de posesión individual, cuya principal orientación es la comercialización dentro de la estructura económica. De común, esta concepción hegemónica sustenta la separación entre tierra, recursos y comunidad, y facilita el intercambio, la extracción y transformación masiva de los recursos naturales; contexto que se vivencia en el pensar y

actuar del indígena Pasto; particularmente, en la comunidad educativa "Los Andes" de Cuaical, donde la preocupación radica en la realidad del estado ambiental de su territorio: áreas deforestadas, fuentes hídricas reducidas y contaminadas, destrucción progresiva del ecosistema de páramo, expansión de monocultivos, o acumulación de residuos sólidos, son entre otros, síntomas de un desorden ambiental que contrasta con las conductas y actitudes socio-culturales de esta etnia en relación al respeto y conservación de los bienes y servicios que ofrece la naturaleza. Ante esta situación, resulta necesario comprender el pensamiento ambiental del indígena, porque se denota una ruptura entre sus principios y la realidad, y por ende una incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en función del rescate y fortalecimiento de su identidad, en correspondencia a su contexto social, cultural y natural.

Consulta investigativa

¿Cuál es el pensamiento ambiental del pueblo indígena Pasto, en la comunidad educativa "Los Andes" de Cuaical, municipio de Cumbal, departamento de Nariño?

Objetivo ceneral

Comprender el pensamiento ambiental del pueblo indígena Pasto, en la comunidad educativa “Los Andes” de Cuaical.

Objetivos específicos

- Dar cuenta del pensamiento ambiental de los estudiantes de secundaria y media de la Institución Educativa “Los Andes” de Cuaical.
- Estudiar el pensamiento ambiental de los padres de familia.
- Indagar el pensamiento ambiental de los docentes indígenas.

Antecedentes

Si hablamos de que la vida humana hace parte de la naturaleza, entonces el pensamiento ambiental, tiene sus inicios desde el principio de nuestros tiempos. En muchas culturas antiguas, el medio ambiente ha sido fundamental en el desarrollo de pensamientos y su cuidado siempre ha sido una preocupación, pues, la dependencia reciproca hombre-naturaleza, debería mantener un pensamiento ambiental armónico constante.

Los principales antecedentes y precursores del pensamiento ambiental, fueron desarrollados por culturas milenarias, por nombrar las más reconocidas: el Taoísmo, pensamiento chino que consiste en “vivir conforme a los principios de la naturaleza y estar en unidad íntima con el cosmos”, según Santos (2008) “los taoístas ven a los humanos como organismos vivientes dentro de un organismo mayor: la naturaleza, que en sí misma existe dentro de otro organismo aún mayor: el universo. Tao, significa «el camino»: el camino de los humanos, el camino de la naturaleza, el camino del universo y el camino de fundirse con la armonía esencial de todas las cosas que nos rodean.”

De otra parte, se destaca el pensamiento Budista y su « karma » basado en los actos de cada persona y en las consecuencias morales que se desprendan de

esos actos; lo explica Santos (2008) “el proceso kármico actúa por medio de una ley moral natural más que por medio de un sistema de juicio divino”. Esta doctrina considera a todo ser viviente como parte de naturaleza, luego el budismo tiene mucha relación con las ideologías originarias de la comunidad indígena objeto de estudio con respecto a la forma correcta de interactuar con nuestro entorno.

Pueden indagarse antecedentes al “pensamiento ambiental” a lo largo de toda la historia. También la consideración del respeto a la naturaleza como valor y norma de conducta deseable, tiene raíces muy antiguas, sin embargo, una preocupación social por los daños causados por el comportamiento humano al medio ambiente sólo la encontramos a partir de la década de los sesenta (60). Es en éste momento cuando, por otro lado, empieza a generarse un debate intelectual y social en cuanto a la caracterización del “respeto a la naturaleza”.

En la universidad Complutense de Madrid, se registra una tesis doctoral desarrollada en Argentina por Di Liscia, Gardella (2000) titulada Itinerarios curativos, saberes, terapias y prácticas médicas indígenas, populares y científicas. La experiencia llevada a cabo en la región Pampeana (Argentina), desde mediados del siglo XVIII a principios del siglo XX, da a conocer las interrelaciones entre medicina indígena, popular y científica a través de un enfoque interdisciplinar, que conjuga la antropología, la historia de la ciencia y del pensamiento. Se analiza un corpus documental heterogéneo, considerando relatos de viajeros, de sacerdotes y funcionarios estatales, periódicos, ensayos y fuentes literarias, censos, tesis y manuales médicos y prensa científica en general. En este período histórico se construyen y modifican las formas de asumir diferentes prácticas y saberes médicos, en relación con concepciones de integración social, a la vez vinculadas con consideraciones acerca de la validez o invalidez del razonamiento lógico de otras sociedades



y grupos sociales. La medicina científica y sus diferentes exponentes expresan, en virtud de sus propias configuraciones ideológicas, la irracionalidad, peligrosidad o ridiculidad de los otros saberes o bien, la utilidad práctica y política, las posibles apropiaciones y las vinculaciones posibles con la medicina científica. Estas cuestiones, que van transformándose a lo largo del período, implican a la vez cambios sociales y políticos entre los diferentes conjuntos analizados.

En la tesis realizada por Rodríguez (2003) se presenta un nuevo método de valoración de bienes y servicios provistos por los recursos naturales, mediante el empleo del Producto Interior Bruto (PIB) como elemento de estudio. "Todo se fundamenta en que cualquier actividad del mercado relacionado a un recurso natural generará un incremento en la cifra del PIB de la zona en donde se encuentra el recurso. Esta técnica fue aplicada en las ciudades de Termas de Río Hondo y Frías en Santiago del Estero, Argentina realizando encuestas a visitantes y a hoteles". Los resultados obtenidos reflejan el bajo valor que le asignan las personas al uso recreativo de los recursos ambientales que coinciden con el pensamiento de las personas que fueron entrevistadas.

Desde la conjunción interdisciplinar de la Antropología Social, la ecología y la historia de los pueblos indígenas. En la Universidad de Burgos, España. Fernández de Mata (2003) presenta su trabajo doctoral que explica la atención al desarrollo de las unidades étnicas indígenas del centro-norte peninsular en el último período de vida independiente analizando los cambios y transformaciones experimentadas a partir de la intervención de otros grupos y potencias extranjeras. El desarrollo y evolución de estos conjuntos sociales explicará el origen, el presente y el futuro de Castilla condado desde perspectivas socio-ecosistémicas del indígena.

En la investigación de Garay, Rodríguez (2007) de la universidad Internacional de

Andalucía, España, se registra un trabajo titulado Derechos indígenas de acceso a los recursos hidrobiológicos. El caso de las comunidades indígenas del Purús en la Amazonía peruana. Aquí se da a conocer que la relación entre los derechos ambientales y los derechos indígenas es una tal de codependencia por la naturaleza esencial del modo de vida de los pueblos indígenas. No obstante, esta relación no se encuentra exenta de dificultades y deficiencias. La intención es referirse a la necesidad de un régimen que permita clarificar los derechos indígenas de acceso a los recursos hidrobiológicos como pilar para la definición del manejo comunitario que cubra la necesidad alimentaria, social, económica, ecológica y cultural de las poblaciones de la zona de estudio. Éste régimen por sí mismo demostrará que es sólo un factor más en la complicada relación referida, máxime cuando el Estado intenta controlar todo el contexto de los bienes de dominio público bajo un único marco jurídico, sin considerar, muchas veces, la protección del medio ambiente ni los derechos indígenas, que son prevalentes en cualquier caso y dejando de lado el reconocimiento constitucional a la Jurisdicción Especial Indígena. El régimen de acceso debería basarse en el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, el cual obliga el respeto de los derechos de los pueblos indígenas con respecto al territorio y a los recursos naturales que se hallan al interior de los mismos y a la Carta Constitucional Peruana.

Fundamento teórico

Pueblo indígena Pasto

Ley de origen

En ideas de Mamián (1990, 64) "los Pastos, según los relatos de los mayores, se generaron a partir de la dualidad masculina del "Chispas y el Guangas"; de la dualidad femenina, dos mujeres poderosas se convirtieron en pájaros, (perdices) la una era negra y la otra blanca. Las dos provenían de diferentes lugares, la una

del occidente y la otra del oriente. Fueron estos seres sagrados y misterioso quienes danzando y conversando, se encontraron y lucharon, de esa manera fueron constituyendo poblados; dieron lugar a las formas física del relieve, organizando donde debe quedar la selva, las tierras fértiles, lagunas, ríos, volcanes y los diferentes climas. Pero también los espacios sagrados y espirituales, el mundo de los muertos y de los vivos, el mundo donde residen los misterios y los secretos de la madre naturaleza”.

Características de la población

El pueblo indígena Pasto, se ubican al sur del departamento de Nariño, Colombia. Según datos poblacionales del DANE⁵, hay 69.789 indígenas Pastos; repartidos en 17.510 familias, con un promedio de 5.5 personas por familia, el sexo femenino representa el 52,7 % y el masculino 47,3 %.

En sus inicios, los Pastos estaban organizados en Cacicazgos mayores y menores. Con los efectos desintegradores de la conquista y colonia, la población indígena estaba disminuyendo, razón por la cual se crearon los “Resguardos”; no para proteger la vida del indígena, sino para asegurar mano de obra y recoger los tributos. En la actualidad existen 21 resguardos indígenas en el pueblo Pasto. Según Sánchez (1989, 35) “el Cacique mayor paso a ser el Gobernador y los Cacicazgos menores ahora se los conoce como Parcialidades, representadas por los Regidores. Al sitio donde se agrupaban varias familias se las llama Veredas, que son en últimas las formas de organización territorial, donde se funden las relaciones económicas, sociales y culturales”. Los resguardos del pueblo Pasto, tienen plena autonomía en el uso de los recursos económicos y naturales, fundamentando su desarrollo en la Ley de Origen, Ley

Natural⁶ y Derecho Mayor⁷, así como en los principios de la Constitución Política Colombiana de 1991 y legislación especial indígena vigente.

El fundamento de subsistencia económico propio más representativo de esta etnia es la Shagra⁸, aunque en el plano regional, la diversidad topográfica y climática, permite gran variedad de cultivos, algunos de auto subsistencia, otros de intercambio y algunos de comercialización que en conjunto marcan el desarrollo económico en los Pastos. Según Acosta, Mamián y Santos (2007, 22) tanto sus cultivos como sus cosechas, dependen de calendarios basados en la variabilidad de las lluvias, los vientos y las posiciones de los astros; todo acompañado de creencias espirituales.

Su sistema productivo, se rige por la propiedad comunal sobre la tierra donde aún se mira la falta de sistemas de riego, de siembra y de manejo de productos agrícolas controlados. “La unidad de producción básica para los Pastos, es la familia, que subsiste principalmente de la agricultura y las actividades pecuarias orientadas a la producción de leche y ganado lanar. Dependen especialmente de la mano de

5 DANE. Departamento Administrativo Nacional de Estadística. Censo general, 2005. Legislación sobre grupos étnicos. pág. 87-89

6 Considerada como conjunto de normas que regulan y dinamizan los ciclos biológicos y relaciones de vida desde los microorganismos hasta las especies más desarrolladas y es el fundamento de la integración del hombre con la naturaleza y el cosmos, además rige el orden que deben llevar los entes del cosmos para que no haya un rompimiento del equilibrio y la armonía en el universo, establece el orden y otorga la funciones a cada organismo vivo, organiza los ciclos biológicos desde el nacimiento, hasta la muerte.

7 Norma propia de los pueblos ancestrales que está en el pensamiento, la memoria, sabiduría y práctica de sus taitas o mayores. Con ello gobiernan y mantienen el orden comunitario, se organiza la educación y se transmite la sabiduría a los jóvenes, niños y generaciones siguientes.

8 Escenario natural, un sitio de recreación, de contacto con la “Pacha Mama” o Madre Tierra; lugar para el fortalecimiento del pensamiento andino, laboratorio de conocimientos y motivo para el trabajo comunitario.



obra familiar y del trabajo comunitario representado en la Minga⁹ como una forma de cooperación comunitaria organizada de acuerdo a las capacidades, sexo y edad de cada integrante". (Guzmán (1996, 27)

Cosmovisión indígena

Los pueblos indígenas sienten el mundo como la suma de muchas partes complementarias que se necesitan unas a otras, donde los seres humanos somos una de esas partes. Lo explica Mamián (2004, 40) "nadie en el mundo puede estar aislado, de hecho jamás lo está, siempre tiene lazos con los demás, sean estos humanos o divinos; así, el orden del mundo y la forma del tiempo para el indígena, siempre serán cíclicos, mas no lineales". Hoy, miramos el mundo de forma simple y "lineal", sin encontrar relación ni conexión entre todo lo que conforma el mundo natural. Para Solís (2008, 7) "la simplicidad ve lo uno y ve lo múltiple, pero no concibe que lo uno puede, al mismo tiempo, ser lo múltiple. La simplicidad, o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción)". Olvidamos entonces que el uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro. Justamente, la sabiduría indígena, es quien responde en términos colectivos, pero también en términos cósmicos cuando da su alianza con la Madre Tierra, como una vivencia cósmica, de íntima experiencia y al mismo tiempo compartida socialmente desde su misma cultura.

Fieles a su cosmovisión y a su identidad, los indígenas no dejan sus ancestros en el pasado, al contrario, los sienten en sus territorios porque no se han muerto, siguen teniendo fuertes vínculos con ellos. Lo explica Mamián (1990, 39) "para los Pastos, su muerte no es el alejamiento físico de alguien sino el olvido de sus usos y costumbres; la contaminación ambiental, la eliminación de las fuentes hídricas, la

perdida de la diversidad, el sufrimiento de plantas y animales, la expulsión del indígena de sus tierras, la imposición de una sola cultura. Esa es la muerte".

Para Solarte (1999, 33) "los indígenas Pastos, tienen su propia idea e imagen de mundo; para ellos, el cosmos tiene unos principios que lo ordenan y lo mantienen en equilibrio, siendo estos principios, la base de su cosmovisión que orienta su vida". Existe el principio de relacionalidad, donde todo está vinculado con todo, aquí lo más importante para los Pastos, no son los seres, sino los vínculos que se establecen entre ellos, los cuales pueden ser de tipo afectivo, ecológico, ético o productivo. Esta el principio de correspondencia, que manifiesta la existencia de una relación entre el micro y el macro cosmos; así, lo que ocurre en el mundo de los planetas y las estrellas ocurre igual en su mundo. Se habla también de un principio de complementariedad, que ayuda a comprender que el indígena es una parte de un todo que necesita su dualidad complementaria. Y finalmente se presenta el principio de reciprocidad, como practica de vida en todos sus ámbitos que para su realización necesita acciones complementarias.

La tierra, dentro del conjunto de elementos que forma la comunidad indígena, es vida, fundamento de su realidad y sagralidad; ella forma parte de su experiencia histórica y por ello en los indígenas existe un sentido natural de respeto por su Madre Tierra. La relación de la tierra con la vida, se expresa de modo especial en el mundo vegetal, lo revela Mamani (2001, 35) "la tierra ofrece sus frutos a todos sus hijos. El trabajo de cultivar la tierra se relaciona con el acto generador. La mujer es surco abierto en la tierra, mientras que el hombre es el arado y la semilla que se deposita en el seno de la misma. La fertilidad de la tierra se une así a la de la mujer". No obstante, a lo largo de la historia post-colonial, el problema más sentido de los pueblos indígenas, es la carencia y destrucción de su tierra. Kloosterman (1989, 77) infiere que "es ella la base

9 Práctica milenaria voluntaria del pueblo Pasto. En la minga se legitima el trabajo colectivo.

económica de su subsistencia. Además, la colonización de otras personas a los terrenos de resguardo, ha causado una crisis en la economía por el fortalecimiento de los minifundios, por la aculturación, por la pérdida de identidad y por la explotación de los recursos naturales”.

Territorio y ambiente natural

Para los Pastos, 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. Según Mendosa (2000, 196) “el territorio Pasto no solo es una unidad productiva, sino que también es pensamiento que se ritualiza en cada etapa de cambio. Cambios de ciclos vitales de la naturaleza, los cuales deben ser conocidos y manejados por el habitante tradicional”. La forma de ser del indígena, es precisamente la expresión de su pensamiento, de su manera de habitar el mundo, de una fuerza vital producto de la comprensión de la potencia interna de la naturaleza que finalmente se vuelve palabra y luego mito que habla del sentir del hombre con su territorio. (Garzón, 2003, 196).

La caracterización biofísica y ambiental del llamado “Nudo de los Pastos”, integra y complementa la visión cultural, reafirma la riqueza natural y las condiciones biodiversas del territorio. Calero (1991, 22) refiere esta caracterización como “el producto de la oposición y unidad de las cualidades del adentro y el afuera, el arriba y abajo; sea en sus componentes más sustanciales como el fuego y el agua, o sea en sus expresiones físico - ecológicas como el clima, la temperatura, la precipitación y los vientos”. Esto ha permitido a las comunidades tener una lectura pan-amazónica; sobre este repaso se ha entendido el territorio y se lo ha ordenado. Estas condiciones permiten la diversidad natural y diferentes manifestaciones culturales, de acuerdo al entorno en el cual se desarro-

llen. Lo confirma Mamián (2004, 38) “tal condición cosmológica y geo-ecológica deviene la variedad climática, la diversidad biológica, y por ende los patrones de ocupación y de comportamiento del grupo humano que habita la región”.

En el territorio Pasto, existen diferentes modalidades de tenencia de tierra. Cerón y Zaruma (2003, 55) indica que “el 80 % es de propiedad privada, repartida en grandes latifundios y pequeños minifundios”. Están también las tierras de resguardo, que histórica, social y culturalmente según Mamani (2001, 33) “son las tierras ocupadas por los indígenas y administradas por los Cabildos”. Se destaca las tierras de reserva, como los páramos y zonas boscosas hacia los costados oriental y occidental de las cordilleras, resaltando la propiedad escrituraria que bajo la forma de “reserva ecológica” tiene el Resguardo indígena de Cumbal.

Desde una percepción específica, en el resguardo de Cumbal, la vereda es la unidad socio-política del indígena; constituida y legitimada de acuerdo a los arquetipos del imaginario y la historia ancestral. Mamián (1990, 29) explica que “son seis veredas que, de un espacio axial: el Llano de Piedras, el casco urbano, los Machines, el Cementerio y la tola de Camur, nacen o florecen en múltiples direcciones, pero que, con el eje axial y el arquetipo, se ubican y accionan en círculo las veredas de: Quilismal, Tasmag, Cuaical, Cuetial, Guan, Nasate y Cuaspu”.

Territorio desde la dualidad y la tridimensionalidad

Solarte, Cifuentes y Delgado, (1999, 29) manifiestan que: “en el pensamiento Pasto, el territorio andino asume una corriente dual: es femenino y masculino, es fértil y fecundo, es frío y cálido, es oscuro y es claro, compuesto por las partes de arriba y las partes de abajo, las partes de adentro y las partes de afuera”. Pero también se asume un pensamiento tridimensional. Según Acosta, Mamián y



Santos (2007, 20) “los ancestros concibieron y entendieron el territorio, en tres partes: el mundo de abajo; donde están los ancestros, el fuego y el agua; el mundo del medio, donde habitan los seres vivos y se desarrolla las actividades familiares y comunitarias; y el mundo de arriba, que es el espacio celeste, lugar de los dioses y los astros”. Esta trilogía ratifica que las normas y las formas de gobierno en estas comunidades, están fundamentadas bajo una Ley Natural, en la cual se vinculan a todos los seres vivientes del cosmos, en una continua dinámica de complementariedad, perfección, armonía y unidad.

Sagrabilidad del territorio

En el pensar y sentir del indígena Pasto, la tierra es su madre y su maestra; fundamenta su filosofía en la relación íntima con el cosmos, desarrollando una fraternidad expresa basada en la correspondencia recíproca entre todos, en el espíritu colectivista, comunitario y solidarista. Esta teoría reposa en el pensar de Guzmán (1996, 52) que encuentra su contenido y su fundamento al afirmar que: “en definitiva el territorio para los Pastos es un lugar sagrado, porque representa la suma de valores y virtudes, comportamientos, historia y organización social”.

El territorio es lo más sagrado para los pueblos indígenas por constituirse en su espacio natural que alberga la vida en todas sus manifestaciones. En este lugar, también están los espíritus sagrados, que son los que habitan la tierra, la cuidan, la fertilizan, fecundan y le brindan las energías para su conservación. Siendo el territorio un lugar sagrado, Guzmán (1996, 59) revela que “solo a partir de este entender las comunidades ancestrales se fueron organizando y desarrollaron un identidad cultural propia en los territorios indígenas; descubriendo el entorno natural, valiéndose de la oralidad propia y las prácticas de sembríos, de medicina, de alimentación y de vestuario, identificando y respetando las funciones de la naturaleza para finalmente acoplándose a ella”.

Vida en el territorio Pasto

La vida en el territorio Pasto, se rige por el respeto a la naturaleza como parte fundamental de la planeación propia. Según Mamián, (2004, 48) “para ser justo con la naturaleza, se debe reconocer que el territorio es un organismo vivo. El respeto al medio ambiente, es lo que permite ser justo y actuar con rectitud, viviendo en la sincronía con las energías que están en el cosmos. De allí nace la justicia con la vida y con lo que le rodea”. En las energías cósmicas, la vida en el territorio Pasto, rige su fundamento en la planeación y predicción del tiempo. Este suceso milenario, dependió de la observación del entorno natural que determinaron las acciones del comportamiento de la naturaleza. La sincronización de las energías del tiempo se sustentó en su espacio como hábitat de vida. La posición de la Madre tierra, las condiciones del viento, las puestas del sol, los pasos de la luna y el comportamiento de la sociedad, fueron prácticas de medir el tiempo protegiendo la biodiversidad durante cientos de años en el pueblo Pasto¹⁰.

Acosta, Mamián y Santos (2007, 36) dan a conocer que “la vida en el territorio Pasto, se da para la sostenibilidad, mirando lo de fuera pero también reafirmando lo de adentro, mediante el buen manejo de los recursos naturales y humanos sin generar desequilibrios, procurando garantizar elementos para la vida de las nuevas generaciones”. Para la sustentabilidad, mirándolo hacia adentro y en el diario vivir, haciendo utilización de los métodos tradicionales de producción (calendarios lunares y solares) y conocimientos propios para el sustento diario tanto de la comunidad, como de los demás seres del territorio, pero a la vez articulando elementos de otras culturas (interculturalidad) que contribuyan a la vida y no a la contaminación, empobrecimiento, discriminación y demás

¹⁰ Sentir Andino. Plan estratégico binacional para el fortalecimiento natural, ambiental y cultural del nudo de los Pastos. Asociación Shaquifian. (2008). Ipiales, Nariño.

factores contrarios que la globalización está dejando en el mundo.

Pensamiento indígena ancestral

A pesar de toda la influencia histórica de culturas y de la globalización que tiende a homogenizar nuestro pensamiento, muchas comunidades con identidad firme y con fundamentos arraigados, conservan sus riquezas culturales, en uno de sus artículos Botero (2011, 14) manifiesta que: "son conocimientos que nunca se individualizaron, subjetividades configuradas de memorias colectivas, de humanidades en relación con la naturaleza". En el mundo Andino, existen y existirán verdaderos sabios entre los habitantes originarios, poseedores de conocimientos ancestrales y prácticas que van más allá de las necesidades económicas, políticas y sociales.

Los métodos de búsqueda de saberes de estas comunidades indígenas es mediante la observación del movimiento cósmico relacionado con todos los niveles y dimensiones. Estos conocimientos que provienen de las leyes naturales, rigen la vida diaria de las comunidades, pues sus prácticas y quehaceres tienen mucho que ver con el equilibrio, armonía, reciprocidad y complementariedad con los diferentes mundos en los cuales se compenetran y forman una conciencia cósmica y espiritual en un todo. Como bien lo expone Solarte, Cifuentes y Delgado, (1999, 22) "la comprensión del universo mediante la lecto-naturaleza, tiene una capacidad de reflexión mucho más compleja, mientras que los métodos científicos tienen mucho pensamiento, pero no sobre sí mismo". Entonces, es necesario integrar y reconocer la interconexión entre el conocimiento y la comprensión, entendida como comprensión humana.

Según Serna (2011, 7) "Cuando los problemas que reclaman nuestra atención tienen que ver con las personas, las culturas, las identidades, los intereses, "lo social", se hace

necesario atender las retroacciones que involucran las acciones subjetivas, pero no sólo ello. El sujeto social tiene un enraizamiento material, biológico, cósmico, la objetivación no sólo es un procedimiento reductor, es impracticable pues se pierde lo social mismo, que no responde a una estructura prefijada, sino que es emergente de esas retroacciones, que son en la práctica, retroactividades generadoras de lo social."

Los indígenas antes de intoxicar sus pensamientos, actuaban bajo sus creencias y sus sentires para entender su entorno natural. Defendían sus creencias con base en vivencias y observaciones sin apoyarse en ninguna base teórica que pueda demostrarse, porque sencillamente funcionaban y es precisamente lo que en la actualidad, las nuevas generaciones indígenas no tratan de retomar. Apoyando esta idea, Max Neef señala que "yo actué e insisto en actuar en lo que creo, hacer lo que tienes que hacer más no lo que te conviene"¹¹. Entonces se hace necesario pensar en una retroalimentación de nuestras formas de pensamiento. Lo exhibe Pozzoli (2009, 3) "con nuevas rutas cognitivas y nuevos mapas conceptuales. Deshace las trampas simplificadoras y reductoras que perpetúan nuestro actual modo de apropiación de la Naturaleza, como de todo lo que en ella actualmente forjamos".

Resulta importante comprender que el pensamiento indígena ancestral va mucho más allá de lo que observamos, de hecho puede hacerse evidente entonces:

"Que no se trata de un continuo proceso en ascenso y hacia adelante, sino que avanza en zigzag. Progreso y regreso, avances y vuelta de lo viejo, son los aspectos condicionantes de una cultura que parece haber

11 Max Neef. Audio - video: Un consejo para los jóvenes. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=zi37z1seil&feature=related>. (Recuperado el 29 de Septiembre de 2012)



perdido la capacidad de descubrir y superar sus propias contradicciones. El verdadero progreso parece consistir hoy en la conservación de lo viejo olvidado y desplazado, de una naturaleza no mutilada, de la dignidad humana, de la participación". (Romaño, 2007, 174)

La Shagra como territorio vivo

La Shagra deja pensar en función del indígena Pasto, en ella se ve crecer y desarrollar la potencialidad de vida que genera la madre tierra para luego alegrarse por su producción. Es un ecosistema ligado al centro del conocimiento que exige cuidarla como propia. Acosta, Mamián y Santos (2007, 19) al hablar del tema enseñan que:

"En la Shagra, los mayores desarrollaron la capacidad de relacionarse en forma continua con la naturaleza, sensibilizando una especie de "señas" en las que se advierte el estado o situación de los seres biológicos y espirituales, estableciendo una correspondencia con esas formas variadas de interrelación desde un pensamiento indígena en el que la naturaleza, el cosmos y el mundo espiritual tienen una complementación perfecta".

Las señas como lenguaje, representan bondad tanto para los seres humanos, como para los reinos de la naturaleza y el cosmos. Los habitantes de la comunidad educativa "Los Andes" de Cuaical como grupo humano netamente indígena, conocen estos tipos de manifestaciones lingüísticas en la comprensión de su territorio, para nombrar algunas: las cabañuelas mayores y menores¹², las heladas¹³, el

quinto de luna¹⁴, entre otras. El contacto con su medio natural desde tiempos millenarios, ha desarrollado en ellos la facilidad para "presentir" o pronosticar el clima y el tiempo adecuado para el buen desarrollo de sus actividades cotidianas.

Las expresiones de todos los seres vivos e inertes bajo el pensamiento ambiental indígena, tienen gran importancia para la comprensión de lo que nos quiere decir la naturaleza mediante sus "señas", como un tipo de lenguaje ancestral que sin duda es obra y palabra para los Pastos. Cabe la relación en este sentir cuando González (2011, 9) da cuenta que "desde el crátilo de Platón y los escritos lógicos de Aristóteles el lenguaje se considera como sistema convencional de signos; la palabra es referida al concepto, el lenguaje es la esencia de las cosas; el lenguaje pertenece al mundo mutable y huido".

"Los Shagreros", personas conocedoras y encargadas del cuidado de la Shagra, son también servidores de su territorio; tienen presente las características y propiedades de cada cultivo, manejan con exactitud los lugares apropiados para las diversas plantas, y conocen los espacios más aptos para algunos animales. Estos saberes enmarcan la vida en la Shagra, exteriorizando sistemas de protección biológica y climática muchas veces mejores a las técnicas modernas; al respecto, podemos tomar como ejemplo a "las quinchas", que funcionan según lo explican Acosta, Mamián y Santos (2007, 33) "como sistemas forestales de cercos vivos, elaboradas con diversidad de plantas nativas entreveradas con algunas exóticas que bordean las Shagras como cortinas protectoras de los cultivos contra los fuertes vientos y las heladas, suministrando materia orgánica y humedad al suelo para estabilizar sus desniveles y prevenir la erosión".

12 Predicciones futuras del estado del tiempo en todos los meses del año según el comportamiento climático dado en los primeros 12 días del mes de enero (cabañuelas mayores) y sus siguientes 12 días. (cabañuelas menores)

13 Disminución de la temperatura en horas de la mañana acompañada de hielo al amanecer y fuertes temperaturas en el transcurso de día.

14 Días lluviosos, con vientos fuertes y mucho frío. Generalmente, condicionan realizar algunos sembríos y prohíben algunas actividades como por ejemplo lavar ropa.

En la Shagra como territorio vivo, también se describe la interacción armónica que integra la familia, generando transmisión de conocimiento de padres a hijos. De esta forma se ha preservado el conocimiento ancestral y con esto la educación propia. Al respecto, Ruano (2008, 23) refieren que “a partir de la producción de la Shagra se han forjado prácticas como la Payacua, la Engirpa¹⁵ o la Minga, principios de la solidaridad y hermandad para la familia extensa de humanos y no humanos”. A pesar de que la Shagra aún se reconoce en estas comunidades como un ser vivo, hoy en día se la cataloga como la huerta casera, que resuelve algunas situaciones alimentarias. No obstante, la sinergia que hay en la Shagra desde el pensamiento Andino Pasto, permite reconocer en ella grandes fundamentos. Lo explica Ruano (2008, 25) “el cultivo y la cosecha de la Shagra se rigen según la disposición de los astros y su propósito de vida se fundamenta en el compartir”.

Pareciera ser que hoy en día los Pastos, se sienten encerrados en un círculo vicioso del cual no pueden salir, pues la tierra está ya enferma y el único camino para hacerla producir son los agroquímicos y las nuevas tecnologías agrícolas, lo dice don Enrique Chingud: “la tierra está enseñada a los abonos y como las plagas son cada vez más bravas, debemos fumigar con químicos aunque estos maten otras plantas y a nosotros nos enfermen”. La aplicación de los nuevos sistemas de producción de forma indiscriminada, ocasiona progresivamente la pérdida de las costumbres ancestrales, como el respeto por la madre tierra, y aunque con estas técnicas, la producción deje mayores ganancias económicas, el tema del cuidado y la preservación, sencillamente, pierde relevancia.

El actuar frente al ambiente no solo en este grupo étnico, sino en todos a nivel mundial, es muy cuestionable. Día a día, demostramos que somos los seres más egoístas y dañinos sobre la tierra, nuestra inteligencia se vuelve limitada y finalmente creemos que tenemos el control y el derecho sobre el entorno natural. Para establecer una relación González (2011, 1) cita: “a alguien se le ocurrió, a la gente siempre se le ocurren cosas, que era urgente adiestrar a los animales, someter a la naturaleza y finalmente educar a los hombres”. Ante todo, no podemos negar la categoría de civilizados; que hemos creado un mundo inimaginable en el pasado, pero ahora debemos aprender de la forma de vivir de los seres vivos no humanos y no contaminados con violencia, codicia y egoísmo. Hoy todos somos conscientes de la destrucción que estamos ocasionando, pero la comodidad por no vivir aún ese momento extremo de sentir escases, nos impide pensar subjetivamente en lo que estamos heredando a las próximas generaciones.

Los astros en la comprensión del territorio Pasto

El resultado de la observación de los astros celestes: Taita sol (Inti), Mama luna (Kolla) y madre tierra (Pacha Mama), sus comportamientos, y la influencia en todos los seres vivos que habitan el territorio natural de los Pastos, admite un tipo de comprensión de pensamiento ambiental. La importancia, la dependencia y el poder que el cosmos ejerce sobre sus habitantes, sustenta creencias, secretos, rituales y misticidades, que aunque no demostradas científicamente, son sentimiento y vivencia propia para esta cultura. (Tarapues, Acosta y López, 2010)

El astro sol (Inti) y las temporalidades

Todo lo descubierto en el transcurso del tiempo ha sido acertadamente registrado, y en la actualidad encontramos registros en petroglifos, cerámicas, tradición oral

¹⁵ Agradecimiento representado en variedad de comestibles cuando se celebran fiestas o conmemoraciones.



y prácticas del diario vivir indígena. Los solsticios¹⁶ y equinoccios¹⁷, son referentes cósmicos para demostrar parte de su riqueza cultural en la comprensión del territorio. Lo advierten Tarapues, Acosta y López (2010, 15) “ahora los solsticios como los equinoccios en la vida productiva y reproductiva son muy tenidos en cuenta a la hora de sembrar, cosechar, caminar, pensar o bailar, soñar, meditar, imaginar, acrecentar, corregir y retomar”.

El astro sol (Inti) forma temporalidades, en las cuales se llevan a cabo ciclos, momentos y eventos que sujetan al ser humano con el universo; es el caso del trabajo de la tierra, para sembrar, desherrar, y cosechar cuando el tiempo, según el cosmos, así lo disponga. Tarapues, Acosta y López (2010, 24) al respecto narran que:

“Los Pastos contaban con sistemas de observación y medida muy simples pero a la vez admirables; con ellos determinaban los tiempos en el día, (el comienzo de la mañana, la media mañana, el medio día, la media tarde y la finalización de la tarde) por ejemplo, algunas viviendas que incluso aún existen, tenían un techo circular con una pequeña entrada de luz conocida como “la tronera”, ubicada en el centro del techo o a un lado de las paredes; el hueco pequeño sirve para que entre la luz del sol y dentro del bohío era posible dibujar en el piso el “Sol de los Pastos”¹⁸ con el fin de llevar un

registro propio del tiempo anual. Las viviendas construidas de bareque y tierra pisada, tenían una cara frontal, que determinaba la orientación suroccidental. La pequeña ventana o entrada de luz se ubicaba al noroccidente, orientada hacia donde se oculta el sol. Metódicamente, servía para dar luz al interior de la casa y a la vez para proporcionar las horas y el tiempo, señalando claramente los solsticios y los equinoccios, los lapsos de siembra y se cosecha, y los tiempos de fiesta cósmica”.

La explicación dada por estos expertos del saber indígena no suele ser muy clara, porque son resultado de experiencias y no de datos teóricos; ellos expresan sus saberes de acuerdo a las observaciones y sucesos. Tomando algunos testimonios, Doña María Isolina Chinguad, cuenta que “la ventana chiquitica sirve para que entre el sol y me avise la hora, también me dice el tiempo, cuando se mueve hacia la izquierda o la derecha, el tiempo de verano o tiempo de invierno, según donde esté”.

Otro método de comprensión del territorio Pasto según los astros, se relaciona con la observación de las montañas o cerros más altos, lugares por donde sale o se oculta el sol durante el año y que también define la condición ambiental y productiva de la región. El sector “las collas” una zona de alto relieve perteneciente al municipio de Cumbal, es un lugar de observación para el estudio del comportamiento del tiempo, desde la cual se puede tener una vista global de los volcanes: Cumbal, Chiles, Colimba y Azufral. Según Tarapues, Acosta y López (2010, 26) “estas elevaciones son el referente más representativo para los Pastos que los miran y los admiran; pues ellos muestran el sol del atardecer, las temporalidades, los

16 Los solsticios son los momentos del año en los que el Sol alcanza su mayor o menor altura aparente en el cielo, y la duración del día o de la noche son las máximas del año, respectivamente.

17 Se denomina equinoccio al momento del año en que el Sol está situado en el plano del ecuador terrestre, donde alcanza el cenit. El paralelo de declinación del Sol y el ecuador celeste entonces coinciden.

18 Se representa en jeroglíficos. Para los Pastos es su símbolo de adoración principal. En el municipio de Cumbal que halla en la zona conocida como “machines”, donde yace un petroglifo,

donde se mira grabados en alto relieve del sol de las 8 puntas, además de dos monos dibujados a su alrededor, animales que se cree también tuvieron un significado muy especial porque aparecen en la mayoría de sus cerámicas.

tiempos de siembra, los cuidados de las plantas y las cosechas, las festividades, los solsticios y los equinoccios, y el inicio y fin del año solar en el territorio Pasto". En versiones de don Pedro Chinguad: "si yo estoy en las collas y veo para donde están los cerros, justo al atardecer y si el sol está cerca al Cumbal, es el tiempo de verano para las cosechas; y si está para el Chiles, es tiempo de invierno, se acerca navidad y los carnavales". Cabe nombrar otra situación en las que de forma acertada los indígenas sabedores predicen el tiempo, en las nombradas "guaraperas", o nubes amarillas que marcan el indicio de lluvias en tiempos de sequía. A pesar de todo, hoy en día este pensamiento ambiental indígena "ancestral", está pereciendo; las nuevas generaciones están inmersas con las actuales muestras culturales, algunas novedosas y atractivas; y aunque es imposible y más aún no es de nuestro querer alejarnos de la tecnología, la necesidad de mantener estos saberes, se hace cada vez más difícil.

El astro Luna (Kolla) y los seres vivos

La luna es para muchos el astro maravilloso, reconocida desde la antigüedad como símbolo de amor y fecundidad y de la cual recibimos grandes energías que actúan sobre todos y cada uno de los seres vivos que habitamos la tierra. En lo particular, Tarapues, Acosta y López (2010, 30) dan a conocer que "la Kolla luna, la mujer y el agua, son nuestras mamás señoras, equinoccio de invierno que representa la siembra, la semilla, la fecundidad y la fuerza pasiva que rige la vida en los Pastos". Categoría que también se manifiesta en los procesos que se llevan a cabo en la Shagra como territorio vivo; lo cuenta Ruano (2008, 33) "la luna tiene estrecha relación con el cosmos; con ella se sabe cuándo se acerca el invierno o el verano; los mayores sembraban en tiempo conocido según lo diga la luna". Al respecto, don Belisario Cuaical relata que: "para sembrar hay que fijarse en la

luna; en "luna tierna" no se debe sembrar. Después del cambio sigue luna creciente, allí es bueno sembrar granos o que se tiren al aire y "en merma" se siembra productos que salen en la tierra, como habas y zanahorias". Durante la historia, estas ideologías han perdurado en la esencia del pensamiento indígena que hoy en día trata de mantenerse y fortalecerse; así piensa Escobar (2003, 27) al decir que "hay un pensamiento ambiental andino emergente, construido sobre las luchas y conocimientos indígenas, para imaginar otras formas de ser con la multiplicidad de seres vivos y no-vivos, humanos y no humanos".

Mitos y leyendas en la comprensión del territorio

En todas las culturas antiguas se han desarrollado relatos cargados en gran parte de fantasía, pero que expresaban lo que las personas de ese tiempo observaban en su entorno según su cosmovisión. En el territorio Pasto, aún existen lugares solitarios y poco transitados, los cuales encierran energías que despiertan en las personas respeto y al mismo tiempo temor. Mamián (2004, 50) testifica que: "estos lugares son catalogados como sagrados y por ende, son custodiados por algunos espíritus como el Cueche, el Chutun, el Duende, la Vieja, entre otros; energías que se manifiestan para cuidar y proteger un lugar que no haya sido visitado ni contaminado por el hombre". En el territorio, estos sitios sagrados, pueden estar representados en quebradas, arroyos y ríos, lugares que según las creencias son considerados "pesados" y en los que a determinadas horas no se deben visitar, ya que se corre el riesgo de adquirir extrañas enfermedades como el mal viento, la malhora o el mal aire, que solo se curan con rituales místicos y bajo la sabiduría natural de las plantas locales.

Don Victoriano Quilismal, un mayor de la zona, cuenta que: "*no es recomendable transitar solos por estos lugares ya que las energías de la mala hora y el del mal*



viento, pega en las personas, las cuales se enferman de fiebre, algunas no razonan y es necesario acudir al curandero o chaman, el cual con soplar aguardiente, humo de tabaco y palabras raras curan al enfermo, el cual se recupera después de algunas sesiones. Para que no pase nada al caminante debe andar con ruda, fumando cigarrillo o fajarse una peinilla para que no le ocurra nada”.

Metodología y diseño de la investigación

La tarea del científico consiste en indagar, entrevistar y recoger información en un ambiente familiar más no hacer sentir a los investigados como víctimas de sustracción de sus saberes propios, “El temor de las comunidades por las formas de usurpar conocimiento por parte de los investigadores sociales se expresa en la consigna que descalifica al profesional des-comprometido: el negrólogo, el indiólogo, aquél que pretende entrar con botas a sus territorios y decirles quiénes son”. (Palacios, 2007; Botero, 2011).

La práctica metodológica está sustentada mediante un enfoque constructivista, el ejercicio de la investigación, acción y participación, se desarrollará con entrevistas directas. (Diálogo de saberes) Para el caso en particular, la entrevista será una forma de conversación, mas no de interrogación. La información será cualitativa ya que estará relacionada con opiniones, experiencias y descripciones narrativas del grupo humano indígena seleccionado.

La indagación parte tanto del reconocimiento contextual de la cultura indígena Pasto, como de la caracterización ambiental de su territorio, relacionado conductas y actitudes socio-culturales ante su entorno natural. Se busca entonces, comprender el pensamiento ambiental de este grupo humano, determinando las posibles causas de rompimiento del vínculo ancestral hombre - naturaleza. Para tal efecto, se tiene en cuenta el siguiente proceso investigativo:

1. Observación directa del territorio, describiendo aspectos como: niveles de deforestación, degradación del páramo, manejo de residuos sólidos, usos del agua y grado de contaminación de las fuentes hídricas, uso de suelos, nivel demográfico de la población y expansión de obras civiles; información que será evidenciada con imágenes fotográficas y videos.
2. Según las conductas y actitudes socioculturales de la comunidad indígena objeto de investigación ante su entorno natural, se diseña y aplica entrevistas como instrumento de recolección de información a estudiantes, padres de familia, y docentes indígenas de la comunidad educativa “Los Andes” de Cuaical. La entrevista como herramienta cualitativa, se diseña con la finalidad de conocer tanto las prácticas y costumbres propias del indígena como las adoptadas de la sociedad moderna.
3. Se analiza el contenido de las respuestas buscando comprender el pensamiento del indígena Pasto. Se espera identificar las prácticas más sobresalientes con respeto al cuidado o al deterioro de su territorio natural.

Población y muestra

Estudiantes

En la Institución Educativa “Los Andes” de Cuaical, adelantan estudios un total de 296 alumnos en los niveles de preescolar a undécimo, todos indígenas pertenecientes al pueblo Pasto. Para garantizar la confiabilidad de los resultados, se aplican 6 entrevistas, una por cada grupo de 8 estudiantes en cada grado de básica y media, (sexto a undécimo) para un total de 48 participantes, con un rango de edad entre los 11 y los 18 años.

Padres de familia

Se elige a los padres de familia que manifiesten mayor conocimiento con respecto a temas ambientales enmarcados en su cultura y en los componentes de su cos-

movisión; para tal efecto, se entrevistará a 6 grupos de 5 padres de familia, focalizados en lugares donde se aprecie mayor problemática ambiental. Cabe mencionar que el promedio de edad de los padres de familia es de tan solo 38 años.

Docentes indígenas

Se tiene en cuenta a los profesores(as) reconocidos(as) como etnoeducadores. En consecuencia, se escoge a 10 de los 16 docentes que laboran en la Institución.

Preguntas de las entrevistas

¿Cómo se relaciona con su territorio?
¿Qué hace para cuidarlo? ¿Para que destruye su flora y fauna? o ¿Por qué lo contamina?, son algunas cuestiones que invitan a la reflexión.

Es claro que cada pregunta que se haga tendrá múltiples respuestas de acuerdo a quienes sean formuladas. En lo particular, cuestionar a un grupo humano indígena con relación a su pensamiento ambiental, nos debe adentrar a un debate colectivo pero unificado a la vez.

Con todo, ¿Somos realmente dueños de la naturaleza y de toda la biodiversidad existente en ella? Como seres pensantes y dotados de racionalidad ¿estamos obligados a realizar consideraciones sobre otros seres vivos? ¿Deben existir normas o reglas morales acerca de la utilización que hacemos de los recursos naturales? ¿En nuestro tiempo son veraces los paradigmas éticos tradicionales para dar respuesta a las necesidades ambientales provenientes de las acciones humanas? Sí así es, entonces ¿Existen principios o normas morales universales, aparte de la realidad de nuestro entorno que deban tenerse en cuenta al momento de evaluar los impactos de nuestras actividades sobre el medio ambiente?

Hallazgos

Las veredas y sectores aledaños a la Institución Educativa “Los Andes” de Cuai-cal, cuentan con incomparables paisajes naturales. Estupiñán (2005, 8) al referirse

al tema, explica que algunos atractivos turísticos, como el volcán Cumbal, (4768 m.s.n.m.) invita a propios y extraños a disfrutar de una de sus bondades naturales. Tradicionalmente, el indígena Pasto de Cumbal, asciende al volcán para extraer azufre o hielo; acción que ha provocado un deshielo evidente, reduciendo drásticamente los caudales de las quebradas que nacen en sus faldas. Al pie de este gigante, yace la laguna de La Bolsa (3424 m.s.n.m.) que según estudios realizados por Bravo y Erazo (2003, 19) “es de forma sub-circular, cuenta con un afluente hacia el norte (quebrada Capote) desembocando al sur, en el río Cuaced. Se caracteriza por su paisaje natural, por su flora y fauna representativa, por ser navegable, por su atractivo turístico y por ser fuente de cultivos psi colas”. La vegetación aledaña a la laguna, es típica de regiones de páramo, características ecológicas que definen a la región como perteneciente al bosque húmedo montano¹⁹. No obstante, se revela un deterioro ambiental de la zona; lo revela Herrera (2000, 44) “la construcción de vivienda, la expansión de cultivos y en general las actividades agrícolas y ganaderas, terminan destruyendo la vegetación de totora, contribuyendo de esta manera a tasas substanciales de deforestación, disminución y deterioro de su espacio, y por ende, reducción y contaminación del espejo de agua”.

La deforestación es un problema de degradación ambiental muy marcado en la zona. Se ve como la comunidad bajo la necesidad económica inmediata, consume sin medida la madera de sus bosques y tala plantas originales remplazándolas por monocultivos. Para Herrera (2000, 48) “la deforestación en el territorio de Cuaical ha provocado corrimientos de tierra con sedimentos; la tala de bosques ha reducido el suelo vivo y por ende ha

¹⁹ Término biogeográfico definido a áreas de montaña con temperaturas frescas y altas precipitaciones con abundancia de comunidades de plantas y animales.



disminuido su biodiversidad". Entre tantas amenazas de deterioro ambiental, la que resulta ser más latente pero invisible ante los ojos y saberes del habitante indígena, es la futura desaparición de la laguna de la Bolsa, aunque en la conciencia de los habitantes de Cuaical y Tasmag, no exista esta amenaza. Al respecto Bravo y Erazo (2003, 49) teorizan que "la laguna de la Bolsa por ser de formación volcánica, termina llenándose con sedimentos hasta desaparecer y quedar reducida a una simple ciénaga". Queda claro que el actuar inconsciente de la comunidad está acelerando la virtual muerte de la laguna; la deforestación y los contaminantes provocados por las acciones agrícolas y ganaderas de la zona; están disminuyendo progresivamente la profundidad de la fuente hídrica.

Si bien la flora es muy variable; la topografía del terreno hace que el tipo, tamaño y cantidad de vegetación cambie desde las faldas hasta la cima de las montañas. El paisaje es propio de sitios fríos; donde se muestra la existencia de fuentes hídricas representadas en nacimientos, quebradas y ríos. El relieve es altamente hondonado; con planicies, caminos y montañas, donde se siembra y cultiva algunas plantas alimenticias, otras medicinales y algunas ornamentales. Sobresale el ecosistema de páramo, por ser un ambiente estratégico debido a su gran potencial de almacenamiento y regulación hídrica, que para el caso local abastece acueductos y recarga los acuíferos. Además, desde el punto de vista sociocultural, el páramo también juega un papel relevante respecto de la relación hombre - montaña, como lugar sagrado y de gran valor natural y espiritual.

Existe un marco legal de protección especial para estos ecosistemas. Para la defensa de los páramos del país se encuentran principios ambientales en la Ley 99 de 1993, la cual establece que las zonas de páramos, subpáramos, los nacimientos de agua y las zonas de recarga de acuíferos serán de protección

especial. No obstante, ante tan valioso hábitat, impresiona saber que el indígena Pasto, continúa talando grandes cantidades de frailejones y pajonales para ser remplazados por monocultivos de papa o por siembra de pasto (hierba) para la crianza de ganado. En épocas de verano se producen incendios forestales, algunos incluso provocados por los mismos habitantes que de igual manera terminan destruyendo el suelo y la vegetación. Además, es constante el corte de matorrales y bosque enanos maderables, utilizados principalmente para la venta de leña.

En manifestaciones de Mendoza (2000, 200) describe que: *"el manejo que le da el indígena a esta tierra, es similar en todos los altos Andes tropicales, e incluye descansos muy largos de las parcelas, que alternan con períodos cortos de cultivo. La duración de dichos descansos está sujeta a la presión demográfica resultante de la distancia que hay entre viviendas y parcelas cultivadas y depende de las limitaciones impuestas por el suelo y el clima: la altitud que condiciona la temperatura mínima, la variación topográfica del terreno que determina los riesgos de heladas y la pendiente y su orientación, que influyen sobre la resistencia de los suelos a la sequía"*.

Los cultivos iniciales, basados en la recuperación de la fertilidad, crearon un mosaico de etapas sucesionales que probablemente favorecía la regeneración del páramo, aumentaba la diversidad de especies y ejercía el control de las plagas. Sin embargo, a medida que la presión de uso se intensifica hay una tendencia, como ocurre actualmente, a la introducción masiva de fertilizantes y otros insumos y a la reducción de los períodos de descanso, con lo cual no es posible la regeneración del páramo. (Krebs, 1985)

En la región se ve como las prácticas utilizadas tradicionalmente para mejorar la actividad pecuaria se inician con la tala y quema de la vegetación, para aprovechar los rebrotes tiernos, con lo cual la

matriz del paisaje se modifica. Los fuegos reiterados generan múltiples impactos ambientales en el páramo y una de las especies que más sufre es el frailejón, Mendoza (2000, 203) habla que “cuando se quema un frailejón, la necromasa adherida a su tronco le impide la transferencia de los nutrientes de las hojas marchitas y en descomposición hacia los tejidos en crecimiento y se les quita la cobertura que les posibilita soportar las heladas y las fuertes oscilaciones de temperatura entre el día y la noche”. Como el páramo es un ecosistema que inmoviliza nutrientes por la acumulación de una gran cantidad de hojas muertas adheridas a las plantas, al quemarse éstas alteran los ciclos de nutrientes que mantienen el equilibrio del ecosistema.

El pisoteo permanente del ganado sobre el suelo está generando erosión. La producción ganadera esta homogeneizado las coberturas vegetales del páramo natural debido a que la siembra de pastos compacta el suelo, de tal forma que se impide la sucesión natural de la vegetación y se afectan los procesos de descomposición de la materia orgánica. El disturbio por quema, seguido por pastoreo, ha afectado negativamente la riqueza y diversidad de especies típicas del páramo, lo que conduce a la pérdida de capacidad de almacenamiento de agua. (Herrera, 2000)

En otro paraje se observan acciones donde los habitantes reducen las acequias para expandir el área de cultivo, sabiendo que por uso tradicional y natural, éstas son esenciales para evitar inundaciones o para mantener la humedad de los terrenos. A esto se suma la creciente actividad urbana de la zona; donde continuamente se construyen casas y plantas procesadoras de leche, donde los contaminantes líquidos se vierten directamente a las fuentes hídricas o canchas deportivas que terminan reduciendo el bosque y su biodiversidad, así como estrechando peligrosamente los caudales de algunas quebradas. Según Mendoza (2000, 205)

“el ecosistema de alta montaña está sintiendo un acelerado proceso de disturbio y fragmentación debido a su uso, ya sea de tipo agrícola, ganadero o urbanístico”. La disminución de los períodos de descanso de la tierra después del cultivo, el aumento de la frecuencia de las quemas, la pérdida de endemismos, el poblamiento acelerado, el sobrepastoreo, la apertura de caminos y las obras civiles, son algunos de los factores que están conduciendo a una constante degradación de la condición ambiental original del territorio.

La fauna también es distintiva de la región. En estos ecosistemas se encuentran anfibios: como lagartijas y salamandras. Algunos mamíferos: como conejos, comadrejas y curíes y gran variedad de animales domésticos; (vacas, caballos, ovejas, cerdos, gallinas, perros, entre otros) algunos de los cuales se constituyen en el único sustento económico familiar para el indígena Pasto. Al respecto, Herrera (2000, 89) da a conocer que “se observa como el indígena regional, abandona poco a poco la agricultura, remplazándola por la crianza de ganado vacuno”, realidad que termina minimizando los cultivos tradicionales, expandiendo el monocultivo de hierba y finalmente alterando el nivel de productividad de un suelo que por tradición ha tenido otros usos. Mendoza (2000, 208) aporta al análisis, considerando que “no es posible una actividad ganadera económicamente rentable en el páramo, puesto que la productividad del ecosistema es muy baja debido a que las especies de pastos naturales tienen poco valor nutritivo y se necesitarían grandes extensiones para que pudiera existir una ganadería intensiva.

El abuso de agroquímicos en sus cultivos, también está generando consecuencias para la vida en la zona, por nombrar algunas, han desaparecido especies frágiles ante los químicos, como es el caso de ciertos anfibios como sapos y ranas, (importantes por ser bioindicadores de calidad ambiental), se han perdido frutos silvestres, (Mortifios, Piñuelas, Capulí,



entre otros) y según reportes de la E.S.E. hospital Cumbal²⁰: la exposición directa y sin control de los fungicidas y herbicidas utilizados por los indígenas para sus cultivos están afectando directamente el desarrollo fetal en mujeres embarazadas, provocando algunas enfermedades congénitas. (Polidactilia²¹, Hidrocefalia²²) Con todo, sus habitantes se van acostumbrando a estas condiciones sin que aún se genere conciencia o se extrañe lo que en un tiempo existía.

Ahora bien, si tan sólo reconociéramos que destruir la naturaleza es atentar a futuro con nuestro bienestar, si comprendiéramos que el tiempo apremia y que ya es hora de empezar a valorar lo vital, como otro, y como yo mismo; lo refiere González (2011, 1) “Abordar la alteridad o la otredad es insuficiente si no pensamos en el extrañamiento del otro, es decir, cuando nos damos cuenta que el otro no es un extraño, que el otro, sin ser conocido, es alguien a quien extrañamos, en ese momento hay un acercamiento a lo alter, hay un desplazamiento de la angustia por lo inédito que es el otro, un extrañamiento”. Las actuaciones humanas sobre el medio ambiente han producido la acumulación de residuos en el aire, la tierra y las aguas y por las consecuencias tan graves que se empiezan a experimentar, se ha generado la conciencia ecológica y la práctica del desarrollo sostenible. Sin embargo, lo que impide que luchemos por salvar la naturaleza, es el capitalismo, pues, vivimos en una sociedad individualista, en la cual priman los intereses económicos antes que la participación por el entorno natural; a juicio de Romano (2007, 71) “defender y practicar la competitividad equivale a

proclamar la ley de la selva como principio rector de nuestro comportamiento, a desatar la animalidad frente a la humanidad. El capitalismo niega así la verdadera naturaleza del ser humano, su índole solidaria y cooperante. El capitalismo es pues, la negación humana, la inhumanidad” Con todo, es triste reconocer en esta comunidad indígena, pensamientos ambientales con fundamentos ecológicos contagiados de la codicia y la ambición del sistema capitalista, contrarios a su fundamento cultural.

Lo advierte Santacruz (2005, 77) “*el pensamiento ambiental indígena es totalmente contrario a la soberbia del pensamiento occidental, el cual se sustenta en la abstracción y el dominio de la naturaleza, en su lógica dualista se divorcia de la naturaleza pero la controla en términos utilitaristas y extractivistas. Mientras el pensamiento indígena se fundamenta en la importancia de cuidar la casa y el territorio para garantizar la realización espiritual del ser, el pensamiento occidental con su ciencia reduccionista se fundamenta en la acumulación de capital y en su afán de avaricia no le importa si la casa se está destruyendo*”.

A nivel local, la contrariedad puede radicar en no sentir y no creer en la escasez de recursos naturales, que sin querer se está provocando, razón por la cual el actuar del indígena Pasto, puede ser no reprochable, pues la ignorancia ante la realidad ambiental de su territorio, hace que muchas veces sus conductas no sean premeditadas. No se desconoce que el contorno natural que rodea a la comunidad es muy privilegiado y magnánimo; de hecho este grupo humano siempre ha vivido en abundancia de recursos naturales, y aunque ya son evidentes los cambios ambientales, aún no existe una escasez marcada. Es innegable el problema ambiental a nivel mundial y a esta escala el daño causado por esta comunidad puede resultar ser “insignificante”, pero sí de valorar, reconocer y conservar estos recursos naturales se trata, el entorno se

20 E.S.E. Hospital Cumbal. Programa PIP. (Promoción de la salud y prevención de la enfermedad). Estadística al control prenatal.

21 Trastorno genético asociado a efectos de la contaminación ambiental en la que las personas nacen con exceso de dedos en las manos en los pies.

22 Trastorno cuya característica principal es la acumulación excesiva de líquido en el cerebro.

podría mantener; no obstante, la globalización y el afán económico y social, no permiten ver lo que se está ocasionando. Es problema de todos, la indiferencia y la pasividad social, son el foco para combatir esta situación, la sensibilidad y el cambio de actitud es el carácter para propiciar un cambio en nuestro actuar y sentir, como seres frágiles y parte de la naturaleza.

Pensamiento ambiental en estudiantes

Una de las características del estudiante de secundaria y media de “Los Andes” de Cuaical, es convivir con la naturaleza y disfrutar de sus escenarios. Sin embargo, cuando en el campo educativo se aborda el desarrollo de competencias ambientales, cuya base de trabajo es “el saber y el saber hacer”, se puede comentar que gran parte de los entrevistados, no han desarrollado conocimientos necesarios para reflexionar sobre la realidad de su entorno natural y en consecuencia, muchos son incapaces de comunicar, interpretar, proponer y argumentar, cuando se trata de analizar la problemática ambiental de su región.

Desde el punto de vista pedagógico la educación ambiental debe guiar al estudiante a la comprensión de su papel dentro del planeta tierra como un transformador de la situación de los ecosistemas en los cuales vive y se desempeña como integrante de los mismos. Se percibe como en los estudiantes, los comportamientos y actitudes ante su medio natural, se enmarcan en tradicionalismos culturales; creencias y costumbres que si bien no causan daños significativos, corren el riesgo de acrecentarse. Ahora bien, según algunas interpretaciones, su pensamiento ambiental, se halla enmarcado en concepciones del sistema social dominante: “el tema del reciclaje es puro cuento, aquí nadie recoge la basura y por eso la tiramos a los y ríos y a las montañas”; lo dice sin titubeos Juan Carlos Chingud, estudiante del grado noveno. “El calentamiento global se da en otras regiones, el agua siempre

va estar aquí”; lo expresa Paola Chuquizan, del grado octavo. Mientras que Sonia Cumbalaza, del grado once, termina opinando que: “si no utilizamos fungicidas, las papas no nacen y no tendremos que comer”. Es posible que estas ideas terminen afectando su sentido cultural y debilitando su identidad como indígena ya que se pone en riesgo su propia concepción de mundo y naturaleza.

No se puede negar que los advenimientos tecnológicos en materia de información y comunicación, ha posibilitado que las personas se sensibilicen ante el deterioro ambiental, pese a ello, aunque se ha logrado concientizar a la gente, todavía falta cambiar algunas pautas de comportamiento; en lo particular, como exhiben los diálogos de los estudiantes en sus estilos de vida: “nosotros siempre dejamos abierta las llaves de agua de la casa; estamos acostumbrados a lavar la ropa a orillas del río; y tiramos la basura al piso porque el viento se la lleva”; son algunas respuestas que da John Jairo Cuaical, del grado decimo. “En la televisión y la radio se ve y se escucha que hay que cuidar la naturaleza pero como acá nadie ayuda, entonces yo tampoco lo hago”; lo testifica Leidy Alpala, del grado octavo.

Con todo, se espera que el pensamiento ambiental del estudiante perdure bajo su fundamento cultural en su cosmovisión, para que la educación ambiental impartida sea pertinente para el joven indígena, pero a la vez innovadora para los retos de la sociedad moderna.

Arazón Sastoque (2009, 57) opina que: *“como dicen los indígenas: el mundo se ordena y se maneja desde el pensamiento visto como un tejido o un canasto, pero si el pensamiento dominante en educación ambiental sigue siendo el reduccionista y simplista, las amenazas ambientales como el calentamiento global continuaran en aumento. También, si las decisiones y respuestas a los problemas ambientales siguen siendo asumidos por unos pocos que ostentan el poder político, técnico*



y económico, entonces la participación social y cultural queda excluida como alternativa real de respuesta a las problemáticas ambientales”.

Resulta necesaria una fundamentación regida por dimensiones desde lo conceptual, filosófico y cultural, hasta el sentido de realidad como actuación práctica. Así, se puede posibilitar en los estudiantes, una formación en actitudes y valores ambientales como elemento ligado a todas las acciones, mecanismos y estrategias que proponen de forma universal e integral el bienestar ambiental y a la vez concientizan los daños ocasionados. En la escuela, la formación en valores tiene plena importancia en la manera como la institución educativa, estructura, promueve e implementa un modelo de educación que vaya más allá de la democratización, al respecto Samaniego (2001, 91) conceptúa: “en este sentido, un proyecto orientado a democratizar la sociedad pasa fundamentalmente por la familia, el individuo y la escuela”. No obstante, enfrentar una propuesta de formación en valores en una institución educativa que atiende población estudiantil indígena, para contribuir a democratizar la esfera de la vida, implica el no reconocimiento del otro como igual y diferente y la no aceptación de la norma como reguladora de la convivencia social. Dicha enseñanza puede no compadecer formas represivas, no participativas y degradantes de las propias expresiones culturales de los estudiantes.

Según Caduto (1992, 41) “se debe dar importancia al fomento de un sentimiento de amor, justicia y existencia de formas de conductas mejores y peores”. Como docentes se ha observado la alta significancia que tiene el propiciar los valores y las actitudes de los estudiantes desde los primeros años de su escolaridad en la búsqueda de fortalecer su propia identidad con miras a mejorar sus relaciones humanas con los demás y con su medio ambiente en el cual se viven y se desarrollan. Con la creación del Ministerio del Medio Ambiente Ley 99/93 y Ley 115/94 se creó

en Colombia la Ley General de Educación. Así el equipo de educación ambiental se dio la tarea de re contextualizar sobre lo que podría llegar hacer unos lineamientos y es donde nace el Decreto 1743 de agosto de 1994, por medio del cual se instituye el proyecto de educación ambiental para todos los niveles de la educación formal representado en el contexto del PEI con sus PRAES.²³ (Proyectos Ambientales Escolares)

Es interesante planear proyectos que desde la institución educativa y el aula de clase se vincule con la solución de los problemas particulares de una región y ayuden de una u otra forma al mejoramiento de la calidad de vida de los actores involucrados. Se busca la integración y la interdisciplinariedad de los PRAES con el ánimo de que su proyecto tenga incidencia directa en la formación integral ya sea en el estudiante o en la comunidad educativa en general, preparándolos para actuar consiente y responsablemente en el manejo de su entorno natural. Como actores educativos contamos con las herramientas humanas y naturales para adelantar proyectos ambientales del tipo que fuere, en el marco del saneamiento de los nichos ecológicos, entornos socio-culturales y calidad de vida en general, que pueden en lo específico traducirse en actividades que abran espacios para que la comunidad indígena objeto de investigación, comprenda el valor natural de su mundo, reafirme su identidad cultural y por consiguiente reconozca la idea e imagen de mundo según su cosmovisión.

Pensamiento ambiental en padres de familia

La personalidad del indígena Pasto desde el punto de vista ambiental, tiene una serie de ingredientes que corresponden en primer lugar a la aceptación de sí mismo, lo que es una característica

²³ Ministerio de Educación Nacional. (2004). Normatividad básica para educación ambiental. Bogotá. 31 p.

esencial al momento de anexar a la comunidad pautas sociales de convivencia y de aceptación de las propias posiciones a valorar, y en segundo lugar están los elementos culturales y la incorporación de valores, de tal forma que el indígena sea plenamente autónomo²⁴.

Como investigadores nos preocupa la forma como los padres de familia de los escolares, actúan frente a su territorio. En efecto, una vía de acceso veredal, constantemente se minimiza para expandir al máximo posible el área de cultivo; así, las acequias propias para los desagües naturales o para evitar inundaciones, terminan utilizándose para otros fines. También queman llantas constantemente para evitar las “heladas” que pueden dañar cultivos. Talan hectáreas completas de vegetación de páramo para expandir las siembras de papa, o para diseminar pasto y mantener el ganado. Además, desvían los cauces de los ríos para que de manera particular abastezcan de agua a su ganado. Con todo, la pregunta obligada frente a esto sería: ¿de qué manera se deben fomentar los valores ambientales para que los padres de familia adquieran actitudes de respeto, responsabilidad y compromiso frente a la naturaleza?

Es bien sabido que el antes que ser territorio indígena, es territorio nacional que merece todo el cuidado y respeto. Si bien el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación, Artículo 7 de la Constitución Política Colombiana²⁵. El Artículo 63 también establece que: “los bienes de uso público, los parque naturales, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la nación y los demás bienes que determine la Ley, son inalienables, imprescriptibles e inembar-

gables”. Según Mamani (2001, 77) “para los indígenas del pueblo Pasto, la tierra, representa un sentido cultural muy amplio, que a la vez es su medio de producción, sustento y supervivencia”. Entonces, resulta contradictorio, la posición que se tiene hoy frente al valor ancestral a la madre tierra “pacha mama”; al respecto, las nuevas generaciones han ido perdiendo progresivamente aspectos de esa identidad cultural como el reconocimiento más profundo de la codependencia con la naturaleza, el respeto a la vida en cualquiera de sus manifestaciones, la admiración por la generosidad de la tierra, la benevolencia de plantas y animales, la fascinación por la diversidad ecológica y la humildad ante la majestuosidad de los paisajes y recursos naturales que ofrece el territorio.

No se puede negar que muchos de los padres de familia, poseen un conocimiento amplio de los recursos naturales de su región, que gira alrededor de su contexto socio-cultural; de hecho tienen sabiduría indígena, aunque de por medio este la presión por la subsistencia de su familia. Además pareciera ser que la economía está por encima de su territorio. Al respecto Garzón (2003, 196) explica que “el daño ambiental atribuido a la pobreza o la necesidad económica, es el resultado de la inequidad en la distribución de los recursos y el poder. Las actuales practicas insostenibles indica que la gente que desperdicia los recursos y degrada los ecosistemas recoge un egoísta beneficio y pasa los costos a otros en la sociedad” resulta entonces paradójica la concepción que existe en la mente de estas personas acerca de la protección de los bienes y servicios que ofrece su territorio. Al respecto la señora Luz Helena Cumbalaza testifica que: “si no talamos el páramo, quien nos va a dar más terreno”. A su turno la señora Rosalba Taimal opina que: “todo mundo está quitando las acequias para aumentar los sembríos”. Mientras que don José Nicanor Tapie complementa la entrevista diciendo: “en la laguna hay mucha agua, así que la que tenemos no se va a acabar”.

24 Asociación de Autoridades Indígenas del Pueblo de Los Pastos. (2006). Derecho propio. Hablando y pensando en la Shagra con los tiempos de los de adelante. San Juan de Pasto.

25 Constitución Política de Colombia. (1999). Bogotá: El Dorado Publicaciones.



Hoy en día la base de la profunda crisis en materia de ecología y cuidado de la naturaleza gira en torno a la moral y la ética de cada persona. Al respecto Cositorto, (2000, 87) sostiene que “la crisis ambiental requiere una transformación de conciencia, que dirija una nueva mentalidad. Esto será posible si existe una formación integral en valores y actitudes ambientales basadas en el respeto hacia los recursos naturales”. Los usos y costumbres tradicionales, también se enmarcan dentro de espacios ambientalmente definidos; se podría suponer que su empleo por parte de la comunidad indígena, lograría controlar o disminuir las consecuencias nocivas de los procesos de contaminación y destrucción ambiental que enfrenta el mundo moderno, sin embargo, hoy en día al indígena Pasto, más le interesa poseer un lote de terreno, ganado y cultivos agrícolas para fines de lucro, antes que pensar en los efectos que están atentando a su cultura, su territorio y por ende su existencia.

Como bien lo comenta Alvares (1999, 80) “Seamos indígenas, mestizos o blancos, el medio ambiente natural, concierne por igual a las sociedades humanas, su aplicación condiciona la relación del hombre con la naturaleza y evalúa el impacto sobre la misma, de esta manera procura el bienestar de ambas”. No debemos olvidar que una crisis ambiental, demanda cuestionamientos acerca de los modos en que habitamos y conocemos el mundo. Los conocimientos desarrollados en el transcurso del tiempo por esta comunidad han sido enfocados en el bienestar comunitario; las mingas y la payacua²⁶, son un ejemplo claro del trabajo en equipo y de solidaridad; acciones ratificadas en los relatos de Almeida, Arrobo y Ojeda (2005, 78) al testificar que: “los saberes en una cultura, responden a sus necesidades y deseos. Sus creencias, valores, tecnologías, etc., provienen de un conocimiento comunitario práctico, son

compartidos y están orientados hacia la consecución de fines específicos”.

Hoy en día, la realización personal es sinónimo de estabilidad económica y para lograrla ponemos en riesgo aspectos como la estabilidad emocional, la dignidad humana, la salud a futuro, la paz espiritual, entre otras, que conforman la esencia del sujeto. “Las simplificaciones voluntarias de los estilos de vida que promueven algunos ambientalistas radicales están probablemente dentro de nuestras capacidades, pero ¿están también dentro de nuestros deseos?, y los deseos cuentan. Nada va a forzarnos necesariamente a vivir en forma más humilde”. (Bugallo, 2004, 13). Con esto, surge un gran interrogante ¿estamos dispuestos a renunciar o sacrificar algunas de las bondades tecnológicas y/o capitalistas para mantener nuestro entorno natural?

El accionar del padre de familia indígena frente a su territorio, invita a comprender por qué hacen lo que hacen con su entorno y por qué aún no se han dado cuenta de lo que le han causado. Devolver el tiempo y recordar el estado natural de la región de hace solo 30 años; es pensar por ejemplo en el volcán cuando constantemente se observaba sus nieves perpetuas; la vegetación de páramo era abundante y sin intervención humana, por ende existía mayor caudal en ríos, lagunas y quebradas; en ese entonces la prioridad era el trabajo en el campo, se vivenciaba las bondades de la Shagra y se practicaba técnicas de cultivo sanas dando el espacio merecido a los ciclos naturales.

Es claro que los tiempos y las condiciones son distintos, que el deterioro ambiental es problema de todos, que la tecnología y la globalización con su visión capitalista, amenazan nuestro entorno y aceleran su destrucción. Podemos comprender los comportamientos de esta comunidad junto a la constante disminución de los recursos naturales. No obstante, retornar o rescatar usos y costumbres indígenas no es problema nuestro, sino de ellos si así lo con-

26 Costumbre ancestral de la cultura Pasto, en la que el compartir nos une. (Dar para recibir)

sideran. No se puede pretender modificar sus conductas ya que muchas veces estas también representan actitudes propias, valores y prácticas socioculturales.

Pensamiento ambiental en docentes indígenas

El punto de vista pedagógico dado por los docentes indígenas entrevistados ultima que el pensamiento ambiental debe guiar al estudiante a la comprensión de su papel dentro del planeta tierra como un transformador de la situación de los ecosistemas en los cuales vive y se desempeña. El aprendizaje para el desarrollo sostenible y el respeto de los bienes y servicios que ofrece la naturaleza, indican el propósito de este esfuerzo educativo. El docente Miguel Ángel Tapie así lo corrobora: “en realidad la meta de la educación ambiental, debe dirigirse hacia la cultura de la sostenibilidad, que tiene de hecho un gran potencial para aumentar el nivel de conciencia en cualquier ser humano y la capacidad para la toma de decisiones que afectan sus vidas”.

Los docentes demuestran compromiso con el proceso educativo de sus estudiantes; especialmente la concienciación de la educación ambiental. A nivel institucional, la misión, visión y la filosofía; el valor simbólico del escudo, y la modalidad educativa “ecoturística”, compromete al personal docente para alcanzar las acciones ambientales tanto propias como colectivas del grupo humano indígena con el cual se trabaja. Para algunos docentes indígenas, en la comunidad educativa existe una influencia directa de relación entre calidad de vida humana y la condición del ambiente en el cual viven y se desarrollan. Es decir, no es suficiente que se comprenda los sistemas de soporte vital (reglas) del planeta; también se debe comprender cómo las acciones humanas afectan las reglas y cómo el conocimiento de estas reglas pueden ayudar a guiar las conductas humanas.

En todas las interpelaciones el propósito final es dotar a estudiantes y padres de

familia con el conocimiento necesario para comprender los problemas ambientales. No obstante, algunos pensamientos van más allá y se enfocan en brindar oportunidades para desarrollar las habilidades necesarias para investigar y evaluar la información disponible sobre estas problemáticas. En opinión del docente Valentín Taramuel, en un momento de reflexión señala que: “se debe ofrecer oportunidades para desarrollar y multiplicar las capacidades necesarias para ser activo e involucrarse en la resolución de problemas presentes y la prevención de problemas futuros; y, lo que quizás sea más importante, las oportunidades para desarrollar las habilidades para enseñar a otros a que hagan lo mismo”. Siguiendo el mismo apartado, en su sentir pedagógico asevera que “para ser justo con la naturaleza, se debe reconocer que el territorio es un organismo vivo. El respeto al medio ambiente, es lo que permite ser justo y actuar con rectitud, viviendo en la sincronía con las energías que están en el cosmos. De allí nace la justicia con la vida y con lo que le rodea”.

En este espacio, para los Pastos descansa una teoría: *“desde la labor educativa, el conocimiento, la cultura y lo actitudinal tienen especial relevancia con el medio natural. El conocimiento, parte de lo científico, lo técnico y lo investigativo. La cultura se nutre de las costumbres y las tradiciones, donde el modo de ser y actuar del indígena, depende de su cosmovisión ante su mundo, permitiéndole trascender en el tiempo y en el espacio, y posibilitando la comprensión de un presente que confluye hacia lo futuro. Por último, lo actitudinal, trasciende lo estético para desembocar en la actitud natural a una convivencia pacífica con el entorno que le rodea, esto le permite adquirir tolerancia y respeto hacia la existencia de otros seres y un aprovechamiento racional de los recursos naturales”*²⁷.

27 Los Pastos. Yachaykuna Minka. (2004). Cabildos Indígenas Pastos, Consejo Mayor de Educación



Como docentes inmersos en esta investigación: “sabemos que la educación transmite principios que están en consonancia con la ética universal; instrumentos que pueden ayudar a definir por ejemplo, que efectos sociales y ambientales trae la destrucción del páramo, la expansión del monocultivo, la contaminación del suelo con agroquímicos o el desperdicio del agua”. Las instituciones educativas no deben convertirse en un medio de transmisión de valores predefinidos, sino pasar a ser un canal de comunicación efectivo para construir conductas, criterios y comportamientos hacia el desarrollo sostenible, sin perder de vista el enfoque global de la problemática ambiental²⁸. En opinión de la docente Blanca Colimba: “resulta esencial que las diferentes áreas del conocimiento interpreten la problemática ambiental. Toda disciplina debe cuestionarse en la forma como están armonizados sus objetivos con las normas ambientales imperantes y con su sentido práctico”. De esta manera, las áreas que comprenden un plan de estudios de la institución educativa debe ser tomado como referente práctico, abordado desde la pertinencia de la educación en el entorno cultural.

De la investigación se extrae también que la formación en actitudes ambientales, debe estar unida estrechamente a la educación en valores humanos, sociales y culturales. Se debe tener en cuenta que el éxito de cada ser humano repercute en la sostenibilidad del planeta. Al respecto Caduto (1992, 27) opina que “al intentar conseguir la integración social de las personas, tendremos que considerar como aspectos igualmente importantes de la enseñanza, las relaciones interpersonales y la convivencia basada en el amor y la

compasión hacia la tierra y los demás”. Así, nuestro desafío como educadores debe ser el desarrollo humano permanente en nuestros alumnos en un pensamiento ambiental estructurante.

Conclusiones y recomendaciones

Los diálogos de saberes permitieron la sinergia de pensamientos, para una búsqueda más completa del entender de la realidad en función de lo que saben ellos y lo que sabemos nosotros, para que ese conocimiento adquirido sea mucho más completo, creyendo que pueden sobrevivir como pueblo indígena a pesar de la tendencia de homogenización actual.

Uno de los aspectos distintivos de la propuesta fue la de ofrecer una vía gozosa y de plenitud auténtica como alternativa al mero consumismo y materialismo. Lo importante fue contribuir al bienestar personal del indígena Pasto en la medida que cada uno se identifique y se auto-despliegue en esa diversidad que enriquece el propio ser. Sin duda, el respeto es la base de las relaciones humanas, si el individuo tiene respeto por sí mismo, respeta a los demás y respeta a su ambiente.

La síntesis de los hallazgos, muestra un desequilibrio entre el pensamiento ambiental del indígena Pasto y la realidad de su territorio. Los diálogos de saberes expuestos, representan ideologías contrarias, que en vez de beneficiarlos, termina por perjudicarlos ya que hay un desajuste entre lo que se dice y lo que se hace.

No existen programas claros de protección o subsidio de la actividad agrícola y el abandono tecnológico de la región es evidente. No obstante, el indígena Pasto tiene que sobrevivir, y si el estado no le da opciones, este grupo humano termina prácticamente abandonado en su reducido campesino, utilizando agroquímicos, deforestando, o contaminando fuentes hídricas. Si el estado le asegurara su economía, no existiría tanto abandono

Indígena de Los Pastos, Etnoeducadores. Primera Edición.

28 Sentir Andino. Plan estratégico binacional para el fortalecimiento natural, ambiental y cultural del nudo de los Pastos. Asociación Shaquiñan. (2008). Ipiales, Nariño.

de tierras y ellos volverían a sus lugares de origen a cultivar su tierra y su cultura.

La dinámica económica y social de la región, ha afectado el medio natural ocasionando deterioro de sus recursos, especialmente del agua, de alta demanda por la población. El predominio del minifundio también ha inducido a la sobreexplotación del suelo, generando condiciones adversas para su aprovechamiento racional.

A manera de recomendación se sugiere poner en discusión los intereses o deseos y sobre todo la percepción inadecuada que se tiene sobre la realidad, antes que subordinar las inclinaciones o intereses a una ética ambiental o una imposición de normas de conducta impuestas desde afuera.

La economía del indígena está por encima del valor ambiental de su territorio. Existe una sabiduría particular, pero también hay una presión que desencadena en

una inadecuada convivencia con su medio natural, por ende, se requiere mostrar realidades y plantear alternativas de solución. Como docentes, movilizarnos con programas educativos. Como institución, volver a cifrar proyectos comunitarios y de proyección ambiental. Como investigadores, masificar este tipo de propuestas y ante el Estado, buscar el apoyo del Ministerio de Medio Ambiente.

Es hora de llevar a cabo un proceso que permita entender la interrelación del hombre con su espacio, del hombre como responsable de su medio ambiente; el mal uso de éste incrementará los costos sociales en el futuro, por lo que se hacen necesarias la formulación y la aplicación de políticas que reglamenten el manejo ambiental del ecosistema páramo, para que se conserve su biodiversidad y se mantengan sus condiciones hídricas y paisajísticas.

Bibliografía

- Almeida, Ileana; Arrobo, Nidia & Ojeda, Lautaro. (2005). *Autonomía Indígena, Frente Al Estado Nación y a la Globalización Neoliberal*. Quito, Ecuador: Ediciones ABYA-YALA.
- Acosta, Francisco; Mamián, Angélica & Santos, José. (2007) *La Shagra ancestral*. La educación de los renacientes Pastos. Asociación de Autoridades Indígenas del Pueblo de los Pastos.
- Botero, Patricia. (2011). *La construcción del conocimiento social*. Maestría en Educación desde la Diversidad. CEDUM: Universidad de Manizales.
- Bravo, Leonardo & Erazo, Francisco. (2003). *Caracterización limnológica de la laguna La Bolsa y de su principal afluente y efluente*, Municipio de Cumbal, Departamento de Nariño. Trabajo de grado (Biólogo con énfasis en ecología): Universidad de Nariño, Pasto.
- Caduto, Miguel. (1992). *Guía para la enseñanza de valores ambientales*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Calero, Luis Fernando. (1991). *Pastos, Quillacingas y Abades*. Bogotá. Biblioteca Banco Popular: Colección textos universitarios.
- Cositorto, Alejandro & Cositorto, Gustavo. (2000). *Enciclopedia de "Ciencias Naturales, Medio Ambiente y Ecología"*. Bogotá.
- Di Liscia Gardella, María Silvia. (2000) *Itinerarios curativos, saberes, terapias y prácticas médicas indígenas, populares y científicas*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Estupiñán, Ricardo. (2005). *"La Tierra de los Cumbales"*. Primera edición. Cumbal: Sergrafic.
- Fernández de Mata, Ignacio. (2003) *Antropología, ecología e historia de los pueblos indígenas centro-septentrionales de la Península Ibérica (siglos II a.C. - X d.C.)*. (Tesis doctoral) España: Universidad de Burgos.
- Garay Rodríguez, Johanna. (2007) *Derechos indígenas de acceso a los recursos hidrobiológicos. El caso de las comunidades indígenas del Purús en la Amazonía peruana*. (Tesis doctoral) España: Universidad Internacional de Andalucía.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *El extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales.



- Guzmán, Doumer. (1996). Los Pastos, en: Geografía Humana de Colombia, Tomo IV, Vol., 1, Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, Santa Fe de Bogotá.
- Herrera, Adriana. (2000). Plan de manejo ambiental de ecosistemas frágiles de páramo, vereda Cuaical. Pasto. Trabajo de grado (Geógrafo): Universidad de Nariño. Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Geografía Aplicada.
- Kloosterman, Jeannette. (1989). Identidad Indígena y tierra en Nariño.
- Krebs, Charles. (1985). Ecología, estudio de la distribución y abundancia. México: Limusa.
- Mamani Muñoz, Félix. (2001). Síntesis histórica de las Culturas Andinas. Cuaderno de investigación N° 12, Centro de Ecología y Pueblos Andinos CEPA, Oruro, Bolivia.
- Mamián, Dumer. (1990). La danza del espacio, el tiempo y el poder en los andes del sur de Colombia. Tesis sociólogo, Universidad del Valle. Cali.
- Mamián, Dumer. (2004). La danza del espacio, el tiempo y el poder. Nariño: Ediciones Uninariño.
- Mendoza Córdoba, Efraín. (2000). Parques Nacionales y Cosmogonía Indígena. Bogotá. Imprenta nacional de Colombia.
- Pozzoli, María Teresa. (2009). Pensar de nuevo. Ensayos sobre pensamiento complejo (ecología, arte, psicología, educación y vida cotidiana). Editorial Universidad Bolivariana, Santiago de Chile.
- Rodríguez, Antonio Prieto. (2003). Desarrollo de un nuevo método de valoración medioambiental. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=2464&info=resumen&modo=popup>. (Recuperado el 12 de Julio de 2012).
- Romano, Vicente. (2007). La intoxicación lingüística, El uso perverso de la lengua. Barcelona, plaza edición.
- Ruano, Aldemar. (2008). La Shagra. Fondo de Compensación Ambiental. CORPONARIÑO. San Juan de Pasto.
- Samaniego, Rodrigo. (2001). Cambiar la institución educativa para formar en valores. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación en Valores, de la Universidad Andina, Bogotá.
- Santacruz, Moncayo Harold. (2005). Percepción Social de Los Pastos. Santiago de Cali.
- Santos Aguilera, José y Matías, Jessica (2008). Pensamiento Ecológico y Ambiental. Disponible en: <http://revistaambiental.blogspot.com/2008/07/pensamiento-ecolgico-y-ambiental.html>. (Recuperado en septiembre 3 de 2012)
- Serna, A. F. (2011). Implicaciones metodológicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Colombia: Universidad de Manizales.
- Solarte, Arturo; Cifuentes, Guillermo & Delgado, Luis Alberto. (1999). La Huella de los Pastos. Un pueblo de raíces profundas y de inmensas proyecciones al futuro. Graficolor.
- Solis, Lucía. (2008). El Pensamiento Complejo. Disponible en: www.pensamientocomplejo.com.ar. (Recuperado el 30 de agosto de 2012)
- Tarapues, Efrén; Acosta, Francisco & López, Javier. (2010). Los Pastos. Taita sol y las fiestas sagradas. Ipiales, Nariño, Colombia.

Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar¹

LILIANA BELALCAZAR PÉREZ²

ÁNGELA DELGADO CAICEDO³

CONSIDERACIÓN⁴

Resumen

La presente investigación buscó correlación entre prácticas educativas familiares y desempeño escolar. Para este trabajo, se tomó como muestra, 208 estudiantes de los grados cuartos de básica primaria, de la Institución Educativa Municipal (I.E.M.) María Goretti. Es un estudio de corte cuantitativo; se empleó como instrumento, una escala elaborada y validada para tal fin. La información se analizó con el programa estadístico para ciencias sociales SPSS. En general, las prácticas educativas familiares son variadas. Se encontraron que las prácticas educativas son diversas, sin embargo, se pudo establecer que las prácticas educativas familiares no se correlacionan con el desempeño escolar.

Palabras clave: familia, desempeño, estudiantes, prácticas, lenguaje, hábitos.

Educational and familiar practices in the school performance

Abstract

This research seeks a correlation between family educational practices and school performance. For this work, a sample was taken, 208 fourth grade students from the primary school Institución Educativa Municipal (I.E.M.) María Goretti. It is a quantitative study; a developed and validated scale was used as an instrument for this purpose. Data were analyzed with the Statistical Package for Social Sciences SPSS. In general, family educational practices are varied. They thought that the educational practices are diverse, nevertheless, it was possible to establish that the educational familiar practices do not correlate with the school performance.

Keywords: family, performance, students, practice, language, habits.

1 Recibido: 06 de noviembre de 2012. Aceptado: 16 de enero de 2013.

2 Liliana Belalcazar Pérez. Magister en educación desde la diversidad. Licenciada en Comercio y Contaduría, egresada de la Universidad Mariana; Docente de básica primaria, Institución Educativa Municipal La Rosa. Pasto- Nariño. Correo electrónico: lilibelper@hotmail.com

3 Ángela Delgado Caicedo. Bióloga. Magister en educación desde la diversidad. con énfasis en Microbiología, egresada de la Universidad de Nariño; Docente de básica primaria, Institución Educativa Municipal María Goretti. Pasto-Nariño. Correo electrónico: angeladelgado97@yahoo.es

4 Tutor orientadora: Dra. Dolly Vargas García



Justificación

De los agentes de socialización, la familia es muy importante en el desarrollo, por tanto, también es evidente la importancia de su participación en la generación de actividades que apoyen el aprendizaje y en la inclusión de prácticas de lenguaje, así como su papel en la formación de hábitos, dado que las relaciones entre padres e hijos condicionan sus reacciones inmediatas y esto incluye el entorno escolar, de tal modo que si no se cuentan con prácticas educativas familiares positivas, puede verse afectado el desempeño escolar.

En esta investigación, el desempeño escolar se considera un indicador de lo aprendido por una persona para su formación integral, convirtiéndose en una tarea tanto del docente como de la familia, quien es la primera en ayudar a formar hábitos en sus hijos, como parte de sus prácticas educativas familiares: actividades de aprendizaje, prácticas de lenguaje y hábitos en el hogar, que favorecen el desempeño escolar. Así lo han demostrado estudios realizados Peralbo, Fernández (2003), Gonzáles, Núñez, Álvarez, Rocés, y Valle (2003), Alguacil, Pañellas (2009), entre otros, quienes afirman que existe relación entre la participación familiar en el campo educativo y el éxito académico de los estudiantes.

Por tal razón, es imprescindible promover en los padres de familia, prácticas educativas familiares, fruto del contexto, coherentes con la época. Sin embargo, es importante considerar que existen familias con deseo de ayudar en los quehaceres escolares de sus hijos, pero, a veces carecen de condiciones necesarias para hacerlo.

Esta investigación, pretende conocer la relación entre prácticas educativas familiares y desempeño escolar, para beneficiar a la comunidad educativa en general, porque al determinar si existe relación entre las prácticas educativas familiares y el desempeño escolar, se pueden derivar

estrategias para tener en cuenta desde la infancia y poder garantizar un mejor desempeño escolar en los estudiantes.

Antecedentes

En el desempeño escolar, ha cobrado importancia el papel de los padres de familia; esto ha llevado a que las investigaciones relacionadas con las prácticas educativas familiares, hayan aumentado y generen interés en aquellas personas y entidades relacionadas con la educación.

En el presente artículo se citan varias investigaciones relacionadas con prácticas educativas familiares y desempeño académico, el impacto que tienen los diferentes tipos de conductas y patrones de comportamiento de los padres, implicación de las familias en los institutos de enseñanza, la influencia de la familia en la educación de los menores, sociedad, familia y aprendizaje, el papel de los contextos hogareños y prácticas alfabetizadoras familiares, que enriquecen teóricamente este estudio investigativo.

Peralbo, Fernández (2003), analiza en un estudio, el contexto familiar de aquellos alumnos y alumnas que presentan un bajo rendimiento escolar. Los datos fueron obtenidos de una muestra de 627 estudiantes de 2° y 665 de 4°. Al cruzar la variable preocupación o contacto de los padres con el centro escolar, con la asistencia a clases particulares, encuentran que el hecho de que el centro escolar llame a las familias no resulta significativo a la hora de poner en marcha posibles recursos compensadores como puede ser la asistencia a clases particulares.

Manifiestan que sólo pueden establecer relaciones significativas cuando las familias acuden por iniciativa propia al centro educativo para interesarse por el rendimiento académico de sus hijos/as y al poner en marcha mecanismos diversos para intentar paliar las dificultades que a los estudiantes se les presente.

Gonzales, Núñez, Álvarez, Rocés, y Valle (2003), desarrollaron un estudio

para conocer el impacto que tienen los diferentes tipos de conductas y patrones de comportamiento de los padres en el rendimiento académico de sus hijos. Confirmaron que la percepción por parte de los hijos de comportamientos autorregulados de sus padres influye significativamente sobre su rendimiento académico.

Alguacil, Pañellas (2009), dan a conocer una investigación en la que analizan la implicación de las familias de estudiantes de 12 a 16 años en los institutos de enseñanza secundaria, mediante su participación en las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos y en las actividades organizadas por el propio instituto.

Las conclusiones, confirman que la participación de los padres y madres en la escuela produce consecuencias beneficiosas para toda la comunidad educativa: actitudes colaborativas de los padres y de las madres; valoración positiva del docente; mayor autoestima, mejor rendimiento de los alumnos y mayor compromiso con el entorno.

Espitia y Montes (2009) realizaron un estudio para analizar la influencia de la familia en la educación de los menores del barrio Costa Azul de Sincelejo (Columbia). Tuvieron en cuenta las características socioeconómicas, culturales y educativas del entorno familiar y la identificación de prácticas, visiones, significados y expectativas con respecto a la educación de sus hijos.

Los resultados revelaron que los padres atribuyen importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados, pero carecen de condiciones necesarias para impulsar procesos; sus prácticas educativas, recursos, hábitos, tiempo, responsabilidades son limitados, lo cual es un obstáculo para el éxito en el aprendizaje de los hijos.

Querejeta (2010) investigó sobre las relaciones entre sociedad, familia y aprendizaje. Particularmente se refiere a las características del contexto alfabetizador hogareño de poblaciones carentes y sus

repercusiones en las habilidades y conocimientos pre lectores de sus hijos.

Resumiendo, los hallazgos de esta investigación dan cuenta, por un lado, de la variabilidad presente en los contextos hogareños de la pobreza, en los conocimientos y habilidades pre lectores infantiles. Los padres y madres informaron sobre la presencia en un porcentaje relativamente alto de características y prácticas adecuadas, que pueden incidir favorablemente sobre el aprendizaje del lenguaje escrito.

Hincapié (2011), realizó una investigación descriptiva, con el objetivo de diferenciar las prácticas alfabetizadoras familiares de acuerdo con los tipos de familia (mono parental, extensa y nuclear). La investigadora encontró: que las prácticas alfabetizadoras familiares son menos favorables en las familias pertenecientes a estratos bajos, las prácticas alfabetizadoras en general fueron más utilizadas por las familias nucleares. Las prácticas de lecturas de cuentos, uso de portadores de texto, son escasas en las familias independientemente al estrato y tipo de familia.

Las prácticas de lenguaje son las más usadas por las familias en comparación con las demás prácticas; en la familia nuclear se evidenció más uso de prácticas alfabetizadoras familiares, como el uso de lenguaje que en la familia mono parental y extensa. Las familias desconocen la importancia de algunas prácticas que están fuertemente relacionadas con los procesos lectoescriturales, tales como ir a la biblioteca, leer con sus hijos, tener material de lectura en casa, compartir momentos de lectura con los hijos entre otros.

Las investigaciones de Querejeta (2010) sobre las relaciones entre sociedad, familia y aprendizaje, al igual que la de Hincapié (2011), tienen como objetivo diferenciar las prácticas alfabetizadoras familiares de acuerdo con los tipos de familia (mono parental, extensa y nuclear), aportan a la presente investigación, el



instrumento que relacionan la familia y desempeño escolar; objeto de estudio de este trabajo de investigación, se observan las relaciones del desempeño escolar con: nivel educativo de los padres, apoyo en las tareas, participación de los padres en la escuela, importancia de los padres en la educación, variabilidad económica en los contextos hogareños, tipos de familias y prácticas lectoras, las cuales están relacionadas con las prácticas educativas familiares.

Problema de investigación

¿Cuáles son las relaciones entre prácticas educativas familiares y desempeño escolar en básica primaria?

Objetivo general

Establecer relaciones entre prácticas educativas familiares y desempeño escolar en básica primaria

Objetivos específicos

- Identificar las prácticas educativas familiares en estudiantes de los grados cuartos de básica primaria de la I.E.M. María Goretti.
- Describir el desempeño escolar de las estudiantes en estudio.
- Comparar el desempeño escolar con las prácticas educativas familiares para establecer sus relaciones.

Descripción teórica

Tanto a la familia como a la escuela, les interesa mejorar el desempeño escolar de los estudiantes. Las prácticas educativas familiares están influenciadas por la cultura y el nivel económico de los padres y las madres.

Prácticas educativas familiares

Para Alfonso y Amat (2003, 32)

Las prácticas educativas familiares no constituyen un todo homogéneo. Por el contrario, se caracterizan

por su heterogeneidad, es decir, no hay dos familias que hagan exactamente las mismas cosas, sino que una misma familia modifica sus comportamientos a lo largo del tiempo, de modo que sus hijos se sumergen en experiencias diferentes.

Al igual que la diversidad de prácticas educativas familiares, cuando se trata de relaciones de la familia con los hijos, existen diferentes terminologías que pueden ocasionar confusiones, por tal razón, se procede a presentar los conceptos con los que se trabaja en la presente investigación:

Las prácticas hacen referencia a las acciones y comportamientos concretos que se privilegian y se construyen en las relaciones interhumanas de la vida cotidiana. El trato, por su parte, hace referencia a la calidad y estilo del cuidado; las pautas responden a las orientaciones que los padres/madres priorizan como ideal y guía en la relación de formación. Los patrones de crianza hacen referencia a las costumbres, la tradición y el acervo cultural que se transmiten entre una generación y otra. (Botero, Salazar y Torres, 2009, 30)

Se puede afirmar entonces que las prácticas surgen dentro de la familia como consecuencia de las relaciones sociales, de la cultura que se ve reflejado en sus costumbres. Completa el concepto Henao Ramírez (2007)

Se entiende por prácticas educativas familiares aquellas preferencias globales de comportamiento de los padres o figuras de autoridad relacionadas con las estrategias educativas encausadas hacia los hijos, las cuales poseen como característica, la bidireccionalidad en las relaciones padres-hijos, debido a que los actos de los padres generan consecuencias sobre los hijos así como las acciones de los hijos influyen sobre los padres. (235).

En ese mismo sentido, define la educación familiar como: “la acción de criar y educar a un niño o niños, realizada por adultos en el seno de grupos familiares, padres de los niños implicados” (785), es decir, que dentro de la familia inicia el proceso de educación el cual va a ser complementado posteriormente por el trabajo que se desarrolla en las instituciones educativas.

La importancia de la familia ha sido tema de numerosos campos y autores, Redding (sf: 5), por ejemplo afirma:

El ambiente familiar, denominado el currículum del hogar, es un compendio de las conversaciones deliberadas que mantienen padres e hijos sobre el colegio y sobre los acontecimientos de la vida diaria como: estimular la lectura en el tiempo libre y comentar lo leído; guiar y revisar desde una postura crítica lo que se ve en la televisión y las actividades con los amigos y compañeros; aplazar las gratificaciones inmediatas para poder llegar a alcanzar metas a largo plazo; expresar afecto e interés por los aspectos académicos de los hijos y por otros progresos en su desarrollo personal; y quizá, entre los esfuerzos continuos que se pueden realizar.

Este autor hace énfasis en la comunicación como estímulo a la lectura y agrega: leerles a los niños y comentar con ellos aspectos de la vida diaria de los centros educativos, es decir, constituye una práctica que no solo mejora las relaciones familiares sino que crea motivación hacia el lenguaje oral y escrito y en consecuencia, al entorno escolar.

La lectura está asociada a la escuela y a la familia, los niños pueden aprender a sentir gusto por ella, cuando desde el hogar ha sido valorada y dedica cierto tiempo a leer, esos comportamientos y actitudes de los miembros de la familia, permiten que se empiecen a generar hábitos lectores en los niños. El hecho de

que un niño vea leer a su padre, genera en él hábitos de lectura. Por tanto es necesario fortalecer el papel de la familia en el desempeño escolar de los estudiantes.

Derivado de las consideraciones anteriores, es válido reafirmar que la educación de un individuo no comienza cuando este ingresa a un centro escolar. Se inicia desde la familia y es ahí donde se deben proporcionar, al igual que en la escuela, estrategias y prácticas educativas que contribuyan a la formación del individuo. Para Alfonso y Amat (2003, 3): “Las instituciones escolares no han cambiado al ritmo con que lo ha hecho la institución familiar en estas últimas décadas. La escuela se ve obligada a integrar nuevas formas de organización familiar, tan variadas y diversas como la sociedad que nos rodea”

Del planteamiento anterior se deduce, que la escuela debe incorporar métodos que permitan estar acorde con los cambios sociales, familiares e individuales, de tal manera que se dé un diálogo permanente y claro entre la escuela y la familia con un objetivo en común: el desarrollo del individuo. La familia tradicional y nuclear ha cambiado radicalmente su forma y manifestaciones, ya que hay hogares donde la cabeza de hogar es únicamente la madre, o los hijos están a cargo de los abuelos, en algunos casos son responsabilidad de los hermanos mayores. En fin hay tantas formas de familias que requieren de una comprensión clara por parte de los centros escolares.

En la tradición de las distintas comunidades se mantienen prácticas educativas familiares relativas a la crianza de los niños y las niñas que han sido transmitidas de las personas más mayores a las más jóvenes. Sin embargo, las actuales familias nucleares- especialmente en las grandes ciudades- tienen muchos menos apoyos sociales para hacer efectiva su labor de padres. (Vila, 1998, 163)



Sobre la base de las consideraciones anteriores, una vez más, la cultura forma parte importante en las prácticas educativas familiares.

A la luz de la teoría, se puede entender que las prácticas familiares contribuyen a fortalecer características personales de los hijos, así como también: *“Ayudar a resaltar las prácticas educativas valiosas que se dan en la vida diaria, para potenciar esas situaciones y fomentar los sentimientos de competencia, autonomía y autoestima”* (Paz, 2000, 78-79) necesarias para un buen desempeño escolar.

Es importante tener en cuenta que la familia debe tomar el control del proceso de formación de sus hijos, Marín (2004, 58) *“El rol del padre de familia debe estructurarlo para la vida diaria a su hijo, esto implica, vigilar sus hábitos de estudio, inculcar seguridad en sí mismo y enseñarlo a valorarse, aceptarse y quererse”*. De manera que aprendan a interactuar en los diferentes contextos y se beneficien con las situaciones que se les presente, en ningún momento desaprovechen sus propias potencialidades.

Las diferentes prácticas deben ser adaptadas a las capacidades y al contexto donde se desarrolla el niño, para lograr un desempeño de manera eficiente en el diario vivir. *“El ajuste de nuestras prácticas a nuestra capacidad de desempeño y a nuestro medio ambiente determina el grado de eficacia que tendremos en nuestras rutinas cotidianas”* (Gary, 2004, 78). La familia cuando desarrolla prácticas educativas, debe tener en cuenta las características individuales de sus hijos lo que significa que estas prácticas deben estar basadas en sus habilidades, aptitudes y limitaciones.

Casi siempre, las prácticas educativas son transmitidas a los hijos, por eso es importante, a través de ellas, enseñarles a valorar la educación, estar presente en sus triunfos y sus fracasos, incluirlos con mayor fuerza en el proceso de aprendizaje. Ortega (2006, 306). *“uno no nace con*

predisposiciones contra el estudio, sino que en el ámbito familiar “micro cultural” se modula qué predisposiciones se cultivan o se refuerzan, qué red de expectativas para el individuo se entreteje”. En el ámbito escolar se cree que debe haber una buena predisposición para aumentar los conocimientos, los cuales van a estar relacionados con el desempeño escolar y este a la vez con las prácticas educativas familiares como algo importante en el proceso de aprendizaje.

En las prácticas educativas familiares, además de prácticas lectoras, también se debe tener en cuenta el contacto entre padres e hijos y su relación afectiva, de modo que puedan establecer unos hábitos que respeten su individualidad y favorezcan el aprendizaje; los progenitores deben conocer constantemente las acciones de sus hijos dentro de las instituciones o centros educativos donde estos se están formando.

Los estudios han relacionado positivamente ciertas prácticas familiares con el aprendizaje del niño, algunas se refieren a la relación padre-hijo (expresiones de afecto, conversar diariamente, hacer comentarios en familia sobre libros, revistas, visitas a museos); otras se refieren a las rutinas familiares (marcar un tiempo de estudio en casa; disponer de un lugar para leer y estudiar...); y otras, a las expectativas familiares y el control (dar prioridad al trabajo escolar y a la lectura sobre ver televisión; controlar el grupo de amigos de los hijos, conocer el progreso de sus hijos en la escuela). (Carrasco, 2007, 178).

En consecuencia, las familias son un punto clave para la formación integral del niño, su participación debe ser constante, sin limitarse únicamente a garantizar condiciones económicas las cuales son necesarias pero no suficientes. Se requiere que los progenitores estén en un contacto continuo con sus hijos.

Prácticas educativas familiares del lenguaje

Los seres humanos tienen diferentes formas de comunicación, entre ellas la oralidad, como primera forma para comunicarse, da origen a la escritura, la cual es muy importante para que el ser humano consigne su historia, le permite guardar de manera permanente toda la información que desee. El lenguaje, acompaña a las personas durante toda su vida; les permite mantenerse informadas e intelectualmente activas.

El lenguaje escrito forma parte de la realidad en la que el niño se desarrolla, hay lenguaje escrito en la calle, en la ropa, en las bolsas del supermercado, en carteles, en los autobuses, en las tiendas..., pero es necesario que vea a los adultos utilizar activamente el lenguaje escrito para interesarse por él. (Cerillo, Larrañaga y Yubero, 2002, 13)

Después de las consideraciones anteriores, el rol de la familia en el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, se puede tomar como el mecanismo que relaciona a los estímulos externos como: letreros, revistas, mensajes que están en la calle, y el proceso de aprendizaje de lenguaje escrito del niño, si este se usa por la familia, el niño comienza a hacerlo también. Además, "Las prácticas de lectura y escritura de los padres también parecen estar relacionadas con el rendimiento académico de los hijos." (Gómez, 2001, 93). Prácticas que se realizan no necesariamente desde los libros, sino desde el contexto donde el hijo realiza todas sus actividades habituales, si el niño ve en a sus progenitores a unos sujetos que analizan e interpretan todo aquello que está escrito, están constantemente motivados por la lectura y la escritura, además les gusta visitar las bibliotecas, es posible que él también se sienta atraído y le agrade esta forma de lenguaje.

Se trata de estimular y mantener la motivación por el aprendizaje y el desarrollo del lenguaje escrito, en sus dos vertientes producción y recepción (escribir y leer): esta afirmación está referida tanto al niño aprendiz como al entorno del niño, ya que "los otros" son los agentes sociales que interactúan con él y le sirven de modelo. Y en la primera infancia los padres son los auténticos héroes de sus hijos, todo lo que hacen y lo que dicen lo quieren imitar los niños. (16)

Es importante que en casa aprendan a dialogar sobre los acontecimientos diarios, permitirle al niño que exprese sus inquietudes, realizar actividades de juego; de alguna manera mantenerlos motivados para que sientan emoción al participar en actividades de diálogo o de lenguaje escrito.

El sentimiento de las primeras lecturas conjuntas, el placer que provoquen en los niños, la emoción que produzcan, el bienestar que experimenten en las distintas situaciones de lectura, el tono afectivo que rodee la situación de leer, marcarán la motivación de los niños hacia los libros y la lectura. También se verá influida por el contexto más amplio, por un ambiente que les invite o les aleje de los libros. En un principio será una motivación externa: atención de los adultos, situación de juego, refuerzo afectivo de los padres y/o del profesor... pero necesariamente debe transformarse en una motivación interna, en el placer de leer por leer. (16)

De manera que en edad escolar el niño no únicamente debe dedicarse a leer aquello que le dejan del colegio, debe conservar el hábito de la lectura, deleitándose de esta y compartiendo con las personas más allegadas a él.

El orden familiar de identificaciones nos ha revelado que una identificación con una persona que mantiene una relación satisfactoria



y placentera con unos valores más o menos académicos: gusto por la lectura, la poesía, alguien que guarda con celo sus cartillas de escolaridad, que habla de su escolaridad como la mejor etapa de su vida, una autodidacta que consulta sus libros...etc., hace de puente y puede traspasar estos gustos al escolar. Observamos una relación positiva entre gusto por la lectura y rendimiento académico (este gusto suele coincidir en madre e hija, la hija se identifica con la madre y, a través de ella, con la lectura) (Gómez, 2001, 93)

Es necesario tener en cuenta que los hábitos son disposiciones que se adquieren desde los hogares, para la realización de determinados actos, es decir son las repeticiones de diferentes actividades que conllevan a resultados positivos, en el caso de estudiantes puede ser a un desempeño escolar alto.

Hábitos en el hogar

El hábito es un modo de conducta adquirido, es decir, una reacción aprendida, que supone la tendencia a repetir y a reproducir ciertas acciones o actuar en la misma forma general bajo las mismas o similares circunstancias. La utilidad real del hábito radica en el hecho de que proporciona una razonable variabilidad de respuestas a situaciones que son básicamente semejantes. Es la tendencia común en todos los seres humanos, a adquirir modos fijos de reacción ante situaciones determinadas. (Kelly, 1982, 171).

Existe cierta relación entre el contexto familiar y el desempeño escolar, muchos hábitos y las actitudes que asumen las familias inciden en el desarrollo que pueden alcanzar sus hijos en las instituciones educativas. Hoy en día se ve la necesidad que las y los estudiantes presenten una mejor disposición hacia la lectura, tratando de que logren alcanzar una comprensión

en esta, facilitándoles el entendimiento en diversas áreas.

Los resultados confirman mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres presentan mejores actitudes hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad. Se concluye afirmando el interés de estas variables para caracterizar el contexto socio familiar en que se desenvuelve el alumno y valorar, en función de éste, los resultados de aprendizaje logrados en las instituciones escolares. (Gil, 2009, 301)

El compromiso de los padres de familia es fundamental para las instituciones educativas, debe presentarse una colaboración entre padres y profesores, porque ambos son decisivos en la educación de los niños.

Dentro de un aula de clase se presentan muchas diferencias en el rendimiento de los estudiantes, algunos están relacionados con experiencias de aprendizaje, actitudes y expectativas que están presentes en las familias.

Son numerosas las características que podrían ser consideradas en la unidad familiar a la hora de analizar su contribución al aprendizaje escolar de los hijos. Además de la colaboración e implicación de los padres en la escuela, orientada al logro de unos objetivos educativos y de aprendizaje comunes, se han considerado las características estructurales y de funcionamiento de la familia, y el ambiente educativo del hogar como factores que influyen en los resultados escolares. (303)

En el desarrollo de las prácticas educativas, la importancia que muestran los padres hacia la escuela y sus hijos, son necesarios para mejorar el desempeño escolar.

Existen prácticas que pueden ayudar a los estudiantes a desenvolverse mucho mejor en el contexto escolar, "Los hábitos y actitudes observadas en los padres influyen en la adquisición de hábitos y el

desarrollo de actitudes por los hijos en edades tempranas” (316). Lo común en las prácticas educativas familiares está dado por el grado de control de los padres en la relación con sus hijos, la comunicación entre los integrantes del hogar, el conocimiento del contexto que rodea a los hijos y el afecto, son aspectos que se reflejan en el contexto escolar.

Desempeño escolar

Con referencia al desempeño escolar y rendimiento académico se tienen en cuenta algunos autores como: Gonzáles (2005), Rodríguez y Tejedor (1996) y Paz (2007), quienes aportan varias interpretaciones. Algunas de ellas son:

El desempeño escolar se define como el dominio por parte de los alumnos de los objetivos correspondientes al subsistema educativo al que pertenece. Se consideran sus indicadores diferentes estados por los que puede transitar el alumno como la condición de regular/irregular, número de materias aprobadas/reprobadas, número de exámenes presentados para acreditar una asignatura, número de créditos acumulados y calificaciones obtenidas. Gonzáles (2005, 33)

De lo anterior se deduce que, el desempeño escolar es medible a través de indicadores, los cuales determinan, de alguna manera, dicho desempeño. Rodríguez y Tejedor (1996, 6), se refieren al rendimiento académico así:

Podemos definir dos tipos de rendimiento. Por una parte, el rendimiento en sentido estricto, medido a través de la presentación o éxito en las pruebas (calificaciones). Por otra, el rendimiento en sentido amplio, medido a través del éxito (finalización puntual), el retraso o el abandono en los estudios. También se habla de “regularidad académica”, cuando el concepto de rendimiento académico se operacionaliza mediante las tasas

de presentación o no a las convocatorias de exámenes.

Indudablemente para el desempeño escolar no solamente se tiene en cuenta las evaluaciones acumuladas y calificadas con un promedio de las notas obtenidas, también es necesario considerar los procesos de formación, permitiendo determinar los avances, cultivando habilidades y destrezas, evitando siempre que el conocimiento sea memorístico, formando estudiantes con mentes capaces de hacer crítica.

Según Paz (2007, 27) “el desempeño escolar es la resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante: capacidades individuales, su medio socio-familiar, su realidad escolar y por lo tanto su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones”, esto significa que el docente debe saber que el desempeño escolar depende en cierta parte del ambiente socio-familiar que lo rodea, desde su niñez ese medio social que más directamente incide en él es su familia.

Para un buen desempeño escolar se debe tener en cuenta el contexto, en el que esta inmersa la familia y las expectativas que esta tiene respecto a la educación, además de las diferentes situaciones que el estudiante enfrenta cada día, tiene presente características de la población que asiste a la escuela, para hacer cambios, buscando siempre el respeto a las diferencias, conociendo sus necesidades y capacidades dejando atrás juzgamientos.

Se vuelve a la importancia de involucrar a la familia en el proceso de formación de los sujetos para que obtengan un adecuado desempeño escolar, es importante para la relación padres-hijos la demostración constante de que el aprendizaje es una parte natural de la vida -alegre por derecho propio, es parte de la experiencia familiar, y especialmente gratificante cuando se produce a través del descubrimiento en museos, zoos y lugares históricos. (Redding, sf: 11)



Es importante la motivación hacia el estudio, es decir, por aprender algo nuevo a través de una fuerza interna que impulsa a la persona hacia el logro de un objetivo. Aprender no solo es comprender y apropiarse de conocimientos, es estar dispuestos a reaprender constantemente.

Para el desarrollo de la presente investigación se toma al promedio de las calificaciones de la población estudiada como un indicador del desempeño escolar, es decir a mayor calificación, mayor es el desempeño escolar y de igual manera a menor calificación menor se considera el desempeño escolar.

Tipo de investigación y metodología

Esta investigación es cuantitativa porque se sirve de números y métodos estadísticos para la obtención de información; se cuantificaron los datos en cada una de las variables. Es de tipo correlacional, porque se buscó conocer la relación entre las variables: prácticas educativas familiares y desempeño escolar, es decir, se busca establecer relaciones entre dos variables. Los datos se generaron con una escala Likert y se analizaron con el software SPSS.

Procedimiento

A continuación, se especifican los pasos llevados a cabo para poder ejecutar la Investigación desde la selección de la población objeto de estudio, las respectivas solicitudes y permisos tanto de madres de familia como de la institución hasta la aplicación de la prueba, la tabulación de datos para finalmente presentar los resultados, las conclusiones y recomendaciones

Población y muestra

De una población de 377 niñas de los grados cuartos de básica primaria, jornada de la tarde, de la I.E.M. María Goretti, se tomó una muestra no probabilística, de tipo intencional, de 208 niñas, para que sus madres o acudientes respondieran el instrumento.

Técnicas e instrumentos

De las investigaciones Prácticas Alfabetizadoras Familiares Medellín (Colombia) y Sociedad, Familia y Aprendizaje La Plata, provincia de Buenos Aires (Argentina) se tomó la escala Likert, la cual fue adaptada para la presente investigación.

Se transformaron algunas preguntas y se organizaron en tres variables: Actividades de Aprendizaje, la cual comprende 8 preguntas, Prácticas Educativas Familiares del Lenguaje, con 17 preguntas y Hábitos en el Hogar, consta de 5 preguntas. Para su confiabilidad y validez se entregó el instrumento en dos ocasiones a la misma población de estudio.

Se hicieron los primeros contactos con las familias seleccionadas para participar y se les explicó la propuesta de investigación, posteriormente se entregó el instrumento a las madres para que lo respondieran durante la reunión convocada para tal fin.

Para la variable desempeño escolar se tuvieron en cuenta las calificaciones de todas las áreas del grado cuarto de las estudiantes.

Se procedió a realizar la codificación en cada una de las categorías, para después hacer una base de datos, la cual fue utilizada para la tabulación y análisis de resultados por medio del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). La sistematización de los datos se consolidó a través de tablas, posteriormente se realizó una descripción, orientada a la interpretación de estas para dar paso a la discusión y por último elaborar las conclusiones y recomendaciones.

Hallazgos

Para cumplir el objetivo de esta investigación: Establecer las relaciones entre Prácticas Educativas Familiares y Desempeño Escolar en las estudiantes de los grados cuartos de básica primaria, de la Institución Educativa Municipal María Goretti se tuvieron en cuenta las respuestas

de las madres o acudientes que recibieron el instrumento y las calificaciones de las estudiantes.

Tabla 1. Edad de las madres

		Edad de la madre
N	Válidos	207
	Perdidos	1
Media		35,52
Mediana		34
Desv. Típ.		6,297

La tabla 1, muestra que la población estudio estuvo constituida por 208 madres. La edad de las madres está entre los 26 y 56 años, con una media de 35,5 años; una mediana de 34 años, lo que representa que la mitad de ellas sobrepasa los 34 años y la otra mitad es más joven; la desviación típica es de 6,297, esto indica que las edades de las madres se desvían poco más de 6 años de la media (35.5).

Como se puede observar en la tabla 2 en las familias estudiadas, predomina el estrato socioeconómico bajo con 175 familias (84.1%), seguido del estrato medio, con 30 familias (14.4%) y tan solo 3 familias (1,4%) que pertenecen a un estrato alto. Lo que significa que, de la población objeto de estudio 98.5% pertenecen a un estrato bajo y medio, lo que indica que las estudiantes tienen condiciones socioeconómicas similares.

En la tabla 3, se encuentra que 165 niñas tienen un desempeño alto y superior, es decir que 43 niñas de 208 tienen un promedio entre básico y bajo, lo cual confirma que este grupo de estudio tiene un desempeño escolar en su mayoría alto.

De lo anterior se puede afirmar que las materias con promedio más alto están en las estudiantes de estrato socioeconómico alto en las áreas: ética y valores con un promedio de notas de (5,0); castellano con un promedio de notas de (4,6), educación física con un promedio de notas de (4,6),

Tabla 2. Estrato Socioeconómico

ESTRATO SOCIO ECONÓMICO					
		FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VALIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Validos	Bajo	175	84,1	84,1	84,1
	Medio	30	14,4	14,4	98,6
	Alto	3	1,4	1,4	100
	Total	208	100	100	

Tabla 3. Desempeño Escolar

Desempeño					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje valido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo (0-2.9)	2	1	1	1
	Básico (3.0 - 3.7)	41	19,7	19,7	20,7
	Alto (3.8 - 4.5)	149	71,6	71,6	92,3
	Superior (4.6 - 5.0)	16	7,7	7,7	100
	Total	208	100	100	

Tabla 4. Estrato Socioeconómico y Desempeño Escolar

	Calificación en educación religiosa	Calificación en ética y valores	Calificación en ciencias sociales	Calificación en ciencias naturales	Calificación en matemáticas	Calificación en inglés	Calificación en castellano	Calificación en tecnología	Calificación en educación física	Calificación en educación artística	Promedio de las calificaciones
	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media	Media
Estrato socioeconómico Bajo (1y 2)	4,3	4,2	3,8	3,7	3,6	3,7	4,0	4,0	4,6	4,1	4,0
Medio (3y 4)	4,3	4,3	3,9	3,8	3,6	3,7	4,1	4,0	4,5	4,3	4,0
Alto (4y 5)	4,4	5,0	4,3	4,3	4,4	4,3	4,6	4,5	4,6	4,5	4,5



en estudiantes de estratos alto y bajo. Por otra parte, el promedio de notas más bajo esta en la materia de matemáticas y lo tienen los estratos socioeconómicos bajo y medio con (3,6). Es necesario aclarar que el número de estudiantes de estrato social alto son tres.

Las familias que pertenecen al estrato medio son quienes más utilizan las prácticas educativas familiares. Sin embargo estas se presentan en los demás estratos, pero con una media más baja.

A continuación se empieza a cruzar las categorías. En las tablas se señala en el caso de correlación con uno o dos asteriscos. Para entender mejor el análisis, es importante recordar que se presenta correlación cuando es de 0,05 o 0,01 bilateral.

Dado que sig. >0.05 en la comparación del rendimiento académico con las variables asociadas con las practicas educativas familiares, se concluye que no existe correlación estadísticamente significativa. Es decir, las prácticas educativas familiares no se correlacionan con el desempeño escolar. No obstante, Se aprecia correlación entre las diferentes prácticas educativas familiares Sig. <0.05.

Esto significa que las prácticas educativas familiares tienen correlación una en la otra, es decir que todas de algún modo están presentes sin llegar a impactar el desempeño académico.

Al revisar la literatura se hallaron trabajos que analizan diferentes prácticas de la familia de los estudiantes y la relacionan con el desempeño escolar de los mismos.

Como objetivo general de esta investigación, se buscó establecer relaciones

entre prácticas educativas familiares y desempeño escolar en básica primaria **el primer aspecto que se consideró en las prácticas educativas familiares fueron las actividades de aprendizaje**, se encontró que la familia tiene prácticas educativas familiares como las actividades de aprendizaje, sin embargo, como se explica en la estadística de esta investigación, estas actividades no inciden en el desempeño escolar de las estudiantes del grupo objeto de estudio.

No cabe duda que, en todos estos procesos un factor importante es la familia como actor principal de la formación de los hijos, en ella además de la formación se definen aspectos que inciden en su vida adulta, de igual manera en la autoestima y en la autonomía, asuntos que también son fundamentales en la formación de la personalidad de los sujetos y en su desempeño escolar. Cada familia desarrolla actividades teniendo en cuenta sus características culturales, sociales y personales, como parte de su formación y esto incluye actividades de aprendizaje, donde se comienza de igual forma, a hacer una representación del mundo, tal como lo afirma Aguilar (2005).

El segundo aspecto considerado fue las prácticas educativas familiares del lenguaje, el ser humano en todo momento necesita el lenguaje para comunicarse. La oralidad como primera forma de comunicación, da origen a la escritura. El lenguaje escrito por medio de la lectura y la escritura, acompaña a las personas durante toda su vida, sin olvidar que existen otras formas de comunicación, sin embargo en el presente estudio se hace énfasis tanto

Tabla 5. Estrato socioeconómico y Prácticas Educativas Familiares

	Actividades de aprendizaje			Prácticas educativas familiares del lenguaje			Hábitos en el hogar		
	Media	Mediana	Desv. Típica	Media	Mediana	Desv. típica	Media	Mediana	Desv. típica
Estrato. Bajo (1 y 2)	56,01	57,50	20,62	69,54	71,76	17,94	56,75	56,00	23,18
Medio (3)	57,33	57,50	19,02	72,16	71,18	15,04	58,93	64,00	25,12
Alto (4 y 5)	43,33	40,00	8,04	65,48	56,47	17,70	56,00	64,00	28,84

Tabla 6. Correlación de Pearson: Prácticas Educativas Familiares y Desempeño Escolar

CORRELACIONES						
			Promedio de calificaciones	Actividades de aprendizaje	Prácticas educativas familiares del lenguaje	Hábitos en el hogar
Tau_b de Kendall	Promedio de las calificaciones	Correlación de Pearson	1,000	,028	,031	,022
		Sig (bilateral)		,574	,522	,661
		N	208	208	208	208
	Actividades de aprendizaje	Correlación de Pearson	,028	1,000	,462**	,315**
		Sig (bilateral)	,574		,000	,000
		N	208	208	208	208
	Prácticas educativas familiares del lenguaje	Correlación de Pearson	,031	,462**	1,000	,435**
		Sig (bilateral)	,522	,000		,000
		N	208	208	208	208
	Hábitos en el hogar	Correlación de Pearson	,022	,315**	,435**	1,000
		Sig (bilateral)	,661	,000	,000	
		N	208	208	208	208
Rho de Spearman	Promedio de las calificaciones	Correlación de Pearson	1,000	,040	,044	,032
		Sig (bilateral)		,565	,527	,645
		N	208	208	208	208
	Actividades de aprendizaje	Correlación de Pearson	,040	1,000	,625**	,440**
		Sig (bilateral)	,585		,000	,000
		N	208	208	208	208
	Prácticas educativas familiares del lenguaje	Correlación de Pearson	,044	,625**	1,000	,604**
		Sig (bilateral)	,527	,000		,000
		N	208	208	208	208
	Hábitos en el hogar	Correlación de Pearson	,032	,440**	,604**	1,000
		Sig (bilateral)	,645	,000	,000	
		N	208	208	208	208

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

en el lenguaje escrito, como en el lenguaje oral, pero no se encuentra correlación de las prácticas educativas familiares del lenguaje con el desempeño escolar.

El niño siempre está rodeado de lenguaje, es fundamental que la familia se interese por la lectura y la escritura, porque es el lugar donde se comienzan a desarrollarlas, es la familia la encargada de guiar al niño al mundo del lenguaje, y las prácticas educativas familiares, que

aunque muchas veces no se hacen de forma premeditada, son la base fundamental para el desarrollo del proceso de aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

La literatura muestra lo importante que es practicar el lenguaje escrito en el hogar para mejorar el aprendizaje según Gómez (2001, 93) “Las prácticas de lectura y escritura de los padres también parecen estar relacionadas con el rendimiento académico de los hijos.” Este autor ya



relaciona el desempeño escolar con las prácticas de lectura y escritura. También para Carrasco (2007, 178) "Los estudios han relacionado positivamente ciertas prácticas familiares con el aprendizaje del niño, algunas se refieren a la relación padre-hijo (expresiones de afecto, conversar diariamente, hacer comentarios en familia sobre libros, revistas, visitas a museos)". Este autor, además de las prácticas de lectura y escritura tiene en cuenta otros factores como la relación que existe entre los padres y los hijos al respecto de lo académico.

El tercer aspecto es hábitos en el hogar. "Los hábitos y actitudes observadas en los padres influyen en la adquisición de hábitos y en el desarrollo de actitudes por los hijos en edades tempranas" (Gil, 2009, 316). Es decir que los hábitos y las rutinas son habilidades que se adquieren desde los hogares, para la realización de determinados actos, lo que significa que son las repeticiones de diferentes actividades que conllevan a resultados positivos, en el caso de estudiantes puede ser, un alto desempeño escolar. "Los resultados confirman mayores niveles de competencia en el alumnado cuyos padres presentan mejores actitudes hacia la lectura y declaran dedicar mayor número de horas semanales a esta actividad" (301).

Esta investigación presenta como hipótesis de trabajo: A mayor utilización de prácticas educativas familiares, mejor desempeño escolar en los estudiantes, sin embargo los resultados que se obtuvieron, muestran que las prácticas educativas familiares están relacionadas entre ellas, pero no se relacionan con el desempeño escolar, posiblemente el desempeño escolar depende de otras variables que no se tuvieron en cuenta en este proceso investigativo, por tal razón, se probó la hipótesis nula: las prácticas educativas familiares no influyen en el desempeño escolar.

La segunda variable es el desempeño escolar, se refiere a la evaluación

integral de los conocimientos adquiridos en el contexto escolar, el cual va a ser alto cuando las calificaciones de los exámenes o actividades escolares son positivas, se puede decir que es una forma de medir lo que ha aprendido el estudiante a lo largo de su proceso de formación.

A pesar de existir investigaciones en las que se encuentra una relación positiva entre desempeño escolar y las prácticas educativas familiares, esta investigación arroja resultados que contradicen en parte estos postulados, puesto que si bien es cierto que las prácticas educativas familiares se correlacionan entre sí, los resultados en este grupo de investigación, las prácticas educativas familiares no tienen correlación con el desempeño escolar; lo que llama la atención es ¿por qué en este grupo las prácticas educativas familiares no tienen relación con el desempeño escolar, aunque se sí entre ellas? ¿Qué es entonces, lo que determina el desempeño escolar?, ¿puede ser que los métodos de evaluación, no abarcan realmente todos los aspectos que comprenden un proceso de formación educativa?

De acuerdo a los resultados encontrados, se puede afirmar que las prácticas que se estudiaron en esta investigación, no tienen correlación con el desempeño escolar; sin embargo, se encontró otros factores si se correlacionan positivamente en el desempeño escolar como la edad de las madres. Entre más jóvenes brindan mayor apoyo a sus hijos. En relación con el estrato socioeconómico, a mayor estrato socioeconómico mayor desempeño escolar, no obstante es necesario recordar que las familias de estrato alto son tres.

En cuanto a los objetivos específicos de la investigación. Se encuentra que 165 niñas que equivale al 79.3%, tienen un desempeño alto y superior; 43 niñas, 20,7% tienen un promedio entre básico y bajo, lo cual confirma que este grupo de estudio tiene un desempeño escolar en su mayoría alto.

Conclusiones

A partir de la información recolectada se puede concluir lo siguiente:

Para determinar la correlación entre las prácticas educativas familiares y desempeño escolar se debe tomar en cuenta: estados momentáneos o permanentes del sujeto, el contexto en el cual se desarrolla, estados físicos y sociales, además de las expectativas de las estudiantes.

La investigación se realizó con un grupo no representativo, razón por la cual no se considera significativo para obtener información que permita ser generalizada para la Institución o la ciudad de Pasto, pero si permite encontrar una aproximación al comportamiento de las variables escogidas, para hacer una generalización se tendría que trabajar con una muestra estadística, de toda la Institución, o también se podría trabajar con una muestra probabilística o aleatoria de varias instituciones de la ciudad de Pasto. Sin embargo, el objetivo de la investigación estaba dirigido a determinar la correlación entre las prácticas educativas familiares y el desempeño escolar de un grupo no representativo de básica primaria de la I.E.M. María Goretti, lo que se cumplió a cabalidad.

Las prácticas educativas familiares son diversas y es posible que las que se tuvieron en cuenta en la presente investigación, no sean suficientes para apoyar el desempeño escolar, porque así mismo son múltiples los factores que intervienen en este como, nutrición de las estudiantes, metodología utilizadas para la enseñanza, los factores asociados a la inteligencia de las estudiantes y a las capacidades de aprendizaje, los aspectos emocionales y los intereses tanto de los padres de familia como de las niñas en cuanto a su futuro académico, el estado emocional de las estudiantes en el transcurso de año escolar, los factores sociales de las niñas en el momento de cursar el año estudiado, las expectativas o proyectos de vida que las estudiantes tengan, las estrategias

de manejo del estrés o las estrategias de solución de problemas que tenga cada estudiante, entre otras.

El instrumento de investigación debió ser aplicado a padres y madres de familia, al ser entregado únicamente a las madres, se excluyó a los padres, quienes posiblemente sean generadores de prácticas educativas familiares que las madres no realizan.

Recomendaciones

Teniendo en cuenta que la población que participa en esta investigación en su mayoría son madres jóvenes, se puede plantear un programa de educación continuada y de actualización de tal modo que se posibilite mayor participación de las madres en la educación de las hijas, que permita al mismo tiempo, contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias de las estudiantes de la I.E.M. María Goretti.

El desempeño escolar de las estudiantes de la I.E.M. María Goretti que participaron en la investigación, es alto y superior, se pueden plantear estrategias para que este promedio se mantenga en este rango.

Después de comprobar, por medio del presente trabajo investigativo, que las prácticas educativas familiares presentes en los hogares de las estudiantes de grado cuarto de la Institución Educativa Municipal María Goretti, no tienen correlación con el desempeño escolar, se debe plantear otras investigaciones que permita identificar cuáles son los factores que realmente se correlacionan con el desempeño escolar, y determinar cuál es la función de las prácticas educativas familiares.

Finalmente, se recomienda identificar otros aspectos diferentes a las prácticas educativas que se correlacionen con el desempeño escolar en forma directa, para poder trabajar sobre estas, en búsqueda de encontrar un mejoramiento en la vida educativa de las estudiantes.



Bibliografía

- Aguilar Ramos, Maria Carmen (2005). *Las prácticas educativas en el ámbito familiar*. Universidad de Málaga. p. 1-10
- Alfonso, Carmen, Amat, Roser, (2003) *La participación de los padres y madres en la escuela*. Caracas: Editorial. Laboratorio educativo
- Alguacil de Nicolás; Pañellas, Montserrat, (2009) *Implicación de las Familias en los Institutos de Enseñanza Secundaria*. En: http://www.javeriana.edu.co/magis/numeros/tres/PDFs/5_monserrat_alguacil.pdf (Recuperado en octubre 8 de 2011)
- Alonso García, Julia; Román Sánchez, José María. (2005). *Prácticas educativas familiares y autoestima*. Psicothema. Vol17 (1). p. 76-82.
- Araiza, Vanessa, Silva, Arturo, Coffin, Norma & Jiménez, Lourdes. 2009. *Hábitos de estudio, ambiente familiar y su relación con el consumo de drogas en estudiantes*. México
- Armesto, Celia. (2000) *Educación Infantil Familiar: Una utopía realizable*. Madrid: Editorial Cartas Española Editores.
- Beltrán, Jesús; Bueno, José. (1995) *Psicología de la Educación*. Barcelona: Editorial Bolxareu Universitaria Marcombo
- Botero Gómez, Patricia; Salazar Henao, Myriam; Torres, María Leticia. (2009). *Narrativas y prácticas de crianza: hacia la construcción de relaciones vinculantes, lo público y la democracia frente a la violencia intrafamiliar en ocho OIF de Caldas*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza CINDE Universidad de Manizales en convenio con ICBF, Regional Caldas. Colombia.
- Carrasco, José. (2007). *Cómo personalizar la educación, una solución de futuro*. Barcelona: Editorial Narcea, S.A. De Ediciones.
- Cerillo, Pedro; Larrañaga, Elisa; Yubero, Santiago. (2002) *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la universidad de castilla. La mancha.
- Espitia, Rosa Elena; Montes, Marivel. (2009) *Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia)* En: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/17-1/04%20INFLUENCIA%20DE%20LA%20FAMILIA.pdf (Recuperado en octubre 20 de 2011)
- Estévez, Estefanía; Jiménez, Terebel; Musitu, Gonzalo. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescente*. Cuenca: Editorial Nau Llibres.
- Gary, Kielhofner. (2004) *Terapia ocupacional, modelo de ocupación humana*. Tercera edición. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Gil, del Carmen. (2008). *Una propuesta de Integración Social desde la escuela*. Sevilla: Editorial Mad S.L.
- Gil Flores, Javier. (2009). *Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado*. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla.
- Gómez, Carmen. (2001) *Identidades de género y feminización del éxito académico, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría general de Educación y Formación profesional, Centro de investigación y documentación Educativa (CIDE)*. Colección Investigación número 151. Sevilla: Edita Secretaria general técnica.
- González, Daniel. (2005). *El Desempeño Académico Universitario, variables psicológicas*. Secretaría de Educación Pública, Universidad de Sonora. Sonora.
- González, Julio; Núñez, José; Álvarez, Luis; Rocas, Cristina; González, Soledad; González, Paloma; Muñiz, Roberto; o Valle, Antonio; Cabanach, Ramón; Rodríguez, Susana; Bernardo, Ana. (2003). *Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autor regulatorias, auto concepto del estudiante y rendimiento académico*. En: <http://www.psicothema.es/pdf/1090.pdf>. (Recuperado en noviembre 13 de 2011)
- Henao López, Gloria Cecilia; García Vesga, María Cristina. (2009). *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*. Universidad de Manizales. Vol. 7 (2). p. 785-802.

- Henao López, Gloria Cecilia; Ramírez Palacio, Carlota; Ramírez, Luz Ángela. (2007). *Artículo de investigación, Las prácticas educativas familiares como facilitadoras del proceso de desarrollo en el niño y niña*. Grupo de Estudios Clínicos y Sociales en Psicología Universidad de San Buenaventura, pg. 233- 240
- Hincapié Tamayo, Sandra. (2011) *Prácticas alfabetizadoras familiares*. En: <http://bi-bliotecadigital.usb.edu.co> (Recuperado en noviembre 27 de 2011)
- Kelly, William. (1982) *Psicología de la educación: psicopedagogía fundamental y didáctica*. Séptima edición. Barcelona: Editorial Morata.
- Marín, María Gabriela. (2004). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. San José de Costa Rica: Editorial Universal Estatal a distancia.
- Mayor, Cristina; Rodríguez, José. 1996. *Hábitos de estudio y trabajo intelectual en estudiantes del magisterio*. Barcelona.
- Ortega, Justo. (2006). *Bajo rendimiento escolar, Bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Barcelona: Primera edición. Incipit editores.
- Panza, Margarita. (1991). *Hábitos y técnicas de estudio aprender es cosa fácil*. México.
- Paz, Sofía. (2007). *Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB 1*. Revista de la facultad de medicina. Vol. 8 - n° 1. p. 27-32.
- Peralbo Uzquiano, Manuel; Fernández Amado, María Luz. (2003) *Revista Galego-Portuguesa de Psicología educación estructura familiar y rendimiento escolar en Educación secundaria obligatoria* n° 7 (vol. 8) ano 7°-2003 issn: 1138-1663. En: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6933/1/RGP_9-23.pdf (Recuperado en diciembre 9 de 2011)
- Querejeta, Maira. (2010) *Orientación y Sociedad, Avances de investigación, Sociedad, familia y aprendizaje. El papel de los contextos hogareños*. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v10/v10a05.pdf> (Recuperado en diciembre 12 de 2011)
- Redding, Sam. (S, f.). *Familias y centros escolares Academia Internacional de Educación Oficina Internacional de Educación*. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf (Recuperado en diciembre 15 de 2011)
- Redding, Sam. (S, f.). *Familias y centros escolares Academia Internacional de Educación Oficina Internacional de Educación*. Serie de prácticas educativas No. 3 Prácticas eficaces University of Illinois en Chicago.
- Rodríguez, José; Tejedor, Francisco. (1996). *Documentos didácticos Evaluación educativa I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*.
- Rodríguez, Socorro. (2005) *Salud mental del niño de 0 a 12 años, Necesidades básicas del niño*. San José de Costa Rica: Editorial Universal Estatal a distancia.
- Valderrama, Milady; Behn Verónica; Pérez, María; Díaz, Alejandro; Henríquez, Patricia; Torruella, Matilde. (2005). *Factores de Riesgo Biopsicosocial que Influyen en el Fracaso Escolar en Alumnos Vulnerables de Escuelas Municipalizadas de la Comuna de San Pedro de la Paz*. En <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v13n2/art06.pdf> (Recuperado en noviembre 15 de 2011)
- Vila, Ignasi. (1998) *Escuela y comunidad*, Instituto de Ciencias de Educación; Universidad de Barcelona: Editorial Horsori <http://definicion.de/rendimiento-academico/> (Recuperado en septiembre 11 de 2011).



Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales¹

WILSON GILBERTO MENESES BOTINA²

SANDRA LORENA MORILLO CARLOSAMA³

GLORIA ESPERANZA NAVIA ATOY⁴

MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES⁵

Resumen

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa Las Mercedes, ubicada en el sector rural del municipio de Popayán, y buscó comprender los factores sociales, económicos y culturales que inciden en el rendimiento académico.

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer que el rendimiento académico, no es sólo un asunto de voluntad del estudiante, sino que en él convergen múltiples factores que están en codependencia. Factores en los cuales están interrelacionados el estudiante, la familia (acompañamiento y apoyo), el docente (relación docente-estudiante y metodologías) y el contexto. En este sentido se considera que estos factores son generadores de entornos favorables que inciden en el rendimiento académico.

Palabras Claves: Rendimiento académico, estudiante, familia, docentes, contexto, escuela.

Factors affecting performance school in Mercedes rural educational institution since the perspective institutional actors

Abstract

The present article arises as a partial result of the research made in the macro Project about academic performance of the University of Manizales.

1 Recibido: Marzo 02 de 2013. Aceptado: mayo 19 de 2013.

2 Wilson Gilberto Meneses Botina. Docente IE Las Mercedes, Popayán. Licenciado Lengua Castellana y Literatura. Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: wmenesb@gmail.com

3 Sandra Lorena Morillo Carlosama. Docente IE Las Mercedes, Popayán. Psicóloga. Universidad Cooperativa de Colombia. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: morillocarlosamasandrarena@gmail.com

4 Gloria Esperanza Navia Atoy. Docente IE Las Mercedes, Popayán. Licenciada en Ciencias Sociales. Universidad del Cauca. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: gloes.navia@yahoo.es

5 María Carmenza Grisales Grisales. Magister en Maestría en Educación Docencia de la universidad de Manizales, especialista en neuropsicopedagogía de la universidad de Manizales, licenciada en educación especial de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: mcgrisales@hotmail.com.

The research was made in the Educational Institution Las Mercedes located in the rural section of Popayan City, and it pretended to understand the social, economical and cultural factors that have incidence in the academic performance.

The discoveries of this investigation allow establishing that the academic performance is not just a fact of student's will but also a mixing of several factors that are correlated in which the family and the student are immersed (accompaniment and support) as well as the teacher (relationship teacher-student and methodologies) and the context. In this sense, these factors are considered to be generators of proper surroundings which are involved in the academic performance.

Keywords: academic performance, student, family, teachers, context, school.

Presentación

El rendimiento académico se ha convertido en la mayor preocupación de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, especialmente cuando se presenta un bajo nivel. El rendimiento de acuerdo con Pizarro (citado por Reyes, 2003, 2) es entendido como: “una medida de las capacidades correspondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación”, esta perspectiva centra la atención y las expectativas en el desempeño del estudiante y lo coloca como el único responsable del éxito o fracaso escolar.

Sin embargo existen otros factores que intervienen en el proceso educativo, factores que inciden fuertemente en el rendimiento escolar y que pueden, como lo afirma Garbanzo (2007) ser internos y externos al individuo. Pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, y su co-dependencia afectan al estudiante. Con esta perspectiva coinciden Gómez, Oviedo y Martínez (2011, 2) cuando plantean que “el rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende”,

por lo tanto tener en cuenta tales factores, es considerar que también pueden influir en el bajo rendimiento académico que, según Menéndez (2004: 1). “*Se presenta cuando un niño no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico*”, de ahí que es preciso tener en cuenta todos los actores que intervienen en el proceso educativo.

El artículo que presentamos a continuación pone en evidencia que dicha perspectiva es plausible, ya que para los actores de la institución educativa estudiada, el rendimiento académico tiene ese carácter multifactorial y pone en correlación el trabajo de los estudiantes, con el acompañamiento y apoyo de los padres de familia, el trabajo de docentes y los entornos favorables que se encuentren en el escenario escolar.

Justificación

En Colombia, la educación es un derecho primordial, de ahí que este instituido en la Constitución Política de 1991: Artículo 67. “*La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura*”. Es así como toda la sociedad debe intervenir y propiciar que este



derecho se cumpla a cabalidad; por tal razón, en nuestra función de educadores y comprometidos por el desarrollo de nuestros educandos y la sociedad, buscamos dar solución a problemáticas académicas observadas en nuestro ejercicio docente.

Por ello, como docentes de la institución educativa Las Mercedes, sector rural de Popayán, hemos identificado el bajo rendimiento académico de los estudiantes de básica secundaria, que se evidencia en las evaluaciones internas que posee la institución, (boletines académicos que permiten informar el rendimiento que tienen los estudiantes) y externas (resultados de las pruebas nacionales, como son la pruebas Saber e ICFES).⁶

De ahí que la importancia de comprender los factores que a juicio de los padres de familia, estudiantes y docentes influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Reconociendo así en donde convergen las diferentes miradas y la importancia de cada uno asuma sus responsabilidades. Así por ejemplo al maestro le corresponderá mejorar el aprendizaje y la enseñanza a fin de ser conscientes como lo afirma González (2011, 2) de:

Lo que se está realizando; en otras palabras, es importante darse cuenta, cómo se está aprendiendo, cómo se podría aprender mejor, qué dificultades tiene, cuáles podrían ser las razones de esas dificultades de aprendizaje. En estas condiciones, el estudiante podría mejorar su apren-

dizaje y el docente podría ayudar a mejorar su enseñanza.

De igual forma, este trabajo permitió la sensibilización de los actores institucionales para que ellos y ellas reconocieran el rol que cada uno tiene dentro de la comunidad educativa, fomentando así su compromiso con la educación y con las estrategias de cambio. Una sensibilización que hizo evidente la necesidad de romper “con aquellas prácticas excluyentes, homogeneizadoras e invisibilizadoras de los sujetos sociales; prácticas que no reconocen la existencia de una sociedad llena de matices, contradicciones e injusticias, pero al mismo tiempo de actores sociales resignificadores de la teoría democrática [...] y generadores de sendas transformaciones” (Hurtado & Alvarado, 2007:88-89).

Problema: El bajo rendimiento académico de los estudiantes ha sido relacionado con frecuencia con actitudes como el poco interés hacia el estudio y la lectura, falencias en la capacidad numérica, falta de participación activa en clase, inasistencia, impuntualidad e incumplimiento de actividades asignadas en las diferentes áreas.

Estas actitudes las hemos relacionado con el contexto rural en el cual está ubicada la institución, y con la baja valoración social que se tiene de la asistencia de las y los jóvenes campesinos a la escuela. Un contexto donde la comunidad participa muy poco del proyecto educativo institucional (PEI) y los padres de familia, que están dedicados principalmente a las labores del campo, ofrecen poco apoyo a sus hijos en las actividades escolares y tienen un bajo nivel de escolaridad. Un contexto caracterizado por la poca presencia del Estado como garante de derechos económicos, sociales y culturales, en donde las políticas educativas que el Estado ha instituido tales como: ampliación de cobertura, inclusión, tasa técnica, rutas de trabajo como autoevaluación, planes de mejoramiento y seguimiento orientados a la calidad educativa, no están dando respuesta a

6 Según el Ministerio de Educación Nacional /MEN (2010), las “Pruebas Saber”: “buscan contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de medidas periódicas del desarrollo de competencias de los estudiantes de educación básica, como indicador de calidad del sistema educativo”, y las “Pruebas ICFES”, según Decreto 869 del MEN, son un “requisito para ingresar al nivel de pregrado de la educación superior colombiana, se requiere título de bachiller que certifica haber culminado la educación media (grados décimo y once)». Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html>

las necesidades reales que tienen los estudiantes, sus familias, los profesores y las comunidades rurales.

Desde una perspectiva crítica pareciera ser que la educación se convierte simplemente en un medio para mantener las estructuras de poder y que estas solo buscan reproducir intereses políticos y económicos. En palabras, Rincón (2010,1) el país es un escenario *“que está determinado por los aspectos políticos, económicos y mercantiles, lo que convierte a la educación, además de una mercancía, en una herramienta para lograr metas en estos tres sentidos: competitividad, internacionalización y mejoramiento de la calidad, dejando en un segundo plano su función social, cultural e intelectual”*

Igualmente reconocemos que las prácticas docentes tradicionales y descontextualizadas dificultan que el estudiante sienta gusto por estudiar, y ubican al profesor como un personaje distante y poco comprometido con la escuela y la región. De esta forma los jóvenes rurales no ven ni a la escuela, ni al gobierno, ni al Estado como instituciones que les permitan realizar su proyecto de vida y tal como lo considera López, (2010, 201) la juventud rural se vincula tempranamente al trabajo al reconocer “la realidad de su entorno, su pobreza, su atraso y el descuido del Estado” y ver en trabajo la posibilidad de “ser alguien” y de alcanzar sus sueños.

En consecuencia y ante la multiplicidad de factores que convergen cuando de calidad educativa se trata y ante la preocupación constante por el rendimiento escolar en el contexto de la educación rural nos vemos obligados a reflexionar sobre la situación que debemos afrontar y sobre los posibles caminos para cambiar dicho estado de cosas. De dicha reflexión nos surgió la pregunta de investigación: ¿Qué factores sociales, económicos y culturales influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de la institución educativa Las Mercedes?

Objetivo

Comprender los factores sociales, económicos y culturales que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Institución Educativa Las Mercedes, desde las perspectivas de los actores institucionales.

Antecedentes

A continuación se relacionan algunas investigaciones que se han considerado significativas para nuestro presente estudio.

En primer lugar señalaremos el trabajo de Cortes (2008), quien presentó su tesis de especialización llamada, “Cómo afectan las relaciones interpersonales en la motivación y rendimiento escolar de los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Girardot del municipio de Túquerres - Nariño”. Dicha investigación de tipo cuantitativa, descriptiva, no experimental y etnográfica, tuvo por objetivo identificar y cualificar las interacciones personales entre docentes y estudiantes y su influencia en el rendimiento personal del estudiante de la institución; y se encontró que los docentes se sienten satisfechos por su labor en la institución; sin embargo se reconoce que se deben mejorar algunos aspectos como metodología y empatía; no obstante se identificó que la influencia en el desarrollo del proceso formativo del joven es la familia, en la que existen maltratos familiares, falta de acompañamiento extra-clase, presión a los estudiantes hacia el trabajo por encima del estudio. Además se plantea la influencia del mismo contexto geográfico que ha sido utilizado para los cultivos ilícitos, lo que ha traído desplazamiento y violencia; factores que en su conjunto afectan los resultados académicos.

Martha Molina (2010) realizó la investigación de método descriptivo y estadístico inferencial denominado “Factores Sociales que inciden negativamente en el bajo rendimiento escolar en las instituciones educativas San Vicente de Paúl y San Agustín “Raíces de Amor” en la Básica



Primaria del Distrito de Buenaventura". Dicho trabajo mostró que el bajo rendimiento académico se da por la falta de compromiso de los estudiantes, padres de familia, ampliación de la cobertura, influencia por parte del grupo de amigos, falta de recursos económicos, falta de interés del docente por el estudiante, falta de amor por la profesión y carencia de nuevas metodologías que conlleven como consecuencia la desmotivación y el bajo rendimiento escolar.

Por último señalaremos el trabajo de Lerner (2012) titulado "Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT" que buscó analizar los factores que influyen sobre el rendimiento académico de estudiantes de tercer semestre de la universidad EAFIT. Este trabajo de abordaje cuantitativo se realizó en dos momentos: exploratorio y focalización; y permitió observar la existencia de aspectos que aportan a la comprensión del rendimiento académico a través de cinco dimensiones: la académica, la económica, la familiar, la personal y la institucional. De ahí se infirió que existen factores intrínsecos y extrínsecos que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes y que hacen reflexionar sobre la formación de profesionales de primer nivel, críticos y con una estructura de pensamiento que les permita tener una visión amplia en el mercado laboral.

Los tres trabajos académicos que señalamos coinciden en mostrar cómo el rendimiento académico requiere de una mirada más amplia, que permita valorar los factores que inciden en el estudiante y lo limitada que puede ser una perspectiva de rendimiento escolar que sólo privilegie la medición del trabajo del estudiante.

Metodología

La investigación se inscribió dentro de una metodología cualitativa,⁷ dado

que se buscó comprender la realidad social que se investiga desde los propios actores sociales, para lo que se utilizó la teoría fundada por Corbin y Strauss (2002: 13) como "teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación". De acuerdo a este diseño, la recolección de información se realizó a través de grupos focales.⁸ Los grupos se clasificaron de acuerdo al rendimiento académico (alto, medio y bajo) y estuvo conformado por seis estudiantes con sus respectivos padres de familia y un grupo de seis docentes. Posteriormente se construyó con la información recopilada un esquema explicativo teórico que permitió ampliar la teoría existente y por lo tanto aumentar la comprensión.

Análisis de Datos. La elaboración de la teoría sustantiva, se realizó de la siguiente manera, la transcripción de la información recogida a través de los grupos focales, mediante un proceso de categorización simple, que para Corbin y Strauss (2002, 112) es "*una representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos*" y que *también puede denominarse códigos "in vivo"*.⁹ Posteriormente se realizó la codificación axial que se asume como "el

ceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico (Corbin & Strauss, 2002: 12).

- 8 Los grupos focales son asumidos (Bertoldi, Fiorito & Álvarez, 2006: 115) como "Una técnica específica de la investigación-acción participativa orientada a la obtención de información cualitativa. Estos se conforman con un conjunto de 'personas representativas', en calidad de informantes, organizadas alrededor de 'una temática' propuesta por otra persona, en este caso 'el investigador'".
- 9 Códigos "in vivo" acción donde el analista les puede poner nombre a los objetos a causa de la imagen o significado que evocan cuando los examina comparativamente y en contexto, o el nombre se puede tomar de las palabras de los entrevistados mismos (Glaser & Strauss citado por Corbin & Strauss, 2002: 114).

⁷ Es un proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir con-

proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta", Corbin y Strauss (2002, 135). Al tener dichas categorías axiales, se procedió a un agrupamiento en categorías selectivas, con el fin de identificar la categoría central y, en ella, el fenómeno estudiado, dicha "categoría central tiene poder analítico. Lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo" Corbin y Strauss (2002, 160).

Unidad de análisis. Al realizar la codificación, calificación y agrupamiento, de los datos obtenidos, surgieron las siguientes categorías selectivas: interés - desinterés por estudiar; las actitudes de los estudiantes; el contexto: factor condicionante del rendimiento escolar; el acompañamiento y apoyo familiar inciden en el rendimiento escolar; la relación docente - estudiante. Metodología y empatía.

Unidad de trabajo. Jóvenes que cursan el grado noveno de la Institución Educativa Las Mercedes, población escogida por estar en un grado de transición de un nivel de básica secundaria a media, igualmente por ser el grado que ha presentado bajo rendimiento académico. También participaron los docentes que

están a cargo del grado noveno y los padres de familia integrados por campesinos, afro-descendientes y desplazados por la violencia.

Interpretación de sentido

Frecuentemente e incluso para los actores institucionales (estudiantes, docentes y padres de familia), el rendimiento académico puede evidenciarse con facilidad al observar los comportamientos y actitudes de los jóvenes en el colegio; actitudes que se expresan en la disposición e interés que muestren por sus deberes escolares, por repasar y atender a las explicaciones del profesor, por llevar el uniforme adecuadamente, ser amable, ordenado y disciplinado. Sin embargo, nuestra investigación permitió encontrar que el rendimiento académico es multifactorial y no depende sólo de la voluntad, esfuerzo y compromiso del estudiante. El rendimiento académico implica la convergencia de factores en entornos escolares y no escolares. Estos factores están estrechamente relacionados entre ellos y hacen parte de lo que se denomina comunidad educativa. En cuanto al entorno escolar, podemos identificar cómo escuela y docente son importantes



Meneses W, Navia G, Morillo S.



a la hora de despertar el interés por el estudio, al facilitar los materiales necesarios y los ambientes y espacios propicios para sentir comodidad en la jornada escolar. El docente es mediador fundamental ya que por su relación directa y cotidiana con los estudiantes puede construir y proponer metodologías acordes con las necesidades del contexto y fomentar amor por el conocimiento, mostrando disposición, entrega y una actitud de búsqueda por convocarlos didácticamente a estudiar con continuidad.

En relación a los entornos no escolares, se señalan como factores que influyen en el rendimiento escolar, comunidad y familia, pues en condiciones ideales en estos escenarios debería existir apoyo y acciones que aporten al rendimiento escolar del joven. Sin embargo en la comunidad rural en donde se ubica la escuela, existe un contexto que brinda pocas oportunidades y donde las familias de los estudiantes enfrentan desempleo y pobreza¹⁰.

En otra instancia, la familia se señaló como un factor importante que tiene que ver concretamente con el acompañamiento y apoyo continuo de los padres hacia sus hijos y como un escenario de formación en donde se enseña la responsabilidad y la disciplina. Dedicarles tiempo para orientarlos en las tareas y en el repaso, son aspectos que se consideran contribuyen a aumentar el interés y el compromiso del joven por estudiar. A sí mismo, se observó que estas personas viven en un entorno donde culturalmente el estudio tiene una baja valoración y se invita permanentemente a abandonarlo

para trabajar en el campo, debido a las difíciles condiciones personales, económicas y sociales en la que están inmersas estas familias. De ahí que se resaltó como necesario convocar a las familias para crear espacios de sensibilización sobre el valor de la educación como medio para mejorar la calidad de vida.

Por último, sobresale la labor del docente, que pese a no contar con el verdadero reconocimiento de su trabajo por parte del Estado, ni contar con las condiciones laborales, adecuadas para el buen desempeño de la enseñanza, este sigue siendo eje fundamental, mediador y ejemplo a seguir. Sin embargo, es necesario mayor compromiso no sólo con sus deberes dentro de la escuela, sino con la comunidad y la necesaria ayuda de los padres de familia, de las directivas de la institución y de los estudiantes, para poder emprender esfuerzos conjuntos.

El interés por mejorar el rendimiento académico pone de manifiesto la necesidad de comprometer los esfuerzos de toda la comunidad educativa y de generar sinergias para lograrlo. La integración y compromiso de todos y de todas es un reclamo que contribuye significativamente en el mejoramiento de la calidad educativa. Dicha responsabilidad no está puesta sólo en los estudiantes, sino en la comunidad, la familia, las directivas de la escuela, los docentes y las políticas públicas educativas. Dicha interrelación se hace evidente en la descripción de las siguientes categorías.

Categorías interpretativas.

Interés/Desinterés por estudiar: las actitudes de los estudiantes

La manera como se comportan y actúan los educandos en su vida académica, influye positiva o negativamente en el aprendizaje del mismo; por ejemplo, "los estudiantes de alto rendimiento poseen mejor actitud, participan y asisten a las clases, utilizan más tiempo en labores académicas, son ganadores de refuerzos

10 Según Pérez, C. & Pérez, M. (2002,42) la pobreza: *Es asociada a la variable ingreso, la cual muestra que cerca del 79,7% de la población rural no recibe ingresos suficientes para un mínimo nivel de vida, por lo cual, se localiza por debajo de la línea de pobreza. Pero más grave aun; poco menos de la mitad, el 45,9 % de la población pobre rural, se ubica en la categoría de indigente, esto es en pobreza extrema. La pobreza rural se manifiesta principalmente en la falta de acceso a servicios de salud, educación, seguridad social y servicios públicos eficientes.*

positivos, presentan mayor motivación de logro y generan expectativas académicas" (Erazo, 2011, 155). En correspondencia con lo anterior, tanto padres de familia, como estudiantes coinciden en que las actitudes que demuestran los estudiantes son importantes a la hora de definir el éxito o fracaso académico; de ahí que, el prestar atención a las clases, el repaso continuo, la disciplina y el cumplimiento de las tareas escolares, el orden en la presentación personal, el porte adecuado del uniforme, son aspectos relacionados con el alto rendimiento académico como lo expresan en el siguientes relatos.

Una característica de las más importantes es la responsabilidad, la atención en clase, la disciplina, porque si es disciplinado, allí va la responsabilidad para sus proyectos. (GF: P/R: 2/RA: A)¹¹

Yo creo que para uno ser un buen estudiante, tiene que ser bien en el salón y fuera, para poder lograr ser lo que uno quiere, pararle bolas a los profesores y repasar para los exámenes, presentar los trabajos a tiempo, y llegar a tiempo, colocarse el uniforme para ser buen estudiante. (GF:E/R:5/RA:A)

Así mismo y de acuerdo con Jadue, (1999, 83): "... los niños que tienen éxito en el contexto social, son los más ventajosos como estudiantes. La autoestima positiva y la motivación personal explican por qué algunos alumnos tienen éxito en la escuela y logran las metas que se proponen, aunque enfrenten un ambiente familiar adverso".

Los docentes, manifestaron que un buen estudiante debe tener disciplina, lo que les facilita cumplir con sus deberes escolares; de igual forma, el saber leer y conceptualizar, es sinónimo de un es-

tudiante que va a sentirse motivado por aprender ya que comprende lo que estudia: "*Primero porque tienen una buena comprensión de lectura, si el estudiante lee bien, interpreta y comprende, es fundamental, sea para matemáticas, química o lo que sea, eso es básico que sepa leer, y conceptualizar*". (GF: D/R: 65)

El bajo rendimiento académico se ha relacionado con actitudes negativas que asume el estudiante, Erazo (2011,157) afirma que: "*El estudiante con bajo rendimiento, se caracteriza por mostrar comportamientos de indisciplina, como hablar en clase, levantarse del puesto, alta frecuencia de sanciones, conductas hostiles y agresivas con otros compañeros, o pueden ser débiles, aislados y pasivos, desadaptación al aula, no llevan cuadernos, no asisten a clases, entran al colegio e internamente no asisten al aula*".

Esto es acorde con lo planteado por los padres de familia de la institución al considerar que actitudes como el desorden y el mal uso de las tecnologías les producen distracción y por ende desinterés en el estudio y en algunas ocasiones hasta generan la deserción: "*Otra cosa en que desde la entrada se ve desorden, muchachos con música a todo volumen, contestan celulares en clase y muchos estudiantes que se han retirado es porque se pierde mucho tiempo*". (GF: P/R: 63/RA: M)

Para los estudiantes el bajo rendimiento se relaciona con evasión de las actividades escolares para hacer otra actividad o simplemente no prestar atención a las explicaciones de los docentes, demostrando irresponsabilidad, que igualmente debiera enseñarse en casa.

Son muy vagos, desde pequeños son irresponsables con sus trabajos y prefieren ir a jugar que a estudiar, no se preocupan mucho por los estudios, tiene tiempo libre pero prefieren, no sé, ir a ver televisión o a jugar, que prestarle atención a los estudios. (GF: E/R: 66/RA: M)

11 En adelante se encontrará el siguiente código (GF: P/R: 2/RA: A) el cual se interpreta así GF: grupo focal; P: padres de familia, E: estudiantes y D: docentes; R: relato; 2: número que se le da al relato; RA: rendimiento académico; A: alto; M: medio y B: bajo.



En consecuencia, ese desinterés mostrado por el estudio, genera la necesidad de hacer trampa o el llamado "chancuco" en las evaluaciones; estas acciones son comunes entre los estudiantes ya que ellos lo observan en sus salones; así lo manifiestan: *"Profe, uno también tiene una necesidad de ser buen estudiante y, como decían los compañeros, algunos utilizan chancuco y no repasan, pero uno se está engañando uno mismo"* (GF: E/R: 37/RA: A).

Las actitudes señaladas por los actores institucionales coinciden con lo planteado por Navarro (2003), cuando describe las características que se relacionan con los estudiantes de bajo rendimiento académico, como una participación mínima en clase, demora en la realización de tareas, baja capacidad de esfuerzo e incluso realización de fraude para encarar los exámenes.

Se señalan otras conductas que inciden en el bajo rendimiento escolar como el no aprovechamiento del tiempo que el profesor permite para repasar en clase. Algunos estudiantes coinciden en que existen factores al interior del aula, como son las relaciones de amistad, que pueden incidir claramente en el interés por estudiar o por otras actividades; ellos se sienten intimidados por sus amigos cuando quieren preguntar lo que no entienden. *"Las amistades también influyen mucho, porque hay amistades que no son buenas para uno y no abrimos los ojos y no nos damos cuenta que esas personas nos están haciendo daño"*. (GF: E/R: 12/RA: A)

Finalmente, es importante tener en cuenta la mirada de los docentes, quienes manifiestan que los estudiantes con bajo rendimiento académico, son quienes, pese a obtener bajas calificaciones e incluso saber que pueden perder el año, no demuestran interés, motivación, ni compromiso por mejorar. Al respecto un docente afirma: *"Es como falta de motivación, porque hay muchos estudiantes que les da lo mismo, uno a veces les dice si*

usted no mejora va ha repetir el año y le va tocar retirarse y a ellos les da lo mismo". (GF: D/R: 12)

Para los profesores y padres de familia e incluso para los mismos estudiantes, la actitud que muestre el estudiante y el interés por sus actividades académicas son importantes y decisivos para el rendimiento escolar, muchas de ellas se hacen evidentes en la cotidianidad de la escuela y en el cumplimiento de las responsabilidades que le competen como joven escolarizado.

El contexto: factor condicionante del rendimiento escolar

Describir y resaltar qué características se asocian al alto o bajo rendimiento en los estudiantes y cómo esto coincide con la posición de algunos autores, es un asunto frecuente en una perspectiva que pone la responsabilidad sólo en el estudiante. Pero el rendimiento académico no sólo depende de la actitud que asume el estudiante, como uno de los actores del espacio escolar; también dicho rendimiento depende del contexto, al respecto Jadue (1997, 3) afirma que, para obtener el éxito escolar, se requiere *"la adquisición de mínimos bienes, lo que influye en la no disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, como también en la utilización que se haga de ellos"*. En este sentido los padres de familia expresaron que la falta de material necesario en el hogar, la falta de material didáctico, acceso a bibliotecas y a los computadores del colegio en contra jornada, son motivos para que las y los jóvenes no realicen las tareas.

A veces les dejan tareas de buscar en libros o en computador y ellos no tienen, les hace falta una biblioteca, tienen limitados los minutos en los computadores y por la tarde ya no pueden porque el colegio ya está cerrado. (GF: P/R: 45/RA: A)

Pero hay otros factores, como por ejemplo la dotación, no tener material didáctico con que los niños puedan aplicar de otra manera los conocimientos, o se les pueda enfocar de otra manera, pero yo veo que aquí a los pequeñitos les hace falta mucho material. (GF: D/R: 37)

Por otra parte, para algunos padres de familia el bajo rendimiento está relacionado con la asistencia a la escuela por obligación, donde los estudiantes prefieren ir al colegio por evadir las responsabilidades de su casa, lo que causa desinterés y comportamientos de indisciplina: *"Son estudiantes maleducados, no ponen atención, no les gusta el estudio, vienen a la escuela por no trabajar y los mandan obligados". (GF: P/R: 17/RA: A)*

Así mismo, para otros padres de familia, el bajo nivel económico influye en las posibilidades de ayudar y apoyar a sus hijos, debido a que no pueden comprarles lo necesario para asistir al colegio:

No tienen apoyo en la casa, por los problemas económicos no se les puede comprar lo que necesitan, nos saltamos algo que uno cree que no significa, estoy hablando de gratuidad, si uno tiene a un niño en el colegio con lo más básico, o sea la situación económica influye, a nivel nacional. (GF: P/R: 44/RA: A)

Los docentes coinciden con los padres, en que a los jóvenes les falta un proyecto de vida que los lleve a proponerse metas como estudiar y ser profesionales, dado que, por las difíciles condiciones de vida que tienen, estos buscan únicamente terminar su bachillerato, y poder asistir a una universidad les implica una gran dificultad de desplazamiento hacia la ciudad, situación que genera desinterés en los estudiantes.

Los muchachos no piensan en profesionalizarse, ellos piensan quedarse con su once¹² y, dada la cuestión de que es muy lejos el lugar

donde viven, entonces es muy difícil que el estudiante se desplace hacia la ciudad de Popayán, entonces yo considero que el estudiante, al no verse motivado, (...) el muchacho acá no tiene esa proyección en su vida. (GF: D/R: 29)

La situación descrita es acorde con lo planteado por Garcés *Et. Al.* (Citado por Cavadonga, 2001, 9) cuando manifiesta que: *"En niveles culturales medios y altos, es frecuente que los alumnos cursen enseñanza secundaria y superior, mientras que en un nivel cultural más bajo, lo usual es que lleguen a realizar estudios primarios y secundarios, llegando en contadas ocasiones a realizar estudios universitarios".*

De ahí que el desinterés por el estudio es considerado por una docente como un problema cultural, porque los estudiantes no tienen metas, se preocupan por lo inmediato, por conseguir dinero fácil y adquirir objetos de moda:

Es un problema cultural porque no hay esa cultura de estudiar, de proponerse metas, estamos con estudiantes que se preocupan por la inmediatez, entonces que necesito una moto, tengo que trabajar, porque estudiando no voy a poder conseguir esa moto. (GF: D/R: 42)

Tal herencia cultural proviene de sus familias y del contexto rural de la cual provienen los jóvenes ya que están trabajando desde temprana edad, siguiendo los referentes de sus padres y abuelos, lo cual refuerza la idea de que el estudio no significa una posibilidad para mejorar su realidad. Al respecto Salazar (2001, 5) afirma que en la educación: *"Por una parte se valora la posibilidad de aprender a leer y escribir, pero por lo menos un sector de padres rurales percibe esta educación como irrelevante, y cuando los horarios de la escuela y del trabajo se contraponen, tienden a privilegiar el trabajo, por cuanto éste tiene beneficios inmediatos evidentes para la subsistencia*

12 Último grado de Educación Media en Colombia.



de la familia; la asistencia a la escuela, en cambio, no”.

Esta apreciación se asemeja con la situación que los docentes viven en la escuela, tal como lo plantea un docente en el siguiente relato: *“Algunos padres como no pudieron estudiar, ellos de pronto no ven esa necesidad, hemos visto muchos casos de padres que nos dicen que sus hijos no quisieron volver y no los pueden obligar, porque ellos no ven la importancia del estudio, ellos como que los mandan porque todo el mundo tiene que estudiar, pero no ven esa necesidad”.* (GF: D/R: 32)

Se resalta también que algunos programas del Estado influyen en que los estudiantes sean conformistas, poco dedicados o acudan a clase únicamente por recibir beneficios económicos o por ser promovidos sin alcanzar los logros. Para los docentes: *“incluso esas ayudas como ‘familias en acción’,¹³ hacen que muchos estudiantes se encuentren allí por una cuestión política, la mayoría están allí, pasan arrastrado, para mí esa es una de las razones”.* (GF: D/R: 27)

Yo pienso que las políticas de Estado han ayudado mucho al facilismo, a que no pueden perder el año, que de todos modos se pasan, entonces ellos se fresquean, tratan de conseguir el punto mínimo para pasar, a ellos no les interesa el hecho de aprender. (GF: D/R: 25)

De igual manera es preciso tener en cuenta que la brecha entre la educación urbana y la educación rural es cada vez más grande, ya que en este último, se presentan problemáticas como: baja cobertura, deserción escolar, falta de calidad

y pertinencia de un servicio educativo que no responde a las necesidades sociales.

El acompañamiento y apoyo familiar inciden en el rendimiento escolar

La familia sigue siendo un escenario de socialización y de formación muy importante, esto permite que el individuo se desenvuelva de manera apropiada en la sociedad, sin embargo, para Román & Padrón (2010) la concepción de familia rural en la actualidad, ha afrontado cambios trascendentales referentes a su estructura familiar, derivados del afán por acomodarse a la modernización, *a sus presiones, tensiones y orientaciones, de ahí que la familia intenta conservar los valores la sociedad tradicional. Asimismo se evidencia cambios asociados a nuevas percepciones, comportamientos en relación y roles de la familia, que han permitido un incremento en la violencia intrafamiliar, que se manifiesta en castigo físico o psicológico entre los integrantes del núcleo familiar y donde los niños son los más afectados.* La violencia intrafamiliar se señala como un aspecto que influye en el desarrollo cognitivo y afectivo, por tanto en el rendimiento escolar, Batz (2010) afirma que los niños y las niñas sufren emocionalmente, debido a la insuficiencia de cariño, falta de atención, violencia y carencia de amor que se vive en la familia. Igualmente los padres son conscientes de cómo dicha situación afecta a los niños y a su rendimiento académico, ya que son los mismos progenitores quienes dan mal ejemplo ejerciendo violencia en sus hogares. Un padre de familia nos señala que:

Eso va inculcado desde los valores que les dan los padres de familia, y sí en la casa los papás viven agarrados, dando un mal ejemplo, entonces el niño va con rabia, entonces van pensando en que mi papá le pega a mi mamá, entonces yo quiero crecer para defenderla, entonces

13 Programa del Estado que consiste en “otorgar un apoyo monetario directo a la madre beneficiaria, condicionado al cumplimiento de compromisos por parte de la familia. En educación, al garantizar la asistencia escolar de los menores y en salud, con la asistencia de los niños y niñas menores a las citas de control de crecimiento y desarrollo programadas. Departamento para la Prosperidad Social” (2013).

vienen con ese rencor. (GF: P/R: 23/RA: A)

El anterior caso no es ajeno a la institución educativa Las Mercedes, ya que en ella se han evidenciado sucesos de violencia intrafamiliar, tal es el caso, en el que un padre de familia fue testigo del maltrato hacia un niño por parte de su padre, al momento en que este se enteró que había bajado en su rendimiento académico.

El padre de familia le pegó un correazo, porque le preguntó a la profesora como iba y la profesora le dijo que había bajado un poco, entonces le pegó y le dijo 'ahora arreglamos en la casa y ese señor bravísimo'. (GF: P/R: 77/RA: B)

Algunos autores como Cavadonga (2001, 98), plantean que la obsesión porque sus hijos obtengan mejores calificaciones está asociada con la violencia intrafamiliar, lo que distancia y produce hastío hacia el estudio por parte de los alumnos que sufren y padecen dicha situación. Comportamientos violentos que son reforzados por características negativas del contexto familiar como el machismo, el alcoholismo y la ignorancia.

Se puede decir, acorde con los relatos que el factor más influyente en el rendimiento académico, es la familia. Para los estudiantes el acompañamiento y apoyo familiar que reciben en sus hogares es un asunto significativo: *"Yo creo que es bueno que haya una buena integración familiar, que los padres le den apoyo a uno y que crean en uno". (GF: E/R: 8/RA: A)*

De igual forma, este acompañamiento familiar es importante ya que permite al joven que se forme en valores y adquiera responsabilidades que le permitirán desempeñarse de una mejor manera en sus diversas actividades a nivel individual y grupal. Al respecto un estudiante afirma que: *"Los padres influyen mucho en nosotros los estudiantes, porque nos inculcan el respeto y la responsabilidad para poder cumplir con nuestras obli-*

gaciones dentro de la institución". (GF: E/R: 48/RA: M)

Por otro lado, los estudiantes revelan que el apoyo familiar incide en el rendimiento académico, ya que si el padre orienta el repaso de las evaluaciones y brinda espacios y tiempos adecuados para estudiar, se pueden obtener buenos resultados: *"Que los padres lo apoyen a uno, porque uno les dice que tiene un examen y ellos lo ayudan para que saque una buena nota, o sea decirles que uno tiene que ir a estudiar o hacer un trabajo o algo así". (GF: E/R: 63/RA: M)*

Al contrario la falta de acompañamiento familiar, se plantea por parte de los estudiantes, como algo que impide tener buenos resultados, aunado a que deben ocuparse de deberes en su casa, y poseen poco tiempo y espacio para dedicarse a estudiar: *"Hay padres que lo mandan a uno, y llega a la casa y vaya haga tal cosa, y no se dan cuenta que uno tiene tareas, y uno les dice tengo una tarea y como no les gusta que uno estudie, sino que trabaje". (GF: E/R: 18/RA: A)*

La situación de marginalidad del sector rural en que se encuentra la institución hace que se privilegie el trabajo, en este sentido Salazar (2001, 5) expresa que existen hogares en los cuales:

...se privilegia el trabajo por encima de la educación, los niños trabajan, en general, porque su familia es pobre, pero también por factores culturales. La concepción que subyace en el fondo parece ser la de que todos los miembros de la familia son proveedores económicos de ella, y mediante el ejercicio de esta responsabilidad se forma a los niños de hoy para que sean los adultos competentes del mañana.

Por consiguiente, los estudiantes manifiestan en forma general, que existe una despreocupación por parte de los padres, falta de motivación, acompañamiento, afecto y a veces hasta en el sostenimiento económico; lo anterior se relaciona con la



visión de Batz (2010), cuando dice que el padre piensa que educar al niño es solamente inscribirlo en la escuela, omitiendo su propia responsabilidad de acompañar al niño en el proceso educativo.

Algunos padres de familia, manifiestan que brindan acompañamiento y se preocupan por sus hijos y por sus resultados académicos, incluso, pese a que muchos de ellos por su contexto rural, no tengan un óptimo grado de escolaridad con el cual guiar a sus hijos adecuadamente, intentan acompañarles en sus tareas, preguntándoles y apoyándolos para que las solucionen:

Nosotros, o sea en nuestro tiempo, nuestros padres nos pudieron dar estudio hasta quinto de primaria y todavía nos queda algo en la mente, y por esfuerzo propio hemos aprendido, porque la vida le enseña mucho a uno, es tanto que mi hijo que está en noveno le colocan una tarea y me pregunta a mí, y yo le digo usted está en noveno pero sin embargo le ayudo. (GF: P/R: 26/RA: A)

Al respecto, Jadue (1997, 8) afirma que el bajo nivel educativo de los padres incide negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos, debido a que en muchas ocasiones al padre de familia se le dificulta colaborar en la realización de tareas o repasos para evaluaciones a sus propios hijos. Esta situación también sucede en la institución escolar estudiada, tal como lo afirma un padre de familia: *"Muchos padres de familia no se preparan y entonces no le pueden ayudar al niño, no buscan soluciones, entonces el estudiante dice 'para donde cojo, cómo voy a presentar las tareas y viene acá y pierde la evaluación'". (GF: P/R: 27/RA: A)*

Otra forma en que los padres de familia consideran se demuestra interés y apoyo a sus hijos en lo académico, es preguntarle por sus tareas, verlos repasar y ayudarles, siendo esto motivación para obtener buenos resultados académicos: *"En mi casa, a mis hijos les pregunto*

¿cómo les fue?, ¿hay alguna novedad? y ellos dicen 'no mamá, ninguna'. Y yo digo que ellos lo ven como especial y ellos le dan más importancia y quieren superarse. (GF: P/R: 5/RA: A)

En este sentido para los padres de familia también es importante recordar que la educación empieza en casa, y esto tiene que ver básicamente con el acompañamiento continuo, donde se le enseñe al joven con amor, se le apoye, se le inculquen normas de comportamiento y se les enseñen hábitos de estudio. Al respecto ellos opinan que: *"El apoyo que tenga en la casa, que los papas se preocupen por ellos, que cuando lleguen los reciban con amor, los valores que se den, que tengan en la casa". (GF: P/R: 47/RA: A)*

Otra cosa son las normas, si uno les dice lo que hay que hacer al principio, patinan pero después ellos solitos se van por donde es, eso depende de uno, y cumplir lo que se dice, porque sino tampoco ellos van a cumplir y cuando están más grandes va a ser más difícil. (GF: P/R: 51/RA: M)

Sin embargo, se reconoce que existen situaciones donde el estudiante, evade las obligaciones en el hogar, para ello, usa el estudio como excusa, cuando realmente está en otras actividades. Esta situación, sumado a la pasividad de los padres hace que la falta de interés y compromiso por el estudio se incremente diariamente. *"Eso viene desde la casa que los dejan hacer lo que ellos quieran, porque uno les dice venga ayude a trabajar y le contestan voy a estudiar, y luego los ve uno viendo televisión, entonces se los deja hacer lo que ellos quieran y así ellos nunca van a salir adelante". (GF: P/R: 71/RA: B)*

La familia es considerada eje principal de la educación, desde el cual, el estudiante puede desmotivarse o interesarse por su proceso educativo. Para los docentes es importante la influencia de la familia en el rendimiento escolar; de ahí que estos dicen que la educación

debe ser un valor familiar, donde prime el respeto y la responsabilidad; además del continuo y pertinente acompañamiento que mantenga despierta la motivación del estudiante.

Es que básicamente es lo mismo, todo viene desde la casa, porque aquí el entorno no les ayuda, entonces la mentalidad de querer superarse, de querer hacer las cosas bien viene desde la casa, a veces el mismo ejemplo de los padres, el deseo de querer sacar a sus hijos adelante, los valores de responsabilidad, de sacrificio, de esfuerzo y de todas esas cosas. (GF: D/R: 17)

Por otra parte, los docentes también opinan que el desinterés y la falta de apoyo familiar hacia el estudiante influyen en su bajo rendimiento académico, ya que el padre de familia tiene como prioridad el trabajo por encima del estudio, por eso es necesario “cambiar como esa visión, esa mentalidad tanto de estudiantes como de padres, porque para ellos tenerlos en la casa es más beneficioso que ponerlos a estudiar” (GF: D/R: 43). Esa visión a la que se refieren los docentes esta vinculada con la dura situación económica que dichas familias tienen que enfrentar y en donde, y tal como Del Río y Cumsille (2008) lo enuncian, el trabajo infantil se convierte en una estrategia económica familiar con la que se suplen los gastos domésticos o se satisfacen las necesidades de consumo.

La familia es muy importante en la formación del estudiante e incide notablemente en su rendimiento escolar. El acompañamiento, apoyo económico, apoyo moral, entre otros son aspectos que se consideran necesarios para alcanzar las metas educativas; e igualmente el desinterés, la violencia familiar, las problemáticas sociales y económicas que afectan la familia, disminuyen las posibilidades para mejorar el rendimiento académico del estudiante.

La relación docente-estudiante. Metodología y empatía

El docente es un factor fundamental dentro del desempeño académico, puesto que influye en la motivación del estudiante hacia su proceso educativo, éste puede aportar de dos formas como lo afirma Aguilera (1993, 80), puede facilitar o inhibir la motivación del estudiante a través de sus expectativas; si estas son bajas se transmiten al alumno, quien asume sus fallos como fruto de una falta de capacidad del profesor, pero si sus expectativas son altas el maestro influye en la motivación y la confianza del alumno en sus competencias.

En este sentido docentes y estudiantes coinciden cuando afirman:

El profesor tiene mucho que ver en que el estudiante rinda o no, porque dependiendo de cómo es en las clases, los estudiantes todos les ponen cuidado y se preocupan por hacer más sus tareas con ese profesor y las clases les parecen agradables. (GF: E/R: 54/RA: M)

La manera de hablar, el que los saluden, todo eso miran los muchachos. Ellos dicen ‘el profesor es amable, sonríe, es gracioso’, ellos dicen ‘este profesor me cae bien o me cae mal’ y creo que esto también influye en el rendimiento. (GF: D/R: 23)

Si el docente da explicaciones claras y a la vez procura una relación de empatía y confianza, eso les permite sentirse cómodos y cercanos a preguntar lo que no entienden; igualmente éste debe estar presto a atenderles y darles tiempo y espacio para comprender lo que no han entendido; buscando así, mejorar la motivación, además de crear un clima afectivo en el aula. La creación de un clima afectivo es reconocido como un aspecto deseable de la labor del docente, en este sentido autores como García y Doménech lo



consideran como una conexión empática con los alumnos que *"Puede lograrse a través de una serie de técnicas o pautas de comportamiento como: dirigirse a los alumnos por su nombre, aproximación individualizada y personal, uso del humor (permite una mayor distensión), reconocimiento de los fallos, etc."*. (García y Doménech, 1997, 17)

Estos mismo autores plantean que el docente es fundamental en la formación de los educandos, ya que:

El profesor es la persona más influyente dentro del aula, por tanto el alumno valora mucho sus opiniones y el trato que recibe de él. Un niño que sea ridiculizado ante sus compañeros, que reciba continuas críticas del profesor por sus fracasos, cuya autonomía e iniciativa se anula sistemáticamente, está recibiendo mensajes negativos para su autoestima. En cambio, un alumno a quien se le escucha, se le respeta y se le anima ante el fracaso, está recibiendo mensajes positivos para su autoestima. (García y Doménech, 1997, 13).

No obstante, existen algunos docentes distantes de sus estudiantes, que generan timidez y miedo, haciendo que muchas veces los estudiantes que tienen dudas prefieran quedarse callados, afectando de esta manera su rendimiento académico. A este respecto un estudiante asevera que: *"Influye mucho también en el carácter porque, por ejemplo, algunos profesores tienen mal carácter, entonces uno va y les pregunta, entonces como que le da miedo, que él no le va a explicar"*. (GF: E/R: 22/RA: A)

Así mismo, los estudiantes expresan su malestar por recibir constantes regaños de parte de los docentes, de igual forma sienten que las clases son aburridas; generando en ellos desagrado y poco interés por la clase, un estudiante comenta:

Pues no sé, de pronto que sean las clases en las que hay profesores

aburridos, que los profesores hay veces que lo regañan mucho, por eso como el estudiante coge y desde ese momento se siente mal o le comienza a caer mal el profesor, y de ahí es que coge a no hacer en los exámenes nada. (GF: E/R: 72/RA: M)

De la misma manera, algunos padres de familia, señalan que el rendimiento académico de sus hijos tiene que ver con el grado de confianza que tienen en la relación con el docente: *"Cuando los niños tienen confianza con los profesores, entonces ellos dicen que les va mejor, en cambio con otros profesores que no les tienen confianza les va mal"*. (GF: P/R: 6/RA: A)

Jadue (1997, 5) resalta que:

El logro de un concepto positivo de sí mismo depende en gran medida de interacciones positivas con otros, especialmente con adultos significativos en sus vidas. Los profesores deben, por lo tanto, estar capacitados para identificar y rescatar los valores de las relaciones interpersonales adecuadas y establecerlas con sus alumnos, lo que puede constituir un factor protector, especialmente para aquellos estudiantes que padecen además de carencias socioeconómicas, culturales y problemas familiares

En este sentido, los padres de familia consideran que el docente debe estar atento a lo que le pasa con sus estudiantes, produciendo acercamientos para conocer sus problemas y ayudarlos: *"Pues, yo creo que eso depende del estudio, pero también hay niños que no rinden, pero sería bueno que como profesores hablaran, dialogaran con los niños para ver qué les pasa y luego nos contaran a nosotros, ustedes tienen todo en sus manos"*. (GF: P/R: 61/RA: M)

Por otra parte, los docentes expresan que su papel como educadores es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es así como la metodología

que utilicen es considerada como una posibilidad de motivar al estudiante, de atraerlo hacia el conocimiento, pero esto “depende de cómo se le presente la situación de aprendizaje, lo atractiva e interesante que le resulte al estudiante para implicarse activamente en un proceso de construcción de significados” (García & Doménech, 1997, 14). Esto es acorde con lo planteado por los docentes que al respecto señalaron como:

Las metodologías que utilizan los docentes tienen mucho que ver con la motivación de los chicos, o sea, nosotros tenemos que aprender a vender la educación, o sea vender, en el buen sentido de la palabra, que es atraer al muchacho para que el muchacho diga, yo voy a esa clase porque me gusta, y uno puede aprovechar ese factor. (GF: D/R: 16)

Para algunos docentes, es claro que la metodología tiene que tener en cuenta el contexto, sino se estaría cayendo en la educación tradicional, la cual sólo es sinónimo de metodologías que no corresponden a la realidad que viven los estudiantes y por tanto se fracasará en comprometerlos y motivarlos con su estudio. Así entonces: “Lo que nosotros nos limitamos es a enseñar contenidos y no les damos ninguna clase de motivación” (GF: D/R: 47). La educación descontextualizada no motiva a los estudiantes porque no encuentran relación entre lo que se les enseña y el medio en el que viven. Así entonces: “No prima el interés de los muchachos, entonces yo veo que hay como un desfase porque él no encuentra una relación con su medio y con lo que le enseñan, no hay una educación para la vida” (GF: D/R: 31). Además, piensan que es necesario que el modelo pedagógico esté acorde con la realidad rural en la que viven los estudiantes, es decir que se debe dar un enfoque agropecuario a la institución, para que los estudiantes, de acuerdo con sus experiencias de vida, se sientan animados y mejoren su nivel académico, así ciertamente lo expresa un docente:

Por eso creo que el colegio debería estar enfocado a la parte agropecuaria como debería ser, el muchacho quiere ser bueno para su agro, entonces si nosotros, como institución educativa, no tenemos un énfasis agropecuario, el muchacho va a llegar desanimado acá. (GF: D/R: 30)

Sin embargo algunos docentes consideran que no han contribuido a mejorar la calidad de la educación, que siguen trabajando rutinariamente y que se han quedado en la monotonía, sin proponerse a realizar alguna acción que transforme. En parte se considera que es porque los mismos docentes han recibido su formación en esquemas tradicionales, pero también podría ser por falta de reflexión y acciones propositivas que promuevan otra clase de dinámicas al interior de la institución. “Nosotros vemos la situación y continuamos nuestro trabajo normal como si esa situación no existiera, la obviamos, no por hacer mal, sino que estamos reproduciendo lo que hemos aprendido” (GF: D/R: 48).

Los padres de familia manifiestan el desinterés y la falta de apoyo por parte de los docentes quienes, sólo se limitan a su labor de enseñar a los estudiantes dentro del colegio, y no ven en ellos la disposición a vincularse con la comunidad, a enterarse de lo que sucede en ella, y a liderar cambios para la misma:

A los profesores no se les ve un sábado, un domingo en los bingos, en las actividades acompañándonos, nos han olvidado, nos han dejado solos y uno necesita tanto que lo apoyen, que lo eduquen y acá nos ha pasado muchas cosas y ustedes parecen que no se han dado cuenta. (GF: P/R: 59/RA: M)

Se requiere entonces un docente que planeé sus clases, que tenga en claro sus objetivos educacionales y los medios para evaluar el éxito de la clase (Matamoros, 2010, 43). Sin embargo el trabajo conjunto



es un requerimiento de los docentes cuando opinan que:

Las metodologías si influyen, pero es necesario tener en cuenta que la comunidad educativa somos todos, padres de familia, docentes, estudiantes, y si falla uno, falla todo; por eso es que se requiere un esfuerzo muy grande por parte de los docentes para cubrir las deficiencias que vienen del hogar. (GF: D/R: 49)

Nosotros podemos tener la mejor pedagogía, la lúdica más innovadora, pero si no tenemos el conjunto de toda la comunidad educativa no tenemos nada; claro que el docente es el contacto directo con el estudiante, pero hay materias y temas que toca buscarle su lúdica para que el muchacho se interese. (GF: D/R: 50)

Son muchos las demandas y expectativas que se le hacen al docente, en aras de alcanzar la calidad educativa; no obstante, como docentes de la institución nos hemos visto enfrentados a procesos tales como: concursos de ingreso, evaluaciones anuales de desempeño, evaluaciones para ascensos; y finalmente, la autoevaluación institucional que mide los progresos en la gestión y eficiencia de los centros educativos; acciones que desde las políticas educativas buscan que el docente logre la competitividad en un entorno global, a través del conocimiento y la apropiación de las tecnologías de la información aplicadas a las labores educativas y la formación en habilidades para el bilingüismo.

Pero dichas acciones homogenizan a los docentes y desconocen la realidad que ellos cotidianamente enfrentan, especialmente en el sector rural, en donde son evidentes problemáticas como: dificultad para el acceso, bajos salarios, condiciones laborales precarias, inadecuada infraestructura (carencia o escasez de materiales educativos, aulas de clase, redes de comunicación, bibliotecas, entre otros) y capacitación permanente. Al res-

pecto Gonzáles (2011:11) ha señalado las precarias condiciones que enfrentan los profesores con salarios que no alcanzan para suplir las necesidades primarias y como los Estados no las atienden al priorizar otros aspectos, como por ejemplo la guerra.

Retomando nuestro estudio y para terminar, el rendimiento académico pone en codependencia factores en los cuales participa el estudiante, el contexto, la familia y el docente, o sea a todos los actores de la comunidad educativa; estos actores, a pesar de que se encuentran inmersos en un mismo contexto de escasez de recursos y de falta de motivación, se ven obligados a construir conjuntamente estrategias y escenarios que los comprometan con el cambio de la realidad social en la que viven, así mismo reta a la institución escolar a convertirse en un entorno que permita el trabajo mancomunado de todos los actores institucionales y las sinergias para la transformación de dicha realidad, y en un escenario que busque garantizar el derecho a una educación de calidad.

A manera de conclusión

El rendimiento académico es multifactorial y es el resultado de la interacción de variables de tipo personal, social y cultural, lo que hace que no pueda asumirse desde la mirada tradicional que pone la responsabilidad únicamente en el estudiante.

Las actitudes de los estudiantes como el interés, la responsabilidad, el cumplimiento de sus tareas, su buen comportamiento en el aula, entre otras, son significativas para mejorar su nivel académico. La familia es un factor importante y determinante en la formación de los educandos, por ello los padres deben fortalecer sus lazos afectivos brindando seguridad a sus hijos, fomentando la responsabilidad, apoyándolos en sus tareas escolares, motivándolos y mostrando interés en el proceso educativo.

La innovación en la metodología, el contextualizar la educación y fortalecer

la relación docente-alumno, creando un clima de confianza y empatía, son factores que influyen positivamente en el rendimiento académico. El contexto es un factor importante asociado con el rendimiento académico, por cuanto debe garantizar las condiciones necesarias para alcanzar oportunidades que repercutan en el proceso educativo.

De igual forma, es necesario que el Estado establezca políticas públicas educativas, que sean formuladas desde las necesidades de los contextos y con la participación de los actores sociales, a fin de garantizar programas educativos pertinentes que contribuyan a mejorar sus condiciones sociales y su calidad de vida.

Recomendaciones

Es importante revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y buscar estrategias colectivas que partan desde la reflexión de la problemática citada, donde docentes, padres de familia y estudiantes, fortalezcan sus relaciones para así crear

y construir estrategias donde todos sean partícipes y a la vez generadores de cambios en miras de mejorar el rendimiento académico.

Los docentes son los llamados a innovar y crear en sus clases espacios que acerquen los estudiantes al estudio y fomenten el amor por el conocimiento, donde estos puedan contar con un mejor acompañamiento, dentro de las posibilidades mismas de la institución, igualmente debe ser consciente, debe crear confianza y relaciones de afecto hacia el estudiante y acercarse a él para entenderlo y apoyarlo.

Por último, es importante convocar a todos quienes comparten con nosotros la labor de ser docentes a proponer, practicar y promover la investigación pedagógica y educativa, no sólo lo concerniente al rendimiento académico, sino también sobre otros aspectos como: didáctica, currículo, diversidad, política pública; es una invitación a seguir reflexionando nuestras prácticas pedagógicas y por supuesto la calidad educativa.



Bibliografía

- Aguilera, Ángela. (1993). Expectativas y atribuciones académicas del profesor, del alumno: su influencia en el auto concepto y en el rendimiento escolar. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006601.pdf>. (Recuperado el 15 de Enero de 2013).
- Batz, Sandra. (2010). *Bajo rendimiento académico de los estudiantes de Segundo Grado Básico, sección "D", del curso de Matemática*. Estudio realizado en el Instituto, adscrito a la Escuela Normal Rural de Occidente "Guillermo Ovando Arriola". Totonicapán.
- Bertoldi, Sandra. Fiorito, María & Álvarez, Mabel. (2006). *Grupo Focal y Desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica*. En: Revista Ciencia, Docencia y Tecnología N° 33, Año XVII, pp. 111-131. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n33/n33a05.pdf> (Recuperado el 25 de Enero de 2013). Original noviembre de 2006.
- Cavadonga, Miguel. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. Revista Complutense de Educación. Vol. 12 Núm. 1, pp. 81-113. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Educación. Universidad Complutense. (Recuperado el 28 de Enero de 2013).
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá. Imprenta Nacional.
- Cortes, Javier. (2008). Cómo afectan las relaciones interpersonales en la motivación y rendimiento escolar de los estudiantes de la Institución Educativa Técnico Girardot del municipio de Túquerres. Nariño. Universidad de Nariño.
- Del Río, María. & Cumsille, Patricio. (2008) ¿Necesidad Económica o Preferencias Culturales? La Justificación Parental del Trabajo Infantil en Chile. En: Revista Psyke. Vol.17, N° 2. Pág. 41-52. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Departamento para la prosperidad social. (2012). Familias en Acción. Disponible en: <http://www.accionsocial.gov.co/contenido/contenido.aspx> (Recuperado el 25 de enero de 2013)
- Erazo, Oscar. (2011). *El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades*. Revista Vanguardia Psicológica. Año 2 Vol. 2 Núm. 2, pp. 144-173.
- Garbanzo, Guiselle. (2007). "Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública". En: Revista Educación Universidad de Costa Rica. Vol. 31, Núm. 001, pp. 43-63. Universidad de Costa Rica.
- García, Francisco. & Doménech, Fernando. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. En: Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Vol. 1, Núm. 01. Universidad Jaume I de Castellón. Disponible En: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>. (Recuperado el 20 de Enero de 2013).
- Gómez, David. Oviedo, Rosalba. & Martínez, Eugenia. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante. En: Revista Tecnociencia Chihuahua. Vol. V, No. 2. Pág. 90-97. Disponible en: http://tecnociencia.uach.mx/numeros/v5n2/data/Factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario.pdf. (Recuperado el 22 de enero de 2013).
- González, Juan. (2011). El aula: mente social como constructo didáctico complejo. La meta-cognición bajo enfoque de la complejidad. Disponible en: [http://www.cea.ucr.ac.cr/catedrau/attachments/077_Aula%20Mente%20social%20\(Dr.%20Gonz%C3%A1lez\).pdf](http://www.cea.ucr.ac.cr/catedrau/attachments/077_Aula%20Mente%20social%20(Dr.%20Gonz%C3%A1lez).pdf). (Recuperado en noviembre de 2011).
- González González, Miguel Alberto. (2011). Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales.
- Grisales, Carmenza. & Patiño, Luz. (2012). Macro proyecto: Desempeño académico. Una opción para cualificar las instituciones educativas. Documento Universitario. Universidad de Manizales.
- Hurtado, Deibar & Alvarado, Sara. (2007). Escuela y ciudadanía. Reflexiones desde las significaciones imaginarias y la autoreflexividad. En: Revista Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 1: 79-93.

- Jadue, Gladys. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socio-económico y cultural. En: Revista Estudios pedagógicos. N° 23, pp. 75-80. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07051999000100005&script=sci_arttext. (Recuperado el 20 de Enero de 2013).
- Jadue, Gladys. (1999). Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción. En: revista Estudios pedagógicos. N° 25, pp. 83-90. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0718-07051999000100005&script=sci_arttext. (Recuperado el 20 de Enero de 2013)
- Lerner, Jeannette. (2012). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT, perspectiva cuantitativa*. Serie Cuadernos de investigación. Medellín: Eafit. Universidad EAFIT.
- López, José. (2010). Perentoria social y moratoria social rural: aproximaciones a la comprensión de juventud rural. En: Revista Universitas Humanistica. Número 70. Pág. 187-203.
- Matamoros, Fabiola. (2010). Relación entre las características del docente y el rendimiento académico de los estudiantes de química I. Tesis elaborada para obtener el grado de Maestro en Investigación Educativa. Documento Universitario. Mérida, Yucatán. Disponible en: <http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2011/01/TESIS-FABIOLA-MATAMOROS-MIE-2006-2008.pdf>. (Recuperado el 15 de Enero de 2013).
- Menéndez, Isabel. (2004). Fracaso escolar. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=454>. (Recuperado el 15 de Noviembre de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN): Pruebas Saber 3, 5 y 9; Saber 11. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-244735.html> (Recuperado el 22 de Agosto de 2012).
- Molina, Martha. (2010). Factores Sociales que inciden negativamente en el Bajo Rendimiento Escolar en las Instituciones Educativas San Vicente de Paúl y San Agustín "Raíces de Amor" en la Básica Primaria del Distrito de Buenaventura". Disponible en: <http://www.slideshare.net/klayo/factores-sociales-que-inciden-en-el-bajo-rendimiento-escolar>. Buenaventura. (Recuperado el 26 de agosto de 2012).
- Navarro, Rubén. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, N° 2. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>. (Recuperado el 18 de Enero de 2013).
- Pérez Edelmira & Pérez, Maniel. (2002). El sector rural en Colombia y su crisis actual. En revista científica de América Latina y el Caribe. Ciencias sociales y humanidades. N° 48, pp.35 – 58. pontificia universidad javeriana. Bogotá. Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/117/11704803.pdf>. (Recuperado el 20 de febrero de 2013)
- Reyes, Yesica. (2003). *Relación entre el rendimiento académico., la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el auto concepto y la afectividad en estudiantes del primer año de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. En: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/introducción. Facultad de Psicología. (Recuperado el 1 de septiembre de 2012).
- Rincón, Oscar. (2010). Análisis de la política educativa actual en Colombia desde la perspectiva teórica de Pierre Bourdieu. En revista Magistro. Vol. 4, N° 8, pp. 33-48. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3681094>. (Recuperado el 20 de febrero de 2013)
- Román, Patricia & Padrón, Mauricio. (2010). Hogares y familias rurales en México frente a las políticas públicas. Primeras aproximaciones. En: Revista Latinoamericana de Estudios de Familia. Vol. 2, N° 2, pp. 137 – 152. Disponible en: http://revlatinofamilia.ucaldas.edu.co/downloads/Rlef2_7.pdf. (Recuperado el 21 de febrero de 2013)
- Salazar, María. (2001). El trabajo infantil en América Latina. En: Revista Pedagógica. Vol. 12, Núm. 1, pp. 81-113. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce33_03ensa.pdf. (Recuperado el 19 de enero de 2013).
- Strauss, Anselm. & Corbin, Juliet. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.



Lenguajes del poder. Las metáforas de los jóvenes escolares: eros y tánatos¹

MARTA RUBY VILLARREAL QUINAYÁS²
CONSIDERACIÓN³

Resumen

Este artículo se elabora a partir de la obra de investigación que indagó acerca de las metáforas del erotismo y de la muerte en el lenguaje de los jóvenes escolares del grado once que pertenecen a la comuna siete de Popayán y estudian en la institución educativa El Mirador. En aquel ejercicio investigativo se buscó registrar e interpretar las metáforas con las cuales se estaban comunicando los jóvenes y qué le decían a la institucionalidad a través de ellas. Las aproximaciones teóricas y metodológicas encontradas en diversos trabajos de grado de la Universidad de Manizales sirvieron de apoyo durante todo el proceso.

En lo que respecta a la metodología, se aplicó el diseño cualitativo con un enfoque hermenéutico y descriptivo que permitió dilucidar que los jóvenes escolares haciendo uso de las metáforas, modifican los significados literales de las palabras e imprimen ciertas variaciones lingüísticas en la lengua estándar para referirse a temas como el erotismo y la muerte, que aun son considerados por la sociedad como tabú.

Teniendo en cuenta que el lenguaje evidencia la evolución de la diversidad cultural de los seres humanos; los cambios socioculturales de la actualidad hacen necesario reconocer y rescatar desde las aulas la multiculturalidad patente en las prácticas discursivas, para transmitir desde allí nuevas dinámicas de evolución social fundamentadas en el respeto y la valoración de la diferencia y en el fortalecimiento de las capacidades cognitivas, afectivas y comunicativas.

Palabras clave: lenguaje, poder, metáforas, juventud.

1 Recibido: 13 de noviembre de 2012. Aceptado: marzo 30 de 2013.

2 Marta Ruby Villarreal Quinayás. Docente en la Institución Educativa El Mirador, municipio de Popayán-Cauca. Licenciada en literatura y lengua castellana de la Universidad del Cauca; Especialista en docencia de la lectoescritura de la Universidad Mariana. Aspirante a Magister en Educación desde la Diversidad en la Universidad de Manizales. Correo electrónico: maruviqui0203@yahoo.es

3 Miguel Alberto González González. Doctorado en Conocimiento y cultura latinoamericana con el IPECAL-México. Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Docente e investigador en la Universidad de Manizales-Colombia. Director Maestrías Facultad Educación Universidad de Manizales. Director Revista Plumilla Educativa Universidad de Manizales. Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Ha realizado varias investigaciones en torno a la educación y su devenir. Director General de la presente investigación y del macroproyecto titulado: Lenguajes del poder: tiempo que convocan, humanidad que devienen.

Languages of power. The metaphors of young people at schools: eros and tanatos

Abstract

This article is made based on the work of research enquiring about the metaphors of erotism and the dying language of eleventh-grade students at “El Mirador” high school, belonging to the seventh Commune of Popayan. This investigative work aimed to register and interpret the metaphors which adolescents used to communicate with each other and with the institution. The theoretical and methodological approaches found in diverse graduate projects from University of Manizales, were of great support in the whole process.

With regard to the methodology, the use of the qualitative design with a descriptive hermeneutic approach allowed to elucidate that through metaphors, young people at schools modify the literal meaning of words and put certain linguistic variations on the standard language to talk about subjects such as erotism and death, still considered a taboo by society.

Taking into account that language increases the relevance of evolution in human cultural diversity, current sociocultural changes require the recognition and the rescue of cultural diversity evident in the discursive practices inside the classroom, and based on these, transmit new dynamics of social evolution founded upon respect, appreciation for diversity, and upon the strengthening of cognitive affective and communicative abilities.

Key words: languages, power, metaphors, young people.

1. A manera de introducción

Referirse al tema de las metáforas de los jóvenes escolares; en el marco del macroproyecto liderado por Miguel Alberto González González (2010) y titulado *Lenguajes del poder: tiempo que convocan, humanidad que devienen*; dio la posibilidad de asumir el reto de reconocer qué están diciendo los jóvenes a la institucionalidad a través de sus expresiones; fue incursionar en su capacidad de develar por medio del lenguaje las restricciones que la sociedad ha creado en torno a temas como el sexo y la muerte.

Así mismo, fue una oportunidad para evidenciar que los estudiantes crean nuevas relaciones entre conceptos y consolidan su imaginario colectivo en la palabra hablada con la que logran configurar vínculos sociales y crear círculos de convivencia en los que se hacen visibles ante la sociedad.

En la Institución Educativa El Mirador, donde laboro orientando el área de literatura y lengua castellana a jóvenes y adultos, la práctica pedagógica es en sí misma un ejercicio de interacción multicultural. Las aulas se constituyen en espacios a los que acuden niños, niñas, jóvenes -y adultos en la jornada nocturna- provenientes de diversas regiones de nuestro país.

Es preciso aclarar que la población que se atiende en la Institución Educativa El Mirador pertenece a la comuna siete; ubicada en una amplia zona periférica de la ciudad de Popayán, -donde se concentra la mayor cantidad de personas de diversos orígenes (grupos poblacionales vulnerables y flotantes) que conviven en situación de extrema pobreza y se ven diariamente expuestos a problemáticas relacionadas con la violencia intrafamiliar, la delincuencia, la prostitución y la drogadicción- esta comuna se originó a partir de las migraciones ocasionadas a



raíz del terremoto de 1.983 y aún sigue albergando personas desplazadas por la violencia y reintegradas a la vida civil que viven en situación de vulnerabilidad dadas las difíciles condiciones económicas y sociales que enfrentan a diario. Gran parte de la población vive del “rebusque” diario; su bajo nivel académico y sus constantes dificultades económicas los mantienen en la marginalidad y afecta directamente su calidad de vida; de manera que el panorama es cada vez más desalentador especialmente para los niños, las niñas y los jóvenes.

Según Ghiso (2002, 2) “las prácticas educativas e investigativas comunitarias se sitúan con más recurrencia, en ambientes caracterizados por la diversidad y la conflictividad, que no sólo se manifiesta en expresiones y posturas diferentes, en intolerancia y agresión, sino también en tensiones generadas por dinámicas sociales, culturales y económicas contradictorias, que buscan por un lado homogeneizar los modos de ser, hacer, estar y querer de las personas en el mundo y, por el otro, las tendencias que pretenden configurar ‘identidades’ individuales o agrupadas diversas, con capacidades de construir, proclamar y ejercer, desde allí, sus derechos”; teniendo en cuenta que el lenguaje evidencia la evolución de la diversidad cultural de los seres humanos; la relación con el otro debe dejar de ser una constante oposición para convertirse en diálogo permanente basado en el reconocimiento de la alteridad.

A partir del análisis del lenguaje es posible acercarse al conocimiento del ser humano puesto que es gracias al lenguaje que logra poner en común la cultura y mantenerla o transformarla paulatinamente. Esta facultad que posee el ser humano para representar simbólicamente la realidad, se materializa en la lengua o idioma en que se soporta el pensamiento de una sociedad en la que las expresiones lingüísticas se adecuan a los contextos en los que se produce el intercambio comunicativo.

Desde tiempos inmemorables el hombre se ha preocupado por el estudio del lenguaje. Inicialmente la explicación de su origen adquirió tintes míticos en los que las creencias religiosas otorgaban al mismo una naturaleza sobrenatural. De acuerdo con los propósitos comunicativos, los enunciados se convierten en hechos, en actos de habla cargados con la intencionalidad del hablante, de manera que tanto el fondo como la forma (lo que se dice y la manera como se dice) influyen en la interpretación de los significados de las expresiones, en el reconocimiento de la intención del interlocutor y en la producción del efecto deseado en el receptor del mensaje; por lo tanto, en la eficacia de la enunciación en la interacción social.

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación consistió en: Identificar e interpretar con qué metáforas se están comunicando los jóvenes de la comuna siete de Popayán que estudian en la Institución Educativa El Mirador.

Los objetivos específicos fueron:

- Dar cuenta de las metáforas de los jóvenes escolares relacionadas con la sexualidad.
- Registrar las metáforas de muerte con que se expresan los jóvenes escolares.
- Reconocer qué están diciendo los jóvenes escolares a la institucionalidad a través de sus metáforas.

3. Deambulando por la teoría

La educación debe reconocer la identidad y la diversidad de la juventud en medio de la tormenta de la globalización cultural; lo que precisa una reformulación de los modelos sociopolíticos que orienten la reconstrucción de la unidad en contextos diversos. La innovación educativa es una prioridad social, cultural y discursiva, “estas diferencias entre los sujetos existen de hecho y están condicionando el futuro de cada uno de los alumnos, además de

influir la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto” (Hernández de la Torre, 2008, 7).

Se trata de educar para convivir en paz, para erradicar el choque intercultural y rescatar el diálogo, el discurso educativo y el enriquecimiento mutuo; de manera que las diferencias dejen de ser obstáculos y se conviertan en oportunidades de progreso social. Los jóvenes buscan identificarse por medio de sus expresiones, su vestuario, sus intereses. Algunos autores estudian “los procesos de diferenciación social porque parten de que la evolución social se mueve en la dirección de una creciente diferenciación estructural y funcional” (Sztompka, 1995, 125).

Parafraseando a Velasco (1997, 9) es posible argumentar que las estructuras, las funciones, las conductas y los espacios, presentados en secuencia descriptiva, plasman significativamente la cultura porque ponen en evidencia las *reglas del juego* al interior de cada grupo humano y son esas reglas de juego las que orientan todas las acciones y los discursos de la cultura a la cual pertenecen haciendo evidente una diferenciación social entre unos grupos humanos y otros.

Es sabido que, de acuerdo con el desempeño que los individuos tienen en la sociedad y la cultura; el lenguaje cumple diversas funciones: cognitiva, comunicativa y estética en las que intervienen ampliamente, en la actualidad, los medios masivos de comunicación y su capacidad para superar los condicionamientos del tiempo y el espacio.

En lo que respecta a la función cognitiva, el lenguaje permite hacer abstracciones de los objetos y procesos de la realidad; evidenciando la estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje. La función comunicativa, se ejerce mediante el aprendizaje y la práctica de relaciones de intercambio de información, pensamientos y/o sentimientos entre los seres humanos que trasciende el interés por supervivencia de la especie. Al hacer uso

del lenguaje para expresarse de manera artística, el hombre le otorga una función estética dándole validez no solo a lo que expresa sino a la manera como lo hace. Esta función no es exclusiva del lenguaje poético o literario; también en la cotidianidad se presentan situaciones en las que los recursos literarios como la hipérbole, la ironía, la metáfora enriquecen la expresión lingüística.

En la actualidad, los estudios acerca del lenguaje juvenil han cobrado cierta relevancia puesto que designa «un conjunto de rasgos lingüísticos presentes en las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes producidas de forma oral (o por escrito, como reflejo de lo oral), en situaciones coloquiales orales» (Rodríguez González, 2002, 68).

4. Fundamentación metodológica

Teniendo en cuenta que los jóvenes estudiantes crean nuevas asociaciones semánticas en el juego lingüístico y al hacerlo están dando vida a las metáforas, creando sentidos, formas de comunicación, de ser y de hacer, en sociedad; de construir y visibilizar espacios con sus nuevas formas discursivas que les permiten “ampliar y estructurar su conocimiento del mundo” (Pérez, 2011, 1); el diseño cualitativo con enfoque hermenéutico y descriptivo se aplicó a partir de las hipótesis que surgieron con respecto a las características del lenguaje juvenil y las posibles razones que sustentaban su uso. Este método permitió interpretar que los jóvenes escolares haciendo uso de las metáforas, modifican los significados literales de las palabras e imprimen ciertas variaciones lingüísticas en la lengua estándar para referirse a temas como el erotismo y la muerte, que aun son considerados por la sociedad como tabú.

La población sujeto de estudio estuvo conformada por los estudiantes de la institución educativa El Mirador que cur-

san el grado once de educación media vocacional; en total fueron veintinueve estudiantes: siete hombres y veintidós mujeres cuyas edades oscilan entre los dieciséis y los dieciocho años

Para la recopilación de los datos, el procedimiento empleado fue la entrevista semiestadística “ya que en ella se complementan las ventajas de las entrevistas cualitativas con aquellas que ofrecen las entrevistas estandarizadas” (Castellanos, 1998, 17).

El cuestionario (ver anexo), fue una guía que permitió interactuar con los entrevistados, motivando la expresión de sus intereses, sus impresiones con respecto al código lingüístico que comparten, las relaciones, sentimientos y dificultades que esto conlleva no sólo al interior de los muros institucionales sino también en sus espacios familiares y sociales; todos estos aspectos hicieron posible identificar realidades que para este grupo humano están cargadas de especial significado y aportaron elementos cualitativos para el posterior análisis de sus discursos, ya que, según Ghiso (2000,5) “es desde estos elementos que se puede construir una semántica de los hechos, de los intereses e intencionalidades, de los saberes, de las expresiones e interacciones, de las percepciones, de las vivencias y deseos”.

5. Resultados y construcción de sentido

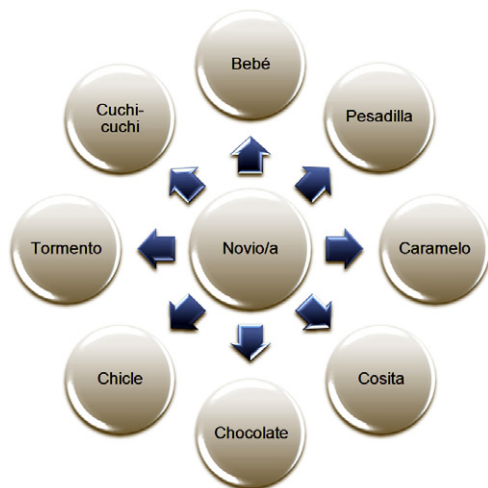
A la luz de los objetivos planteados en la investigación, se organizó la información recopilada según los conceptos unificadores (lenguaje, metáforas, sexo y muerte). Luego, se llevó a cabo el proceso de análisis e interpretación cualitativa de los datos a partir de las expresiones de los propios sujetos del proceso investigativo; partiendo de la premisa de que “si queremos saber qué siente la gente, cuáles son sus experiencias y qué recuerdan, cómo son sus emociones y motivos y las razones para que actúen de la forma en

que lo hacen, ¿por qué no preguntarles a ellos?” (Gordon Willard Allport, citado por Moreno, 2004, 97).

5.1. Metáforas del erotismo

Desde siempre, la sexualidad ha sido un tema de interés para los seres humanos; su representación artística es inmemorial. La alusión a los genitales y a los diferentes rasgos de la sexualidad está presente en todas las culturas, en todos los espacios y en todos los tiempos.

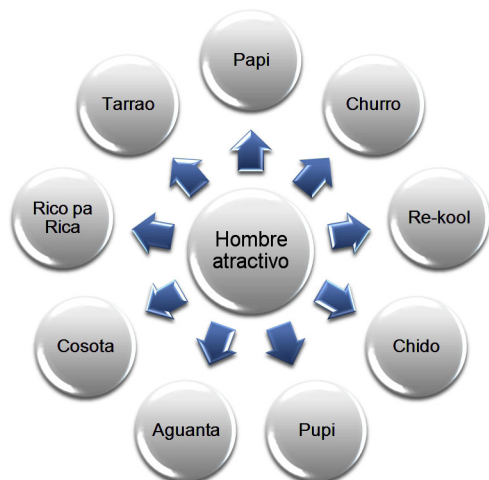
Al respecto se estudiaron desde el punto de vista metafórico, varias expresiones con las que los estudiantes entrevistados -de ambos géneros- se refieren al campo semántico del sexo.



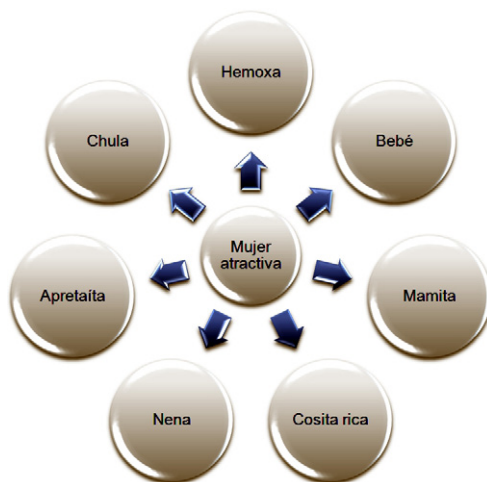
En primer lugar, se presentan algunos vocablos que los jóvenes utilizan para referirse afectuosamente a su pareja; en ellos ya encontramos términos del campo semántico de la alimentación -especialmente dulces (caramelo, chocolate, chicle)-, aunque también se encuentran palabras que podrían tener una significación opuesta; es el caso de “tormento”, “pesadilla” pero que por efectos de la pragmática de la enunciación son suavizadas y convertidas en eufemismos mediante la entonación y el propósito de quien las expresa. De igual manera, se evidencia que además de las metáforas, también se encuentran onomatopeyas

(cuchi-cuchi) y diminutivos semánticos y fonéticos (bebé, cosita) con los que se busca minimizar las distancias y expresar sentimientos de amor.

Al parecer, este tipo de lenguaje ha ganado terreno en su cotidianidad, no está regido por normas lingüísticas ni morales y permite cierta relajación en las relaciones interpersonales.

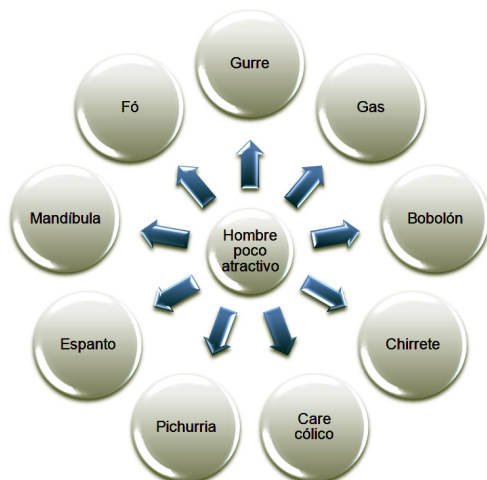


Teniendo en cuenta que el tema del sexo -como categoría física y biológica- es uno de los múltiples tabúes en diversas culturas; la referencia a los genitales o a las relaciones sexuales encuentra en el lenguaje caminos de evasión, de creatividad, de curiosidad e incluso de jocosidad en las innovaciones semánticas-metafóricas que en ocasiones transforman los significados de las palabras en eufemismos o en cacofemismos. Es preciso recordar que el eufemismo es, según el diccionario Larousse (2010, 429): (gr. *ayphimismós*, de *eyphimós*, que habla bien). Palabra o expresión que se usa para sustituir otra que se considera de mal gusto, inoportuna o malsonante); en cambio la cacofonía es definida en el mismo diccionario como (gr. *kakofonía*, de *kakós*, malo y *foní*, sonido). Sonido de efecto desagradable, resultante de la combinación de los elementos acústicos de una palabra o frase (Larousse, 2010, 180).



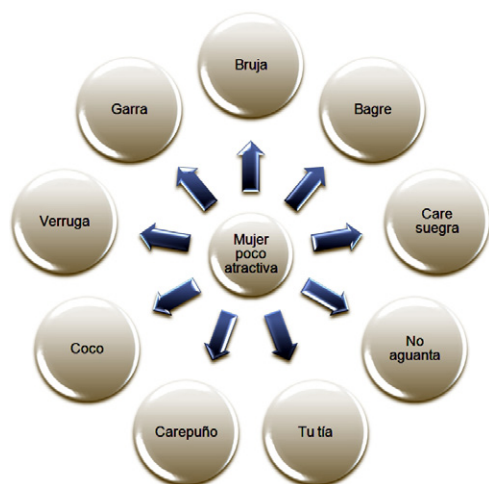
De manera que, por ejemplo, para referirse al atractivo físico de hombres o mujeres, son comunes expresiones como: papacito- mamacita, churro, papito- mamita, papichulo, papi-mami, tremendo tarrao, paspi, quién pidió pollo, rico pa rica, lindo(a), chulo(a), ta bueno(a), mucho(a) man-hembra, ta buena(o), apretaíta, aguanta, chusco(a), mamacita o papacito rica(o), está de rechupete.

En cambio, el repertorio para referirse al poco atractivo físico se expresa con vocablos peyorativos como: morfeo, feo(a), horrible, espantoso(a), gurre, verruga, mandíbula, no aguanta, coco, carepuño, garra.



Aunque palabras como carepuño y verruga, más que metáforas, son hipérboles en las que se exageran las características de los seres aumentando la descripción de sus rasgos físicos y/o psicológicos; en todos estos procesos de metaforización, *las nuevas palabras* asumen la significación del vocablo al que se refieren intencionalmente.

Las palabras pichurria y gurre no están registradas en el diccionario de la RAE sin embargo para los estudiantes significan persona débil, tacaña, fea o molesta que en cierto momento se convierte en un estorbo.

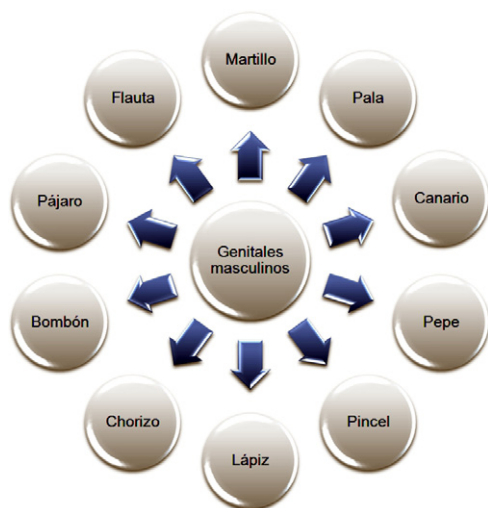


Los jóvenes que aportaron los datos, establecen en su repertorio léxico analogías explícitas de forma entre los genitales y algunos alimentos, animales y/o vegetales; así como entre la actividad sexual y otro tipo de acciones humanas, especialmente la alimentación, la danza, la cabalgata y el trabajo de campo, entre otros.

También se encontraron ciertos vocablos que ofrecen metáforas a partir de términos propios del campo semántico de los útiles escolares, herramientas, instrumentos musicales e incluso armas que, de alguna manera, tienen cierta relación -especialmente de forma y de uso- con la palabra que evitan pronunciar.

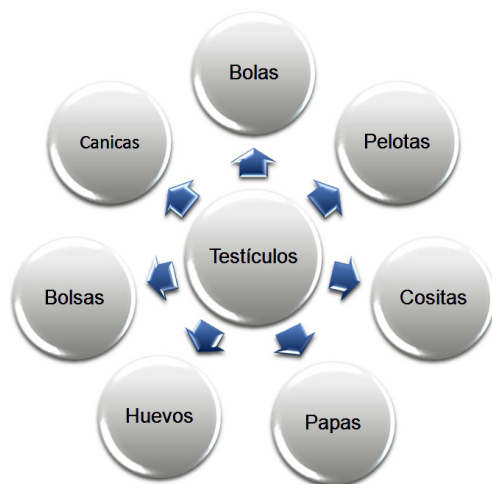
Con estas palabras, los jóvenes escolares logran que de manera inmediata, se generen imágenes mentales en las que la significación depende del proceso interpretativo que nos lleva a inferir el significado literal.

Varios estudiantes establecen relaciones semánticas análogas entre sus propias expresiones y los órganos genitales o las situaciones a los cuales hacen referencia; algunos de ellos -especialmente los varones- al explicar el motivo por el cual utilizan uno u otro vocablo, hacen gestos que imitan el golpe con un martillo al referirse al acto sexual.



La gráfica recoge las palabras más usuales para nombrar el pene; en ella términos como pincel y lápiz aluden a la creatividad; quizá a la posibilidad de crear otro ser o nuevas formas de expresión en lo que a los encuentros de cama se refiere. La RAE (2012) define pincel como (del cat. *pinzell*) "instrumento, usado principalmente para pintar, compuesto por un mango largo y delgado de madera o metal que en uno de los extremos tiene sujeto un manojo de pelos o cerdas". Como vemos la relación es muy explícita.

De igual manera, vocablos como canario, pájaro, flauta, martillo y pala se acercan metafóricamente desde el punto de vista del aspecto y la función.

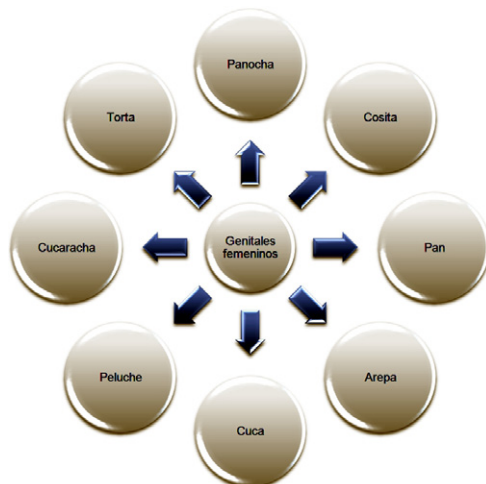


Los testículos son nombrados por los estudiantes con expresiones como: bolas, pelotas, huevos, huevitos, cositas; en ellas se evidencia nuevamente la similitud en cuanto a la forma y al interés en utilizar otras palabras para evadir la palabra castiza.

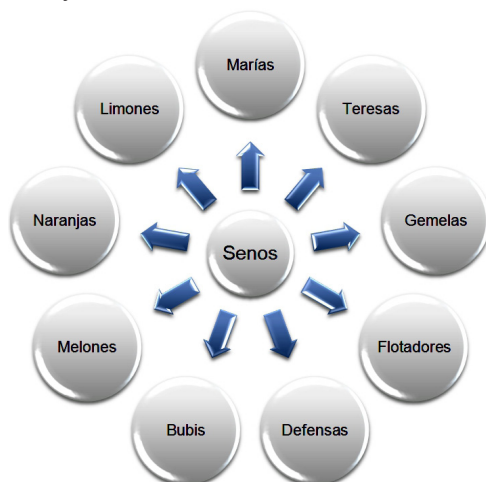
Por otra parte, para nombrar los genitales femeninos, la mayoría de jóvenes utilizan palabras como: cuca, arepa, pan, panocha, torta, tortacita, cucaracha, peluche; a excepción de las dos últimas, según la RAE (2012), sus significados corresponden a un alimento elaborado a base de maíz (Del lat. vulg. panucūla, mazorca, y este del lat. panicūla, dim. de panus, mazorca de hilo) y ya dentro del idioma oficial se aceptan como sinónimos de vulva o vagina en el habla coloquial de países como El Salvador y Cuba.

La analogía en este caso se presenta nuevamente en las relaciones de forma entre los dos conceptos comparados semánticamente. Ahora bien, la palabra cucaracha proviene -según la misma fuente- de cuca: oruga de mariposa y es un vulgarismo aceptado en Colombia, Guatemala y Venezuela para referirse -como lo hacen los estudiantes en cuestión- al sexo de la mujer; nuevamente hallamos una analogía de forma o estructura, esta vez con un animal. Finalmente, la palabra peluche (del fr. peluche), literalmente significa 'felpa', es

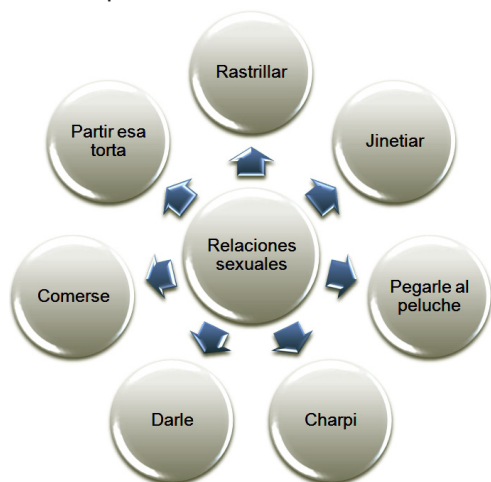
decir, tejido con pelo por el haz; además también se refiere al juguete elaborado con ese tejido: aquí la analogía es evidente entre este material y el vello púbico.



Para referirse a los senos, se encontraron expresiones como: melones, limones, naranjas; palabras estas que se 'aplican' de acuerdo con el tamaño y la forma de los mismos. Además, expresiones como marías, teresas y gemelas, parecen hacer referencia a ambas glándulas mamarias y a su género femenino y número plural. Flotadores y defensas son palabras que al remplazar a la palabra senos, presentan una analogía relacionada con su estructura y ubicación.



Para referirse a las relaciones sexuales, los estudiantes acuden a frases como: partir eso, revolcarse, darle-pegarle al peluche, partir esa torta, comerse, estar juntos, hacer el amor, (dar o recibir) la prueba de amor, hacer cositas ricas, partir el pan, charpi, hacer el sex, bailar el mambo horizontal, hacer cuchi-cuchi, rastrillar, jinetiar, pichar, dar un paseo, entregarse, darle, hacer cha- cha- chá, darle al pirulí.



Al revisar este glosario juvenil referido a la sexualidad se evidencian más allá de las metáforas, otro tipo de recursos estilísticos como la hipérbole (falo: pala) y la onomatopeya (coito: cha-cha-chá, cuchi-cuchi...); y el asignar nombres de personas (senos: marías; falo: don pepe) a diferentes partes del cuerpo humano.

Cuando se cuestiona a los estudiantes acerca de las razones por las cuales evaden los términos normativos y los rempazan por este tipo de expresiones, generalmente responden con una sonrisa pintada en su rostro mientras dicen que "porque sí, profe...porque así es como más chévere, más natural" (estudiante A), "así uno no se estresa tanto" (estudiante B), "no da pena porque es algo normal" (estudiante C), "hay cuchos que se quedan sanos" (estudiante B). Como vemos, en cada frase los estudiantes insertan palabras de su repertorio léxico; en este último caso,

con la palabra 'cuchos' se refieren a los adultos y/o docentes y la palabra 'sano' significa para los estudiantes 'ignorante', desinformado.

En lo relacionado con el tipo de analogías que existen entre los vocablos que utilizan, la mayoría de los entrevistados coinciden en reconocer que predomina la semejanza en cuanto a forma; algunos dicen que la relación está en el color y otros dicen que en la textura: "¿usted ha visto esas cucas [galletas] que venden en la tienda...? Si o no que se parecen? (estudiante D), y, pues -si uno lo piensa bien- las otras palabras también se parecen...(estudiante E).

Al respecto dice Cooper (1986, 31), "para manejar intelectivamente un concepto nuevo hay que recurrir a una cierta forma de evidencia. Esta evidencia puede alcanzarse, o bien mediante la descripción, cuando el concepto puede expresarse por medio de otros previamente conocidos, o bien mediante la metáfora, a la que se recurre cuando para establecer un concepto nuevo se precisa el concurso de la intuición".

Las expresiones de los jóvenes tienen un fuerte vínculo con los estereotipos culturales en cuanto a las relaciones de poder entre lo femenino y lo masculino; en donde "lo femenino se asocia con la pasividad, la fragilidad, la irracionalidad, la subjetividad y lo masculino con la actividad, la fuerza, la racionalidad, la objetividad" (Pérez, 2011, 102). En el proceso de análisis se determinó que los términos con que los estudiantes se refieren a la fisiología de la reproducción, conllevan valoraciones opuestas dependiendo del género; algunas de las palabras son muy explícitas al subrayar la actividad o pasividad de uno u otro sexo.

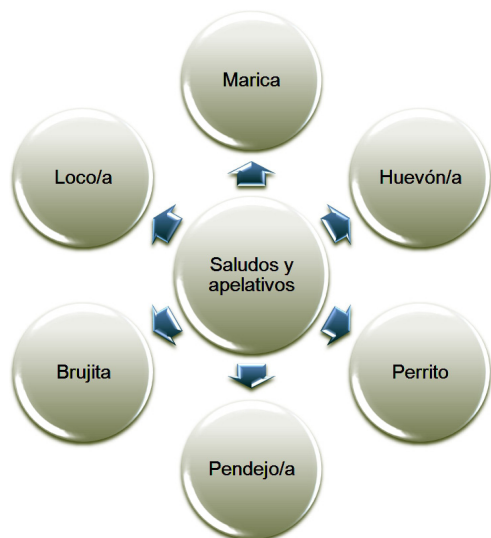
Las connotaciones de la sexualidad desde el punto de vista de lo femenino tienden a la acción de ser consumido, devorado e incluso aplastado -en el caso de la cucaracha-; en tanto que la actividad sexual masculina se equipara a consumir, devorar,

devastar -en el caso del martillo- o también crear -en el caso del pincel y el lápiz.

Evidentemente, tanto el erotismo como la metáfora le permiten al hombre incursionar en nuevas formas de expresión. Según González, (2006, 7) "la metáfora es una acción estética del lenguaje que puede superar los límites de la ética" lo que se evidencia en el discurso de los jóvenes de ambos géneros, quienes reflejan a través de sus metáforas su cosmovisión de los temas relacionados con el ejercicio de la sexualidad en términos de poder; situación que problematiza el ejercicio pedagógico en lo que respecta a su capacidad de asumir la función social que le compete en pro del reconocimiento de la dignidad del ser humano como ser sexuado y no sólo como ser sexual.

5.2. Metáforas de la muerte

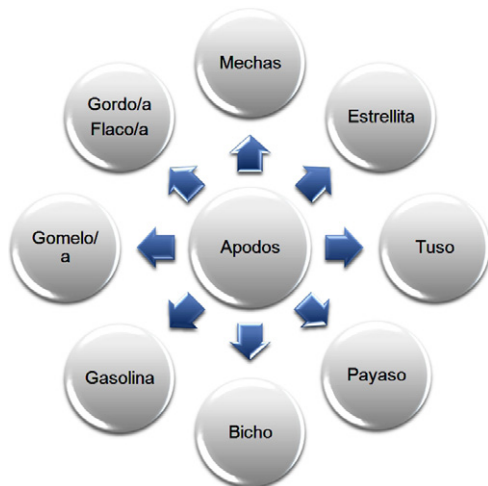
El uso de las metáforas está íntimamente relacionado con la cosmovisión de estos grupos humanos; quienes recurren a ellas para comunicarse las integran en todos los momentos y situaciones cotidianas: desde las formas de saludo hasta las formas de despedida se encuentran los recursos metafóricos.



Algunos de estos recursos corresponden a vulgarismos cuya función es primor-

dialmente ofender mediante la agresión verbal, no obstante en la información lexical recolectada estas expresiones hacen parte de todos los contextos comunicativos; locuciones como las que se muestran en la gráfica se intercalan en cualquier diálogo a manera de saludo -acompañados por préstamos lingüísticos como Hi, hola, bay- o apelativos que se denotan generalmente sentimientos de afecto y/o familiaridad.

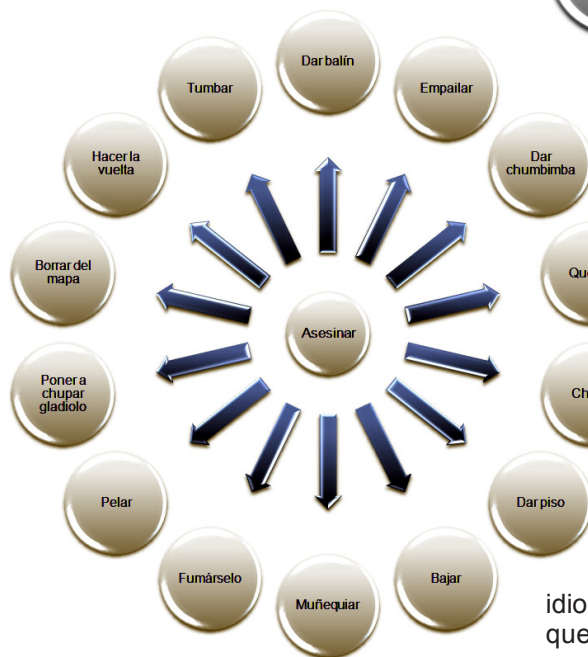
De igual manera, se mezclan en las conversaciones informales los apodos en los que se hace énfasis especialmente en los defectos físicos y/o algún rasgo de carácter con que se identifica a cada uno de los integrantes del grupo.



De acuerdo con la definición de Moreno, el grupo que aportó la información está constituido (1998, 19) "por un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten un conjunto de normas y valores de naturaleza sociolingüística: comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos". En este grupo humano, el campo semántico de la muerte tiene gran cantidad de voces quizá porque es una realidad que experimentan a diario

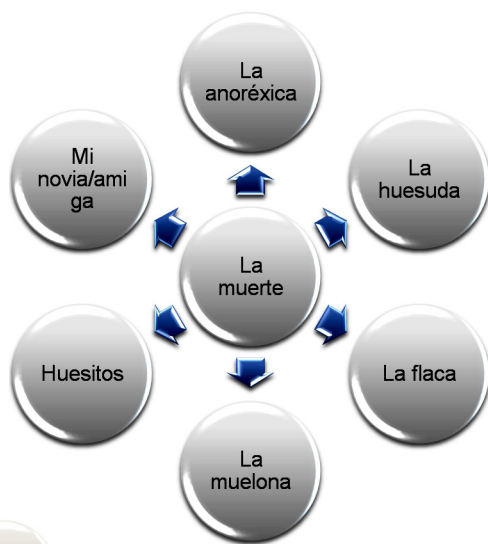
estos jóvenes en su propio círculo familiar o en su entorno más cercano; donde las muertes violentas ocurren diariamente, siendo por lo general la juventud víctima de los flagelos de la drogadicción, el pandillismo y la descomposición social que estas prácticas generan.

De acuerdo con Álvarez (2008, 18) “la motivación del significado hacia los objetos a través de los símbolos es un proceso continuo que surge a través de la interacción social”. Es entonces, en relación con la construcción simbólica, que se están “reorganizando y reconstituyendo las relaciones básicas de poder entre sujetos y grupos para dominarse, controlarse, explotarse o, por el contrario, encontrarse, dialogar, consensuar y concertar acciones” (Ghisso, 2000, 4).



Las expresiones de amistad están signadas en estos jóvenes por relaciones de poder y de muerte; existe cohesión interna en los grupos a los que pertenecen, aunque entre sus vínculos de cohesión se encuentran el abandono, la rebeldía, la violencia, la drogadicción y la pobreza

que alimentan permanentemente una mezcla de sentimientos de dolor, rebeldía, indefensión y agresividad: la guerra está presente en su cotidianidad y siempre Ares queda vencido a los pies de Tánatos.



La similitud en sus rangos de edad los identifica y les permite compartir valores y antivalores con respecto a su participación social que se materializan en sus expresiones lingüísticas y que nos invitan a preguntarnos *¿qué cosas hacen los jóvenes escolares con las metáforas?; según los estudiantes) F y G): “charlar, compartir ideas, ponerse de acuerdo para hablar el mismo idioma”. He aquí otra metáfora, ya no se trata de hablar el mismo idioma sino otro idioma, un idioma propio que los identifique como parte de una agrupación, de una pandilla y los reúna en torno al infortunio ya que a estos jóvenes los convoca la necesidad de poner a prueba su resistencia física y emocional: “...hablamos así para saber que se está pensando y qué se está sintiendo; cuál es la vuelta...” (Estudiante H): el riesgo es su alimento; la muerte, su compañía y la ley su peor enemiga. El máximo valor*

que profesan estos jóvenes al interior de sus grupos es la solidaridad: “amigos, amigos...no, eso no existe: solos vinimos y solos nos vamos” (Estudiante I); la solidaridad que los hace cómplices.



Se agrupan en soledad con otros que también están solos y le rinden culto a la guerra con rituales cotidianos de auto-extinción. La cohesión grupal es verdaderamente sólida cuando deben enfrentarse a un enemigo común. Lo que los separa es lo mismo que los une: el sentido de pertenencia. Se organizan para atacar y defenderse de otros: “cada quien en su parche y todo bien. El que se mete con uno se mete con todos” (Estudiante J). El crear grupos “cerrados” excluye a otros, enfrenta a otros, se estigmatizan y se autoexcluyen con la ropa, la forma de llevar su cabello, los accesorios que usan, la forma de caminar y los espacios que frecuentan.

La mayor parte del tiempo estos jóvenes permanecen solos, distantes de cualquier modelo de corrección lingüística; en sus hogares no cuentan con ejemplos a seguir en muchos aspectos de sus vidas, mucho menos en lo relacionado con su lenguaje; antes, por el contrario, se fortalecen especialmente las expresiones de tipo ofensivo y vulgar en entornos de constante abandono y violencia. Es evidente que existe una necesidad de co-

municarse asertivamente con “los otros” para construir, a través del lenguaje un “nosotros”, que les permita constituirse en sujetos históricos, gestores de desarrollo: productos y constructores sociales.

Quizá los jóvenes escolares hacen uso consciente o inconsciente de la metáfora para apropiarse aunque sea lingüísticamente de una sociedad que los rechaza, que los señala, que los mira como seres extraños (...como “otros”) de una sociedad que vive “censurando las prácticas racistas, la discriminación y el abuso hacia quienes son estigmatizados y descalificados por el contraste de sus expresiones lingüísticas, sus modos y ritmos en el aprendizaje con una imagen social asociada a un ‘nosotros’ hegemónicamente legitimado” (Batallán y Campanini, 2008, 2). Una sociedad que se persigna horrorizada ante la discriminación y sigue discriminando.

El grupo de estudiantes que aportó los datos para el presente trabajo investigativo pertenece a la misma comuna e interactúa socialmente no sólo con el entorno escolar sino también con la población externa a la institución, de manera que las variaciones fonéticas, sintácticas y semánticas que se evidencian en su lenguaje, no son exclusivas de su vida estudiantil sino también del grupo humano con el que comparten a diario intereses y experiencias en entornos de vulnerabilidad constante.

Sus discursos son característicos de su edad, de las situaciones cotidianas a que se ven expuestos y también de la influencia que ejercen los medios en la configuración de su identidad. Las necesidades discursivas, motivan la creatividad de los hablantes, quienes acuden a las metáforas para darle agilidad y color a su discurso.

La informalidad de los procesos comunicativos en que participan hace posible la resignificación de los conceptos, facilita las relaciones y el fortalecimiento de los vínculos sociales entre compañeros, amigos, familiares... La dificultad en la comunicación se presenta cuando los

actores de la enunciación pertenecen a diferentes grupos generacionales puesto que de ambas partes existe cierto rechazo, especialmente entre el grupo de docentes, quienes –por lo general utilizan la lengua estándar o académica mientras el grupo de adolescentes escolares, con sus innovaciones discursivas transgreden las norma y camuflan en sus expresiones metafóricas sus verdaderas intencionalidades, “así los cuchos [padres, profesores] no entienden” (estudiante X).

Los nuevos códigos lingüísticos les proporcionan identidad y con ella, seguridad respaldo, en un mundo que cada vez los hace más vulnerables. Gracias a su lenguaje hacen homogéneas las diferencias de género, de origen, de raza y de situación social.

Sus modificaciones léxicas pertenecen a unos contextos particulares, surgen del uso individual de la lengua estándar y se propagan rápidamente gracias a la pragmática discursiva en la que los medios de comunicación participan directamente con los aportes léxicos y el uso de los extranjerismos de moda.

6. Desenlaces

Se hizo evidente que las variaciones presentes en el lenguaje de estos jóvenes, buscan “crear un obstáculo en el puente de comunicación entre el grupo que las utiliza y aquellos que no pertenecen a dicho grupo [...] o simplemente son variaciones de tipo lúdico-creativas para innovar o descrestar a los individuos del grupo” (Montes, 1995, 64). Lo cierto es que el conjunto de variaciones que utilizan los identifica como grupo social puesto que en la pragmática de la enunciación se ponen en evidencia aspectos individuales y sociales de los sujetos: sus intereses, motivaciones, circunstancias; su interpretación de la realidad y su vinculación a la misma.

El uso de las variaciones a la lengua oficial y de los préstamos lingüísticos de moda, otorgan cierto “status” a los integrantes del grupo y de este con respecto

a otros conglomerados con características similares. Estos códigos sociales, propios de los discursos juveniles se crean como estrategias de cohesión grupal y a la vez de caracterización y originalidad en relación con otros.

El contexto que comparten los jóvenes estudiantes y su diversidad de origen geográfico son elementos extralingüísticos que inciden en la transformación semántica de los vocablos que utilizan al referirse a temas relacionados con el sexo y con la muerte.

Finalmente, se pudo corroborar con Rodríguez (citado por Charria, 2008, 37) que “básicamente, existen tres características propias del lenguaje juvenil”; una de ellas es la connotación semántica (en este caso la metaforización de conceptos propios de la alimentación en el tema de la sexualidad y de la cotidianidad en el tema de la muerte) que se evidencia en la transposición de verbos, adjetivos y sustantivos.

En segundo lugar, en el lenguaje juvenil se presenta un constante cambio de código, es decir, la utilización de voces de idiomas extranjeros -especialmente del inglés- en sus expresiones diarias.



En tercer lugar, el uso de registros que, generalmente son catalogados en la lengua estándar como vulgarismos o ex-

presiones propias de grupos marginales, adquieren significados insospechados en el lenguaje juvenil al transformarse en formas de saludo o de tratamiento entre compañeros y amigos.

El lenguaje es entonces comunión, sociedad, pertenencia y permanencia evolutiva. La palabra se alimenta del sentimiento, de la cotidianidad, de la ideología y de la opinión haciéndose conciencia y transformándose con el hombre; el lenguaje es expresión social de la cultura en que están inmersos los sujetos; es un modo específico de su sentir y de su pensar.

7. Anexo

El cuestionario propuesto fue el siguiente:

1. ¿Con qué expresiones se refieren a temas relacionados con la sexualidad? (sinónimos y antónimos de “atractivo” o “sexi”, sistema reproductor femenino, masculino, relaciones sexuales...)
2. ¿Con qué expresiones se refieren a temas relacionados con la muerte?
3. ¿Qué expresiones utilizan para referirse a la institucionalidad? (adultos, padres, maestros...)

Después de tabular la información, se vio la necesidad de dialogar nuevamente con los estudiantes para acopiar elementos que orientaran el análisis interpretativo de la misma. Para esto, se elaboró un nuevo cuestionario que se presenta a continuación

1. ¿Por qué los jóvenes, en algunos casos, evitan utilizar palabras propias de la lengua estándar?
2. ¿Por qué motivos crees que se utilicen palabras que designan alimentos, objetos (herramientas, útiles escolares...) y nombres propios para referirse a los genitales?
3. ¿Por qué crees que los jóvenes utilizan tantas palabras y frases para referirse a temas relacionados con la muerte?

Bibliografía

- Álvarez Álvarez Carmen. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. En *Gaceta de Antropología*, 24 (1). Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html (Recuperado el 16 de marzo de 2012).
- Ander-Egg, Ezequiel. (1976). Hacia una metodología del trabajo social. Argentina: Editorial ECRO.
- Batallán, Graciela y Campanini, Silvana. (2008). El “respeto a la diversidad” en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110159A/9142>. Revista de Antropología Social del Departamento de Ciencias Antropológicas. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bustamante Pérez, Gabriel Arcángel. (2010). La modernidad invisible en Colombia. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2011). La diversidad en la diversidad. Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales
- Castellanos Simons, Beatriz. (1998). Metodología de la investigación educativa. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Cuba.
- Castells, Manuel. (2009). Comunicación y poder. Madrid: Alianza.
- CHARRIA Gómez, Ángela María. (2008). La pertinencia de la enseñanza del lenguaje juvenil en el proceso de aprendizaje de español para extranjeros inscritos en los niveles intermedio, avanzado y superior durante el 2007-02 en el Centro Latinoamericano de la PUJ, [monografía], Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Charles, Antaki. (1994). Explaining and arguing. Londres: Sage.



- Feixa, Carles. (1998). De jóvenes, bandas y tribus. Barcelona: Ariel (3ª edición ampliada 2006).
- Foucault, Michel. (1968). Las palabras y las cosas. Argentina: Siglo XXI editores.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes Humanos: límites y paisajes. Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Capítulo I: Bicentenario del akairós en la educación Latinoamericana. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). El extrañamiento del otro. Manizales. Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2006). Mito, metáfora y arte en prognosis de ciencia en la universidad convocada. Manizales. Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán (2011). Modernidad Positiva. Modernidad Crítica. Módulo Modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Lakoff, George y Mark, Johnson. (2009). Metáforas de la vida cotidiana. (8va edición). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Jiménez Amaya, Edgar Alberto. (2010). Efectos de la educación superior en Colombia. Una mirada regional. Manizales. Universidad de Manizales.
- Lizcano Fernández, Emmanuel. (2006). Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones. Madrid: Ediciones Bajo Cero.
- MONTES, José Joaquín. (1995). Dialectología general e hispanoamericana. Tercera edición. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Rodríguez González, Félix. (2002). El lenguaje de los jóvenes, Barcelona: Ariel.
- Romano, Vicente. (2007). La Intoxicación lingüística. Barcelona: Plaza edición.
- Savater, Fernando (1999). Las preguntas de la vida. Barcelona: Ariel.
- Serna, Arles Freddy. (2012). Modernidad sistémico-compleja. Conferencia presentada en la ciudad de Popayán. Universidad de Manizales: Maestría en Educación desde la diversidad.
- Serrano Orejuela, Eduardo. (2002). Significación y comunicación. Cali: Universidad del Valle.
- Zemelman, Hugo. (2007) El ángel de la historia. Determinación y autonomía de la condición humana. Barcelona: Editorial Artophos.
- Webgrafía
- Aguilar Rivero, Mariflor. (1999). Límites de la subjetividad. Distribuciones Fontamara. Universidad de Texas. Disponible en: http://books.google.com.co/books?id=iU5ZAAAAAAAJ&q=limites+de+la+subjetividad&dq=limites+de+la+subjetividad&source=bl&ots=fVay6dHSsp&sig=34ObOpZ57eHr09DXadl4_QbPiSE&hl=es&sa=X&ei=HmH8T670HIKk9ASShvTTBg&ved=0CDEQ6AEwAA (Recuperado el 15 de junio de 2012).
- Alvarado Isunza, Eduardo José. (2009). Lenguaje, poder y educación (Primera edición). San Luis Potosí. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2492391> ¿No funciona? Puedes acceder a tu cuenta y realizar búsquedas bloqueando los resultados de **incronia.cucsh.udg.mx**. sincronia.cucsh.udg.mx (Recuperado el 26-01-2012)
- Barthes, Roland. (2005). El grado cero de la escritura. España: Siglo XXI. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=rB5d085iaA0C&pg=PA27&lpg=PA27&dq=el+poder+o+la+sombra+del+poder+siempre+a+caba+por+instituir+una+escritura+axiol%C3%B3gica&source=bl&ots=oARONZRXXhK&sig=DpUQr0bgCt90YThCltw9zj28Ak4&hl=es&sa=X&ei=KeovUMGqBKXv0gGn14DgCA&ved=0CEoQ6AEwAg#v=onepage&q=el%20poder%20o%20la%20sombra%20del%20poder%20siempre%20acaba%20por%20instituir%20una%20escritura%20axiol%C3%B3gica&f=false> (Recuperado el 10 de agosto de 2012).
- Briz, Antonio. (1995). La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática. En Luis Cortés Rodríguez [ed.]. *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería, 1995. p. 101-122.
- Cía Lamana, Domingo. (2006). Nietzsche: La filosofía narrativa de la mentira, la metáfora y el simulacro. Disponible en: <http://www.filosofiayliteratura.org/lindaraja/nietzsche-mentirametafora.htm> (Recuperado el 17 de marzo de 2012).

- El parche, diccionario. Lenguaje de las pandillas juveniles en Colombia. <http://www.caucanet.net.co/nf/mc/mcweb/diccparche.htm> (Recuperado el 23 de enero de 2012).
- Eliade, Mircea. (2001). El mito del eterno retorno. Buenos Aires: Argentina. Alianza/Emecé. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/7354213/El-Mito-Del-Eterno-Retorno>. (Recuperado el 15 de agosto de 2012).
- Feixa, Carles. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 4, N°. 2:revistacinde@umanizales.edu.co
- Ghiso, Alfredo. (Febrero, 2000). Potenciando la Diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). Disponible en http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf (Recuperado el 22 de marzo de 2012)
- Hernández, P. (2011). *Antropología: definiciones básicas*. Módulo Antropología, Maestría en Mercadeo. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Hernández, P. (2011). *Fundamentos epistemológicos y aproximación etnográfica*. Módulo Antropología, Maestría en Mercadeo. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Hernández De La Torre, Elena. (2010). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales. Disponible en: <http://www.redes-cepalc.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf> (Recuperado el 12 de marzo de 2012)
- Lizcano, Emmanuel. (1998). La metáfora como analizador social. En el VI congreso español de sociología. UNED: Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales. Disponible en: <http://www.filosofiayliteratura.org/lindaraja/metafora-analizador.htm>. (Recuperado el 10 de julio de 2012).
- Magendzo K, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. Disponible en: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=30517306007> en Redalyc. Sistema de Información Científica. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Recuperado el 16 de marzo de 2012).
- Moreno Fernández, Francisco (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona, Ariel.
- Morin, Edgar. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. París: UNESCO. Disponible en: <http://cedum.umanizales.edu.co/virtual/file.php/662/saberes7.pdf> (Recuperado el 16 de marzo de 2012).
- Pérez Sedeño, Eulalia. (2011). El sexo de las metáforas. Disponible en: http://genet.csic.es/sites/default/files/documentos/biblioteca/PEREZ_SEDENOS_SEXO_EN_LAS_METAFORAS.pdf (Recuperado el 16 de marzo de 2012).
- Real Academia de la Lengua Española (RAE). (2012). Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. (Recuperado el 10 de julio de 2012).
- Real Academia de la Lengua Española (RAE). (2012). Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>. (Recuperado el 10 de julio de 2012).
- Ríos Pera, Luis Ángel. (2009). El desafío de la lectura. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos75/desafio-lectura/desafio-lectura4.shtml> (Recuperado el 30 de marzo de 2012)
- Rodas Montoya, Juan Carlos. (2006) La p(s)icaresca: ¿un género literario nacido en Medellín? Cali. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en: <http://webview.javerianacali.edu.co/cgi-olimp/?infile=details.glu&loid=502855&rs=198584&hitno=-1>. (Recuperado el 10 de julio de 2012)
- Sklar, Carlos. (2002). Alteridades y Pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> (Recuperado el 12 de marzo de 2012)



Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales

Los siguientes son los textos escritos que se tendrán en cuenta para ser evaluados para publicación en la Revista Plumilla que tiene dos ediciones al año, Junio y diciembre.

- **Ensayos o ponencias**
- **Artículos provenientes de investigaciones**

Se aceptan artículos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Curriculum; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía; Historias de vida; Educación para adultos; u otros de interés filosófico que giren en torno al sujeto, para lo cual se deben tener presente las siguientes condiciones:

Ensayos o ponencias

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a 30 páginas. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
 - a. Título del artículo en mayúsculas y negrita, en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - b. Nombres y apellidos del o los autores con alineación 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.

- c. Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de 500 palabras, arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- d. Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Título investigación en español
Resumen 500 palabras
Palabras claves
Título investigación en inglés o francés
Abstract - Traducción del resumen a inglés o francés
Keywords

- e. Texto del artículo, con una extensión máxima de 25 páginas, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- f. Títulos y subtítulos irán en minúsculas.
- g. Referencias bibliográficas. Mínimo 35 referencias.

Tesis doctorales o de maestría

1. Básicamente, es un resumen inteligente, enriquecido de la tesis.
2. Asimismo, pueden enviarse reseñas de tesis doctorales o de maestría, que no sobrepasarán las veinticinco (25) páginas, en tamaño carta, tipo de letra arial 12, interlineado sencillo.
 - a. Título de la tesis.
 - b. Nombres y apellidos del o los autores con alineación a la izquierda. En Pie de página con 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.

c. Deberá conservarse la estructura que a continuación se presenta:

- Título de la investigación en Español
- Título de la investigación en inglés, francés o portugués
- Resumen en Español (500 palabras), Abstract en inglés o francés
- Palabras claves, Key Words

Título investigación en español
Resumen 500 palabras
Palabras claves
Título investigación en inglés o francés
Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract
Keywords

- Presentación (Indicarán fecha, lugar, director de la tesis e institución donde tuvo lugar)
 - Justificación
 - Antecedentes (otras investigaciones)
 - Problema de investigación (Pregunta de investigación)
 - Objetivos
 - Descripción teórica
 - Metodología (Tipo de investigación-procedimientos-diseño investigativo)
 - Población y muestra, descripción
 - Hallazgos
 - Conclusiones
 - Recomendaciones
 - Bibliografía básica. Mínimo 45 referencias.
- d. Los documentos presentados que no cumplan rigurosamente todas las condiciones anteriores serán rechazadas.
- e. Referencias bibliográficas, aparecerá

con el mismo tipo y tamaño de letra y adoptará la siguiente forma:

1. Libros

- Morín, Edgar. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*, (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gil, Mario y García, Javier. (2001). *La urbanidad de las especies*. Pereira: Editorial Papiro.

2. Revistas

- Loaiza Rendón, Carlos Andrés. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de y para todos*. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.

3. Capítulos o artículos de enciclopedias o libros

- Ochoa, Jaime. (1999). *Del papel a la tiza*, en Hartnett Día, Ana María. Futuro de la educación. Bogotá: Premier Press.

4. Páginas de internet

- Aristóteles (2010). *Retórica*. Disponible en: <http://www.bibliotheka.org/?/ver/3289>. (Recuperado en Marzo 26 del 2012). Original siglo III, a. c.
- Muñoz Tapasco, Luis Ovidio o Luisito Muñoz. (S, f). Disponible en: <http://www.luisitomunoz.com/> (Recuperado en junio 15 del 2012)

5. Obras clásicas, de las cuales se ha consultado una versión reciente, pero interesa especificar el año de la versión original.

- Bacon, Francis. (1949). *Novum Organum*. Buenos Aires: Losada. Original 1620.
- f. El autor tiene varias producciones del mismo año.
- Morín, Edgar. (1995a). *Introducción al pensamiento complejo*, (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, Edgar. (1995b). *El método*. Barcelona: Editorial Gedisa.

g. Las citas textuales irán entrecomilladas.

• Referencia al final de la cita:

“La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, si parece ser una urgencia para el hombre” (Urán, 2002, 23).



Si la cita ocupa más de cinco líneas, se presentará en forma de sangrado y con letra tamaño 10 puntos.

• **Referencia al principio de la cita:**

Urán (2002, 23) explica que “La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, si parece ser una urgencia para el hombre”

- h. Los pies de página van numerados en letra arial, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- i. Las tablas, gráficos, cuadros o imágenes se acompañarán de su correspondiente título y leyenda.
- j. Aspectos como la redacción, el cuidado en la puntuación, la semántica y la sintáctica serán elementos de evaluación para la aceptación o no de la publicación.

Responsabilidades éticas-jurídicas. Notas aclaratorias

- 1. 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.
- 2. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- 3. La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

- 4. 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.
- 5. 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.
- 6. El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.
- 7. Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.
- 8. Nota. Cuatro es el máximo de participantes por artículo.
- 9. Correos de envío de textos: miguelg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co
- 10. 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 Umanizales

miguelg@umanizales.edu.co

educa@umanizales.edu.co

En esta edición

Emociones en primera fila: la entrevista, el aprendizaje de las biografías y el lenguaje de las emociones

La representación social de futuro que tienen los jóvenes de la comunidad La Cabaña del municipio de Manizales

Realidades que perturban la inclusión educativa en Barbacoas (Nariño)

Implicaciones interdisciplinarias para una educación desde el contexto

Concepciones sobre diversidad, de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad del Quindío

Movimiento piernas cruzadas: acto de resistencia social

El multiculturalismo como referente de la pedagogía inclusiva en la Institución Universitaria CESMAG

La dualidad andina del pueblo Pasto, principio filosófico ancestral inmerso en el tejido en guanga y la espiritualidad

Las luchas perdidas de los indígenas en Colombia:
¿Objetos de estudio o sujetos de nuestro propio desarrollo?

El tiempo curricular en la reconstrucción de las identidades de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: una mirada de las concepciones y prácticas de los maestros desde la Educación Artística

Relación entre desempeño académico y autocontrol

Lenguajes del poder: lenguajes de los maestros innovadores de básica primaria

Reflexiones que apoyan la transformación del componente pedagógico hacia la educación desde la diversidad

Estilos cognitivos de estudiantes de básica primaria y su relación con los estilos parentales

La formación de los sujetos: una mirada desde la frontera colombo ecuatoriana

Sentidos y relaciones de los lemas, misiones y visiones, de las universidades del Cauca, Colombia

La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad

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 los niños, niñas y jóvenes guambianos

Pensamiento ambiental, diálogo de saberes para comprender el actuar del indígena Pasto

Prácticas educativas familiares en el desempeño escolar

Factores que afectan el rendimiento escolar en la institución educativa rural Las Mercedes desde la perspectiva de los actores institucionales

Lenguajes del poder. Las metáforas de los jóvenes escolares: eros y tánatos



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 884 1443

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítanos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia