

Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Número **13**
Junio de 2014

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

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



Plumilla Educativa
ISSN 1657- 4672



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Rector

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrector

Jorge Iván Jurado Salgado

Secretario General

César Augusto Sepúlveda Ortiz

Decano

Luis González López

Director revista Plumilla Educativa

Miguel A. González González

Plumilla Educativa N° 13

Junio de 2014

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Pintura portada

Título: Serie vestigios (chimenea), 2010.

Pintora. Nuria Rion (España)

Página de la autora: www.nuriarion.com

Correo Electrónico: nuriarion@gmail.com

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

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

educa@umanizales.edu.co

miguelg@umanizales.edu.co

Precio Ejemplar

Colombia \$25.000

Suscripción dos números \$40.000.00

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

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

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



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

Publindex
Indexación - Homologación



Editor

Miguel Alberto González González

Cargo: Director de la revista Plumilla Educativa. **Estudios:** Ph. D. en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. PhD en Conocimiento y cultura en América Latina del Ipeal, 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, Dinamarca, Brasil, India, Italia, Turquía, Francia 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, PhD en educación de la Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de creación de conocimiento (2009); El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano (2011); posee publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha participado en eventos académicos en diferentes países.

Germán Guarín Jurado
(Colombia – Ph. D)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Manizales e Instituto de Pensamiento y cultura latinoamericana-México. **Estudios:** PhD en Conocimiento y cultura en América Latina-IPECAL, México. Magister en Educación Universidad de Manizales. Ha participado en eventos académicos en México, Chile, Brasil y Colombia. **Publicaciones:** libro Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Tiene ponencias y artículos en diferentes revistas universitarias.

Dolores Limón Domínguez
(España – Ph. D)

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

Rigoberto Gil Montoya
(Colombia – Ph. D)

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

César Valencia Solanilla
(Colombia – PhD)

Cargo: Director de la Maestría en Literatura y profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente, escritor e investigador. **Estudios:** Doctor en Ciencias Políticas de la Universidad Libre. Doctor en literatura Universidad la Sorbona-Francia. **Publicaciones.** La escala invertida. La novela finisecular del Eje Cafetero – Colombia. **Premios recibidos:** Finalista en varios concursos de cuento en Colombia. E-mail: ceval@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 Sociohumanas Y Humanidades Médicas.** Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Hacia la construcción de una ética ciudadana en Colombia (Compilación). Título del capítulo: Ética y Cultura de la Salud. Páginas 325 a 336. Ediciones Macondo, segunda edición. ISBN 958-8000-02-5. Santafé de Bogotá. 1998. Ética ciudadana y derechos de los niños – Una contribución a la paz. (Compilación). Título del capítulo: Lo mito poético y lo ético en la cultura. Páginas 147 a 210. Editorial del Magisterio (Colección mesa redonda). ISBN 958-20-0424-X. Santafé de Bogotá. 1998. **Premios recibidos:** Mención de Honor por la investigación titulada: Percepción, cognición y conciencia de la obra de arte, presentada en V Congreso Latinoamericano de Neuropsicología, en Manizales, Mayo de 2007. Tercer puesto en el concurso de Ensayo Universitario en el tema Ciencia, tecnología y Sociedad realizado por la red de Ética de las Universidades del Eje Cafetero, en la modalidad de profesores, 2005. Reconocimiento como profesor titular por parte de la Universidad de Manizales. Manizales, octubre de 2003. Tesis Meritoria a la investigación denominada: Los movimientos Sociales en la Cultura de la Salud en el Municipio de Rio sucio: Escenario para la lucha entre dioses, con la cual el autor optó al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Reconocimiento otorgado por El Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Cinde. 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, Colombia. PhD en Conocimiento y cultura en América Latina del Ipeal, 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, Dinamarca, Brasil, India, Francia y Colombia.

Carlos Skliar
(Argentina- Posdoctor - PhD)

Cargo: Investigador independiente del CONICET, Argentina, con sede en el área de educación de la Facultad Latinoamericana de ciencias sociales, FLACSO, Argentina. **Estudios.** PhD en Fonología, Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana (UMSA, Argentina). **Posdoctor** en Educación (Univ. de Barcelona, España). **Publicaciones.** Algunas publicaciones y participaciones en eventos académicos: IV Coloquio de Filosofía de Educación, Universidad Estadual de Río de Janeiro, Brasil (setiembre 2013); Congreso Educación e Inclusión, Universidad Católica de Manizales (marzo 2014); Barcelona Inclusiva (Barcelona, junio 2014). Últimas publicaciones: Educar entre uns i altres, coneguts i desconeguts; Acerca de los argumentos del cambio educativo. La crisis de la racionalidad pedagógica; La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias; Seis cuestiones y dos paréntesis sobre la escritura y la lectura frente al lenguaje perdido en las instituciones.

Sergio Emilio Manosalva Mena
(Chile- PhD en Educación)

Cargo: Director de la carrera de Educación Especial, Docente titular e investigador en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. **Estudios:** Profesor de Educación Diferencial. Licenciado en Educación. Magister en Currículo y Evaluación Educativa. Doctor en Educación. Post-título en Integración Educativa, Diplomado en Administración Educativa y Diplomado en Educación Superior y Aprendizaje Meta-cognitivo Basado en Competencias. **Publicaciones:** Ha participado en eventos académicos en Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, México, Cuba y Colombia. Posee publicaciones en revistas nacionales e internacionales, algunos libros o capítulos de libros publicados son: Integración Escolar de Alumnos con Discapacidad (2002), Desarrollo de la Lengua Escrita (2004), "Integración escolar de estudiantes con discapacidad" en Cuadernos de Educación. Facultad de Educación. Universidad ARCIS (2005), "Diversidad y Convivencia Escolar: La diferencia de estar juntos", en Ruz, J. (editor) "Convivencia y Calidad de la Educación", OEI-Fundación Ford (2006), Diferentes Perspectivas de Atención a la Diversidad (2009), Concierto bajo la piel (2011), Historia Crítica de la Educación Especial en Chile (2014).

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.

Francisco Javier Hinojo Lucerna
(España - PhD)

Cargo: Profesor Titular de Universidad. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. Universidad de Granada. **Estudios:** Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, Licenciado en Psicopedagogía y Maestro de Educación Física. **Publicaciones:** Perceptions of Student Leadership in the University Context. The case of Student's Union in the University of Sheffield (United Kingdom). Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia) posee más de un centenar de publicaciones en revistas científicas internacionales y nacionales. Ha participado en diferentes eventos científico-educativos españoles e internacionales. Instrumentos de diagnóstico de formación docente en tecnologías de la comunicación. En Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 2004. Las estrategias didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la

formación docentes en El Salvador (América Central). En Revista Bordón, 2005. Leadership and Superior Education Educative Space. En International Journal of Learning, 2006. **Propuestas de trabajo innovadoras y colaborativas e-learning 2.0** como demanda de la sociedad del conocimiento. En ESE: Estudios sobre Educación.

Sandra Beatriz Borakievich
(Argentina - Candidata a Doctora)

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

Roberto Espejo Leupin
(Chile - PhD)

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

Ma de Guadalupe Graciela Vélez Bautista
(México - PhD)

Cargo. Profesora Investigadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, Fundadora y Coordinadora del Centro de Investigación en Estudios de Género y Equidad de la Universidad Autónoma del Estado de México, y de la Especialidad en Género, Violencia y Políticas Públicas de la misma. Recibió la preseca estatal Josefa Ortiz de Domínguez 2009 (por su contribución a la equidad de género). **Estudios.** PhD en Ciencias Sociales. **Publicaciones.** Entre sus últimas publicaciones se encuentran los libros: Vélez Bautista, Graciela, *Violencia de género en el Estado de México. Análisis de las políticas gubernamentales de prevención, atención y sanción*, *Miradas de género sobre las mujeres mexiquenses. Género y desigualdades en Iberoamérica. La construcción social del sujeto político femenino. Un enfoque identitario subjetivo. Relaciones de género en transformación. Un estudio en diversos ámbitos sociales. Artículos:* "El binomio trabajo y familia en la construcción de la igualdad", "México: La igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres". Conferencista y ponente en congresos nacionales e internacionales, ha formulado e implementado *El Plan de igualdad para construir la equidad de género*



en la UAE. Ha sido responsable de cinco proyectos de investigación financiados. Integrante del Sistema Estatal para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en el Estado de México. Asesora y consultora de organismos gubernamentales en el Estado de México.

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.

Juan Manuel Silva Águila
(Chile – PhD)

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

Robert Villamizar Serrano
(Colombia – Magister)

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

Olga Lucía Fernández Arbeláez
(Colombia – Ph. D)

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

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.

Comité de árbitros, Referees Committee

Inmaculada Aznar Díaz
(España – Ph. D)

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

María Pilar Cáceres Roche
(España – Ph. D)

Cargo: Profesora Titular de Universidad. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. Universidad de Granada. **Estudios:** PhD "Europeus" en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada; Diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés), Licenciada en Psicopedago-

gía. **Publicaciones:** Perceptions of Student Leadership in the University Context. The case of Student's Union in the University of Sheffield (United Kingdom). Open Journal of Leadership (2013), Teacher's Satisfaction Concerning the use of ICT in Rural Educational Centers of Andalusia (Spain). In The New Educational Review, Vol. 34, n° 4. University of Silesia, Poland (2013), Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia) posee publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha participado en eventos académicos en diferentes países.

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.

Giampetro Schibotto
(Italia – Candidato a Ph. D)

Cargo: Lector de italiano para el Ministerio de Relaciones Exteriores de Italia en la Universidad de la Habana (1998-2004). Docente investigador de la Universidad del Externado de Colombia. **Estudios:** Candidato a PhD en conocimiento y cultura en América Latina. Licenciatura en filosofía (Universidad de Padua, Italia). **Publicaciones:** *Working children: from pathology to politics*; *Appunti per una storia dell'Italianistica Cubana*; *Niños trabajadores, construyendo una identidad*; *Hermenéutica y razón indolente del trabajo infantil*; *Educación desde la diversidad*.

Gloria Isaza de Gil
(Colombia – candidata a doctor)

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

Luz Elena Patiño
(Colombia – Ph. D)

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

Luz Elena García García
(Colombia – PhD)

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

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo
(Chile – Candidata a doctora)

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

María Isabel Corvalán Bustos
(Chile – Candidata a doctora)

Cargo: Docente e investigadora en la Universidad de Chile. **Estudios:** Título: Profesora de Educación General Básica. Mención Inglés. 1970 - 1972 Otorgado por: Escuela Normal N° 1 Brígida Walker. Título tesis: Estructuras mentales básicas para el aprendizaje de las matemáticas de los niños de primer año básico. Post – título: Administración Educacional. 1984 - 1986, otorgado por: Universidad Metropolitana. Título tesis: Factores que determinan el funcionamiento administrativo de unidades educativas municipalizadas. Post – grado: Magíster 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.

Olga Lucía García Cano
(Colombia – PhD)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** PhD en conocimiento y cultura latinoamericana-IPE-CAL, México. Especialista en Mercadeo. Magister en Gerencia del Talento Humano de la Universidad de Manizales. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales. Directora de grupos de investigación de Mercadeo en la Universidad de Manizales.

Antonio Jiménez Castillo
(España – Ph. D)

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

José Luis Carrasco Calero
(España – Magister)

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

Juan Díaz Yarto
(México – PhD)

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

José Pascual Mora García
(Venezuela – Ph. D)

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

Roque Carrasco Aquino
(México – Ph. D)

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

Luis Fernando Valero Iglesias
(España – Ph. D)

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

Eduardo de la Vega
(Argentina – Ph. D)

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

Tulio Ramírez
(Venezuela – Ph. D)

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

Bibiana Sandra Misischia
(Argentina – Magister)

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



Sumario

	Página
Presentación.....	9
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Espacios recreativos formales: escenarios para la construcción de los valores sociales.....	11
<i>Recreational areas formal: scenarios for the construction of social values</i>	
DIEGO FELIPE AGUIRRE, YASALDEZ EDER LOAIZA	
Sujeto político en los estudiantes de administración de empresas de la institución universitaria Colegio Mayor del Cauca	29
<i>Political subjects in business administration's students of institución universitaria Colegio Mayor del Cauca</i>	
NÉSTOR ANDRÉS REYES BRAVO, TELLY ALEJANDRO CASTILLO DÍAZ, FABIÁN ANDRÉS VIDAL BONILLA, DOLLY VARGAS GARCÍA, SERGIO EMILIO MANOSALVA MENA, PATRICIO ALBERTO GUZMÁN MUÑOZ	
El reto pedagógico de la educación desde la diversidad	52
<i>The challenge of education from teaching diversity</i>	
ELENA MARGARITA CHAVES BOLAÑOS, MARÍA OLGA DELGADO QUINTERO, MARÍA NELA GUERRÓN PINTO, ARGELIS YADIRA MENESES MEJÍA, GLORIA ISAZA DE GIL	
Lenguajes del poder. Cegueras de los maestros	72
<i>Languages of power. Blindness of teachers</i>	
MARITZA CÓRDOBA CALVO, PILAR MAGALLY MOSQUERA ERAZO, OSCAR ARTURO RESTREPO GUERRERO, YEISIT VERÓNICA SABOGAL LONDOÑO, NELLY ERAZO VALENCIA, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Prácticas docentes universitarias. Una lectura desde la diversidad y la inclusión	93
<i>University teaching practices. A reading from the diversity and inclusion</i>	
RUTH LORENA GUERRERO NARVÁEZ, JULIO FERNANDO RIVERA VALLEJO	
Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes	112
<i>Educational inclusion: a challenge for school directors</i>	
GLORIA INÉS OROZCO QUINTERO, JUAN CARLOS OSPINA ARIAS MARTHA RAMOS RUIZ, BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL	
Narrativas de violencias hacia el maestro y la maestra sindicalizados en el Departamento del Cauca	131
<i>Narratives of violence against teachers sindicalizados at Cauca Department</i>	
BETTY STELLA LÓPEZ FUENTES, NANCY PENAGOS TEJADA, CILIA HORTENSIA PENAGOS TEJADA, OLGA NELLY SANTACRUZ GUTIÉRREZ, PATRICIA BOTERO GÓMEZ	
La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural	153
<i>School life. A look at cultural diversity</i>	
EDINSON JAVIER GUZMÁN MUÑOZ, JAVIER MUÑOZ MUÑOZ, EDGAR ALEXANDER PRECIADO ESPITIA, MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR	
Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico.....	176
<i>Cultural practices and their influence in the academic performance</i>	
SANDRA MILENA MUÑOZ AGREDO, WILSON FERNANDO ÁVILA DÍAZ, MARÍA CARMENZA GRISALES	
Silencios de las mujeres docentes	194
<i>Silences of women teachers</i>	
YOLIMA LEZCANO PAJÓN, DIVA LÓPEZ DAZA, LUZ DEY REYES CAMPO, ÁNGELA MARÍA RODRÍGUEZ CAICEDO, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	

El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca.....	212
<i>Emotional development of children in situations of social vulnerability seen from the conceptions and pedagogical practices of teachers of E.I La Cabaña, Timbío Township, Cauca</i>	
WILMA MUÑOZ GÓMEZ, BEATRIZ EMILCE ORTEGA ÁLVAREZ, FRANCY MAGNOLIA QUINTANA RAMÍREZ, ADRIANA GISELLA RÍOS MOSQUERA, GLORIA ISAZA DE GIL	
Características de la gestión con la comunidad para una institución educativa que atienda la diversidad	230
<i>Characteristics of the management with the community for an educational institution that attends to the diversity</i>	
BETTY LUCIA YELA PÉREZ, ROSARIO PATRICIA GRIJALBA VALLEJO, NELSON ALFREDO ACHICAIZA CÓRDOBA, BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL	
Actitudes y estrategias cognitivas sociales y el desempeño académico.....	250
<i>Cognitive attitudes and strategies and academic development</i>	
JORGE BYRON GARZÓN VALLEJO, JULIO CESAR MARTÍNEZ	
Los desastres, en busca de la voz oculta.....	270
<i>Disaster, searching for the hidden voice</i>	
JORGE NORVEY ÁLVAREZ RÍOS	
Horizontes de intersubjetividad	290
<i>Horizons of intersubjectivity</i>	
DANIELA MARCELA ARTURO FAJARDO, RICARDO ESTEBAN JURADO ERASO	
Lenguajes de la guerra y de la paz en el proceso de reintegración colombiano	302
<i>Languages of War and Peace in the Colombian Reintegration Process</i>	
JÓSE LUIS MEDRANO BENAVIDES, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
El acoso escolar como negación de alteridad	327
<i>School abuse as denial of alterity</i>	
ELIANA MARISOL CALDERÓN HERNÁNDEZ, MAYRA LEONOR DURÁN RAMOS, MÓNICA CRISTINA ROJAS DELGADO, LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA	
La diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares	350
<i>Diversity: a tension between the gaps and the possibilities of school</i>	
EDGAR ARMANDO MARTÍNEZ SILVA, EDNA MILDRET YASNÓ QUILINDO, EDUAR ALEYCEN HOYOS MUÑOZ, JESÚS FABIÁN PINTO FAJARDO, NANCY ARIELA PÉREZ PÉREZ, LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO	
Competencias ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía	373
<i>Citizens competences: considerations from concept of citizenship</i>	
GUSTAVO OCTAVIO GARCÍA RODRÍGUEZ., CHRIS ALEYDI GONZÁLEZ HERNÁNDEZ	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales	397



Presentación

El hombre es un animal asimétrico. 1. El pasado es lineal; el futuro, plural. 2. Es más fácil ponernos de acuerdo en los males que en los bienes. De allí que la iconografía del infierno sea más detallada que la del cielo.

Antítesis. Contra la inercia del pensar.

Julián Serna Arango

Va siendo una extraña costumbre humana, deficiencia neuronal si se quiere, cuando el acento lo ponemos en los males. Si por alguna extraña confabulación no se encuentran los males en el presente, entonces, optamos por inventarlos y, si por alguna circunstancia no es fácil, damos un paso atrás, justo al pasado para revolver piedras sobre piedras, remover agujas sobre agujas hasta encontrarlos, es decir, habitamos cierta perversidad para pensar.

De hecho, dicen algunos sabios y otros que fingen (mos), algunos anti-intelectuales, que se requieren gobernantes o cuando menos mesías para confrontar los males, bien los presentes o los que llegarán, porque en las imposturas intelectuales, políticas, jurídicas, económicas o, incluso académicas, es de mayor prestigio vender miedos, meter males, ingeniarse apocalipsis en dos o tres tomos para luego mostrar las salidas en unas pocas páginas, así somos, las iconografías del desastre son más apetitosas.

Para algunos la diversidad es un cuento ajeno, la inclusión es una imposición, la educación básica un fracaso, el sistema universitario un mercado, los poderes unos corruptos, pero sí tienen claro que ellos van a salvar a la humanidad, que ellos son los mesías que tienen las claves del mundo, pero que los torpes, que venimos siendo el resto, los apoyemos, nos unamos a sus causas; cuando alguien no lo hace entonces dicen sentirse incomprendidos y, por tanto, confirmando la idea que, cada vez hace más carrera, adelantados a su época.

Vale recordarles a esas ¿genialidades? que todo adelantado a su época es tan inactual como el que nada ve, si es que ello es posible, un sujeto que trabaja sólo para las sociedades del futuro se especializa en olvidar el presente, en abandonar los problemas de su tiempo para hablar con lengua de alacranes sobre la sociedad el presente, en tildar y señalar con sangre rabiosa a los demás, en dedicarse a juzgar y sentenciar, en adiestrarse para sembrar desesperanza, en negar el presente y sus mediaciones, porque, en esas voces fatalistas, estamos tan perdidos que necesitamos generaciones para que nos regeneren.

Todo esto es lo que le ha pasado a Colombia, de ahí que no hacemos la paz para el presente porque eso es un problema del futuro, no nos atrevemos a la paz porque la guerra es más generosa en las sociedades verticales y polarizados, de ahí que no buscamos las causas porque nos encanta enviar a la cárcel a los culpables, somos una humanidad afanada por encarcelar y no tanto por perdonar, una sociedad que no piensa la otredad en sus virtudes sino en sus deficiencias; el otro para los vendedores de guerras es alguien a civilizar, es alguien a someter, alguien sin lenguajes viables.

Somos muchas cosas a la vez, somos tiempos, lenguajes, actos, potencias, deseos y necesidades, somos errores, ironías, aciertos y paradojas, somos finitud, blandura y asomos de eternidad, somos plurales e individuales, somos lo que dudamos, afirmamos, creemos, lo que otros creen y piensan de nosotros, somos sueños, ilusiones, ciencias,

razones y emociones, somos un palimpsesto de pasados, presentes y devenires, somos polvo de estrellas y aleteos antediluvianos.

Por tanto, aquellos que viven del error, del odio, de la venta de guerras también podrán alterar sus estados de ánimo, también podrán devenir diferentes, esa es una esperanza que seguimos aprendiendo, con el ser humano siempre es posible algo más, porque estamos condicionados, no determinados.

Con esta edición de Plumilla Educativa nos encontraremos con varias investigaciones que nos dicen, que nos llaman a vivir, a pensar el presente, a estar en el presente, en una pasión de presente como nos dice Marramao, no para caer en el hipermediatismo, ni en la farándula del pensar sino para afrontar y abordar los auténticos problemas del presente, estar en el kairós, en el tiempo oportuno, en el-aquí-y-en-el-ahora insiste Heidegger, genialidad germana que ya sabían nuestras comunidades ancestrales y nuestros campesinos olvidados.

Al leer esta linda publicación podremos pensar que va siendo tiempo de ponernos de acuerdo en los bienes porque de los males ya tenemos grandes enciclopedias, grandes libros elaborados por los pensadores del desastre, por los eruditos de la desesperanza, por los sabios de la nostalgia, por los intelectuales del apocalipsis, por los estudiosos del desengaño.

Por suerte, Plumilla Educativa no se queda en el lamento borincano ni en la queja parlamentaria, de ahí estas investigaciones desplegadas, para encontrar que, pese a tantas dificultades que, pese a nuestras plagas y pestes, siempre somos un palimpsesto de presentes memorables.

Miguel Alberto González González

Director Revista



Espacios recreativos formales: escenarios para la construcción de los valores sociales¹

DIEGO FELIPE AGUIRRE², YASALDEZ EDER LOAIZA³

Resumen

El presente artículo de investigación se desarrolló en la ciudad de Manizales entre los años 2012 y 2013 con el propósito indagar aspectos relacionados con el arte del aprovechamiento de los espacios recreativos formales, y la posibilidad de potencializar todos estos recursos complementándolos con la práctica de actividades que potencien la formación de valores sociales en la ciudad de Manizales. Así mismo, además, de evidenciarse en este estudio las carencias recreativas de muchos ciudadanos manizaleños, se demuestra la necesidad de afianzar los hábitos deportivos y recreativos, en atención a su aporte a la formación en valores y sobretodo como facilitadores del mejoramiento de la calidad de vida; dado que para los jóvenes que los utilizan se convierten en escenarios donde logran reconocimiento y encuentran una forma de ser felices en su entorno.

De otra parte, se reconoce por parte de los sujetos que participaron en esta investigación, que éstos espacios de no ser atendidos en la forma debida, también pueden convertirse en los lugares de encuentro de niños y jóvenes que los utilizan para otros asuntos como las drogas o inicio de una vida delictiva; por ello, aprovechando el interés que demuestran la mayoría de los jóvenes, es necesario desarrollar actividades para fortalecer valores sociales de quienes acuden a estos escenarios.

Palabras Clave: Recreación, Deportes, Escenarios, Socialización, Valores, Familia, Comunidad y Organizaciones.

Abstract

Recreational areas formal: scenarios for the construction of social values

This research paper was developed in the city of Manizales between 2012 and 2013 in order to investigate art-related use of recreational spaces formal aspects and the possibility of augmenting these resources complementing the practice of activities enhance the formation of social values in the city

1 Recibido: 12 de noviembre de 2013. Aceptado: 10 de febrero de 2014.

2 Diego Felipe Aguirre Arango, Licenciado en Educación Física y Recreación. Especialista en Actividad Física Terapéutica. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano CINDE- Universidad de Manizales. Profesor SENA Regional Caldas. E-mail diegofelipe64@misena.edu.co

3 Yasaldez Eder Loaiza. Licenciado en Educación Física, Especialista en Promoción de la Salud, Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano- CINDE- Universidad de Manizales, Doctor en Ciencias de la Educación- Rudecolombia- Posdoctorado en Narrativa y Ciencias. Grupo de Investigación Maestros y Contextos. Docente Titular Universidad de Caldas. E-mail yasaldez@gmail.com

of Manizales. Likewise also evident in this study of recreational deficiencies Manizales many citizens, demonstrates the need to enhance the sporting and recreational habits, in view of their contribution to the formation of values and especially as facilitators of quality improvement life since youth that use become the stage where they attain recognition and find a way to be happy in their environment.

Furthermore, it is recognized by the subjects who participated in this research, these spaces if not treated in the right way, they can also become meeting places for children and young people who use them for other things like drugs or start a life of crime, hence, using the interest shown by most young people, it is necessary to develop activities to strengthen social values of those who come to these scenarios.

Keywords: Recreation, Sports, Stage, Socialization, Values, Family, Community and Organizations

Discusión y Construcción de Sentido

Los espacios recreativos formales: Escenarios para la construcción de valores sociales

Desarrollar estrategias de recuperación de los espacios recreativos y culturales sugiere procesos de articulación entre diversos actores que definen normas y pautas de actuación y comportamiento de los sujetos que hacen parte de una determinada comunidad, sea del caso mencionar por ejemplo: Alcaldía Municipal, a través de las Secretarías de: Educación, Gobierno, Salud, Cultura, Desarrollo e Integración Social y de Deportes entre otras; así como Universidades, Personería Municipal y las Juntas de Acción Comunal; de tal suerte que se direccionen acciones en pro del desarrollo y formación de las comunidades y especialmente a los niños y jóvenes, pensando en la formación integral del buen ciudadano.

En esta perspectiva, se reconoce que lugares de socialización⁴ y esparcimiento

son fundamentales para potencializar mejores relaciones entre los integrantes de una comunidad; así como una opción para desarrollar capacidades artísticas, culturales, deportivas y sociales de la gente; y es allí donde los parques y espacios recreativos formales se constituyen en lugares propicios para dicho fortalecimiento. En esta lógica, es necesario reconocer que La ciudad de Manizales en las últimas décadas se ha venido consolidando desde dos ópticas diferentes; como una ciudad Especializada y como Ciudad Educadora. La primera busca la racionalización de los espacios, estratificándola según corresponda a las unidades administrativas, deportivas y barriales y; la segunda, la ciudad Educadora, constituida por varias universidades que propenden por apostarle a la formación en ciencia y conocimiento como un aporte al desarrollo social, económico, cultural y político de la ciudad, la región y el país. Concepción

En relación con los espacios recreativos formales; se puede decir que la ciudad de Manizales se destaca a nivel nacional

4 Es fundamental en este estudio comprender que la concepción interaccionista de la socialización se contrapone al de aculturización o "adiestramiento" que supone el ajuste ciego y pasivo del individuo a la sociedad; mientras que bajo una perspectiva interaccionista la socialización es un proceso de integración o asociación dialéctica

del individuo a la sociedad, una incorporación que evidencia la transformación mutua y simultánea de las partes comprometidas en la relación. La socialización consiste básicamente en "hacerse socio" de una comunidad, lo que quiere decir que el individuo debe negociar continuamente su transformación y la del entorno que lo rodea (Aguirre, 1998, p. 21).



por el diseño y desarrollo de propuestas caracterizadas por altos estándares de calidad y su preocupación por una apuesta a la formación de la ciudadanía y para ello se han realizado alianzas entre Alcaldía, Universidades y sector productivo,⁵ buscando sacar el mayor provecho en la utilización del tiempo libre de los jóvenes. Entre ellas se destacan actividades lideradas por la Fundación Luker en procura de llegar a las comunidades vulnerables y así aportar al desarrollo social y comunitario en alianza con diversas instituciones de Carácter público y privado de la ciudad, relacionados con el área de la “Recreación y el Tiempo Libre” por ejemplo: **Escuelas de Fútbol por la Paz**: En alianza con Investigadores de la Universidad de Caldas la Alcaldía de Manizales y la Corporación Deportiva Once Caldas; con el propósito de formar en valores a través de la práctica del Fútbol, beneficiando a niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables de la ciudad. **Semillero de Voleibol, Atletismo y Balón mano**: Programa dirigido a “niñas” de estratos socio-económicos bajos, y desarrollado en alianza con la Alcaldía de Manizales y la Asociación RECREVIDA. De igual manera se encuentra el programa **Batuta**: Programa que beneficia niños, niñas y jóvenes de la ciudad, en alianza con la Alcaldía de Manizales y la Fundación Batuta.

Así mismo, es necesario reconocer que Manizales es una ciudad que cuenta con universidades, museos, sitios culturales y recreativos de interés que son de fácil acceso para la comunidad en general y que su preocupación fundamental es aportar a la formación de las nuevas generaciones y contribuir como escenarios de reconocimiento del otro como un ser indispensable para el desarrollo de la ciudad.

Ahora bien, es cierto que existen espacios recreativos y alianzas para garantizar un mejor uso de los mismos, sin embargo,

aún falta que los jóvenes los asuman como una opción que les aporta en su formación y consolidación de buenas prácticas, hábitos y relaciones; en tal sentido, las conductas que asumen algunos jóvenes que no reconocen dichos escenarios de entretenimiento y la diversión como un mecanismo causal de felicidad y formación, para disfrutar activamente en compañía de otros integrantes; se puede convertir en un foco que genera inseguridad y por tanto es urgente que los entes gubernamentales y no gubernamentales, así como la sociedad en general, busquen estrategias para lograr erradicar ciertas conductas que van en contra del objeto principal con el que son contruidos y concebidos los espacios de recreación. Algunas referencias que respaldan el mal uso que en ocasiones tienen los parques y centros de recreación al aire libre, se pueden deducir de las siguientes afirmaciones:

“...No parece, la cancha es la propia para encontrarme con los chacho y fumarnos un porrito y programas lo que vamos a hacer..” (Entrevista joven 14 años)

“... la verdad es que por allá ni me asomé, porque, lo que uno puede encontrar allí no es tan bueno, allí están los malevos, los viciosos y ellos no dejan hacer nada, antes le quitan a uno y así no aguanta” (entrevista joven 15 años)

“... Allí se hacen unos torneos una cuca, pero lo mejor es que va mucha gente y un poco de descuidados que le dan a uno el pago. Yo no soy ladrón, pero con esos papayazos, el que no aproveche es bobo” (Entrevista joven 18 años).

Ante esta situación, los esfuerzos se deben concentrar en buscar que los espacios de formación y recreación ciudadana en las diferentes localidades de Manizales, se piensen con la finalidad de interrelacionar las prácticas deportivas como una alternativa que restaure los valores humanos desde las juventudes,

5 Vargas. H. (2012). Escuelas de fútbol para la paz. Fundación Luker- Universidad de Caldas. Manizales

como semilleros de los procesos de mejoramiento de la calidad de vida, categorizando un sentido de vida más humano y cómodo cumpliendo con la satisfacción de las necesidades básicas humanas en las que según Maslow (1943), en su teoría de la motivación, se debe dar un equilibrio entre lo físico, lo psicológico y lo espiritual, dado que el ser humano está constituido y compuesto por un cuerpo físico, cuerpo sociológico y cuerpo espiritual (Maslow, 1943), y que cualquier repercusión o problema que ocurre en cualquiera de estos cuerpos repercute automáticamente sobre el resto de los cuerpos de la estructura, lo que genera un desequilibrio en el desarrollo armónico de los seres humanos; en virtud de ello, dado que los escenarios recreativos son ideales para lograr potenciar lo físico, lo psicológico y lo espiritual, se requiere un mayor control y desarrollo de programas que busquen dar oportunidades de participación a todos los habitantes que rodean estos escenarios.

Ahora bien, revisando los resultados que se encontraron en la investigación, es claro que la práctica de valores sociales, como un aspecto primordial en el desarrollo integral de los usuarios de los espacios recreativos se convierte en una alternativa de solución a las vicisitudes, dado que ayuda de manera decisiva al mejoramiento de las condiciones de vida de muchos ciudadanos y, especialmente de aquellos que están en ese periodo transformacional entre la etapa adolescente y adulta y que, por diversas razones, han sido marginados de la participación política y otras posibilidades de expresión y que por ello se convierten en presas fáciles de las bandas delincuenciales de la ciudad, y grupos armados. Al respecto encontramos las siguientes evidencias:

“Gracias a Dios están las canchas en el barrio, pues al estar cerca me era muy fácil practicar deportes y reunirme con mis amigos, allí aprendí muchas cosas, pero sobre todo a respetar a los demás” (Entrevista joven 17 años)

“Yo me paso mucho tiempo en el parque, y aunque uno ve mucho jibaro y malandro, también es un lugar de encuentro con personas muy chéveres, con las que se puede compartir de manera sana, incluso tenemos un grupo que practicamos deporte extremo, pero con todos los cuidados” (Entrevista joven 15 años)

“Lo mejor del parque es cuando vienen esos pelados de la alcaldía, creo, que nos hacen muchas actividades y nos enseñan deportes; así hemos conocido gente y nos hemos vuelto amigos de otros pelaos con los que ni el saludo” (Entrevista joven de 16 años)

Es cierto que existen normas y programas que buscan apoyar y potenciar el desarrollo de los jóvenes, sin embargo, también es cierto que muchas de las reglamentaciones se han quedado en el papel aislando notablemente los intereses de estos jóvenes. En virtud de esto, se presenta entonces el gran reto para los gobernantes y líderes comunales de Manizales de generar una acción más protagónica en relación al respeto por “los derechos ciudadanos”, para que puedan ejercer su ciudadanía con el cumplimiento de las normas y acogerse a los beneficios como lo son la participación en programas sociales y recreativos.

Los espacios recreativos culturales y deportivos son eficaces para la construcción de valores sociales

Definir una sociedad sin conocer su cultura es utópico, por tal motivo conocer lo que significa cultura es la base para sustentar la presente premisa de los espacios recreativos eficaces para el mejoramiento de las interrelaciones humanas. La cultura está directamente relacionada con lo que el hombre hace, piensa y conoce de su realidad aplicando los usos del lenguaje. Así mismo, plantea Geertz (1973, p. 89), “el concepto de cultura (...) denota una norma de significados transmitidos histó-



ricamente, personificados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes con respecto a ésta. En tal sentido, es evidente que en espacios abiertos como los recreativos formales, se convierte en lugares prolijos para conocer la cultura de la gente y en tal sentido comprender lo que piensan, hacen y conocen y desde allí identificar también por que se comportan de determinada manera y así poder diseñar mejores programas que propendan por mejorar la relaciones sociales y la formación en valores.

Siguiendo con Geertz (1973), también es necesario comprender que "El concepto de cultura (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie". En tal sentido, lo interesante de este trabajo es que no pretende definir comportamientos estandarizados, pero si interpretar los comportamientos y sobre todo los valores que se reflejan en las prácticas de quienes utilizan los espacios recreativos formales, y de esta manera comprender qué tipo de usos se le da y sobre todo que tipo de programas se deben desarrollar.

Ahora bien, el concepto de cultura cobra sentido si se revisan las posturas de Huizinga, J (1938), en su obra *Homo*, en la cual considera que el juego puede ser el fundamento de la cultura. En tanto considera que la mayoría de labores de la convivencia humana están cargadas de juego. Planteando además que dado que el juego comienza con el lenguaje, y este a su vez es fundamento de las relaciones

humanas es claro que el juego es una condición connatural al ser humano y en tal sentido hay que saber orientarlo, disfrutarlo y promoverlo, pues en palabras del mismo Huizinga "jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado"⁶.

En tal sentido y, en relación con el tema de esta investigación, es claro que una actividad propia del ser humano como el juego, es, a la vez, una adecuada estrategia en la que se establecen, de manera concertada, una serie de normas que regulan comportamientos y actitudes y ayudan a sustentar las diversas condiciones de vida en una sociedad, sea del caso mencionar la sociedad manizaleña, en donde se presentan unas costumbres y condiciones sociales muy particulares reflejadas, por supuesto, en los jóvenes con modas de habla y comportamientos eufóricos, manifestados en su forma de comunicarse, vestirse, etc. Demostrando con ello una identidad propia que incluso conlleva a la predilección y selección de ciertos escenarios, especialmente, los deportivos y recreativos para demarcar las zonas donde tienen mayor confianza jugando ante los adversarios, adquiriendo patrones de comportamiento acordes con su propio estilo de vida y antecedentes familiares, idiosincráticos y culturales. Se vuelve entonces al asunto de la cultura, en tanto esta se concibe, según (Verna, G. 2001), como "la interacción del hombre con su medio ambiente, en la cual se reúne el conjunto de modos y condiciones de vida de una sociedad ligados por una base común de tradiciones y de conocimientos, así como también ligados por las diversas formas de expresión y de realización de los individuos que se encuentran al frente de dicha sociedad". Es decir, en las actividades que privilegian las personas para ser desarrolladas en cualquier escenario, para el caso del estudio en mención, los espacios recreativos

6 Huizinga, J. (2000, p. 17). *Homo Ludens*. Madrid: Editorial Alianza

formales, se refleja la cultura en la cual se encuentra inmersos.

En esta lógica, en la apropiación de los espacios recreativos y deportivos, el joven empieza a dar categoría a sus grupos, definiendo espacios de participación ciudadana, asumiendo un comportamiento diferenciador frente a otros grupos sociales y fortalece su capacidad creadora solucionando sus necesidades básicas complementándolas con el juego y la práctica deportiva. Desde esta perspectiva, según el tipo de juegos y deportes que practiquen los jóvenes, se puede reconocer sus intereses, necesidades, valores y formas de entender, comprender y representar la vida que llevan. Así mismo, es posible identificar en qué tipo de actividades se sienten más cómodos y se identifican, en tanto si la predilección son los deportes es porque requieren de normas y reglas preestablecidas; mientras que si la elección son los juegos es por que demuestran una capacidad de diálogo, consenso y acuerdos, dado que los juegos no tienen reglas preestablecidas, sino que son construidas según los intereses de los participantes en el mismo

Al respecto es necesario precisar entonces, la diferencia entre juego y actividades deportivas; en el primer caso se trata de aquellas actividades que generan placer y goce y que no tienen unas reglas predeterminadas, al respecto Cidancho y Díaz (2009, p. 1) plantean que “En el juego, nosotros centramos nuestra atención en el entorno y en la actividad a realizar siendo muy saludable a nivel mental esta atención”. En tal sentido, y siguiendo a los autores mencionados, se considera que “en toda actividad cuya actitud es de juego, la satisfacción reside más en la experiencia, en el placer que le provoca....que en los resultados de la misma”, dado que el juego se basa en el interés libre y agradable de jugar de manera espontánea, deliberada, a la vez que implica que las normas no son preestablecidas sino acordadas por quienes se vinculan a él.

Por su parte el deporte hace referencia a actividades que se realizan como ejercicio físico controlado o como competición; Cidancho y Díaz (2009, 2), describen que en el primer caso, el ejercicio físico, “es un componente del deporte, que se practica con una intensidad que es proporcional al placer físico que se deriva del deporte”, además requiere disciplina y conocimiento; por su parte, el deporte como competición; además de requerir de normas y reglas preestablecidas, también es “una actividad que satisface un impulso básico, da sentido a la existencia y levanta la moral y autoestima. Necesitamos competir por todo lo que vale la pena” (Cidancho y Díaz 2009, p. 2). Así mismo, es válido reconocer que los jóvenes también realizan deporte no organizado y es aquel que, en palabras de Ulmer, Jutta (2003, 3), es aquel en el cual “se reúnen todas las actividades deportivas, las cuales los adolescentes practican en su tiempo libre sin instrucciones pedagógicas”; es decir no hay una intencionalidad dirigida, sin embargo si existen reglas que deben ser respetadas, a pesar de no ser sistemáticamente organizado.

Otro aspecto necesario de tener en cuenta es que no siempre puede decirse que el deporte es salud; pues al llevar implícita la competencia es muy probable que esto conlleve a algún tipo de lesión; sin embargo según estudios realizados, el tipo de dolor que causan algunos accidentes deportivos pueden convertirse en un aliciente para seguir adelante, al respecto Alessandro D'amico (2013, p. 29) plantea, “en el deporte específicamente, por ejemplo, los niños interactúan con sus padres, sus miembros de la familia y sus pares, ellos aprenden a darle significado al dolor que viene con golpes, morados y cortes causados por caídas o choques contra algo o alguien. No obstante, si ellos practican deporte, su interacción con entrenadores, compañeros de equipo e incluso doctores, los conlleva a redefinir el dolor y darle un nuevo significado a los golpes, morados y cortes que éste causa. De



hecho, podría inclusive llevarlos a definir el dolor como una consecuencia normal de hacer deporte y definir las lesiones deportivas como símbolos de su compromiso a un equipo y su identidad como atleta". En este sentido, a pesar de las lesiones que en ocasiones se pueden presentar con la práctica deportiva, esto no puede ser una excusa para no promoverlo y mucho menos para no practicarlo.

En torno a las actividades que privilegian y desarrollan los jóvenes que acuden a los escenarios deportivos y recreativos, se resaltan a continuación algunas de sus afirmaciones:

"Me encanta el parche del parque, allí nos reunimos los propios y realizamos muchas actividades, por supuesto sanas y además, no dejamos que se arrime cualquiera. Pero lo que más nos gusta es jugar micro" (Entrevista joven de 17 años)"

"Yo pertenezco a la gallada de los primos, y es muy sobrado porque nos reconocen y tenemos tremendo equipo. No le hacemos daño a nadie, pero no nos gusta que no la monten; así que defendemos lo nuestro". (Entrevista joven de 18 años)"

"En la cancha y el parque se pasa bueno, me encuentro con parceros y nos inventamos juegos, es mu chévere, claro que no falta el grandulón que quiere mandar y no respeta las reglas; pero nos unimos y lo sacamos así se enoje... demalas". (Entrevista joven de 15 años)"

Se reconoce entonces, a los escenarios recreativos, como lugares para fortalecer ciertas conductas propias de los seres humanos, en donde el poder y la autoridad comienzan a ser parte fundamental de la convivencia y es por ello que es vital ponerle atención a los espacios de ocio y esparcimiento de los jóvenes; en tanto, son lugares de encuentro permanente que generan actitudes cotidianas, y es por ello que al decir de Gerlero (2007, 52), "las rutinas de la vida diaria están sustentadas en

múltiples relaciones sociales, en las que se asienta el poder;⁷ la recreación, como parte de la vida cotidiana no escapa a su influencia". En tal sentido, al reconocerse, desde los actores, los lugares de esparcimiento y recreación como lugares de encuentro con otros y establecimiento de grupos; es necesario prestarles atención y generar programas formativos, para que no se pierda la intencionalidad y los intereses de los grupos en otras actividades que perjudiquen su convivencia; en tanto al decir William Mendoza (2009, p. 17) "toda actividad que reproduzca de manera continua las costumbres sociales y que posea un alto índice de identificación en el individuo se puede utilizar como mecanismo de educación social en las primeras etapas de la vida y en el resto del desarrollo individual", y es por ello que realizar programas deportivos y recreativos de manera organizada, sistemática y periódica, garantizará un gran aporte al desarrollo de las comunidades.

Es claro que desde el comienzo de la historia primitiva el hombre ha contemplado la necesidad de agruparse en clanes manifestando abiertamente sus habilidades y principios de asociación, propios como el trabajo, y que allí se fomentan y practican valores sociales destacados como la disciplina, el respeto, la honestidad, la lealtad, entre otros; sin embargo en las condiciones actuales, de no prestarse

7 Indagar la microfísica del poder en lo recreativo implica situarnos en el Ámbito social del placer y la libertad del hombre; y por tanto, si bien estos escenarios recreativos, podrían asumirse, como bien plantea Foucault (1986), en dispositivos de disciplinamiento entre los que actúan en esa sociedad. Es claro que el objetivo principal en estos espacios recreativos no es precisamente el disciplinamiento, a no ser que se trate de aquellos que participan en actividades deportivas de equipos bien conformados. Ahora bien, el disciplinamiento en el buen sentido de la palabra, también puede entenderse como aquella posibilidad que brindan ciertas actividades para que los jóvenes en formación se apropien de las pautas de comportamiento establecidas en una sociedad.

atención, es posible que muchas de las agrupaciones o clanes que se forman en parques y canchas deportivas, pierdan su rumbo y se dediquen a otras actividades no centradas precisamente en valores sociales y ciudadanos.

Es por ello que esta investigación centro su interés en demostrar la importancia que tiene el aprovechamiento de los espacios recreativos y deportivos en la ciudad de Manizales, dado que se convierten en una posibilidad de reconocimiento al derecho a la libertad, a la recreación en ambientes propicios que permiten la participación desde la primera infancia hasta la etapa adulta inclusive, ya que el ser humano es social por naturaleza con deseos de bienestar, reconociendo en las prácticas lúdicas una posibilidad de generar nuevos encuentros sociales, y en el deporte y la recreación un alimento para el ser, el saber y el hacer, desarrollando un pensamiento abierto a nuevas posibilidades de descanso, diversión y socialización.

Del mismo modo, los espacios recreativos y deportivos, más que simbolizar el sitio de encuentro de los diferentes habitantes de Manizales, se asimila como una nueva forma de manifestación humana a través de las diferentes prácticas deportivas y de ocio; de alguna manera estos lugares representan nuevos contextos enunciativos de estilos de lenguaje que reflejan la calidad de vida de sus usuarios, su capacidad de comunicación pública, la libertad de expresar sus pensamientos y formas de ver la sociedad, considerando las percepciones de sus habitantes construyendo la cultura con sus representaciones más idóneas.

A pesar que se habla de interacciones sociales para llegar a la formación de valores, no se debe desconocer las características físicas donde se gestan dichas relaciones; los espacios formales deportivos o recreativos en buenas condiciones, se vuelven atractivos para el visitante constituyéndose en recursos viables para la proyección de nuevas plataformas

emocionales, psicológicas que fortalecen el autoestima y la expresión comunicativa entre pares.

De otra parte, en el tema de actividades bien organizadas y con propósitos formativos claros, es de destacar por ejemplo el caso del teatro callejero de Manizales, que se convierte en una fuente de expresión cultural, artística y recreativa y de Las jornadas deportivas y culturales que organizan las diferentes organizaciones privadas y públicas de la ciudad; las cuales permiten fortalecer los canales de comunicación entre las comunas, visualizando un mejor bienestar en la calidad de vida de sus habitantes.

Los parques infantiles, los escenarios deportivos brindados por la Alcaldía Municipal y la Secretaría de Cultura, Deporte y la Recreación; apoyados por los sectores comerciales como la Cámara de Comercio e Industria de Manizales; fortalecen la organización y desarrollo de actividades bien planeadas, en las que las Juntas de Acción Comunal se han comprometido, se del caso enunciar los campeonatos internos como preparatorios a los Juegos Inter escolares y demás competencias que ayudan al encuentro y entrenamiento, en el mejor sentido de la palabra, de nuestros jóvenes midiendo el verdadero valor de la cultura el deporte y la recreación.

Así mismo, la cultura deportiva, aquella que se promueve de manera organizada con una intencionalidad formativa y social, y que además se refiere a las actividades que los jóvenes realizan con dedicación, compromiso y responsabilidad y no solo por hacer actividad física, debe ser una oportunidad para vincular a los jóvenes en una disciplina que le promueva buenos hábitos de vida y sobre todo mejores relaciones con los demás al encontrar en estas actividades alternativas para aprovechar el tiempo libre de una mejor manera; en este sentido, si en los espacios recreativos y deportivos las actividades que allí se realizan no se dejan al libre albedrío de quienes a ellos asisten sino



con programas adecuados es lógico que se convierte en una excelente oportunidad para potenciar la formación de una sociedad más libre de las drogas y sustancias psicoactivas; en tanto en esta práctica se fomenta el respeto a las normas, al otro y a la sociedad; dado que precisamente a través de la disciplina y su aceptación se repercute en el bienestar de los practicantes que a la vez son ciudadanos miembros de una familia y por ende de una sociedad en constante transformación para la cual deben estar preparados, no solamente en la parte física correspondiente al entrenamiento deportivo, sino a partir del establecimiento de normas aplicables en su vida. Al respecto es válido rescatar los siguientes enunciados de los actores que participaron en este proceso investigativo:

“Uyy, la verdad me encanta hacer deporte, allí aprendo muchas cosas, pero sobretodo me divierto y conozco nuevos amigos, a veces es un poco complicado, pero al final entre todos arreglamos las diferencias y todo queda atrás” (Entrevista joven de 16 años).

“Mi anhelo es ser jugador profesional, y para eso debo entrenar muy duro, por eso me encanta ir a la cancha, pues allí siempre encuentro con quien jugar y aprender cada día más” (Entrevista a joven de 14 años)

“El deporte es lo mejor, allí voto toda es adrenalina, pero en buena forma y lo otro es que comparto y me divierto mucho y la verdad me hace parte, ya hace parte de mi vida y mi rutina” (Entrevista joven de 17 años)

Además de la aceptación de normas y de marcar estilos de vida, los procesos de socialización que posibilitan los espacios deportivos y recreativos, se convierten a su vez en lugares potenciadores de valores sociales; logrando a su vez la identificación de procesos de producción y de circulación de la cultura que coinciden con las nuevas sensibilidades, las formas de ocio y apropiación que menciona Bar-

bero, Martín (1.995, p. 4). Así mismo, es relevante destacar la importancia de los escenarios deportivos dentro del espacio público como facilitadores y articuladores en los procesos de dinamización del conocimiento humano que sólo se adquiere mediante la interacción de las relaciones sociales con el entorno comunitario al que pertenecen los actores que participan en las campañas de deporte y recreación patrocinadas por el gobierno local, potencializando la nivelación cultural de lo colectivo y de “las tribus urbanas”⁸ en sus múltiples expresiones culturales. Todo esto contribuye al afianzamiento de diversas expresiones culturales, contribuyendo a la formación de la identidad de la ciudad representada en sus gentes protagonistas del presente y futuro de la región caldense.

La investigación social y científica en los escenarios recreativos de Manizales

Nuestra experiencia como investigadores sociales de las relaciones existentes entre los espacios recreativos deportivos de la ciudad de Manizales y su público juvenil actuante, permite reconocer las múltiples interacciones que en estos entornos se presentan y que de alguna manera marcan ciertos estilos de vida y comportamientos de quienes acuden a ellos; en tanto, los niños, jóvenes y adolescentes que practican actividades deportivas o recreativas empiezan a desarrollar unos códigos o patrones de convivencia para poder cumplir la función integradora de sus miembros.

La mirada a nivel de la experiencia académica nos conduce a establecer una Metodología de Investigación Social, Humana y deportiva; que permite estudiar las múltiples esferas de la sociedad en sus dimensiones sociales y cognitivas.

8 Entiéndase por Tribus Urbanas aquellas agrupaciones, pandillas o bandas de jóvenes que se encuentran en un sitio particular y que tienen ciertos hábitos y estilos de vida similar, como por ejemplo forma de vestir, peinarse, hablar, entre otros.

Los patrones de convivencia humana de quienes sacan un buen provecho de los escenarios deportivos y recreativos, dan como resultado, conductas ejemplarizantes y motivadoras en los actores sociales, y en las variadas actividades deportivas; sin embargo, ocurre el caso contrario en los jóvenes que desaprovechan estas oportunidades y su tendencia es la de seguir por el camino del mal; el vicio en todas sus manifestaciones, la drogadicción, la delincuencia juvenil o el vandalismo, entre otras incursiones altamente negativas para el desarrollo de las personas y crecimiento positivo de la sociedad, quienes ven los escenarios y espacios deportivos y recreativos, no como lugares de esparcimiento, crecimiento y convivencia, sino como el terreno propicio para hacer fechorías o preparar su incursión en el mundo del vandalismo.

El propósito de la investigación social nos permite adentrarnos en mundos donde se hace necesaria la aplicación de esquemas básicos de investigación, con procedimientos y técnicas de recolección de información con datos precisos sobre la población objeto de estudio. Del mismo modo, este tipo de técnica investigativa social enfocada en los valores sociales que utilizan los espacios deportivos, busca nuevos horizontes para el investigador participante de estos esquemas, examinando de manera crítica y objetiva la producción científica y el grado de avance posible en el estudio construyendo nuevos significados de interpretación en nuestro campo específico de la investigación que está relacionado con educación y formación de nuevos ciudadanos a través del posicionamiento de las prácticas recreativas y deportivas en la ciudad de Manizales.

Todo proceso investigativo requiere del planteamiento de hipótesis con sentido de desarrollo de la creatividad, en la formación de la investigación, Catalina Wainerman y Sautu (2001, p. 33) postulan que el aprendizaje en el proceso investigativo requiere de la asesoría constante de un

“maestro”, a la manera de aprendiz de un oficio específico. Investigar requiere de mucha lógica y perspicacia adicional a la técnica utilizada y mucho de creatividad. Las primeras son transmisibles a la creación y sólo se pueden demostrar con la práctica.

Tal vez parezca difícil la labor que realiza el investigador, pero no es imposible, y más aún en las comunas de Manizales que requieren de gran paciencia y atención a los movimientos culturales recreativos en sus diferentes componentes naturales de los actores sociales que se desplazan de un lugar a otro dependiendo de sus inclinaciones recreativas. Es una labor prominentemente consagrada que requiere de mucho tiempo y dedicación si se quieren obtener resultados sobresalientes en la investigación. De este modo, no se aíslan las actividades realizadas en las facetas del hombre, sino que por el contrario dentro de la labor del investigador es indispensable la experiencia cotidiana que encuentra en la vida social.

Estudio científico de los códigos verbales – sociales en el contexto de los escenarios recreativos

Existe un código de naturaleza científica relacionada con los códigos sociales, verbales y no verbales; uno de los principales investigadores en esta materia es el sociólogo Basil Bernstein, realiza una distinción entre dos estilos del lenguaje: el lenguaje “restringido” y el “elaborado”, cuya diferencia fundamental es de “calidad” y no de “cantidad”.⁹

Por lo general los usuarios del lenguaje “restringido”, dice Pérez, N. (2008, p. 3), “utilizan oraciones cortas de fácil enunciación en el campo deportivo (rótela, pásela, voléela, dispere), en muchos casos las oraciones son cortas o se limitan a simples frases y pocas oraciones subordinadas;

9 Havighurst, R. (1969, p. 8). “Social factors that influence learning and reading” en R. Karlin (comp).



el significado está implícito antes que simplificado”; el lenguaje en el ámbito deportivo no debe estar limitado. Su función principal en el contexto de enunciación deportiva puede ser usada para establecer significados precisos diferenciadores de culturas sociales.

El lenguaje “elaborado” (usado comúnmente en el ámbito académico escolar) utiliza palabras más técnicas y significativas buscando precisión en lo expuesto. Un ejemplo práctico es el siguiente:

-Manuel Eduardo es un joven jugador de fútbol de 19 años de un sector acomodado de la ciudad de Manizales, en su léxico es frecuente encontrar terminología “elaborada”. En diálogo sostenido con un participante anónimo se corroboró este diagnóstico lingüístico, en medio de un espacio deportivo (cancha sintética en compañía de sus camaradas).

-Vamos a establecer normas de juego claras en este encuentro futbolístico, no dar espacios al adversario, para alzarnos en victoria fecunda con “la copa de campeones Ciudad de Manizales 2012”.

Observamos en el anterior enunciado que se demuestran unos claros propósitos, referidos fundamentalmente a ganar un partido y posteriormente “alzarse con la victoria de la copa Ciudad de Manizales”. Expresa claramente sus ideas con términos más coherentes, enlazándolos con coherencia y pertinentes a la situación contexto del escenario deportivo como testigo de un encuentro deportivo entre dos equipos que disputan un campeonato recreativo en una comuna de clase acomodada en la ciudad de Manizales.

Se puede notar en ambos enunciados del lenguaje deportivo un estilo narrativo notoriamente diferente, siendo el primero el correspondiente a simples frases sueltas; mientras que el segundo tiene un léxico más fluido en el sentido de la explicación del momento futbolístico y la lucha por alcanzar la victoria. Ambos

protagonistas provienen de hogares totalmente diferentes y su nivel socioeconómico y de instrucción recibida es totalmente opuesto, que se ven reflejados en los usos lingüísticos.

Las posibilidades del éxito escolar de los jóvenes estudiantes cuyos padres son organizados y tienen un núcleo familiar legalmente constituido cumpliendo con las normas de socialización establecidas por la ley; pueden lograr los mejores resultados escolares. También los investigadores coinciden en afirmar que los educandos que pertenecen a los hogares donde el código utilizado es “restringido”, encuentran mayores dificultades para desempeñarse en las actividades escolares y que estas dificultades aumentan con los grados de escolaridad, a menos que interioricen y se apersonen del lenguaje “elaborado” como herramienta eficaz para la construcción de significados recreativos y ser aceptados dentro de un grupo social-deportivo que posiblemente obtendrá muchas victorias si están mutuamente comprometidos con la causa común.

Se asumen criterios de análisis a través del lenguaje en sociedades referenciadas en el contexto elaborado o restringido según corresponda la clase social. Estas observaciones han sido realizadas por el sociólogo Bernstein, cumpliéndose su filosofía lingüística investigativa apropiada al campo deportivo. Del mismo modo, cuando estos códigos sociales no son lo suficientemente complejos, opta por tratar de descifrarlos el interlocutor con otros códigos no verbales (gesto y acción), y así se detalla el proceder de muchos de los jóvenes que inician su formación escolar ciudadana. Seguidamente los juegos de mano, las chanzas, las risas son complementos situacionales comportamentales que reflejan claramente lo que sienten en un momento determinado de sus vidas que nunca se olvida, porque son etapas que dejan huella en nuestros corazones y en el de los participantes, que ven en las glorias o las derrotas situaciones de felici-

dad; caso opuesto, desilusiones que como en el juego se superan con tenacidad.

Los status sociales son cotidianos observarlos en diferentes lugares comunales de la ciudad manizaleña; convirtiéndose en distintas organizaciones categóricas ocupando un importante lugar en el estilo del lenguaje deportivo. Cada miembro de la familia adquiere una personalidad muy característica dependiendo de las actividades que realiza y la influencia que va adquiriendo dentro del núcleo familiar y social, está supeditada a sus triunfos y derrotas.

Los jóvenes y los escenarios recreativos de su entorno

Los jóvenes que participaron en esta investigación afirman que los espacios recreativos y deportivos de Manizales, son interesantes y atractivos para la mayoría de la población.

“Me gusta participar en todas las actividades que incluyan una sana diversión y ojalá que cuenten con una infraestructura adecuada y completa como: piscina recreativa, canchas múltiples y juegos infantiles”. (Entrevista a una joven de 14)

“En el tiempo libre dispongo de buena iniciativa para compartir con mi novia y amigos asistiendo al estadio Palogrande acompañando al “Once Caldas del alma” y animándolo para que gane todos los partidos. Es una forma deliciosa para entretenerse y pasar el tiempo en otras actividades diferentes a las académicas o laborales”. (Entrevista a joven de 18 años)

Es claro que para la mayoría de los jóvenes los espacios de esparcimiento y recreación tienen grandes ventajas si son bien aprovechados; sin embargo, también, es evidente que en sin una adecuada orientación y sin programas ajustados a sus necesidades los comportamientos y estilos de vida se pueden ver afectados y hacer que los niños y jóvenes tengan comportamientos poco aceptados por la

comunidad y la sociedad en la cual están inmersos; en tal sentido la formación recibida en el entorno familiar y en los centros de formación y educación a los que asisten, además de los aprendizajes adquiridos en otras actividades y relaciones como las que tienen en centros recreativos y deportivos son los que marcan también los hábitos y los estilos de vida de los niños y jóvenes; es por eso que hacer programas adecuados en este tipo de población es fundamental. Para que no tengamos que seguir escuchando expresiones como las siguientes:

- *“..lo único que me interesa de los lugares recreativo y deportivos es la libertad de poder consumir mi dosis personal y divertirme con los “parceros” del barrio y atracando a las personas que pasan por el sector, especialmente en horas de la noche o cuando son festivos aprovechando la ausencia policial, que es escasa en la zona. (Entrevista a un joven de 15 años, perteneciente a una pandilla).*

“recuerdo que en un encuentro deportivo entre jóvenes del barrio Minitas y otros del barrio Sinaí, encontró la muerte un compañero al recibir una puñalada que le propinó un joven de otro equipo al terminar el partido; durante el partido existieron varios roces entre jugadores de ambos bandos, convirtiéndose la disputa en un intercambio de patadas y violencia por doquier”. (entrevista a joven de 17 años).

“la verdad el parche en las canchas es una belleza, pues allí nos tomamos los chorros, nos vemos con las chachas y mejor dicho pasa de todo y como nos hacemos pa la parte de atrás allá no jodemos a nadie y nadie se mete con nosotros, allá somos dueños y lo que pasa allá, se queda allá”. (entrevista joven de 17 años)

Se puede observar entonces, que no siempre los lugares de esparcimiento como los espacios recreativos y deporti-



vos tienen un buen uso y ni existe en el imaginario de los jóvenes las formas de aprovecharlo en buena lógica, sino para poder lograr desahogarse y hacer cierto tipo de actividades que en otros lugares no pueden hacer; es por eso que se insiste permanentemente en este escrito que la formación familiar es vital, pero dadas las precarias condiciones en las que viven muchas comunidades, es necesario que desde las instituciones educativas y desde algunos entes comprometidos con acciones tendientes al desarrollo humano, se desarrollen programas que permitan cambiar el imaginario de los niños y jóvenes en torno al uso de estos escenarios.

Seguramente existen muchas otras evidencias e historias que dan cuenta del mal uso de estos escenarios; los cuales en la mayoría de los casos ocurren por situaciones que desencadenan la ira o presión de las malas compañías impulsándolos a actuar de manera errónea e impulsiva. Sin embargo, es de resaltar que en un alto porcentaje los escenarios deportivos y recreativos de la ciudad de Manizales tienen un adecuado uso y se ha mostrado en los últimos años gran preocupación de los entes locales por hacer mantenimiento de los escenarios y por desarrollar programas que garanticen un buen uso y sobretodo que ayuden en el proceso de formación de niños y jóvenes que asisten a estos espacios.

Muchas de estas situaciones se han pueden evitar si se planifican actividades controladas por autoridades competentes en el área de Educación Física, deporte y recreación que garanticen con todo su conocimiento y disponibilidad, no sólo la parte práctica y técnica, sino también la de orientar la esfera social con todos sus componentes socializando las normas de convivencia, los valores entre pares.

En esta perspectiva, la participación de los centros de educación formal proyectados en la organización y planeación de programas que pueden ser desarrollados en los escenarios deportivos, con docen-

tes calificados en la materia de recreación y deporte permitirán trabajar de manera formativa tanto la salud mental, como la física y biológica y con ellos se lograría dar nuevas oportunidades de vida; claro está que se requiere estrategias como por ejemplo con Bienestar Familiar, Personería Municipal, Juntas de Acción comunal, los personeros estudiantiles, generando espacios de recreación y entretenimiento a los jóvenes en edad vulnerable de caer en las trampas de la delincuencia juvenil.

Dentro de los actores sociales representativos de las comunas de Manizales, también podemos citar a los líderes de las juntas de Acción Comunal, de lo cual vale traer a colación el siguiente fragmento: “la carencia de programas deportivos incide notablemente en la falta de oportunidades de diversión en dicho sector” (entrevista a líder comunal). Por tal motivo decidieron agruparse con demás miembros de la comunidad para nuevas organizaciones de líderes en Acción capaces de plantearse objetivos y cumplirlos en un periodo de tiempo determinado dirigidos fundamentalmente a crear programas de socialización y creatividad lúdica manual para hombres y jóvenes adolescentes que deseen sacar adelante el espíritu de superación y motivación personal por hacer las cosas con amor y dedicación; “porque no solo de pan vive el hombre” –asegura la entrevistada.

Valores sociales y las actividades deportivas y recreativas

La recreación y la práctica deportiva juvenil tiene implícitos los valores sociales como una manifestación categórica del poder y triunfo, entre hombres y mujeres por separado, existiendo un factor común que es el respeto por el juego limpio. Padres de familia, entrenadores y deportistas perciben los escenarios deportivos como constructores de moldeación en valores sociales.

Según lo propuesto por Petitpas, Cornelius, Van Raalte y Jones (2005), estableciendo los cuatro colectivos implicados en el deporte y la recreación juvenil: los deportistas, los padres, los entrenadores y los gestores o patrocinadores. Como lo han señalado Scheerder, Taks, Vanreusel y Renon (2005), entendiendo la práctica en los espacios deportivos como transformadores en la sociedad de la información y la tecnología. Muchas veces se han visto convulsionadas estas prácticas deportivas por el uso indiscriminado de los video juegos electrónicos por parte de la población juvenil, obstaculizando el normal goce del deporte en el esplendor de sus manifestaciones. Otra causa de los antivalores sociales es la búsqueda insaciable del éxito a cualquier precio, sobornando y hasta ultrajando al más débil.

De los resultados de investigaciones sobre los procesos de socialización del juego en el campo deportivo y cultural, se resalta el estudio realizado por Cruz (2004), Gutiérrez (2004) y Krawczyk (1998); citados por Melchor Gutiérrez, et al (2010, p. 63); quienes de los resultados obtenidos en su trabajo concluyen que, según los deportistas, padres, entrenadores y gestores, los objetivos del deporte juvenil se agrupan en los siguientes factores: autorrealización y progreso; cooperación y juego limpio; poder y deseo de triunfo; compañerismo y comprensión; y diversión en el juego.. de ellos, cuatro dimensiones presentan un carácter más positivo y encaminado a la socialización de los adolescentes, mientras que el poder y deseo de triunfo sería un aspecto menos deseable en la práctica juvenil. De esta investigación se destaca entonces, que los jóvenes practican actividades deportivas y recreativas, más por buscar goce y satisfacción que por obtener trinos o demostrar su capacidad deportiva¹⁰.

10 Sin embargo, en otro estudio donde se comparan los intereses de las mujeres con los hombres, como por ejemplo en los trabajos de Greendorfer

El mayor porcentaje alcanzado por la investigación de estos autores –tomado de Melchor Gutiérrez et al (2010, p. 63). Manifestación de los valores sociales en el deporte. “Confirman una expresión positiva de los valores sociales y personales en la práctica deportiva basados fundamentalmente en la autorrealización y el progreso con el desarrollo personal. Menos porcentaje es el concedido al compañerismo y al juego limpio. Así mismo, es valorado con puntuación baja los deseos de poder y triunfo”.

El deporte que se realiza en los escenarios deportivo- recreativos formales, sin importar la ciudad donde se practica, debe ejercer un rol socializador que ayude a los niños y jóvenes a convertirse en personas de bien, adquiriendo una personalidad segura y acorde con su estilo de vida, adquiriendo principios consecuentes con sus futuros roles de adultos actuando con responsabilidad bien definida. Tanto los educadores, formadores deportivos y padres de familia debemos estar atentos a lo que ocurre en los eventos deportivos evitando al máximo situaciones negativas que se puedan presentar. El aporte de la disciplina deportiva ayuda considerablemente a los jóvenes en su desarrollo psicosocial, integrándolos en la sociedad, por medio de adquisición de normas de comportamiento y disciplina reflejados en su diario vivir “escuela, compañeros, en el hogar, en el equipo deportivo, en los espectáculos culturales”.

Materiales y Método

El estudio se desarrolló siguiendo un diseño descriptivo, con enfoque etnográfico

(1977, 1978, 1981, 1983), los deportistas se interesan más por el poder y el triunfo, mucho más que las deportistas; es decir, según sus estudios, las mujeres tienen intereses más centrados en lo estético y la integración, mientras los hombres, aunque el poderío es la principal razón, si dan un mayor valor a esto en sus respuestas, dado que es una forma de demostrar cualidades y tener reconocimiento por parte de los otros.



reflexivo, como apoyo fundamental en la búsqueda de rasgos, a partir de los cuales se pueda trascender desde lo aparente a lo más profundo, en torno al tema de los valores sociales que se fomentan en los escenarios recreativos formales de la ciudad de Manizales. La población objeto de estudio fueron jóvenes entre 14 y 18 años; y se contó con la colaboración de líderes comunitarios y algunos padres de familia a quienes se les aplicó una entrevista semi-estructurada y así como procesos de observación de las prácticas que se desarrollan en los escenarios recreativos en diferentes barrios de la ciudad.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante la interpretación de la situación encontrada, donde se tuvo en cuenta la problemática identificada, la comprensión de la realidad observada y finalmente, el reconocimiento de los valores sociales que caracterizan a los jóvenes que asisten a los escenarios recreativos.

La intención fue estudiar una problemática social y cultural, involucrándose activamente en el entorno de las comunas de Manizales centrando su atención en investigaciones de campo, en ambientes naturales como las canchas y escenarios recreativos. La población definida previamente como la juvenil con edades que oscilan entre los 14 y 18 años; siendo los escenarios deportivos formales centros de acopio de estos muchachos, practicando diferentes actividades deportivas recreativas y otro porcentaje menor; realizando otras labores ajenas al deporte perturbando el normal desarrollo de la comunidad.

De la misma manera, al desarrollar el presente trabajo etnográfico en los ambientes naturales de los jóvenes, permitió analizar los valores sociales de las juventudes en las comunas más representativas de Manizales; la realidad fue acercarnos a Manizales con fuentes confiables como los jóvenes y líderes comunales y habitantes de los sectores donde existen espacios deportivo- recreativos.

Conclusiones

Los espacios recreativos y deportivos son una gran alternativa de entretenimiento y diversión sana para las juventudes manizaleñas, siempre y cuando valoren estas prácticas humanas como una alternativa que les ayude a vivir con bienestar y si es el caso de algunos; brindarles la posibilidad de reintegrarse a la sociedad en forma pacífica.

La investigación etnográfica participante activa de parte del estudioso de la materia en mención, es un gran logro en este proceso investigativo aplicando correctamente teorías de sociólogos y antropólogos, adaptados a los espacios recreativos en los valores sociales de sus ciudadanos.

Muchas de las razones que inducen a estos jóvenes a pertenecer a grupos delincuenciales al margen de la ley, es la falta de oportunidades familiares y laborales; reflejados en su hábitat natural como el hacinamiento inclusive con sus vecinos lo que los lleva a utilizar otros espacios más abiertos para compartir nuevas experiencias humanas como el compañerismo, la solidaridad, el respeto por las normas en los escenarios deportivos de la ciudad con acceso gratuito y cercanos a su lugar de residencia.

Los espacios recreativos deben contar con la suficiente infraestructura urbana, además de tener el personal idóneo y profesional para desempeñar sus funciones en la comunidad enfatizando en el desarrollo psicosocial y educación en valores humanos a través del juego. Esto será posible con la participación activa del Estado y las empresas privadas.

Muchas de las necesidades humanas son trascendentales para el bienestar de la existencia del hombre; como la relación con uno mismo, el medio ambiente y el grupo social. Sin embargo, no olvidemos la recreación y el deporte como una necesidad de entretenimiento del hombre, inclusive desde la primera infancia hasta la etapa adulta.

Las necesidades axiológicas de los jóvenes de las comunas de Manizales como lo son la subsistencia diaria, se deben complementar activamente con la participación en actividades recreativas, culturales y deportivas que promueven gratuitamente la Alcaldía Municipal, a través de la Secretaría del Deporte la Recreación y la Cultura.

La calidad de vida de los ciudadanos de las comunas de Manizales se mide en su gran parte por la capacidad de asimilación y apropiación de los espacios recreativos y deportivos formales; complementándolos con la educación en los centros educativos y universidades.

Las habilidades sociales, culturales y deportivas que se aprenden durante la etapa de la niñez y la juventud; no se olvidan, al contrario son vivenciales en el barrio, la familia y la sociedad para el resto de la vida.

La formación integral del individuo puede ser complementada con el aprendizaje de valores humanos, durante los encuentros deportivos en los diferentes escenarios deportivos de la ciudad. Respetando las normas de juego e ideologías de los demás jóvenes que en el juego encuentran una dinámica de entretenimiento y acercamiento a otros grupos sociales.

Los jóvenes que participan activamente en estos espacios de recreación y deporte formal, construyen sus propias normas, conocimientos y habilidades; convirtiéndose finalmente en individuos constructores

de paz, asimilando los valores para vivir armónicamente en sociedad.

Recomendaciones

Es necesario que las Instituciones educativas y los entes gubernamentales repliquen las experiencias exitosas que han desarrollado entidades como la fundación Luker, para así aumentar la cobertura de los programas que propenden por un mejor desarrollo integral de las comunidades; especialmente aquellas consideradas como marginales.

Las Juntas de acción comunal deben potenciar el uso de los espacios recreativos y deportivos de sus comunas generando programas deportivos y recreativos bien planificados y que garanticen la participación activa de la mayoría de integrantes de la comunidad.

Es imprescindible que las fuerzas del orden se vinculen no solo con el control de los escenarios deportivos y recreativos sino también en la vinculación con otras entidades para desarrollar programas que propendan por procesos de formación y educación en valores, especialmente entre los niños y jóvenes.

Es imprescindible que se generen en los entes gubernamentales espacios que permitan escuchar la voz de los niños y los jóvenes, para no tener que esperar a que sucedan hechos trágicos y a partir de allí pensar en qué tipo de acciones se deben realizar, las cuales generalmente buscan más sancionar que formar.

Bibliografía

Aguirre, Eduardo. (2013). *La Socialización como un proceso Interactivo*. Universidad Nacional de Colombia- Departamento de Psicología: Bogotá. Disponible en: www.bdigital.unal.edu.co/1293/4/03CAPI02.pdf. Recuperado el 28 de marzo de 2013. (documento sin publicar).

Aguirre, Diego Felipe. (2013). *Los Escenarios Recreativos Formales: Una Opción para la Construcción de Valores Sociales*. Tesis

para optar al título de Magister en Pedagogías Activa y Desarrollo Humano. (Documento sin publicar)

Andrade, Norma Beatriz. (2008). *Escenarios del Aprendizaje, Docencia e Investigación: Enseñanza y Formación Permanente*. Buenos Aires: Universidad nacional de Comahue.

Barba, C. y otros (1994). *Organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre*. Ed. Narcea; Madrid



- Barbero, Martín. (1995). La Cultura como mediación: Comunicación, Política y Educación. En: *Pretextos: Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Universidad del Valle, Cali.
- Bayón Martínez, Pablo. (2005). *Educación ambiental. Alternativa para la promoción de participación y valores para la transformación social sostenible en Cuba*. Instituto de filosofía Cuba.
- Bernstein, Basil (1994). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Ed. Morata. España.
- Bolaño Mercado, Tomás. (2007). Ocio, tiempo libre y recreación en el Segundo Milenio. En: *Cuadernos de Ocio y Sociedad*, 1(3). Colombia: Editorial Corporación Cívitas: Colombia, pp .79 – 93.
- Bourdeou, Pierre (1997): Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona:Anagrama.
- Cagigal, José María. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Cidoncha, Vanessa y Díaz, Erika (2009). Diferencias entre el juego y el deporte, y su función pedagógica en y para el tiempo libre. Disponible En: www.efdeportes.com. Revista efdeportes. Buenos aires. N° 135, Año 14. Consultado el 30 de noviembre de 2013.
- Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Santafé de Bogotá D.C., Colombia.
- D'amico, Alessandro(2º13). El Deporte: Una ventana Hacia la Socialización. Buenos Aires: El Periódico. En: <http://www.elperiodico.com/article>. Recuperado: diciembre 11 de 2013.
- De Zubiria Samper, Miguel (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual: Formación de Valores y Actitudes*. Santafé de Bogotá: Editorial Magisterio.
- Dumazedier, Jean. (1997): La cultura deportiva. Francia: EPS Revue
- Elias, Norbert. (1992). Deporte y Ocio en el proceso de la civilización 1897- 1990. México: Fondo de Cultura Económica.
- Esguerra Pardo, Nicolás Boris. *Teoría Sociológica: Ensayos*. Colección de Textos de ciencias Humanas. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Foucault, Michel. (1980). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid: Editorial: La Piqueta.
- Franco Peláez, Zoyla Rosa. (1999). *Desarrollo humano y de valores en salud*. SantaFé de Bogotá: Icfes.
- Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of cultura*. Nueva York, Basic Books Inc. [traducción al español: La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa, 1987]
- Gerlero, Julia. (2007). Las Formas de resistencia en la Recreación. En *Revista Ocio y Sociedad*, N° 3. Medellín: Corporación CIVITAS.
- Guerrero, Gladys. (2006). La Recreación como Alternativa de desarrollo Comunitario. En: *Revista Digital EF Deportes*, Año 11 N° 100, septiembre. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd100/recrea.htm>, recuperado en abril 21 de 2013.
- Giroux, Henry A. (1993). *La Escuela y la lucha por la Ciudadanía*. México: Siglo XXI editores.
- Gómez, Mery del Socorro. (1998). *Recreación: Factor Del Desarrollo Integral del Ser Humano*. Corporación para la recreación del Valle. Memorias V Congreso Nacional de Recreación. Col deportes Caldas- Universidad de Caldas- FUNLIBRE: Manizales.
- Gómez Vásquez, Beatriz. (2002). *El libro de los valores*. Santa Fé de Bogotá: Casa editorial el Tiempo.
- Greendorfer, Later. (1983). Shaping the female athlete: The impact of the family. In: M. A. Boutilier & L. San Giovanni (Eds.). *The sporting woman*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Greendorfer, Later. & Ewing, Miss Ellie. (1981). *Race and gender differences in children's socialization into sport*. Research Quarterly, 52(3), pp. 301–310.
- Greendorfer, Later. & Elko, Jan (1978). Role of family members. In: *Sport socialization of children*. Researc Quarterly, 49(2), 146–152.
- Gutiérrez Sanmartín, Melchor. (2010). Objetivos y manifestación de valores sociales y personales en el deporte juvenil según deportistas, padres, entrenadores y gestores. En: *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 101, 57-65. 3er trimestre.
- Havighurst, R. (1969). Social factors that influence learning and reading. R. Karlin (comp).

- Teaching reading in High School. Nueva York: Bobbs-Merrill Co.
- Lagardera, F. (1990): Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña (tesis doctoral). Barcelona: Universidad Central de Barcelona.
- Muñoz González, Germán. (2003). "Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el Siglo XXI. En Revista latinoamericana de Niñez y Juventud, 1(1). Manizales: CINDE.
- Pérez Taborda, Nilda E. (1980). Iniciación en el Estudio Sistematizado. En: *Revista Latinoamericana de Lectura*. 4, Año 7. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura (I.R.A.).
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J. L. & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. En: *Journal The Sport Psychologist*, 19, 63–80.
- Pineda Báez, Nisme Yurany. (2000). *Programas de formación en recreación*. Manizales: Funlibre.
- Sánchez Rodríguez, José M. (2005). La recreación física como unas de las vías para la formación Cultural Integral con los jóvenes de 15 a 19 años del Consejo Popular, Dos Ríos, Jiguaní, Granma. Holguín. ISCF. Manuel Fajardo: Habana.
- Salazar Velásquez, Claudia Ma., López O., Ana Isabel. (1993). *Código de Construcciones y Urbanizaciones*. Manizales: Alcaldía de Manizales: Manizales.
- Savater, Fernando. (1995). *Ética como Amor propio*. Barcelona: Editorial Grijalbo Mondadori.
- Scheerder, Jeroen, Vanreusel, Bart y Taks, Marijke. (2005). Stratification Patterns of Active Sport Involvement Among Adults: Social Change and Persistence. En: *International Review for the Sociology of Sport June*, 40(2), 139-162. En: <http://irs.sagepub.com/content/40/2/139.full.pdf+html>. (Recuperado en febrero 12 de 2013).
- Velázquez Barrero, Luz Stella. (2010). "Biocuidad: alternativa para la sostenibilidad de pequeñas ciudades. El caso de Manizales en Colombia. En *Revista Internacional de Sostenibilidad, Tecnología y Humanismo*, 5, 57-82. En: <http://upcommons.upc.edu/revistes/handle/2099/1495>. (Recuperado el 16 de marzo de 2013).
- Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth. (2001). *La trastienda de la Investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Referencias

- Alcaldía de Manizales (2012). *Plan de Desarrollo 2012-2015*. Alcaldía de Manizales.
- Alcaldía de Manizales- Secretaría de Recreación y Deporte de Caldas (2010). *De la Mano con el Programa de Paz y competitividad*. Manizales: Alcaldía de Manizales- Universidad Autónoma de Manizales.
- Cagigal, José María (1982): «En torno a la educación por el movimiento», *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 92, vol. XXXIV. París: UNESCO.
- Greendorfer, Later (1977). Female sport participation patterns. In M. Adrian & J. Brame (Eds.). *NAGWS research reports*, 3, Washington, DC: AAHPERD Press.
- Greendorfer, Later (1977). Role of socializing agents. In: *Female sport involvement*. Research Quarterly, 48, 304–310.
- Mendoza, William (2009). *Juego, Deporte y Socialización*. Universidad Nacional experimental de Yaracuy. Venezuela: UNEY.
- Rodríguez Zambrano, Franco. (2006). *Del espacio público al espacio lúdico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Tappatá, Nilda E. Pérez Taboada. ¿Recreación Personal? *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, Año IV, N° 1, 1983, Pág. 22-24.
- Ulmer, Jutta (2003). Deporte y Socialización: Estudio en adolescentes Salvadoreños. En: *Revista efdeportes Digital*. Año 9, No 65. Buenos Aires



Sujeto político en los estudiantes de administración de empresas de la institución universitaria Colegio Mayor del Cauca¹

**NÉSTOR ANDRÉS REYES BRAVO², TELLY ALEJANDRO CASTILLO DÍAZ³,
FABIÁN ANDRÉS VIDAL BONILLA⁴, DOLLY VARGAS GARCÍA⁵**

Resumen

En el presente trabajo, se indagó sobre cómo contribuye a la formación de sujetos políticos en sus estudiantes la Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca, en su programa de Administración de Empresas. Es una investigación de corte cualitativo, concretamente, un estudio etnográfico. Se utilizaron técnicas como: entrevistas, observación y grupo focal; el análisis se centra en dos ejes centrales: el primero hace referencia al concepto de sujeto político, concepto que se va construyendo a través de la revisión de los significados de sujeto y de lo político; el segundo eje, aborda las características que para la presente investigación, se consideran necesarias en todo sujeto político: autonomía, responsabilidad y participación. Los resultados permiten identificar las dinámicas de construcción de sujeto político, donde se destaca un marcado reclamo por el reconocimiento de los jóvenes, como protagonistas de primer orden en la toma de decisiones, sobre su presente y futuro; se advierte una urgencia por la generación de espacios que apunten a la afirmación de una verdadera autonomía, donde la libertad de expresión y la escucha se hacen imprescindibles. Cada expresión contiene un pedido por la resignificación de la responsabilidad; una responsabilidad orientada a actuaciones pensadas desde el otro. Se hace evidente la indiferencia por la participación, signada por la desconfianza en las estructuras y en quienes a lo largo del tiempo han relegado el papel de la juventud a una mera oportunidad para alcanzar sus objetivos, sin tomar en serio sus aportes, temores y desesperanzas. Los resultados hacen referencia a las convergencias y divergencias encontradas en el discurso de los participantes acerca de su construcción como sujetos políticos, lo

1 Recibido: 11 de octubre de 2013. Aceptado: 06 de junio de 2014.

2 Néstor Andrés Reyes Bravo. Administrador Público Municipal y Regional. Especialista en Formulación y evaluación de proyectos de inversión, Magister en Educación - Docencia. Docente investigador IUnicol-mayor, catedrático Universidad del Cauca. Correo electrónico: andresrey74@gmail.com

3 Telly Alejandro Castillo. Ingeniero Agroindustrial, Magister en Educación - Docencia. Docente de aula Institución Técnica Educativa Senon Fabio Villegas municipio de Villarrica Cauca. Correo electrónico: alejocas129@hotmail.com

4 Fabián Andrés Vidal Bonilla. Administrador de Empresas, Magister en Educación – Docencia. Servidor público área de Talento Humano Secretaría de Educación Departamento del Cauca. Correo electrónico: fabianandresvb@hotmail.com

5 Dirigida por Dolly Vargas García. Licenciada en Orientación y consejería educativa; Magister en Educación; Doctora en Educación. Universidad de Estadual de Campinas Educação. Tesis realizada durante los años 2012 y 2013 en la ciudad de Popayán. Correo electrónico: dollyvargas37@hotmail.com

cual permitió generar reflexiones sobre el papel que está asumiendo la Unicolmayor frente a esta construcción.

Palabras clave: Sujeto político, Autonomía, Responsabilidad, Participación, Democracia

Abstract

Political subjects in business administration's students of institución universitaria Colegio Mayor del Cauca

In this paper, the role of the program of Business Administration of *Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca* in its students is looked into how this one contributes to educate political subjects. This is a qualitative research, in particular an ethnographic study. Diverse techniques were used for example: interviews, observations and focus group; the analysis is focused on two central ideas: the first idea refers to the concept of political subjects, which is constructed through the review of subject and politics meanings; the second idea comes up to the characteristics consider in each political subject as autonomy, responsibility and participation. The results let identify the dynamics of construction of political subject, where a marked complain is enhanced about acknowledge of youth as main protagonist when making decisions about his present and future moments; an urgent demand about the generation of spaces that aim to affirm a real autonomy, where freedom of expression and listening makes essential. Each expression has as request a resignification of the responsibility; a responsibility guided to thought actions from the other. It is evident the indifference about participation, marked of mistrust of the structures and throughout time, of those who have set aside the role of youth to a pure chance to reach their objectives, without taking seriously their contributions, fears and despairs. The results refers to the convergences and divergences found in the participants' speech about their construction as political subjects, what let generate reflects about the role that is been accepted by IUnicolmayor face of this construction.

Key Words: Political subjects, Autonomy, Responsibility, Participation, Democracy

El por qué esta investigación

*La vida es muy peligrosa.
No por las personas que hacen
el mal, sino por las que se
sientan a ver lo que pasa.*

Albert Einstein

La modernización del estado, la globalización y el incansable afán por lograr el crecimiento económico, a costa de lo que sea, ha llevado a redefinir la formación en

el ámbito universitario de manera superficial, como medio mercantilista, donde el ser humano ha pasado a un segundo plano. Cada vez la preocupación por parte de los entes encargados de establecer y ejecutar las políticas educativas están más enfocadas en dar respuestas al entorno empresarial y productivo que por generar espacios de reflexión académica, conducentes a comprender la transformación de una realidad en crisis, como la que atraviesa el mundo hoy.



Actualmente la universidad no se preocupa por la construcción de tejido social y político; enfoca todos sus esfuerzos a formar profesionales que estén dispuestos a ejercer una profesión, sin capacidad para cuestionar al sistema; seres humanos transformados en máquinas, con posibilidades para producir, pero con baja formación política, cuya consecuencia se evidencia en la ausencia de reflexión sobre el qué, por qué y cómo actúan. Ovelar (2005) resalta que el papel de la educación debe enfocar esfuerzos para la construcción de sujetos políticos y de ciudadanos, con sentido crítico, responsable y proactivo, para contribuir a una sociedad más democrática.

La importancia de la labor de las instancias educativas en favor de la constitución de sujetos políticos ha sido proclamada en forma reiterada en diferentes épocas y por diferentes autores. En el siglo XX, desde el campo propiamente educativo, encontramos voces como la del filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, hasta los de pensadores y pedagogos contemporáneos tales como: Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, Carlos Torres, Donald Macedo o Jurjo Torres, entre otros. Son numerosas las ocasiones en que ellos subrayan esa función de la educación, tal como lo ha expresado, Jurjo Torres (2000, p. 43): “Es preciso recordar que una de las funciones de las instituciones docentes es tratar de colaborar en la construcción de sociedades más democráticas y escuelas igualitarias”.

En Colombia, la redefinición de la educación superior ha generado algunos debates, especialmente en lo concerniente a la educación por competencias, las cuales conceden a los contenidos de los programas académicos una estructura en forma de receta para la producción de profesionales. Hoy se puede evidenciar que las perspectivas de la universidad, dentro de una política educativa neoliberal, están restringidas a un grupo poblacional exclusivo, que accede a la educación superior como un privilegio, que está negado para

la gran mayoría. Dadas estas condiciones, es necesario concretar mejor su papel y pensar en el cambio de Instituciones ineficientes, tocadas por la corrupción, una clase política totalmente corrupta y un conflicto que no da tregua.

La sociedad reclama la formación de seres humanos con mayor capacidad de reflexión política. Es urgente, generar el despertar de la humanidad, adormecida por la influencia de un capitalismo salvaje, disminuir su consumo que cada vez es mayor. Es urgente la emergencia de movimientos sociales que vean la autonomía como posibilidad para manifestar su inconformismo; sujetos políticos con capacidad crítica, se atrevan a cuestionar y repensar la realidad.

Lo anterior señala que ante las necesidades sociales, es válido preguntarse por los aportes que desde la universidad se hacen para la formación de sujetos políticos, específicamente desde la institución IUnicolmayor, en el programa de Administración de Empresas y que pueden generar para la transformación de la educación superior y de los estudiantes. Esta iniciativa investigativa aporta a este programa la complejidad de la formación y la reflexión sobre su participación futura en las decisiones que atañen a los estudiantes como sujetos políticos; se sustenta desde la diversidad y sugiere una postura administrativa diferente a la que es exclusiva de quienes propusieron y mantienen el programa.

Antecedentes

En la búsqueda de los antecedentes de la presente investigación se pudo concluir que en las investigaciones sobre el tema planteado se han obtenido resultados donde el sujeto político, aparece como transversalidad conceptual. Sin embargo los trabajos que a continuación se presentan, tanto del ámbito internacional, como en el nacional, aportan a este, elementos conceptuales o metodológicos relevantes.

Como primera instancia, se resaltan dentro del contexto internacional investigaciones realizadas en México. Verónica González List (2012) muestra como principal resultado de la investigación: “Aprendizajes no intencionados en las organizaciones y movimientos civiles en México entre 2002-2012 ¿Qué nos dicen la investigación y los conocedores expertos?”, cómo los aprendizajes informales o no intencionados que se logran hacia el interior de los diferentes grupos sociales, cómo las relaciones entre cada integrante potencian sus conversaciones y su convivencia, logrando así mejorar los argumentos que respaldan la toma de decisiones en la exigencia de sus derechos y en el valor de la unión y la participación.

Consecuentemente, Monserrat Vera Morlet (2008) en su trabajo *Sociedad Civil, Democracia y Educación en México*, evidencia de manera contundente, el contraste entre los diferentes hechos acontecidos en la historia de la humanidad, relacionados con la opresión y cómo los diferentes grupos sociales lo han enfrentado, hasta llegar al caso Mexicano, donde se devela la importancia de la educación en la construcción de democracia participativa e inclusiva.

Alberto Javier Sánchez Rojas (2006), en su trabajo: *Política y Orden*, aporta para la investigación planteada, elementos conceptuales de carácter epistemológico importantes; en su capítulo cuatro, denominado “Principios Generales del Orden Social en el ámbito Político”, el autor propone un interesante argumento, frente al ejercicio del poder y la autoridad como medio de sumisión social, elemento importante a la hora de hablar del sujeto político. Como resultado final presenta un sólido discurso teórico y en él, muestra cómo los diferentes grupos sociales han hecho la lectura e interpretación de la realidad y cómo se constituyen los diferentes roles, que cada uno desarrolla como actor participativo de cada proceso y cómo estas dinámicas dan cuenta de la subjetividad

existente en la construcción de espacios democráticos.

En el orden nacional, se resaltan una serie de investigadores que aportan elementos; al presente estudio. Edgar Antonio Londoño Ángel (2007), en *Ética y Democracia en: Jürgen Habermas: Democracia, Ciudadanía y Participación. Ética deliberativa, Autonomía (autodeterminación) y multiculturalismo, Presupuestos de la Contemporaneidad*, brindan aporte teórico (Principal resultado del trabajo) que dio sustento a la interpretación de la información y especialmente a la construcción de categorías. Desde el punto de vista metodológico, presenta una propuesta interesante por su abordaje desde distintos puntos de vista: la filosofía, la antropología y la hermenéutica, es un trabajo rico en la contrastación de lo político y demás conceptos que le subyacen (democracia, autonomía, multiculturalidad, entre otros)

Maribel Betancur Cortés (2010) en su tesis *Jóvenes expersoneros escolares*, como sujetos políticos: entre sueños, realidades y utopía, puntualiza los retos que la educación debe enfrentar con relación a la formación política de los jóvenes; muestra fortalezas, pero hace una fuerte crítica al modelo de formación en la escuela, donde se evidencian vacíos y más bien se esfuerza por replicar el sistema hegemónico y muestra la construcción teórica del concepto de sujeto político contrastado con el apropiado por los jóvenes a través de las experiencias de vida.

Un factor importante en el proceso de construcción de sujetos políticos dentro de un proceso educativo, está relacionado con el papel del docente y su rol como sujeto político. Al respecto María Cristina Martínez Pineda (2005) en su investigación: *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento*, presenta de manera específica como las redes pedagógicas constituidas por docentes, generan figuras reconocidas que



dan cuenta de las cercanías que hace el docente en su pensamiento como sujeto político y cómo la experiencia y los conceptos establecen un punto de análisis para interpretar la realidad.

Karen Julieth Atheortúa Rivera & Luz Celina Calderón Gutiérrez (2009) en la investigación denominada: *La experiencia humana de la solidaridad en la constitución del sujeto político*, muestra una construcción donde se combina de manera armónica las subjetividades propias y de los actores involucrados con los elementos teóricos y conceptuales. Como conclusión importante del trabajo se argumenta de manera contundente la solidaridad como medio para el fortalecimiento de la construcción del sujeto político; se resalta el hecho que la subjetividad presente en cada persona, esa forma como percibe la realidad y como esta es interpretada, son construidas en un entorno colectivo y no es una aproximación proveniente solo de la percepción individual. Se presenta una estructuración del concepto de solidaridad, donde se categoriza desde la dimensión total de la diversidad y pasa de tener un significado relacionado con la compasión, fundamentado desde la concepción de humanidad, del reconocimiento a la diferencia.

Dentro del rastreo de antecedentes, se resalta el trabajo de tesis doctoral de Álvaro Díaz Gómez (2012), denominado: *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*, el autor fundamenta y concreta el concepto de subjetividad y su relación con el sujeto político, a través de la narración y las autobiografías, muestra una alternativa metodológica importante para tener en cuenta, además de contar con un sustento teórico importante, construido por la reflexión del autor.

Por otro lado, Elizabeth Castillo Guzmán (2003) en: *Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana*, plantea la relación existente entre la educación en Colombia y la democracia a través de un

análisis interrelacional de la escuela y la formación ciudadana. Resalta la potencialidad de los espacios educativos para la construcción de una adecuada participación ciudadana, donde convergen tiempo y espacio en figuras individuales y colectivas donde se permite la interacción política, remarcando la experiencia escolar como constructo de la subjetividad política en cada sujeto y finalmente, propone un replanteamiento a las formas como se abordan las tensiones generadas por la escolaridad y la participación ciudadana.

Finalmente es importantes anotar que en Colombia existe La Red colombiana para la internacionalización de la educación superior (RCL). En este sentido, el nodo de Bogotá, realizó una investigación, para establecer las tendencias de la internacionalización de la Educación Superior Colombiana. Su objetivo, está orientado a realizar un acercamiento a las nuevas tendencias en el ámbito de la globalización y la internacionalización, para brindar conceptos y herramientas útiles para una mejor adaptación a las exigencias a nivel mundial por parte de las IES del país. Esta RED, ha establecido los siguientes campos de trabajo: a) Implicaciones de los acuerdos de libre comercio en la educación superior. b) Educación Superior Colombiana frente a la globalización; c) Acreditación Internacional, d) Movilidad Académica Internacional. En este trabajo, se corrobora la intencionalidad mercantil en la que se ve envuelta la universidad, por los parámetros de los modelos económicos; su importancia para promover la internacionalización de la universidad colombiana, sólo que no se debe centrarse exclusivamente en atender las necesidades de un mercado de consumo, son que debe considerar también la iniciativa de formación de sujetos políticos, con capacidad de autorreflexión sobre la realidad.

Todos los trabajos que sirvieron como referentes para la investigación, aportaron elementos importantes desde lo conceptual, metodológico y teórico para

la construcción de elementos de discusión y construcción de categorías, que generaron un sustento para el análisis de la información.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la contribución del programa de Administración de Empresas de la Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca en la construcción de sujetos políticos en los estudiantes?

Los objetivos son Develar la contribución del programa de Administración de Empresas de la Institución Universitaria Colegio Mayor del Cauca en la construcción de sujetos políticos en sus estudiantes. Los específicos, Identificar y caracterizar los elementos del programa de Administración de Empresas que contribuyen a la construcción de sujeto político en sus estudiantes. Proponer acciones para fortalecer el proceso de formación de sujetos políticos en los estudiantes del programa de administración.

Referente Teórico

En el momento en que los jóvenes empiezan a interactuar en el contexto universitario, fortalecen o configuran sus identidades, diferentes y complejas; crean nuevos contextos sociales en los cuales deben sobrevivir. Este sujeto en la búsqueda de su identidad, empieza a elaborar estrategias de resistencia, camuflaje, sumisión, entre otras; corresponde a la Universidad, brindar herramientas a los estudiantes para fortalecer su identidad, encaminada a formarse como sujetos de cambio, es decir como sujetos políticos. Para hacer un poco de claridad con relación al concepto de Sujeto Político, se definen estos dos términos: sujeto y político:

Según Fernández Escobar (2009), sujeto se define como aquel ser con capacidad de razonar, de tener una concepción del mundo, con una mirada propia del uni-

verso, de su naturaleza y sus elementos, capaz de comprender su realidad y de transformarla, con un punto de vista claro. Esta definición lleva a afirmar que el sujeto es una persona autónoma, que se va constituyendo a medida que se relaciona en un contexto socio-cultural; autonomía que le permite un comportamiento adecuado frente a su entorno, así como lograr interpretaciones de la misma.

Juan Fernando García (2010), afirma que lo político es cualquier noción, comentario, imaginación o cualquier cosa que se relacione de algún modo con los principios políticos, es decir; la exposición a la defensa de una convicción firmemente dada o de un mito que expresa una forma de comprender la política. Está basado en las relaciones humanas, en busca de acuerdos de igualdad, solidaridad, equidad, para establecer una mejor convivencia. También puede definirse como aquellos fundamentos o estructuras que permiten mantener, organizar, construir a través del debate y el consenso una realidad, encontrándole el sentido a la posición, a la realidad y a la crítica, en busca de la auto-constitución del sujeto. A diferencia de lo planteado por Fernández Escobar y tomando como sustento a Foucault "El sujeto se auto-constituirá con la ayuda de las técnicas de sí, en lugar de ser constituido por las técnicas de dominación del poder o por técnicas discursivas del saber" (Cubides Cipagauta, 2006, 50)

Autores como Weber, Foucault, García, Fernández coinciden en demarcar que existen varios factores, de ambientes diferentes, que actúan como determinantes del comportamiento del sujeto, aspectos que casi siempre quedan por fuera del análisis y que podían resumirse en la Subjetividad. "La subjetividad desde lo social se construye y deconstruye permanentemente, moldea nuestros cuerpos, mentes y relaciones sociales... Depende de los significados que se le asignen en cada cultura, en cada momento histórico, en cada contexto sociocultural". (Briuoli, 2007, p. 83)



En esa perspectiva, la Universidad debe apostarle a lograr equilibrio en los estudiantes que les permita el desarrollo individual, en armonía con interacciones que les ayude a la construcción de un sujeto político, desde la integridad posible como persona. Se trata de un sujeto político, con fundamentos morales, capaz de identificar los aspectos del mundo y las problemáticas desde la dimensión socio-política. *“Se entiende al sujeto político como aquel que posee voluntad de actuación, apareciendo los jóvenes como sujetos sociales que necesitan de los otros para la toma de decisiones y la gestión del cambio social. (García, 2010, p. 14),* por lo tanto, el sistema educativo tiene una gran responsabilidad en la constitución del individuo como sujeto político, no obstante al respecto, surgen dificultades.

Una de las principales dificultades presente en la relación entre política y estudiantes, corresponde claramente a la falta de participación de éstos, en los procesos educativos y socio-políticos de su entorno, que les lleva a reproducir la democracia heredada de una cultura política caracterizada por el autoritarismo, por altos niveles de inactividad, resignación y modos no democráticos que se reconocen en los bajos niveles de participación mediante el voto, los que a su vez, inciden en la calidad de los procesos democráticos del país, donde se puede aseverar que para el país, es urgente un cambio generacional, cuyos sujetos tengan conciencia ciudadana que participen de manera autónoma en los procesos requeridos en las comunidades.

Es claro que la sociedad vive un constante cambio en el que se lleva a cabo la internacionalización de los procesos humanos, que afectan también la vida cotidiana de cada uno; quizás por eso en la argumentación de lo general y lo particular, se puede identificar las grandes pérdidas democráticas y la falta de control en la toma de decisiones. Es cotidiano ver cómo organismos internacionales, grandes transnacionales y gobiernos de algunas naciones, toman las medidas que

afectan a millones de personas en el mundo y estas se ven reflejadas en espacios más específicos.

Es de gran importancia la participación de los jóvenes en la generación de propuestas alternativas, que tengan como finalidad el desarrollo de sus regiones; la apuesta es por una juventud dotada de sentido crítico y propiciar el paso de los sujetos de una sociedad de consumo, a una nueva visión, donde el avance de las tecnologías, permitan el acercamiento a la interculturalidad, sin los efectos contrarios, puesto que sin darse cuenta, al contrario, están produciendo la pérdida de la interrelación entre los jóvenes. Touraine (2000), señala al respecto que cada vez se le da más prioridad a las innovaciones, que a las tradiciones y que la globalización se ha encargado de separar los valores y las tradiciones, de los espacios de memoria colectiva.

Últimamente se puede observar claramente cómo los jóvenes están siendo incorporados al espacio de lo público no como sujetos únicos y diversos, sino como sujetos consumidores. García Gómez (2010), afirma que los jóvenes se ven como una imagen sin palabras y consumistas, en donde estos son adoctrinados para obedecer primero, y para mandar cuando se lo permitan y en los lugares para los cuales fue preparado, todo ello bajo modelos de conductas y lealtades políticas que le apuntan al mantenimiento del orden en detrimento del cambio y la novedad de la libertad. Es aquí en donde las instituciones educativas deben hacer presencia en la comunidad que con sentido de responsabilidad, deben abrir espacios de preferencia y actuación social para los jóvenes como herramienta para fomentar la participación, el liderazgo y la autonomía.

Desde este concepto de sujeto, es importante, el papel que juega cada persona como sujeto político, es relevante en el momento de interpretar la realidad; brinda la posibilidad de generar acciones

de cambio o aceptación crítica de los mismos. Entonces cabe preguntarse: ¿Qué significa ser sujeto político?

En palabras de Carrillo (2013), “sujeto político es el ser humano que se constituye a través de un proceso de socialización. Es el producto de su interrelación con un contexto socio-cultural a partir del cual opera la construcción de su identidad”. Fernández Escobar (2009), define al sujeto político como un “hombre” de convicciones, ideales, con capacidad reflexiva y crítica, con un gran sentido de servicio social, en pro del bien común, encauzado en la construcción de ciudadanías y sociedades conscientes y dueñas de sus propias realidades; como ejemplo de ello menciona el ciudadano, el gobernante, el pacifista, el elector, los cuales surgen de la experiencia del hombre al ser consciente de su realidad y de la inquietud por transformarla en la búsqueda de beneficios colectivos.

A pesar que la definición de sujeto político muestra una alternativa para el desarrollo de la vida, tanto de manera individual como colectiva, es preocupante que las nuevas generaciones presenten indiferencia y apatía para participar en asuntos que afectan a amplios colectivos sociales; por tanto es indispensable que los jóvenes desde muy temprana edad se involucren en espacios de toma de decisiones que permita fortalecer su capacidad crítica, contribuyendo a construir y desarrollar sujetos políticos que se afianzarían en la universidad.

La construcción de sujeto político, se desarrolla desde un contexto individual y social, Fernández Escobar (2009) presenta dos categorías de sujeto político: sujeto político colectivo y sujeto político individual. Solorzano Castillo (2011) indica que estos sujetos se encuentran en constante cambio y que el sujeto individual aporta al sujeto colectivo y viceversa.

Los **sujetos políticos individuales**, “son ellos los que tienen una visión del mundo, una visión de su realidad y una

forma de entenderla. En esta categoría ubicamos al gobernante, al profeta, al ciudadano, al líder” (Fernández Escobar, 2009, 6), igualmente menciona que los **sujetos políticos colectivos**, son aquellos que tienen una misma visión o concepción de la realidad. Ejemplo de este tipo de sujetos políticos, dentro de la universidad son: el concejo directivo, el concejo académico, los diferentes grupos estudiantiles, de arte, de cultura, de investigación, entre otros; se puede decir que éstos tienen la capacidad de construirse organizadamente para así empezar a influir y ayudar en la transformación de la realidad. Estos sujetos políticos, en el ámbito de la universidad se destacan por su identidad, por lo tanto, esta debe apuntar a la construcción de sujetos políticos colectivos o individuales; individuos conscientes y dueños de su propia realidad, con capacidad crítica y reflexiva, con convicción, orientados al servicio social, es decir comprometidos con la búsqueda del bien común; individuos que trasciendan ante los demás. Para ello la universidad debe creer que sí es posible tal construcción de sujetos políticos con capacidad de liderazgo.

El sujeto político se caracteriza por ciertas cualidades que son decisivamente importantes. De acuerdo con Max Weber (1922) estas cualidades son: Pasión, Sentido de Responsabilidad, de Mesura, Carisma e Intelectualidad. Para efecto de esta investigación, se consideraron tres características que se cree debe tener todo sujeto político que involucran a las demás; estas características son: autonomía, responsabilidad y participación⁶.

6 Es importante dejar claro que para la construcción del sujeto político no se hace necesario tener rasgos de líder, no todo sujeto político es líder, pero sí se precisa que a través de la construcción de esta categoría de sujeto se potencia la formación de líderes con amplia capacidad de influencia y de pro actividad al cambio.



La construcción del liderazgo en el sujeto político no está marcada directamente por su capacidad de crítica y análisis de la realidad, en palabras de Fernández Escobar (2009)

Todo sujeto político tiene dos formas específicas para constituirse como líder político, ya sea desde la tradición, como se evidencia en el tema de las “Casas Políticas” en las que en la mayoría de los casos, los apellidos cumplen un papel determinante en la obtención o conquista de seguidores, o por otra parte, por el carisma que es uno de los “misterios”, más contundentes, pues no es necesario tener un apellido de gran reconocimiento para conseguir adeptos.

De esta manera, queda claro que nos es necesario poseer características de líder para constituirse como sujeto político, estas se constituyen como resultado del proceso que vive.

Autonomía

Para Cubides (2004, p. 124)

La autonomía es una noción sintetizadora de algunas condiciones del sujeto político que tiene que ver con “la capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear, disponer en la práctica los principios que orientan la vida; es la capacidad para reformular proyectos personales para autodirigir su realización de manera responsable

La tarea del docente es dar al estudiante confianza, para que de esta forma, ellos se sientan libres de tomar sus propias decisiones, las cuales dependen del contexto en que se desenvuelven y donde siempre van a existir unos límites autoimpuestos. La autonomía es posible conseguirla en la vida universitaria, teniendo en cuenta que para ello se exigen unas condiciones de esfuerzo, dedicación, sacrificio y sobre todo responsabilidad.

Responsabilidad

Weber (1992), indica que la responsabilidad puede darse de manera activa y pasiva respecto a los otros. El buscar justificaciones para no asumir responsabilidades frente al incumplimiento, por ejemplo de un trabajo, es muy común en los jóvenes universitarios, cerrando una opción para el mejoramiento personal. Claro está que la responsabilidad no se debe plantear únicamente en el cumplimiento de sus labores académicas, ésta debe ir más allá, responsabilidad que permita actuar no sólo en beneficio propio, sino en beneficio del entorno social y cultural en el cual se desenvuelve, lo que genera un valor agregado a la sociedad: un impacto social.

El educando debe tener la capacidad de desarrollar sus habilidades, su pensamiento crítico; debe adquirir confianza en sí mismo, interactuar con los demás de forma positiva. Su participación en diferentes instancias ha de ser transformadora y creativa, con capacidad de planear sus actos y de asumir responsabilidades. En este contexto la universidad enfrenta la tarea de ofrecer las herramientas necesarias para acceder a una educación integral. Educación integral que permita a los futuros líderes enmendar los innumerables actos de “irresponsabilidad” en que se ha visto envuelta la acción política, en donde prevalecen los beneficios propios ocasionando desconfianza de los ciudadanos en su participación política. Ascolani (2000) indica que la política se ha descalificado debido a la aparición de la corrupción, la cual se muestra como efecto de la acción desviada de ciertos sujetos, pero esta es inherente al sistema

Es por ello que la universidad se debe preocupar por ofrecer a sus educandos espacios de participación, en donde puedan expresar de diversas formas sus necesidades y los conflictos sociales que les aquejan y estar dispuestos a construir respetuosamente consensos con las diferencias y de esta forma, convertirse

en actores de su historia personal y colectiva.

Participación:

Fernández Escobar (2009), señala que cada sujeto a través de las actividades cotidianas, la relación con otras y otros, se reconstruye y crea nuevas lecturas de la realidad, así mismo, la participación es la base y horizonte constitutivo y constituyente de la autogestión y el desarrollo comunitario. Por tal motivo es preocupante que no se presente un claro interés en las instituciones por crear o desarrollar una cultura política entre los jóvenes, en donde se les brinden reales espacios de participación. Esto ha ocasionado que los jóvenes se dejen absorber por los discursos dominantes de los políticos tradicionales, en los cuales se rompe toda igualdad de derechos de los ciudadanos, en donde ellos con un supuesto “trabajar por el pueblo” desarrollan beneficios netamente particulares. La historia de Latinoamérica ha estado marcada por hitos y por testimonios de personas que han tratado de hacer un ejercicio reflexivo sobre los hechos y acontecimientos marcados por la opresión y la dominación, uno de ellos es rescatado por Ascolani (2000, p. 3)

Recordemos aquel episodio en que Eva Perón dice: De casa al trabajo y del trabajo a casa. Es decir, trabajar y vivir en familia y no escuchar, no ver y no hablar de la política porque eso es prerrogativa absoluta del líder. Si eso no implicaba una máquina de fuerte represión de la posibilidad de la producción de una cultura política por el ciudadano, no sé de qué estamos hablando

Lo anterior puede generar cuestionamientos sobre los espacios de participación para los jóvenes, esto es apoyado por el autor García Gómez (2010) citando a Margullis, quien señala que la crisis de los jóvenes no es más que la crisis de una sociedad que no puede crear espacios democráticos para que sus diversos sectores se expresen y participen activamente en

su construcción. Por lo tanto, se requiere que los jóvenes no sólo de Colombia, sino del mundo, incursionen como sujetos políticos, con discursos que den cabida al sujeto crítico, reflexivo, autónomo y responsable, y no aquel sujeto joven cuya palabra, sólo es el eco de la voz de un partido u organización que por más progresista que sea, excluye la posibilidad de pensar por sí mismo su vida y práctica social. Las respuestas sobre las maneras como se puede cambiar la situación, es posible hallarlas, desde diferentes miradas disciplinares, mediante el fortalecimiento de la postura conceptual, política y social; en la relación individuo/ colectivo.

Le atañe a la educación y en particular a la educación superior, el trabajo de concientizar a los estudiantes, para que se reivindiquen con un rol transformador, crítico, propositivo, que tengan el valor de afrontar de manera activa una lucha por unas mejores condiciones de vida. Esto produce efectos contrarios a lo que expresa Estanislao Zuleta (1985,3): “La educación, tal como ella está, reprime el pensamiento, así no se lo proponga. Su acción se reduce a transmitir datos, saberes, conocimientos, conclusiones o resultados de procesos que otros pensaron. No enseña a pensar por sí mismo, a sacar conclusiones propias”.

Metodología

Para Develar la contribución del programa de Administración de Empresas a la construcción del sujeto político en la Institución Universitaria se recorrieron los siguientes trayectos:

En un primer momento, se buscó el acercamiento a los jóvenes con los cuales se desarrolló el trabajo de campo. A través de la observación, se registró aquellos aspectos que se dan en medio del ambiente académico de la universidad, se captaron hechos significativos políticamente, esto facilitó la elección de los estudiantes que fueron entrevistados, puesto que se detec-



tó aquellas personas que pudieran ofrecer información pertinente para este trabajo; la duración de la observación fue dada por los ritmos y registro de la información. Es decir, no se actuó de manera arbitraria para recabar información, sino el mismo desarrollo de la observación determinó la necesidad de utilizar las técnicas adecuadas en el tiempo y espacio necesario y sobre todo, ofreció pautas importantes para la aplicación de las entrevistas.

Se aplicaron entrevistas a profundidad a estudiantes (hombres y mujeres); con ello, se buscó recuperar la opinión de los actores a través de preguntas cuyo sentido permitió descubrir algunos elementos esenciales (ligados al objeto de estudio) para conformar una base que soporte el rumbo del análisis posterior, es decir, la conveniencia de aplicación de la técnica de la entrevista estuvo sujeta al desenvolvimiento y a las condiciones que rodean a los actores en escenarios de actuación política. Se realizaron entrevistas en número tal que se llegó a la saturación de las categorías. Otra fuente de información la constituyeron los documentos como el PEI y los módulos que se desarrollan para la formación humanística

Finalmente, se realizó un grupo focal con 12 estudiantes (grupo conformado por hombres y mujeres equitativamente), en el cual se discutió el tema de investigación, que permitió registrar intervenciones (ideas) alrededor de la interpretación que cada participante hacía frente a diferentes caricaturas de orden político, que en su contenido mostraban escenarios y personajes de la vida pública de Colombia, involucrados en situaciones o diálogos sarcásticos, que en medio del humor llaman la atención. Esta interacción motivó disertaciones reflexivas en torno a la crítica política, al mismo tiempo que indujo al debate alrededor del tema propuesto. Luego a través de la realización de una lectura se generó una discusión en torno a la concepción del sujeto político y las categorías que subyacen a esta como son: la autonomía, la responsabilidad y la participación.

Un segundo momento (analítico). A partir del registro de relatos y de la información recolectada, se constituyeron relaciones, tipologías y rasgos que definen las formas en que es reproducido el sujeto político en las dinámicas de la Universidad.

Un tercer momento (construcción). En esta investigación se apeló a las columnas teóricas que favorecieran la confrontación con los testimonios recogidos en el campo; se realizó el diálogo entre investigadores de trabajos que sirvieron como antecedentes, la teoría y los investigadores del presente estudio. El análisis no se limitó sólo a lo encontrado dentro de la Institución Universitaria, sino que a partir de este análisis se espera abrir puertas a nuevos trabajos sobre el problema tratado aquí.

Hallazgos

Las formas de participación ciudadana han sido objeto del cuestionamiento académico y como producto de esas reflexiones y experiencias se marca la importancia de reforzar la conciencia ciudadana sobre la indiferencia o apatía existente. Lucia Álvarez (2009), indica que lo que se busca es hacer de los ciudadanos sujetos de derechos integrales (cívicos, políticos, económicos, sociales, culturales y urbanos) y que de esta forma intervengan en las decisiones sobre la vida pública. Se debe entonces potenciar la participación y para ello se requiere generar los escenarios suficientes para convertir en hecho lo que en intención muestra el marco jurídico primario. Integrar a las aulas de clase a la intencionalidad de incidir en la construcción de sujetos políticos.

La educación superior ocupa un lugar relevante en esa intencionalidad, pero con temor se evidencia que los programas académicos de ámbito tecnológico o profesional, se preocupan en mayor grado por responder a las necesidades del mercado laboral dejando de lado la complementariedad de la formación política. Como consecuencia, los jóvenes

estudiantes universitarios construyen diferentes imaginarios alrededor de la política, la autonomía, la participación y la responsabilidad.

El sujeto político en el programa de administración de empresas, de la Uicolmayor: una construcción desde la percepción estudiantil.

En este recorrido por la realidad es importante iniciar por la construcción del concepto de sujeto político. Este puede estar ligado a las propias construcciones conceptuales de la persona, encierran elementos propios del contexto que en cada quien está involucrado. Carrillo (2013), indica que el ser humano es un sujeto político que a través de la socialización se constituye, y su identidad es el producto de su interrelación socio-cultural. En acuerdo o desacuerdo con lo anteriormente expuesto los estudiantes asumen la comprensión del sujeto político desde diferentes dimensiones, como las que se manifiestan a través de los siguientes relatos por dos estudiantes mujeres:

“Una persona que puede opinar frente a las situaciones políticas que vive el municipio, el departamento o el país (...) Una persona con ciertos derechos pero también en capacidad de hacer exigir que esos derechos se cumplan y contraer también algunas obligaciones. (...) Yo entiendo como sujeto político una persona que se va a preocupar por el bienestar de los ciudadanos, cuando nosotros lo escogemos para que el desarrolle las propuestas que ha dicho su gobierno y todo eso”.

Este ejercicio conceptual permitió destacar que la condición de sujeto político, es una situación de participación y preocupación por la problemática social, con amplia capacidad de crítica, siendo titular de derechos y obligaciones. Igualmente, evidencia que la condición de sujeto político sólo es potestativa de las personas que ejercen cargos representativos o públicos y de quienes practican la política para lle-

gar a ellos, mientras la demás población se somete a su voluntad.

Las apreciaciones propuestas, evidencian vacíos teóricos y conceptuales sobre la forma como cada uno se reconoce como sujeto político. Resultados similares se encontraron en la investigación sobre Jóvenes Expersoneros Escolares, como Sujetos Políticos: Entre sueños, realidades y utopías de Maribel Betancur Cortés (2010), quien manifiesta que los jóvenes anhelan moverse en espacios políticos, ejercer altos cargos públicos, tener “padrinos políticos” que les ayuden a alcanzar sus aspiraciones, reconociendo grandes vacíos personales, teóricos, prácticos y relacionales para alcanzar sus metas. Con lo cual se observa las limitaciones relacionadas con la configuración de sí mismos como sujetos políticos.

Parte de la dimensión de sujeto político, es el momento o espacio donde cada quien se reconoce, no se reconoce o ha sido reconocido como tal. De esta manera se encontró lo siguiente:

“Pues sí, porque no tengo voz ni o sea ni voto para, digamos voto para elegir las personas sí, pero digamos, para reclamar algo que se me está quitando y que tengo derecho no (...) Sí, porque la verdad no soy de las personas que da su punto de vista, algunas veces sí, pero no como para tratar de cambiar las cosas del pensamiento de las otras personas. (...) Creo que no, porque no me gusta involucrarme mucho en la política, no me veo en la política (...) No. Yo soy líder, a mí me gusta estar metida en muchas cosas pero no en eso, como en eso de estar preguntando que necesitas y estar pendiente como de las cosas no”

Las anteriores afirmaciones determinan un auto reconocimiento como sujetos políticos en escenarios de participación, ya sea democrática a través del voto, o en discusiones relativas a problemas del diario vivir. Pero igualmente hay que



llamar la atención sobre la evidencia que muestra que muchos de los estudiantes vinculados a la investigación, no se reconocen como sujetos políticos. Igualmente muestran que a pesar de no haber claridad en el concepto de sujeto político se revelan momentos donde se asume que el colectivo reconoce en la individualidad un comportamiento político. En algunos aportes hechos por los estudiantes, consideran que han sido reconocidos como sujetos políticos cuando un joven afirma:

“En mi trabajo, porque soy una persona que ayudo mucho, opino mucho hagamos esto si hay una actividad toca hacer algo me meto mucho en eso me gusta interactuar mucho. (...) Uno siempre se destaca pero uno no lo toma como eso que uno es un sujeto político sino que en el colegio siempre fui líder fui hasta personero y todo eso”

Las versiones aportadas por los estudiantes dejan claro que un sujeto político debe ser una persona con características especiales, destacando el liderazgo, el carisma y la iniciativa de servicio a la sociedad como principales rasgos. La investigación de Betancur Cortés (2010) en sus hallazgos puntualiza que los rasgos que se reconocen en un sujeto político son: la participación, el debate, la confrontación, la reflexión. Como soporte a la percepción de los estudiantes se hace indispensable rodearla por otros elementos que categorizan la calidad de sujeto político. En este caso, se planteó asumir al sujeto desde la autonomía, la responsabilidad y la participación.

La autonomía: Las urgencias por su reconocimiento

La autonomía aparece como un reto frente al contexto en el que se interprete, así es cada quien que desde su propio constructo, establece un límite para su definición. En una primera aproximación Kamii (1982) reconoce que la autonomía se hace presente en un sujeto cuanto este desarrolla la capacidad de actuar por sí

mismo impulsado por un pensamiento crítico, moral y su capacidad intelectual. Cada actuación se manifiesta en el pensar por el bienestar propio y el de los demás. Una postura complementaria y que involucra las transformaciones epocales de la sociedad actual hace necesario ver la autonomía desde otra mirada, Muñoz López y otro (2011, 123), sostienen que: “La autonomía es una potencia del sujeto y de la sociedad, para interrogarse por el mundo inmanente y simbólico que le rodea, comprender cuándo y qué es necesario transformar, atisbar otros posibles y decidir y hacer el que desean”.

Cubides (2004), muestra la autonomía como la capacidad de pensar por sí mismo, es decir autodirigir sus proyectos personales de una manera responsable sin desconocer al otro. En relación a esta concepción, los estudiantes construyen su propia autonomía, con asuntos precisos. Los siguientes testimonios dan cuenta de esto:

Autonomía es que uno pueda tomar sus propias decisiones independientemente de lo que los demás le digan. (...) Se entiende autonomía como el hecho de nosotros poder por sí mismo hacer algo. Claro que muchos de nosotros somos autónomos por el hecho de poder decidir. (...). Somos autónomos cuando ya trabajamos.

La autonomía se presenta ante los estudiantes como la posibilidad de actuar sin restricciones, tomando sus propias decisiones y así mismo corriendo sus propios riesgos, convirtiéndose en los dueños de su propio proyecto de vida. Igualmente en sus testimonios reflejan limitaciones en torno a la autonomía, como es la poca importancia que los jóvenes prestan a lo que tiene que ver con política y una mayor atención por las cosas materiales, se trata de una libertad manipulada ya que, por ejemplo, se dejan influenciar fácilmente por la moda para sentirse aceptados. García Gómez (2010), menciona que el joven es una persona sin palabras y consumista,

el cual es adoctrinado por los sectores dominantes, para que sea leal a un partido político y de esta manera mantener el orden impuesto por ellos.

En el trasegar por las experiencias de los estudiantes, se puede identificar una manifestación profunda referente a la influencia del contexto sobre la autonomía; marca al consumismo y al capitalismo como responsables de la toma de las decisiones de cada individuo. Esta situación se refleja en el momento de elegir gobernantes, donde se muestra una sumisión hacia las clases políticas y desinterés por la participación. Un estudiante llama la atención al particular cuando en su discurso manifiesta que es poco el interés de los jóvenes por la política, y si apoyan a un candidato, lo hacen principalmente por beneficios familiares o personales.

En el desarrollo del grupo focal y ante las imágenes presentadas para movilización de sentires y pensares, se evidenció indignación, rechazo por lo que cada una describía. La reacción de los estudiantes durante el grupo focal frente a una caricatura en especial, se hizo un fuerte llamado hacia las restricciones que tiene la autonomía, esas limitantes que presenta la

expresión y las consecuencias de hacerlo libre y espontáneamente.

De los diferentes aportes hechos por los estudiantes, llamó la atención cuando una de ellas comenta:

En Colombia pasó en una época en que los periodistas decían lo que ellos pensaban sobre lo que estaba pasando sobre el narcotráfico y todas esas cosas, ellos lo expresaron mediante los periódicos donde ellos trabajaban y que les pasó a ellos, por hablar y decir lo que ellos pensaban al otro día estaban muertos, a la gente le da miedo eso, que por decir lo que piensan se pueden quedar sin trabajo, les pueden quitar una casa, les pueden colocar una bomba y les pueden hasta matar.

Se resalta en este testimonio los temores que todos los Colombianos, en muchas ocasiones sin ser conscientes tenemos, silencio ante las injusticias y atropellos, no marcados por la indiferencia sino por el valor incalculable que se tiene por la vida y el bienestar de quienes están cerca

Imagen 1. Caricatura de Jaime Garzón



Tomado de la revista Semana* agosto 18 de 2012

* SEMANA es la publicación semanal de análisis y opinión más importante de Colombia. Se constituyó en 1982 y actualmente encabeza una de las empresas editoriales más sólidas de América Latina.



Estos miedos, que en la lectura de las condiciones sociales de Colombia, dan cuenta de lo que muchos habitantes en su interior viven, lo corrobora Álvaro Díaz Gómez (2012) en su tesis doctoral, cuando alude las distintas situaciones en que los organismos de seguridad del estado, especialmente durante el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, en las que se evidenciaron seguimientos e interceptación de llamadas de quienes se tenía conocimiento no compartían sus políticas de gobierno, sumado a desapariciones y asesinatos de jóvenes bajo la denominación de “falsos positivos”, interceptación de distintas maneras de comunicación donde figuren textos o palabras que representen peligro, esto coarta la expresión en especial de quien pudiera militar en algún movimiento estudiantil.

Como complemento al análisis propuesto, cabe dar una mirada a lo que la Unicolmayor propone frente al desarrollo de la autonomía. Para dar cuenta de este aspecto, se realizó revisión documental, específicamente sobre el Proyecto Educativo Institucional. Este documento frente a la autonomía sólo fija su postura en la política de investigación, convirtiéndose ésta, en única alternativa para reconocerla en los estudiantes.

Según los diversos tipos de investigación, se espera que un profesional universitario sea capaz de desarrollar en forma autónoma investigación explicativa y correlacional en las áreas de su disciplina o profesión, mientras que un tecnólogo deberá ser capaz de adelantar en forma autónoma investigación descriptiva y correlacional, logrando así una cultura investigativa y un pensamiento crítico y autónomo que los sensibilice y les de herramientas para comprender los problemas y los cambios por medio de trabajos con los grupos de investigación, los semilleros de investigación, redes académicas y el comité de proyección social de la institución (Díaz, 2008, p. 18).

En la estrategia de créditos, aparece una propuesta para la generación de autonomía, específicamente en los propósitos; su primer literal dice: “Fomentar la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas que respondan de modo directo a sus intereses y motivaciones personales.”

En síntesis, la autonomía de los estudiantes se caracteriza por la tensión existente entre ésta y los diferentes miedos que impiden su desarrollo y expresión. Del mismo modo, se resalta la poca relevancia que la Institución le da. La autonomía se requiere en la construcción de sujetos políticos y la educación se presenta como alternativa para su desarrollo. Cada relato hecho por los estudiantes develan las urgencias que frente a la autonomía, presenta el contexto y enfatiza los reclamos que las nuevas generaciones hacen frente a su lectura de la realidad.

La responsabilidad y participación, soportes de la construcción de sujeto político

El devenir de sujeto político es complejo con influencia del contexto. Los escenarios que plantea la vida se convierten en caldo de cultivo para dinamizar los elementos políticos en un sujeto. La responsabilidad y la participación juegan un rol significativo en este proceso, constituyen un hilo conductor en este análisis.

La responsabilidad frente al otro

El término *responsabilidad* se puede abordar desde distintas dimensiones: social, empresarial, política, administrativa, entre otras. La responsabilidad aparece como soporte de las relaciones interpersonales y es importante considerar en la toma de decisiones por la afectación que éstas puedan tener en los demás. El sujeto político abarca la responsabilidad y esta implica hacer valer los propios derechos y los de los demás. Esta se encuentra

estrechamente ligada con la autonomía, ya que en cada persona aparece la necesidad, frente a determinadas situaciones, de actuar de la manera que su razón y su emoción consideren más favorable, apelando a su libre albedrío. En palabras de Hernández (2003), la responsabilidad es generada a través de la interacción con otros y cuando ésta se ve fallada se recurre al uso de excusas o se exime de ésta, esto interfiere directamente en ocasiones las relaciones interpersonales.

Sobre la responsabilidad, se afirma en un testimonio: “Ser responsable es hacer las cosas bien, preocuparse por los demás, actuar bien con los otros y no hacer algo que le pueda causarle mal a otro, mejor dicho se trata de cumplir con mis deberes”. Pero ¿esta responsabilidad, cómo se hace evidente en los estudiantes?... ¿está presente en sus actuaciones, se piensa en lo que pasará consigo mismo y con los demás?... El siguiente relato da indicio al respecto: “Yo voto porque aquí en la universidad hay un descuento del 10%, pero la verdad nunca fui a una reunión ni nada a escuchar que propuestas tenían ni nada de eso”.

Hay que remarcar que ante esta posición, que fue reiterada por varios estudiantes, hay un ejercicio irresponsable del voto. Se manifiesta que el ejercicio ciudadano en las elecciones se hace pensando en un beneficio individual representado en un descuento en la matrícula, y se deja de lado el votar por el mejor programa de gobierno, aquel que pueda beneficiar a todo un colectivo.

Sin embargo, desde la voz de los estudiantes, aparecen comentarios diferentes:

Deberíamos de asumir una posición como, no revolucionaria, pero si haciendo caer en cuenta que las cosas se están haciendo mal, la institución puede hacer las cosas y ellos creen que están haciendo lo mejor, los errores no los vemos nosotros mismos si no que nos lo hacen ver, lo mismo pasa con la institución, si

nosotros no hablamos nosotros no decimos y nos quedamos callados y los criticamos para nosotros o para el grupo de amigos, ahí se queda y no va llegar más allá.

Lo anterior sugiere la necesidad de un cambio de pensamiento que los lleve a participar críticamente que beneficie tanto a los sujetos como a la institución. Maribel Betancur Cortés (2010, 6) puntualiza: en palabras de los jóvenes “se trata de aprender a convivir con el otro” pero con responsabilidad y compromiso frente a la dignidad y valoración de cada persona; desde una perspectiva ética inherente a la condición del verdadero sujeto político, es decir, aquel que percibe la realidad de una manera crítica y asume una postura proactiva y dinámica capaz de propiciar escenarios conducentes al cambio, bajo perspectivas de beneficio colectivo.

En síntesis, se evidencia una vaga percepción por la responsabilidad, se entiende que las actuaciones en la vida social, deben ser hechas con base a intereses colectivos, pero en el momento de ejercer esa responsabilidad, no se práctica. Por ende, la responsabilidad política que asume cada uno como sujeto, se circunscribe a una respuesta de interés particular o indiferencia.

Pues lo que me motivó, es más como un interés particular, yo voté más porque mis papás me impulsaron a votar o porque ya me habían avisado que en la universidad iba a tener un descuento y aquí en la universidad porque me llevaron a votar.

La responsabilidad se presenta como un rasgo de quien actúa en la política, sin reconocer que debe ser algo inherente a cada ser humano en su construcción como sujeto político. Gustavo Adolfo Fernández (2009, p. 20) en su investigación La formación del sujeto político: aspectos más sobresalientes en Colombia, llama la atención de la siguiente manera:

SENTIDO DE RESPONSABILIDAD:

Todo persona en su actuación como sujeto político debe asumir la responsabilidad de



las decisiones que toma, pues a pesar de que ejecutan un proceso conjunto, el líder como guía es quien se pronuncia y establece lineamientos, así entonces, al ser la cabeza de su colectividad debe asumir las consecuencias de sus acciones, para bien o para mal, y en cualquier caso, siempre con mesura.

La autonomía y la responsabilidad se han revelado a este instante como categorías importantes al momento de caracterizar al sujeto político, éstas se manifiestan con importantes rasgos y restricciones en el contexto estudiantil del programa de administración de la IUnicolmayor. Se debe indagar por otros elementos que conforman el análisis propuesto, como la participación.

La participación: punto de encuentro del sujeto político

Una de las principales figuras que enmarcan la participación como sujeto político es la que se deriva de la ciudadanía. La participación ciudadana muestra nuevas maneras de mirar lo público, especialmente por parte de los jóvenes, identificando la necesidad de nuevas prácticas políticas, saliendo de los moldes tradicionales, exige ver las nuevas formas como se articula la sociedad y el gobierno. (Vázquez Ceballos, 2011)

La participación ciudadana se empieza a dar en los jóvenes universitarios a través de su intervención y elección de comités estudiantiles y luego se evidencia en las contiendas electorales para cargos de sufragio popular. En estos escenarios, pueden develar las distintas formas como lo hacen, a través de los siguientes relatos:

Para elecciones de representantes estudiantiles no he votado, porque se supone que si uno está en una universidad y se están dando las personas a conocer para que los elijan tengan que hacer un proceso de darse a conocer exactamente. (...) Sinceramente nunca se ha respetado quien es nuestro representante.

Estas afirmaciones muestran cierto rechazo o indiferencia frente a los procesos electorales dentro de la Institución Universitaria. Esta parte se complementa con lo observado durante el proceso electoral para representantes: una vez abiertas las urnas de votación, los estudiantes pasan por su lado, sin intención de sufragar, asumen una actitud de indiferencia. En el proceso se escuchan comentarios jocosos sobre el apoyo dado al candidato: “son diez mil pesos por el voto” o “ahora tiene que gastar en la cafetería”. La jornada continúa de igual manera, pocos estudiantes se han acercado a sufragar. A las doce del mediodía se cierran las mesas. Estas serán abiertas solo hasta las seis y treinta, hora a la que ingresa la jornada nocturna. En la noche, se observa la misma dinámica del día. Cerca de las nueve de la noche un grupo completo termina sus clases, y cuando se disponían a salir, son abordados por profesores y personal administrativo y son llevados hasta las mesas de votación. Se escuchan algunos comentarios como “yo no conozco a ninguno de los candidatos” o “esto para qué sirve”. A las diez de la noche cierran las mesas y hacen el escrutinio y cierre de actas, por información de los encargados se confirma que votaron 120 estudiantes durante el proceso.

Frente a estos procesos, se evidencia una marcada indiferencia, una total y desobligante participación, ¿por qué se da esto?, se puede entender a través de las siguientes afirmaciones de los estudiantes:

Aquí no lo hacen, acá solamente llegan y están abajo como las secretarías diciendo tienes que votar pero uno para qué va a votar si uno no conoce lo que ellos están diciendo (...) Los jóvenes ahora somos muy metidos como en tanta tecnología y no le ponen atención al entorno en el que están viviendo.

Cuando han tomado la iniciativa por participar o generar dinámicas propositivas hacia una mejor convivencia no han encontrado eco en sus compañeros, pro-

fesores o directivos. Esto los expresan en distintos testimonios, cuando afirman que a pesar de tener una inquietud por involucrarse en los procesos de la institución, y el ser propositivos, sus intenciones no son tomadas en cuenta, son oídos más no escuchados, consideran su participación como algo insignificante frente a sus directivos.

Esas manifestaciones muestran los reclamos que hace la juventud por espacios propicios de participación, claman por ser escuchados y tenidos en cuenta, no sólo para ser informados del acontecer diario, sino que se les haga verdaderamente partícipes de las decisiones, reclaman por su reconocimiento como parte importante del devenir universitario. Al igual que en el entorno universitario, el panorama de la vida política del país soporta una marcada desconfianza por la clase política.

Los gobernantes y los del poder lo hacen como para ellos mismos, para enriquecerse y no piensan en la comunidad. (...) Ya no tienen como valores ni principios, lo hacen como por enriquecerse económicamente, principalmente deberían cambiar y mirar con otra visión para que mejore la comunidad

Consecuentemente con los hallazgos expuestos y que están relacionados con la participación, Vásquez Ceballos (2011) en su estudio denominado La participación ciudadana juvenil como un recurso externo al Gobierno, muestra de manera similar esta situación. Este investigador reafirma una situación presente en la realidad del mundo en los últimos años reflejada en la crisis de la representación política, enfatiza además sobre el desinterés de los jóvenes por participar en asuntos gubernamentales ya que tienen una marcada desconfianza hacia las estructuras y actores del estado, por lo tanto, concluye que tanto los movimientos políticos, el gobierno, organizaciones públicas, entre otras, no gozan del reconocimiento por parte de los jóvenes.

Se reconoce que los jóvenes reclaman otros espacios de participación, diferentes a los planteados por un proceso electoral. Al respecto, nuevamente Fernández Escobar (2011) puntualiza que a pesar que la participación ciudadana emerge como práctica tanto para quienes gobiernan y quienes legitiman el gobierno, se hacen necesarias otras dinámicas de participación, distintas a las electorales y que respondan a la realidad social imperante.

Ante el planteamiento de nuevas alternativas o escenarios de participación, los estudiantes coinciden con proponer los siguientes:

Debería haber como en los colegios, personas de cada salón o cada semestre reuniendo a todos los compañeros y preguntándoles de que están inconformes haciendo como debates, compartiéndolos a los profesores a los mismos rectores, en los colegios se podría hacer como especie de buzón de sugerencias se puede crear un foro en internet sobre eso.

A parte de los escenarios de discusión y debate, en el grupo focal se identificó el interés de los estudiantes por conformar un comité estudiantil, uno que nazca de la iniciativa de todo el cuerpo estudiantil, y que esté lejos de ser influenciado por la institucionalidad, es decir, sin el influjo de docentes, administrativos y directivos. Hay que resaltar que el PEI no contempla este tipo de figura, solo considera la representación de estudiantes ante los Consejos y en la mayoría con voz pero sin voto. A estas iniciativas, se suma además la construcción de las características que ellos consideran importantes en un representante estudiantil, aquellas que deben ser propias de un sujeto político.

Debe tener liderazgo, que sea una persona que tome riesgos, que sea responsable, que sea disciplinada, que tenga un pensamiento digamos, un pensamiento abierto a las cosas que se le puedan presentar, que sea



emprendedora. (...) Una persona que tenga autoconfianza, una persona que sea responsable y que se sepa dirigir muy bien hacia las otras personas, y que sirva para ser voz de muchos, que sepa escuchar, porque él va a ser el canal para ir a dar las ideas de muchas personas.

Como parte final se abordará una indagación por la contribución del proceso de formación planteado por el programa de Administración de Empresas de la Unicolmayor, a la conformación de sujetos políticos.

El programa académico de administración de empresas como escenario para la construcción del sujeto político

Cada programa académico ha sido diseñado con base en los criterios mínimos de calidad que exige el Ministerio de Educación Nacional, aquellos que orientan hacia la oferta de una educación de calidad. Durante los últimos años la discusión sobre la pertinencia de la educación superior y su orientación a la atención exclusiva de las necesidades del mercado laboral ha estado sobre la mesa. A pesar que en el discurso, las instituciones de educación superior, proponen una educación integral, no se evidencia una propuesta enfocada hacia la construcción de sujetos políticos, la mayoría hablan de generar competencias laborales para responder a las necesidades de producción del contexto.

Tomando la idea de Giraldo y otros (s/f) quienes mencionan que la estructura académica de una institución de educación superior, al tiempo que propicie la confrontación dialéctica y la acción sinérgica de los pares académicos, debe brindar una inserción efectiva en las comunidades académicas que les son propias. Se debe privilegiar en las políticas de desarrollo el trabajo colectivo sobre el individual. Las Institución de educación superior deben hacer evidente desde su estructura académica y curricular, su aprecio de las diferencias individuales, permitiendo que cada cual encuentre en ella una posibilidad de desarrollo humano

e intelectual, en concordancia con sus intereses y aptitudes; es decir, preparándose más para la vida que para la sola práctica de un ejercicio profesional.

La lectura del P.E.I., permite evidenciar preocupación permanente por la formación integral de los estudiantes, pero no hay una especificidad sobre la formación que contribuya de manera contundente a la construcción de sujetos políticos; se propende por la responsabilidad y la participación de manera genérica. La filosofía misional dice textualmente:

La intención, es entregar a la sociedad un ser integral, con conocimientos de las ciencias que acompañan su área de formación, profesionales competitivos, actualizados para el mundo globalizado, con destreza en el uso de las nuevas tecnologías, habilidades en una segunda lengua, pero especialmente, personas sensibles y respetuosas de la vida y la dignidad humana. (Institución Universitaria Colegio Mayor Del Cauca, 2008, p. 3)

Díaz E. y otros en la investigación denominada El Estudiante como Sujeto Político: Realidad o Ideal en el Centro de Capacitación Don Bosco (CCDB) (2012), coincide en afirmar que la escuela como escenario de formación juega un rol preponderante en la construcción de sujeto político, ya que en ella se posibilita la interacción entre los sujetos y del mismo modo hay un reconocimiento por sus intereses, opiniones y reflexiones, relacionándolos con las dinámicas institucionales. Se rescata el papel del docente como dinamizador de estas relaciones, a través de la generación de un entorno adecuado.

A manera de síntesis, los hallazgos de la presente investigación muestran un panorama de las dinámicas de construcción de sujeto político dentro del programa de Administración de empresas de la IUnicolmayor. Se evidencia que dentro la concepción del sujeto político se definen rasgos importantes como la preocupación por lo

que acontece en la realidad, como afecta ésta a los demás y la importancia de tomar partido. Se presenta un marcado reclamo por el reconocimiento de los jóvenes como protagonistas de primer orden en la toma de decisiones sobre su presente y futuro. Se advierte una urgencia por la generación de espacios que apunten a la afirmación de una verdadera autonomía, donde la libertad de expresión y la escucha se hacen imprescindibles. Cada expresión contiene un mensaje por la resignificación de la responsabilidad, una compartida entre quienes pretenden gobernar y quienes en su ejercicio electoral los eligen, una responsabilidad que conduzca a actuaciones pensadas en el otro. Se hace evidente la indiferencia por la participación, ésta valorada por la desconfianza en las estructuras y en quienes a lo largo del tiempo han relegado el papel de la juventud a una mera oportunidad para alcanzar sus objetivos, sin tomar en serio sus aportes, temores y desesperanzas. A partir de estas evidencias el grupo puede establecer las conclusiones y recomendaciones pertinentes para el proceso.

Conclusiones

- La construcción del concepto de sujeto político por parte de los estudiantes está influenciado directamente por el contexto en el que están inmersos. Su percepción los aproxima a una idea que plantea un sujeto capaz de influenciar a otros para alcanzar un objetivo relacionado con la solución a una problemática. Otra forma de manifestación, es la que trae consigo la participación en política o en espacios de proselitismo, lo que constituye una posibilidad, propia de un grupo selecto de personas, en la cual los estudiantes no se sienten involucrados.
- Los estudiantes se reconocen como sujetos políticos, sólo en situaciones cotidianas donde han actuado porque se atentan contra sus intereses; consideran el colectivo, como fuerza

de lucha y no como medio para buscar el bien general. En síntesis, no hay un reconocimiento como sujetos políticos, ni conciencia sobre su construcción. se reconocen como sujetos de derechos y deberes, pero de ahí no hay mayor trascendencia.

- Para estas/os jóvenes, la autonomía sólo se circunscribe a la capacidad para actuar sin restricciones, de elegir bajo su propio criterio, y especialmente la autonomía para expresar el pensamiento. Por otro lado, se percibe como la independencia económica dada por el trabajo y la capacidad para proveerse lo necesario para vivir (techo, alimento, vestido).
- La responsabilidad frente a los otros se configura como un elemento primordial para los estudiantes, estos están convencidos que las actuaciones de cada quien afectan a los demás, y que un proceder responsable involucra pensar en el otro. A pesar de la conciencia sobre la responsabilidad, frente a sí mismo y a los demás, esta desaparece en las instancias de participación democrática.
- Consecuentemente a la responsabilidad, debe vincularse la participación; estos procesos son mirados con indiferencia y apatía por los estudiantes. Alrededor de ella, la inconformidad, ya sea por la pérdida de credibilidad en las instituciones y quienes están en ellas o porque la historia ha mostrado que las clases políticas representativas terminan imponiendo sus prácticas tradicionales. Hay desconfianza y esta trae consigo una desobligante postura frente a la participación.
- La IUnicollmayor, en su propuesta formativa para el programa de administración de empresas, hace valioso énfasis en la formación de valores en los estudiantes (respeto, honestidad, responsabilidad), pero desarticulados de la construcción de sujetos políticos. Propone una formación en ciudadanía, pero sometida al respeto

por un marco jurídico; un ciudadano totalmente comprometido con respeto a la Institucionalidad del Estado, pero sin capacidad crítica hacia la política pública y a la institucionalidad. Los objetivos y estrategias muestran desinterés en el desarrollo del espíritu crítico y proactivo, que ha llevado a lo largo de la historia a generar los cambios sustantivos en la manera como se interpreta la realidad.

Este ejercicio investigativo se presenta como abrebocas para la indagación por la construcción del sujeto político en la educación superior, puede generar nuevos interrogantes sobre el papel de la universidad en la interpretación de la realidad y se constituye en un punto de partida para ahondar sobre el tema propuesto.

Recomendaciones

La realidad del país y especialmente la del departamento del Cauca, donde cada temporada electoral se vive una arremetida de los dirigentes políticos por captar votos, donde de manera despectiva algunos líderes políticos, anuncian su retiro y juegan su caudal electoral al mejor postor, con una ciudadanía sin sentido crítico de la política pública y el entorno social. Luego de analizar los hallazgos de la investigación, se propone lo siguiente:

Lineamientos para fortalecer el proceso de construcción de sujetos políticos



Política educativa que incluya la construcción de sujetos políticos

La IUnicolmayor debe fortalecer su política de educación en los diferentes programas que ofrece. Debe en ella hacer visible el reconocimiento de la autonomía en cada uno de los integrantes de la comunidad y dotarla de los instrumentos necesarios para su desarrollo. Complementariamente a la propuesta de formar profesionales idóneos para el ejercicio profesional de una carrera, sumar la de formar seres humanos con amplio sentido crítico de la realidad, con capacidad de participar activamente en la construcción y ejecución de propuestas conducentes al beneficio colectivo y que dejen en un segundo plano los intereses de grupos económicos y políticos.

Fomento de espacios de reflexión y participación

Es importante resaltar que la IUnicolmayor presenta espacios de participación para los estudiantes, resumidos a la representación en los cuerpos colegiados, pero es evidente que éstos no son los más efectivos. Se hace necesario generar otros espacios donde los estudiantes puedan participar de manera más activa y que se pueda favorecer el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

Potenciar los componentes de módulo de formación humana

Configurar elementos conducentes al cuestionamiento de la realidad, a la reflexión y especialmente a la definición en cada uno de su propio sentido de autonomía, responsabilidad y participación.

Bibliografía

Fuentes

- Arendt, Hannah. (1993). *La Condicion Humana*. Recuperado el 03 de 01 de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/63535834/Hannah-Arendt-La-Condicion-Humana>.
- Arroyave Gómez, Diana & Tabares Ochoa, Catalina María. (2010). *Las victimas del conflicto armado y su devenir sujeto político*. Medellín, Antioquia, Colombia: CINDE -
- Betancur Cortés, Maribel. (2010). *JÓVENES EXPERSONEROS ESCOLARES COMO SUJETOS POLÍTICOS: Entre sueños, realidades y utopías*. Revista Q, 16
- Botero Torres, Raúl Alberto y Lopera Builes, José. (2008). *Grandes pensadores de la política*. Universidad Nacional de Colombia. Medellín.
- Briuoli, Nora Mabel. (2007). *La Construcción de la Subjetividad. El Impacto de las Políticas Sociales*. Universidad Católica de Cuyo, Argentina. HAOL, Num.13 (Primavera 2007), ISSN 1696-2060., 81-88.
- Cañon, Óscar. (2008). *Las huellas del sujeto en narrativas de autores construccionistas*. Revista Diversitas. ISSN: 1794-9998 / Vol. 4 / No 2 / 2008 / pp. 245-257
- Carrillo, Fayber. (2013). *Constitucion del sujeto político*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/65530380/>. (Recuperado el 06 de 04 de 2013)
- Castañeda, Erika (2008). *La construcción del sujeto político: un acercamiento a la obra musical de EMIR KUSTURICA & THE NO SMOKING ORCHESTRA desde la obra de Jacques Rancière*. Páginas 212-221
- Cubides Cipagauta, Humberto. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de si*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Díaz Gómez, Alvaro. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez Y Juventud Universidad De Manizales – Cinde.
- Díaz Gómez, Álvaro. (2006). *Subjetividad Política. Una doble mirada: Castoriadis y González rey*. Publicado en: Cuadernos de investigación. Subjetividad, género y ciudadanía. No. 8, 2006. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Durkheim, Emile. (1922). Cf. *Éducation et sociologie*, París, Quadrige, PUF, 1999.
- Ema López, José Enrique. (2007). "Lo político, la política y el acontecimiento", en *Anuario de teoría política*, núm.7, p. 51 - 76 .
- Estanislao, Zuleta (1985). *Educación y Democracia: un campo de combate*, Hernán Suárez. 2010, Omegalfa, biblioteca libre.
- Fernandez Escobar, Gustavo Adolfo. (2009). *La Formacion del Sujeto Politico. Aspectos mas sobresalientes en Colombia*. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1943/1/16798482.2009.pdf>. (Recuperado el 15 de 10 de 2012)
- Freire, Paulo. (1969). *¿Extensión o Comunicación?: La Concientización en el Medio Rural*. Santiago: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA).
- García Canal, María Inés. (1995). *La Desaparición del sujeto institucional*. Distrito Federal México: Política y Cultura, Primavera, número 004, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos. Límites y Paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- García Gómez, Juan Fernando. (2010). *El-La joven y el Significado de la Política-Tramas subjetivas y narrativas*. Tesis para optar el título de Magister en educación y desarrollo humano. Medellín: CINDE - Universidad de Manizales.
- Gonzales List, Veronica. (14 de 05 de 2012). *Aprendizajes no intencionados en las organizaciones y movimientos civiles en México entre 2002-2012 ¿Qué nos dicen la investigación y los conocedores expertos?* Choluta: Universidad de las Américas Puebla
- Guzmán, Elizabeth Castillo. (2003). *Democracia y Ciudadanía en la Escuela*. Acción Pedagógica, 33-39
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). *Serie lineamientos curriculares* (1998). Santafé de Bogotá D.C., Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf . (Recuperado el 08 de febrero de 2013)
- Murolo, Norberto Leonardo (2011). *La Juventud Como Sujeto Político en la Argentina Contemporánea*. HOLOGRAMATICA - Fa-



cultad de Ciencias Sociales UNLZ Año VIII, Número 16, V28-12-2011, pp.143-159 ISSN 1668-5024. Disponible en: <http://cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=1622>. (Recuperado el 05 de mayo de 2012)

Ovelar, Nora. (2005). Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire. *Revista de Pedagogía* [en línea], 187 - 206. versión impresa ISSN 0798-9792. Rev. Ped v.26 n.76 Caracas mayo 2005

Red Colombiana Para La Internacionalización De La Educación Superior – Rci Nodo Bogotá. (2006). El papel de la Educación Superior Colombiana Ante la Internacionalización - Cómo adaptarse competitivamente a las exigencias de la globalización. Disponible en: http://ceri.udistrital.edu.co/archivos/estadoArteInternal/EL_PAPEL_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_COLOMBIANA_ANTE_LA_INTERNACIONALIZACION_2006.pdf. (Recuperado el 15 de septiembre de 2012)

Rodríguez Kauth, Ángel. (2001). Guerra y globalización en los albores del Siglo XXI. *Nómadas*, 177 - 193.

Rojas Sanchez, Javier Alberto. (2006). Política y Poder. México D.F., México: Universidad Iberoamericana.

Romero Leal, Zulma. (2008). "Construyendo el sujeto político: El pueblo como legitimador del orden político en la crisis monárquica. Nueva Granada, 1808-1810", Cuadernos de Curaduría, Museo Nacional de Colombia, núm. 11, julio – diciembre, Disponible en: http://www.museonacional.gov.co/inbox/files/docs/Construyendo_el_sujeto_politico.pdf. (Recuperado el 10 de octubre de 2012)

Solorzano Castillo, Ivonne Lariza. (2011). Nombre de la tesis: Identidades Múltiples y Sujetos Políticos-Significados y experiencias de excombatientes de la guerrilla guatemalteca. Doctorado de Investigación en Ciencias Sociales. México D.F.: FLACSO México.

Torres, Jurjo (2001). Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid: Editorial Morata.

Touraine, Alain. (2000). ¿Podemos ir juntos? Iguales y Diferentes. México: Fondo de Cultura Económica de México.

Weber, Max. (1922). Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Referencias

Ascolani, Alberto Santos Enrique. (2000). Cultura y Política: Ensayo ficción, Rosario, Diosa Episteme No.6.

Atheortúa Rivera, Karen Julieth; Calderón Gutiérrez, Luz Celina; Colorado Rendón, Sandra Elizabeth; & Pino Rúa, Yolanda Astrid. (2009). La experiencia humana de la solidaridad en la constitución del sujeto político. Sabaneta, Caldas, Colombia: CINDE - Umanizales.

Díaz Gómez, Álvaro. (2001). Constitución de sujeto político en y para los procesos de descentralización.

Fundación Cultura de Paz. (2009). Papel de la Educación Superior en el Siglo XXI. Disponible en: <http://www.fund-culturadepaz.org/spa/03/cent03%20Conf.2004/Papel%20de%20la%20Educacion%20Superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>. (Recuperado el 27 de septiembre de 2012)

Henao Escobar, Juanita. (2003). La Construcción De Un Sujeto Social en Colombia. Política y Cultura, Otoño, número 020. Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco Distrito Federal, México, pp. 81-100.

Kamil, Constance (s, f). La autonomía como finalidad de la Educación: implicaciones de la Teoría de Piaget. Secretaría de Educación y Cultura- Dirección de Currículo. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.

Londoño Ángel, Edgar Antonio. (2007). Ética Y Democracia En Jürgen Habermas Democracia, Ciudadanía y Participación. Ética deliberativa, Autonomía (autodeterminación) y multiculturalismo. Presupuestos de la Contemporaneidad. Tesis de grado. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana

Martínez Pineda, María Cristina. (2005). La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento. *Temas de la red*, 3-12.

Vera Morlet, Monserrat. (2008). Sociedad Civil, Democracia y Educación en México. Cholula, Puebla, México: Universidad de las Américas Puebla.

El reto pedagógico de la educación desde la diversidad ¹

ELENA MARGARITA CHAVES BOLAÑOS², MARÍA OLGA DELGADO QUINTERO³
MARÍA NELA GUERRÓN PINTO⁴, ARGELIS YADIRA MENESES MEJÍA⁵
GLORIA ISAZA DE GIL ⁶

Resumen

En este artículo se presenta los resultados de la investigación obtenidos en la categoría que finalmente se denominó: “El reto pedagógico de la educación desde la diversidad”, realizada en *las Instituciones Educativas: Rosaflorida, San Juan Bautista de Guachavés, Providencia e Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto del departamento de Nariño*, utilizando como metodología la investigación cualitativa para generar teoría fundamentada; el objetivo del estudio es comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de Básica Primaria y Media Académica, cuando se ven enfrentados a situaciones de vulnerabilidad que despliega la diversidad en la escuela.

El contenido como tal, consta en primer lugar de una mirada al concepto de vulnerabilidad más profundo, luego el análisis de los modelos pedagógicos y la normatividad para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes; posteriormente, con la lectura de realidad de época se vislumbran situaciones significativas concernientes a la resistencia de los maestros en la atención de la población vulnerable, donde se referencian factores que inciden directamente en este proceso, como son: la falta de fundamentos teóricos que tienen los docentes con respecto a pedagogía, didáctica, diversidad, inclusión y la insuficiente apropiación del rol del maestro en el proceso de enseñanza – aprendizaje, conllevando a que el ejercicio pedagógico tenga un enfoque meramente académico estandarizado y homogeneizador; a continuación se plantea una propuesta a los

1 Recibido: 19 de septiembre de 2013. Aceptado: 10 de marzo de 2014.

2 Licenciada en Lenguas Modernas. Inglés- Francés. Universidad de Nariño. Pasto. Especialista en Pedagogía. Universidad Mariana. Pasto. Lugar de Trabajo: Institución Educativa Rosaflorida – Arboleda- Nariño. Email: elmachabo29@yahoo.es

3 Licenciada en Comercio y Contaduría, Universidad Mariana. Pasto. Contador Público. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá. Lugar de trabajo: Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto. Pasto. Email: mariaolgadel@gmail.com

4 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, Inglés y/o Francés, Alemán. Universidad Mariana. Pasto. Especialista en Informática y Telemática. Fundación Universitaria del Área Andina. Bogotá. Lugar de trabajo: Institución Educativa San Juan Bautista de Guachavés – Santacruz - Nariño. Email: nelag11@yahoo.es

5 Licenciada en Filosofía y Letras, Universidad de Nariño. Pasto. Psicóloga. UNAD- Pasto. Especialista Estudios Latinoamericanos, Educación e Investigación. MENESES Mejía, Argelis Yadira y Otro. (2000). Providencia: Historia y Cultura 1880-1930. Edición única- Pasto: Editorial Graficolor. Lugar de trabajo: Institución Educativa Providencia. Providencia-Nariño. Email: yadiramenesesmejia@gmail.com

6 Gloria Isaza de Gil. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Correo electrónico: gloriai@umanizales.edu.co



maestros con el fin de reflexionar y reorientar el quehacer educativo para ser protagonistas en el reconocimiento de las diferencias y responder efectivamente a la diversidad con una educación inclusiva de calidad, finalmente, se abordan conclusiones y recomendaciones.

Palabras claves: Modelos pedagógicos, prácticas pedagógicas, didáctica, resistencia, vulnerabilidad, diversidad, inclusión.

Abstract

The challenge of education from teaching diversity

This article presents the research results obtained in the category that has finally called: "The educational challenge of education through diversity", developed in the Educational Institutions: Rosaflorida, San Juan Bautista de Guachavés, Providencia and City Educational Institution Municipal city of Pasto in Nariño Department, using qualitative research methodology to generate grounded theory, the aim of the study is to understand the concepts and teaching practices of elementary and Media Academic teachers, when they are faced with situations of vulnerability that displays the diversity in the school.

The content as such, has a first look at the deeper concept of vulnerability, then the analysis of pedagogical models and regulations to meet the educational needs of students, then the reality of time reading it foresee significant situations concerning the resistance of teachers in care of vulnerable people, where are referenced factors that directly influence this process, such as: the lack of theoretical foundations that teachers have regarding pedagogy, didactic, diversity, insufficient inclusion and appropriation of the role of the teacher in the teaching - learning, leading to the pedagogical exercise have a purely academic approach and standardized homogenizer and then we present a proposal for teachers to reflect and refocus the work education to be protagonists in the recognition of differences and effectively respond to diversity with a quality inclusive education, finally, conclusions and recommendations are addressed.

Keywords: Pedagogical models, pedagogical practices, teaching, resistance, vulnerability, diversity, inclusion

Presentación

El 18 de Marzo de 2011, se parte con el deseo de encontrar otros caminos que conduzcan al encuentro de nuevos horizontes dinamizando el quehacer pedagógico visto desde la panorámica de la diversidad, a fin de mejorar la formación de los estudiantes, su vida familiar y social; re - pensar los derechos, la inclusión, la tolerancia, el respeto, la convivencia, la diversidad, posibilitando la transformación

de la escuela en un escenario en el que interactúen sujetos sensibles, creativos y humanos, capaces de asumir activamente la construcción de su historia.

Con esta perspectiva, la presente investigación se desarrolló en cuatro Instituciones Educativas del departamento de Nariño: Institución Educativa Rosaflorida – Arboleda, Institución Educativa Municipal Ciudad de Pasto, Institución Educativa San Juan Bautista de Guachavés - Santa cruz e Institución Educativa Providencia;

bajo las orientaciones de la Doctora Gloria Isaza, como investigadora principal del macroproyecto *“Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de Nariño y Cauca”*, de tal manera que al valorar los aspectos positivos de la educación tradicional, los nuevos paradigmas se conviertan en un desafío que conlleve a la apropiación y aceptación de la diversidad como un hecho natural y enriquecedor.

Área problemática

En la actualidad existe un reto muy grande en el sistema educativo: dar respuestas pertinentes a las necesidades de los estudiantes en cada una de las regiones donde se encuentren:

En este contexto, nuestro mayor desafío no sólo es garantizar el acceso de todos los niños y jóvenes a la educación primaria y secundaria, sino también abrir los espacios para que puedan continuar sus estudios superiores y generar en ellos la convicción de un ciclo de aprendizaje para toda la vida. Nuestro trabajo, al igual que el de los maestros y maestras en todas las instituciones, está centrado en los alumnos y en brindarles a cada uno de ellos la capacidad para responder como seres humanos y como ciudadanos a las nuevas demandas laborales, técnicas, tecnológicas y profesionales en los sectores político, social, científico, económico, entre muchos otros. (MEN, 2008, p. 6)

Se vive una época de constantes transformaciones debido a las problemáticas de carácter político, social y cultural, colocando la población estudiantil en estado de vulnerabilidad que requiere ser comprendida y apropiada, proporcionándole un tratamiento adecuado con el desarrollo de prácticas pedagógicas que permitan la

consonancia del accionar humano como sustento de su integralidad para garantizar una convivencia armónica y el respeto por las diferencias.

En la cultura escolar de nuestro país el tema de la vulnerabilidad es relativamente nuevo, requiere un proceso de intervención inmediata que permita su incorporación a la cotidianidad, no solo desde el uso de la terminología, sino también en el ejercicio práctico, pues, ha sido necesaria la aplicación de la normatividad en este sentido para que haya un reconocimiento, que de hecho ha sido insuficiente y únicamente se hace su aplicación desde la teoría como mero requisito, más no como un acto de convicción.

Se hace necesario entonces, indagar sobre las concepciones que los docentes tienen con respecto al desarrollo de prácticas pedagógico–didácticas, su relación y coherencia, no únicamente desde la teoría que fundamenta el quehacer pedagógico como tal, sino más bien desde las vivencias experimentadas por parte de cada uno de los actores que en este proceso intervienen, puesto que en la actualidad el ejercicio docente se ha visto expuesto a constantes críticas, precisamente porque a juicio de factores externos no se están obteniendo los resultados esperados; es más, la desmotivación de algunos estudiantes se ha vuelto un parámetro de medición de pertinencia y calidad que requiere ser puesto a consideración y exige encontrar alternativas de solución que vayan en beneficio del desarrollo y la calidad de vida personal y comunitaria.

Al analizar aspectos que afectan negativamente el desarrollo pedagógico en las instituciones educativas, se puede mencionar que la insuficiente apropiación del rol que cada maestro desempeña y la desarticulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre teoría y práctica, convierten las actividades formativas en rutina de trabajo que no trascienden más allá de la transmisión de conocimientos, por lo tanto, se hace necesario desarrollar



un trabajo de investigación para recopilar las vivencias con el ánimo de evaluar su pertinencia y tomar decisiones en beneficio de la población estudiantil, además convertirse en herramienta de consulta como guía para el abordaje de problemáticas parecidas en otros contextos.

La importancia de este proceso investigativo radica en el aporte que hace a los maestros para mejorar el ejercicio de su profesión y enfrentar la situación de vulnerabilidad que presentan los estudiantes al no ser atendidos con pertinencia, bajo la homogenización a la que han sido expuestos, bien sea por parte del sistema educativo actual o por las prácticas educativas desarrolladas por los maestros; el reto de la educación desde la diversidad implica entonces, realizar cambios paradigmáticos, que generen el encuentro con el otro desde su riqueza como complemento personal y comunitario; articular nuevos enfoques pedagógicos en las prácticas de aula, en donde las teorías no se queden estáticas en el tiempo, sino que se inserten en el contexto, en realidades concretas y den respuesta a la atención especialmente de aquellos que son considerados los sin voz o los diferentes.

Inicialmente como en todo, esta articulación presenta cierta dificultad, sin embargo es posible si el maestro manifiesta interés y voluntad de alcanzar las metas propuestas. ***“Hoy en día las normas gubernamentales han llevado al sector educativo a experimentar procesos nunca imaginados; la gran dificultad que se vislumbra, es que en su gran mayoría presentan resistencia al cambio”.*** (Sujeto 1)

Por lo tanto, en la presente investigación se plantea el siguiente interrogante: *¿Cuáles son las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las Instituciones Educativas: Rosaflorida, San Juan Bautista de Guachavés, Providencia e Institución Educativa*

Municipal Ciudad de Pasto del Departamento de Nariño, asumiendo como reto la educación desde la diversidad?

Antecedentes

La política de inclusión del sistema educativo actual permite abrir las puertas de la escuela común a todos los niños, niñas y jóvenes, incluidos aquellos que presenten necesidades educativas diversas, ya que anteriormente no participaban de la escolaridad formal; se puede tomar entonces como primeros antecedentes la integración educativa. Este movimiento comienza a nivel internacional a mediados del siglo XX con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), luego vendrían – entre otras – las Declaraciones de los Derechos del Niño (1959), de los Derechos del Deficiente Mental (1971), de Minusválidos (1975), el Informe Warnock (que da impulso a la educación especial, 1981), la Declaración Mundial de Jomtien (1990) y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994); a nivel investigativo en este campo, encontramos “las trampas de la Escuela Integradora, la Intervención Posible” de Eduardo de la Vega (2008).

También sobre el término inclusión hay opiniones muy diferentes. Entidades como UNESCO ó UNICEF intentan, con esta palabra, generar un concepto superador – desde lo social - al de integración, aunque por ahora sea utópica su implementación. La Declaración y Marco de Acción de Salamanca en su artículo 2, sobre Necesidades Educativas Especiales hacen un específico hincapié en favor de la educación inclusiva: *“todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales”* (Salamanca, 1994, 59).

En consecuencia, se vislumbra un avance hacia un concepto de “*necesidades educativas especiales*” cada vez más amplio y comprensivo, argumentando que una educación pertinente a la diversidad de los estudiantes es una gran oportunidad para intentar aunar excelencia y equidad educativa, existiendo experiencias exitosas como la tesis doctoral: “*La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión*”, realizada por la Doctora Norelly Soto Builes en el año 2007, los programas como las Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo, programa de Educación Inclusiva con calidad: Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad, donde se contempla la educación Inclusiva de calidad como una alternativa para atender con equidad a las necesidades en el servicio educativo de niños, niñas, jóvenes y adultos, que demandan atención educativa.

Por otra parte, Beatriz Alvarado (2011) en su artículo publicado en la revista electrónica de pedagogía *Odiseo*, 9 (17), “*De la práctica docente tradicional a la inclusión educativa a través de la investigación acción: Observa, reflexiona y actúa*”, invita a repensar la Investigación Acción (IA) proponiendo una metodología que permite analizar la cotidianidad en la práctica profesional con el fin de cualificarla y así comprender adecuadamente los contextos y sujetos participantes; desde este campo de reflexión, si se piensa en la inclusión desde la diversidad, se puede decir que cada estudiante tiene su singularidad y por lo tanto ni se adaptan, ni aprenden de la misma manera, hay quienes podrán acoplarse más que otros al normal desarrollo del proceso de formación y otros necesitarán un acompañamiento más puntualizado y particular.

Lo anteriormente mencionado nos permite abordar la presente investigación, ya que a partir de las experiencias concretas de integración e inclusión, sin ningún

tipo de discriminación se hace posible la aceptación de la individualidad y las particularidades de la población vulnerable especialmente, porque es necesario aceptar las diferencias de cada sujeto como ser único e irrepetible para el incremento del capital cultural, dentro de un colectivo social que valora las potencialidades y procura la minimización de las deficiencias y que hoy en día recobra fuerza, voz y vigor para decir: el otro puedo ser yo, está presente y requiere de atención.

Objetivo

Comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas: Rosaflorida, San Juan Bautista de Guachavés, Providencia y Ciudad de Pasto del Departamento de Nariño, asumiendo como reto la educación desde la diversidad.

Metodología

La presente investigación corresponde a un estudio con enfoque cualitativo en el cual se utilizó la metodología de la teoría fundamentada, puesto que facilita el modo de identificar los procesos básicos en la interacción debido al interés comprensivo-interpretativo del estudio. El propósito de esta investigación es producir teoría a partir de las comprensiones que tienen los diferentes actores de las cuatro instituciones, dicha construcción teórica se realizó a través del análisis de las categorías que fueron emergiendo en la realización de conversatorios y a través de la saturación de éstos.

Inicialmente se utilizó la estrategia de grupo focal, posteriormente se realizaron entrevistas a los docentes de las instituciones en las que se desarrolló la investigación, luego se revisó el muestreo teórico



y se continuó con los procedimientos de categorización (codificación), se realizó el análisis comparativo y finalmente se procedió a la fundamentación, que generó la teoría como tal.

Este análisis permitió formular dos ejes temáticos de gran interés para los actores abordados, de los cuales emergieron las categorías centrales que direccionaron la construcción teórica realizada.

La primera categoría se denominó: **Una historia que aún insiste en permanecer en el aula**, con la que se abordó el análisis del sujeto a partir de los diferentes fundamentos pedagógicos y el desarrollo de los procesos de enseñanza– aprendizaje, llegando a la comprensión del estudiante, quien antes fuera considerado objeto de la educación especial y hoy irrumpe en las aulas bajo el proceso que se ha denominado inclusión; sujeto que a pesar de estar hoy en las aulas de colegios oficiales, sigue siendo considerado desde el déficit y no desde su potencialidad, los docentes entrevistados manifiestan cómo las prácticas educativas se han apropiado del discurso del déficit y a pesar de convivir con la diferencia, las instituciones continúan flexibilizando algunos procesos, pero las formas de funcionamiento de estos discursos siguen marcados por las deficiencias, haciendo que se realicen prácticas educativas tradicionales que siguen basadas en sus carencias y no en sus fortalezas.

La segunda categoría se la denominó: **Consideraciones pedagógicas para pensar y actuar en la educación desde la diversidad**. En esta categoría se presentan las argumentaciones pedagógicas con el fin de alcanzar los retos que se propone la educación desde la diversidad.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

La unidad de análisis hace referencia al objeto de estudio de la investigación, que corresponde a: *la resistencia de los maes-*

tros a la atención educativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Para la unidad de trabajo se escogieron siete (7) maestros de las Instituciones Educativas: Rosaflorida, San Juan Bautista de Guachavés, Providencia y Ciudad de Pasto del Departamento de Nariño. Estuvo conformada por: una maestra de preescolar, dos de básica primaria y cuatro de media académica, los cuales tienen un promedio profesional activo de 25 años de ejercicio.

Construcción de sentido

Una historia que aún insiste en permanecer en el aula

En la actualidad se considera vulnerables a aquellos sujetos que están expuestos a algún tipo de riesgo, bien sea físico o social, "...resultado de la acumulación de desventajas y una mayor posibilidad de presentar un daño, derivado de un conjunto de causas sociales y de algunas características personales y/o culturales" (P.N.D., 2008, p. 98). Sin embargo en épocas pasadas y realmente hasta hace muy poco la vulnerabilidad se asociaba principalmente con la discapacidad, dejando de lado la parte opuesta como lo es el caso de la excepcionalidad; por su parte, la designación utilizada para referirse a un sujeto en situación de discapacidad ha ido pasando por unas etapas de cambios conceptuales, como también ha sucedido con su trato y reconocimiento. En la antigüedad un sujeto en situación de discapacidad se lo consideraba innecesario, pues, se decía que éste no tenía nada que aportar a la sociedad, considerándolo acreedor de un castigo divino, siendo motivo de vergüenza familiar.

Posteriormente, se centra la mirada en el déficit, aquí es el sujeto quien tiene que soportar su propia tragedia "restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano"(OMS, 1980, p.1); por el hecho de ser significa-

tivamente inferior que los demás y tener que cargar con el peso de una etiqueta que le arrebató su identidad, convirtiéndolo en objeto de lástima; se trata entonces, de pretender normalizarlo con el método de la rehabilitación, a fin de aportar productivamente a la sociedad y de esta manera adquirir las garantías o derechos que los demás tienen.

A finales de los años 60, el foco de atención ya no es la discapacidad en sí, sino el sujeto como tal, alguien que puede aportar significativamente si se le brinda las condiciones y oportunidades; éste es un enfoque enmarcado en los derechos humanos y bajo el postulado que la normalidad no existe, sino que existe la diversidad, “característica que define a las culturas y a las sociedades contemporáneas; es el reconocimiento de lo heterogéneo, la diferencia, la variedad, la desemejanza, la individualidad, la multiculturalidad y la interculturalidad” (Grisales, 2011, p. 6). Las personas en situación de discapacidad dejan de ser sujetos de segunda clase, para convertirse en sujetos de derechos.

Al igual que la deficiencia ha sido condenada al abandono y a la desatención, de la misma manera, se ha invisibilizado a otro sector de la población que no tiene espacio dentro de la normalidad y son las personas con capacidades o talentos excepcionales, que tiene también muchas variaciones tanto en la conceptualización como en la tipología; muchos casos de excepcionalidad en el sector educativo no se detectan a tiempo y se van normalizando, o simplemente se convierten en problemas de disciplina.

En la actualidad se consideran también como poblaciones vulnerables según la Ley General de Educación las personas que se encuentran en mayor riesgo de exclusión, pobreza, efectos de la inequidad y violencia de todo orden; por lo cual el Ministerio de Educación Nacional, en los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables

(2005, p. 8) ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a:

- 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.

Pese al reciente reconocimiento de la diversidad, ésta ha estado presente desde siempre en las aulas, expresadas a través de múltiples manifestaciones, las cuales pueden ser evidentes dependiendo de ciertas características en el orden biológico, psicológico y sociocultural; en la escuela existe un proceso de homogenización acomodado a un prototipo de estudiante, enmarcado dentro de unos parámetros de normalidad que niega de plano el reconocimiento de las particularidades y por ende la posibilidad de desarrollar alternativas que favorezcan a todos y cada uno de los estudiantes como lo manifiesta una de las maestras entrevistadas: ***“Una de las dificultades es la cantidad grande de estudiantes, que en ocasiones dificulta un trabajo personalizado”.*** (Sujeto 2)

Sin embargo, los paradigmas en educación han ido evolucionando poco a poco desde el modelo tradicional en donde se consideraba a los estudiantes únicamente desde la parte cognitiva, como recipientes vacíos, los cuales había que llenar de



conocimientos bajo el modelo conductista de estímulo – respuesta, desconociendo por completo su condición humana, que después evolucionó hacia el constructivismo en donde se comenzó a dar una mirada al sujeto como el constructor de su propio conocimiento y finalmente a un modelo humanista centrado en el estudiante y sus particularidades, hoy en día lo que se observa es una actualización en cuanto al manejo de terminología y vocabulario, más no una transformación real de la práctica, porque aún persisten las clases magistrales, que desfavorecen el desarrollo de las diferentes habilidades o el respeto por los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes; así se evidencia en esta afirmación de un maestro: ***“Por lo general y en gran porcentaje se siguen efectuando prácticas pedagógicas tradicionales (clases magistrales con tablero y marcador), así, los estudiantes no le encuentran sentido a la educación y no tienen motivación para “estudiar”.*** (Sujeto 3)

Ahora bien, corresponde hacer un análisis de nuestra realidad y cómo se afronta el reto del reconocimiento y atención a la diversidad en los diferentes escenarios, en procura de una verdadera inclusión educativa y social como tanto se promulga desde las políticas nacionales. Haciendo una breve lectura, se encuentra que la diversidad en el aula ha sido enfocada desde las Necesidades Educativas Especiales, por ser uno de los factores más evidentes de la diversidad, tal como lo refiere el sujeto 5: ***“entiendo la diversidad desde las maneras de pensar, sentir y actuar, como por ejemplo las personas con necesidades especiales o con habilidades especiales educativas”***; en el aula se evade su reconocimiento y se hace una homogenización, disminuyendo la posibilidad de convertirse en un espacio de formación integral y gestora de oportunidades.

Para hacer una lectura de la realidad educativa y la manera como se está llevando a efecto el proceso de apropiación

del conocimiento en las instituciones bajo la premisa de satisfacer las necesidades educativas en cada una de las regiones, vale la pena confrontar los postulados teóricos con el desarrollo práctico del ejercicio pedagógico, a través de las diferentes épocas que nos permiten determinar si realmente las alternativas pedagógicas, entendidas estas como una variedad de mecanismos para acceder al conocimiento, son insuficientes para atender la diversidad o si más bien es la manera como éstas se desarrollan, cayendo en la repetición automática y buscando resultados diferentes aplicando un mismo método y cambiando únicamente el discurso al ritmo de la evolución, pero solamente en el uso de los términos, porque en la práctica se continúa solamente con la transmisión de conocimientos. Para reafirmar lo expuesto, un docente entrevistado manifiesta: ***“me gustaría que el alumno fuera más activo o protagonista en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje, pero muchas veces nos dejamos llevar por la inercia y terminamos con métodos antiguos”.*** (Sujeto 6)

En la siguiente expresión se aprecia con claridad cómo el maestro percibe las rupturas existentes entre teoría y realidad:

La realidad es diferente a la teoría, puesto que el papel aguanta todo y describir cómo se debe realizar el desarrollo de nuestra labor educativa es muy fácil, pero la falta de recursos y material didáctico apropiado entorpecen el normal desarrollo de las actividades académicas. El contexto cultural y las características de los estudiantes de la región quienes en su mayoría sufren de carencias económicas, mal alimentadas, analfabetismo de sus progenitores, desintegración familiar, madre solterismo, abandono de sus padres quienes dejan la crianza de sus hijos en manos de abuelos o familiares... hacen que su rendimiento no sea el esperado ni el adecuado. En

consecuencia se hace más grande la divergencia entre teoría y práctica educativa. (Sujeto 4)

De esta manera, se encuentra que hay situaciones de carácter externo que condicionan el proceso enseñanza – aprendizaje y desde la práctica se señala a otros como responsables para justificar su ineficacia, sin embargo, es necesario analizar la problemática también desde el interior y tratar de comprender el por qué los estudios que se hacen al ejercicio docente desde afuera, siempre coinciden en que los únicos responsables de una mala educación son los maestros.

Para comprender el quehacer pedagógico, es necesario fundamentarlo teóricamente a partir de las escuelas pedagógicas de las cuales hemos heredado los lineamientos que nos dirigen o nos invitan a encontrar nuevas alternativas; al referirse a escuelas pedagógicas, Suarez (2000) las define como: *“los movimientos y teorías que se caracterizan por poseer unas líneas de pensamiento e investigación definida y que le dan coherencia, solidez y permanencia a los discursos y prácticas que los constituyen”* (p. 42). En este sentido, las escuelas pedagógicas emergen por la necesidad de transformación y cambio de una realidad tanto educativa como social y por ende cultural.

En la segunda mitad del siglo XX, en Europa y particularmente en Alemania, tres enfoques determinan principalmente el desarrollo de las ciencias de la educación: la pedagogía filosófica, la ciencia de la educación empírica y la ciencia de la educación crítica. Cada una de ellas ha desarrollado sus interrogantes con diferentes métodos y procedimientos para responderlos y ha determinado a su manera su relación con la praxis pedagógica. (Wulf, 2001 p.15)

Estas no son excluyentes entre sí, sino más bien se relacionan: la pedagogía de

las ciencias del espíritu, la experimental y la crítica, las cuales nos brindan elementos que sin lugar a dudas han aportado significativamente al desarrollo pedagógico en las instituciones educativas y han sido pertinentes en un tiempo determinado, el reto hoy en día radica en no tomar cada aspecto por separado, sino más bien buscar el equilibrio entre lo espiritual, lo científico y lo social integrado en un solo ser diverso, con necesidades particulares a las cuales hay que dar respuesta en la escuela con unas prácticas educativas pertinentes; para lo cual es necesario definir lo que es una práctica educativa, como se estructura y si corresponde a la realidad que se encuentra en las instituciones educativas.

Oscar Fernando Mendo (2007, p. 1), inicialmente define la práctica educativa como *“la utilización de métodos y estrategias para que se dé la aprensión del conocimiento de una manera más fácil y sencilla”*, definición que varía “debido a que la actividad de educar es una interrelación esencialmente humana, no podemos dejar de lado la parte personal del docente, ya que todo lo que ha venido agregando a su granero personal se ve reflejado en su práctica” (Brazdresch, 2000, p. 41- 45), versión que se torna más sofisticada cuando retoma este enunciado, abordando separadamente cada término así: el concepto de práctica, por sí sola enuncia acción o realización de alguna cosa en particular, sin embargo se tiene que agregar a la palabra acción el vocablo intencional, así se tendrá que práctica es aquella acción intencional.

El Ministerio de Educación Nacional en la guía 28, Aprendizajes Para Mejorar, refiere la definición de lo que se considera una buena práctica, la cual se caracteriza como

Una experiencia que soluciona un problema o atendió a una demanda social a través de métodos o mecanismos novedosos, con la participación de diversos actores, que tienen



resultados demostrables, superiores a los de otras organizaciones similares, que han perdurado en el tiempo y que puede ser aplicada por otras organizaciones (MEN 2007, p.2).

El problema de las instituciones educativas en torno al tema de las prácticas educativas, es que no se preocupan por dar solución a un problema local, sino que más se enmarcan dentro de unas políticas educativas de carácter nacional, que además son mal interpretadas, bien sea por desconocimiento o por simple comodidad, para poner un ejemplo, el nuevo sistema de evaluación (Decreto 1290, 2009) da autonomía a cada institución educativa para que lo establezca según sus necesidades, sin embargo ha sido más fácil volver a un sistema cuantitativo que dio resultados para medir la retención de datos en la época del conductismo, pero que no es pertinente para la atención a la diversidad en el sentido de que únicamente toma como referencia de evaluación el aspecto cognitivo.

Otro aspecto que evidencia la inconsistencia y el por qué las alternativas pedagógicas llevadas a cabo en las instituciones educativas, las cuales no dan respuesta a las necesidades particulares de los estudiantes, esto radica en que hay deficiencias en la fundamentación teórica y más bien se lleva a cabo prácticas aprendidas o heredadas de quienes han sido nuestros formadores, lo cual hace que los paradigmas que están instalados no permitan un cambio. En este aspecto uno de los maestros entrevistados afirma:

“Muchas veces uno, en el proceso de enseñanza aprendizaje, retoma a la teoría como una caja de herramientas, pero en la mayoría de los casos las clases se hacen de la manera más usual y cómoda sin caer en la improvisación pero si en las clases magistrales. Y es que el docente enseña cómo le enseñaron. También es de reconocer la iniciativa que se aplica en algunas clases sin

recurrir a la teoría. En conclusión, se puede decir que en el ejercicio de nuestra labor educativa somos desorganizados, eclécticos y recursivos”. (Sujeto 7)

Un estudio realizado en el 2007 por McKinsey & Company titulado “How the World’s Best - Performing School Systems Come Out On Top” (Cómo los mejores sistemas escolares del mundo han llegado a la cima), muestran que una educación de excelencia es alcanzable con una inversión razonable. A partir de los resultados en pruebas internacionales McKinsey & Company se dieron a la tarea de indagar sobre las características de los mejores sistemas educativos y el énfasis de sus esfuerzos, en el cual se evidenció que los ejes temáticos en común sobre los que hay que fundamentar una buena práctica son: la gestión escolar, la calidad y la equidad, la evaluación de los aprendizajes, el fortalecimiento de la calidad docente, el uso de las TIC y el financiamiento de la educación; entonces, la pregunta subsiguiente es: ¿por cuál de los ejes temáticos hay que empezar para mejorar la educación y dar respuesta a las necesidades de la diversidad?, porque es más que claro que en todos los frentes se tiene falencias, tanto en los agentes externos como en los internos que forman parte del sistema educativo actual.

Se cuenta con una variedad de alternativas como lo plantea Medina (2009), en la exposición sobre Alternativas Educativas Actuales: De la exposición al aprendizaje autónomo y colaborativo, presentado en el Tercer Coloquio de Formación Profesional de Pedagogía y Psicología UNITEC 2009, quien habla de la evolución de las teorías pedagógicas a raíz de cuestionamientos como: “¿no estamos satisfechos!, siempre queremos educar mejor!, todos somos distintos! o ¿la educación ha cambiado? ¿Por qué no se observan los resultados? La escuela ha cambiado muy poco... o el mundo ha cambiado muy rápido...” (Medina, 2009, p 8- 9) entonces surge la necesidad de una propuesta teórico-

metodológica para hacer más eficaz y coherente cualquier proceso educativo, al respecto se afirma:

“Hoy en día no es fácil tener enseñanza de acuerdo a los diferentes contextos que se presenta en las instituciones, se trata de hacer enseñanza pero a veces los resultados son muy pocos en un gran número de estudiantes, teniendo en cuenta que las teorías han sido diseñadas para grupos pequeños y con altas condiciones; los profesores debemos moldear dichas teorías y tratar en poco tiempo con un gran número de estudiantes tener un resultado casi oportuno a los parámetros que se deberían alcanzar”. (Sujeto 1)

Por consiguiente,

Se hace necesario entonces proponer una Escuela transformadora que desde las dimensiones antropológica, axiológica, ético moral y formativa (holística) responda por el desarrollo humano, por las características del tipo de hombre y de mujer que necesita construir la sociedad de hoy, que a la luz de unos principios y valores reedifique las dimensiones ética y moral de la juventud y de la infancia; que desde las dimensiones espiritual, intelectual, socio – afectiva, psico – motriz y comunicativa permita el desarrollo, respectivamente, del ser, del saber, del sentir, del saber hacer y del expresar de las nuevas generaciones, desde un proceso de formación integral eficiente, eficaz, efectivo y pertinente. (lafrancesco, 2003, p. 12)

Entonces, crear una escuela transformadora que genere nuevas alternativas educativas y pedagógicas, es un gran reto. Esto se logra con los maestros y las instituciones educativas que se tiene, siempre y cuando el maestro orientador sea capaz abrir su mentalidad y los espacios que admitan atender sin limitaciones a la población vulnerable, donde propon-

ga métodos activos para que el alumno aprenda haciendo y facilite los procesos que permitan la construcción del conocimiento, generando programas y proyectos que se identifiquen con el desarrollo de los procesos de pensamiento y de las competencias cognitivas básicas, cualificando los desempeños y formando líderes que den respuestas a las condiciones nuevas que demanda el progreso, producto del devenir.

Consideraciones pedagógicas para pensar y actuar en la educación desde la diversidad

En procura de una transformación de esta realidad y para poder hacer efectivo un proceso de educación en y para la diversidad, es necesario que el cambio empiece por desaprender los paradigmas tradicionales que impiden desarrollar un pensamiento gestor de sueños e ilusiones que apuesten al desarrollo humano desde la diversidad en todos y cada uno de los actores intervinientes en el proceso educativo, de esta manera se abrirá el espacio para empezar a instaurar otros pensamientos derivados de una participación activa en su construcción, que posteriormente se convertirán en acciones fruto de la convicción y no de la imposición de un sistema como se ha hecho hasta ahora.

Es el reconocimiento de las diferencias individuales en el aula, lo que permite proponer otras alternativas para responder a la diversidad, a fin de satisfacer las necesidades de cada estudiante. La diversidad es la oportunidad para cambiar los modelos que los maestros tienen en la práctica cotidiana, pues un trabajo rutinario en el desempeño como maestros, limita la posibilidad de explorar mundos desconocidos e impide la expresión creativa que manifiesta el potencial para aprender. Es importante investigar los intereses de los sujetos implicados directamente en el acto de enseñar y aprender, es momento



de actuar sobre el quehacer pedagógico-didáctico y convertir los pensamientos en acciones transformadoras.

Maruny y Muñoz (1993) señalan que el principal problema para desarrollar una pedagogía de la diversidad no se centra tanto en instrumentos teóricos tales como las convicciones sociales, culturales y pedagógicas del profesorado, del alumnado y de los mismos padres y madres. La verdadera pedagogía de la diversidad deberá basarse en el clima del centro y por tanto 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. (p.11)

Al maestro le corresponde en gran medida garantizar la calidad de la educación que participa a sus estudiantes, por lo tanto es indispensable que tome conciencia del papel que desempeña de manera especial al establecer los vínculos de relación con sus estudiantes, demostrando respeto y equidad para todos y todas, en algunos casos de esta investigación, el maestro es el primero en generar discriminación, tanto por la insuficiente apropiación del rol que desempeña, como por la falta de aceptación de los diferentes aspectos que se manifiestan como diversidad en el aula y que muchas veces se convierte en homogeneidad. En este sentido el Sujeto 4 manifiesta:

"En primera instancia como docentes despreocupamos el estudio profundo de estas teorías tan importantes para nuestro quehacer educativo y pedagógico, según mi criterio es una problemática generalizada y de mucha responsabilidad. En segunda instancia y sin el ánimo de justificar, creo que las políticas, los modelos estandarizados a nivel nacional, las normas, leyes que rigen la educación en nuestro país no son

las adecuadas para nuestro contexto, pues la gran mayoría son copia de otros modelos y de otros países, lo cual no nos permite identificarnos plenamente. En tercer momento, considero que los recursos, aunque no son definitivos, pero si enmarcan y limitan el trabajo del docente. Por otra parte, las condiciones y el nivel cultural y social de las Instituciones marcan el trabajo pedagógico que se reduce en últimas al desarrollo de temáticas, más que a desarrollar competencias y desempeños de nuestros estudiantes".

El maestro es un descubridor de conocimientos, es provocador de interrogantes, quien plantea retos abordables y significativos, sistematizador de experiencias, coordinador de equipos de trabajo; estratégico, planifica, regula y evalúa su acción educativa, para que los y las estudiantes aprendan a: aprender, pensar, elegir y convivir; es decir, en una palabra aprender a ser, desarrollando habilidades de alto nivel con pensamiento crítico, creativo, utilizando un diálogo de saberes, la hermenéutica, las construcciones sociales de sentido, que al relacionarse con prácticas, historias, deseos, sentimientos, vivencias y emociones, se constituyen en referentes configurativos de proyectos o escenarios sociales posibles destacando las particularidades culturales, y apuntando a la autogestión del aprendizaje.

Los maestros deben lanzarse a innovar, crear y actualizarse en las diferentes prácticas pedagógicas que conlleven a un aprendizaje significativo, crítico, donde haya incertidumbre, riesgos, desafíos, retos, expectativas para tener pensamientos y oportunidades de mejorar, "el pensamiento, entonces, debe encaminarse y aguerrirse para afrontar la incertidumbre. Todo aquello que implica oportunidad implica riesgo y el pensamiento debe diferenciar las oportunidades de los riesgos, así como los riesgos de las oportunidades" (Morín, 1999, p. 50),

La voluntad y preparación del maestro, más los apoyos que derivan del cumplimiento de las normas y políticas del sistema educativo y la colaboración de la familia y la sociedad, serán los engranajes que impulsen el desarrollo de los estudiantes en su integralidad, para poder cristalizar el sueño de una educación en y para la diversidad, ya que ésta es cuestión de todos y todas y la escuela es como lo menciona el documento Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales (MEN, 2006).

“Un lugar común en medio de la diferencia: La educación como derecho inalienable de todas las personas, no debe implicar la homogenización de las tendencias, enfoques y estrategias de atención educativa, sino el reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes y de los múltiples contextos socio-culturales en donde éstos habitan, además de la pluralidad de sus intereses y capacidades. En este sentido, la educación de la diversidad se reconoce como campo en el cual es posible la coexistencia de enfoques y de tendencias educativas, y se legitima la libertad de enseñanza en pro del desarrollo de las capacidades en las personas, a partir de la generación de oportunidades y condiciones para la promoción de una educación de calidad. (p. 37)

El hombre por ser considerado como social es por naturaleza político y la diversidad garantiza el ejercicio de una política participativa, justa, solidaria y equitativa. Desde una mirada evolucionista lo político surge cuando:

El primer homínido se encuentra con otro, reconociendo que ese otro no es él, pero que lo complementa, permitiéndole saber que él es el otro de otro, pero que en su complemento forman el nosotros. ¿Qué hubo allí en ese acto primero? Un encuentro,

el reconocimiento de la otredad, el surgimiento del alter ego, la mirada de lo diferente. Y frente a esa sorpresa del encuentro hubo necesidad de llegar a acuerdos, de convivir. (Díaz, 2003, p. 50)

El ser humano, establece múltiples relaciones a través de la interacción y la comunicación como medios para el crecimiento y el desarrollo en su integralidad, así, la escuela es un escenario de participación y producción para la vida en comunidad y como tal, debe brindar las herramientas y los insumos necesarios para garantizar su formación humana, libre, espontánea y contextualizada.

La diversidad es la posibilidad de construir una democracia en donde todos los estudiantes tienen derecho a: participar, decir lo que piensan y sienten, mostrar sus actitudes, deliberar lo público desde perspectivas distintas, evitar las discriminaciones y así consagrar en el plano educativo el principio que establece: *“Toda persona tiene todos los derechos y libertades, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición”* (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, p. 1).

Ahora bien, “la promesa de la escuela de la diversidad ha sido la de reconocer las diferencias de los alumnos e incluirlos a todos en el espacio común de la educación”. (De la Vega, 2010, p. 1), en consecuencia, la propuesta de educación inclusiva pretende garantizar a niños, niñas y jóvenes las oportunidades para su desarrollo integral, mediante procesos que involucren tanto a la comunidad educativa como a los sectores productivos externos; en equipo: escuela, familia y sociedad, pueden mejorar la convivencia cualificando sus condiciones de vida.

Más allá del cumplimiento de exigencias de tipo externo y normativo, el reconocimiento de la diferencia y su atención



adecuada en la escuela es un asunto de ética y de actuación por convicción humana, precisamente:

El concepto de diversidad ha ido transformándose junto a las formas de manifestación de la moralidad, hasta llegar a ser vista como la aceptación de una convivencia pacífica y equitativa. Sin embargo, el camino no ha sido fácil ni se trata de un cambio que le ha ocurrido a todos los seres humanos. Estamos hablando de una propiedad que está reservada para aquellos que se han permitido a sí mismos, romper con las dicotomías maniqueas para movilizarse con el punto axial de la vida en sociedad. (Meléndez, s.f., p. 6)

Profundizar en el campo de la diversidad accede entonces a lo humano, puesto que admite hablar de sujetos en igualdad de derechos y deberes, individuos iguales y diferentes a la vez. El reconocimiento de la diversidad es lo que configura la dignidad humana. La diferencia es lo normal. Comprenderlo de esta manera es lo natural. Por eso hablar de inclusión desde la cultura escolar, invita a estar dispuestos al cambio de prácticas pedagógicas, ya que,

“Vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica segregadora y homogeneizante que establece “las normas del juego” donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y lacra social. El problema radica en saber cómo pasamos de esta sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria (inclusiva). La cuestión por resolver es ¿qué podemos hacer para que se produzca un cambio en el rumbo de los acontecimientos para comprender que lo más genuino del ser humano es la diversidad?”(Melero, 2006, p.13)

Los problemas que se viven actualmente en la sociedad tienen que ver, en

gran medida, con la desvalorización de los valores humanos, tales como: la libertad, la tolerancia, el respeto por el otro, la convivencia democrática y, en consecuencia, el progreso humano. Actualmente, se realizan disertaciones en torno a estos conceptos y es precisamente porque la misma sociedad ha dejado de creer en ellos, que se ha perdido el reconocimiento de los individuos como seres humanos. En la aceptación del otro radica el sentido de lo humano, así se le da valor a la diferencia.

Mediante la educación se debe tratar de recuperar lo humano que ha perdido la humanidad, esto significa educar en valores, donde se legitime la vida como el valor más grande, se exalte la convivencia y el respeto por los demás, se acepte al otro como es y no como se pretende que fuera, donde la diversidad de género, religión, raza, sean elementos de unión y no de exclusión, dando apertura a la educación inclusiva.

En consecuencia, cada sujeto debe asumir un compromiso ético con una participación activa para que sus acciones repercutan de manera positiva sobre los demás, pues si se tiene la intención de crecer junto a ellos y no pretender aprovecharse de los otros para los intereses particulares, se está creando en cada estudiante la conciencia de los valores, esto es vivir en valores y no solamente estudiarlos, evitando que se teorice la ética y se conviva con situaciones de falta de respeto e intolerancia.

Por lo tanto, si los estudiantes son vistos como seres activos, responsables de su propio aprendizaje, urge la necesidad de fomentar la motivación, de conocer sus intereses, sus diferencias individuales, sus necesidades evolutivas, los estímulos de sus contextos; la clave está en lo humano, por cuanto

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 (Morín, 1999, 2).

Promover el reconocimiento de la identidad será cada vez más indispensable para todos y cada uno de los habitantes de este planeta. "Un Desarrollo a Escala Humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos, de una manera distinta de la convencional". (Max Neef 1986 p. 23) y cuando se está comprometido con la educación y el desarrollo de un pueblo, es necesario asumir una actitud de responsabilidad y compromiso con todos los entes involucrados en el proceso educativo.

La educación es un proceso vivencial desde antes de nacer que se proyecta hasta después de la muerte, porque todo maestro deja huellas en el transitar de su existencia, la cual se materializa a través de realización de los sueños tanto individuales como colectivos. Aquí juega un rol importante la comunicación: interpersonal, interfamiliar, intracomunitaria e interpueblos, con la naturaleza y el mundo; perfilándose como educación propia la producción de conocimientos y saberes para el beneficio común, y en reciprocidad con el universo.

Sin embargo la preocupación es de una educación para la vida, una educación para la construcción de un mundo más humano y en paz. ¿Por qué, entonces existe el temor a la atención de la población vulnerable, cuando se educa con el canto, el baile, la poesía, la cerámica, el teatro y la música, con las expresiones artísticas emanadas del conjunto de la vida, como

expresión profunda del ser y no como folclor? Es preciso redefinir la terminología de lo vulnerable, quitarle su etiqueta de carencia y lanzarse a encontrar el verdadero significado de potencialidad porque al educar caminando y conversando, se recupera el valor de la palabra y así se enlaza el pensamiento entre la teoría y la acción.

Aceptar el reto de la atención a la población en situación de vulnerabilidad desde la diversidad, conlleva a la educación a institucionalizar unas políticas que partan de la capacitación del sujeto para aprovechar las opciones participativas de la sociedad y proporcionarle una conciencia universal, cambiar la forma de pensar para cambiar la realidad material, dar elementos para un progreso social, definir las pautas estéticas y el contenido intelectual de la cultura a fin de pasar de la transmisión de los conocimientos a una educación para la creación.

Para conseguir este propósito es indispensable superar la exclusión y la marginación de aquellos a quienes se los cataloga como disminuidos o carentes de alguna facultad y desde el enfoque del desarrollo humano y el derecho ciudadano se busque estimular la igualdad de oportunidades, así como la promoción y el ascenso social para la adquisición de técnicas y conocimientos aplicando el proceso de una reforma educativa que apuesta por hacer la educación a medida de las personas porque mejorar la enseñanza es la forma más directa de mejorar la sociedad.

En este orden de ideas, Manosalva (2008) señala que:

El gran reto que se nos presenta –en especial a los pedagogos– en los tiempos actuales, más que un “hacer en la diversidad”, es un “ser en la diversidad”. Un ser de los sistemas escolares que sin presiones, sin esfuerzos, sin exigencias, sin obligaciones, sin demandas y sin desgastes, responda a la diversidad en



forma fluida, coherente, armoniosa y natural por medio de diálogos con el otro en su alteridad y en la responsabilidad que a todos nos cabe en la conservación de una cultura escolar centrada en una ética de mínimos, la diversidad se hará presente, sin velos y sin mascarar, sin el temor a ser exigida, oprimida, usada o anulada, porque tendrá por sí sola valor de existencia, en cada ser humano y en cada sistema social. (p. 2)

Es necesario pensar entonces, en la formación del hombre sensible desde la escuela como escenario propicio, en donde el quehacer esté enfocado en el redescubrimiento de la sensibilidad para aprender el arte de convivir, aceptando y respetando a los otros como una prolongación de sí mismo; desarrollar los talentos, aptitudes y creatividad siguiendo su ritmo particular y sus necesidades específicas de conocimientos en todos los grados de la enseñanza, buscando la superación de la división entre la adquisición de conocimientos y utilización de los mismos, ya que la enseñanza no solo es preparación para la vida sino parte integrante de ella. Una educación permanente ligada al desarrollo humano.

Las diferentes posibilidades de emprender transformaciones novedosas y creativas a partir de las nuevas formas de comprensión que surgen del pensamiento, en especial aquellas relacionadas con el conocimiento social y la educación es una constante que debe prevalecer para mejorar la calidad educativa y por ende social. Como la educación es una herramienta eficiente para lograr cambios significativos, hoy más que nunca la educación requiere modificaciones para que los estudiantes puedan desde su realidad ver juzgar y actuar, en busca de la transformación personal y de su entorno vital, lo que implica un proceso de comprensión, entendiendo que *“la comprensión humana sobrepasa la explicación. La explicación es suficiente para la comprensión intelectual u objetiva de las cosas anónimas o materiales. Es insuficiente para la com-*

prensión humana”. (Morín, 1999, 52), puesto que la perspectiva de cada sujeto es diferente, generando distintas interpretaciones y ocasionando divergencias que crean algunas resistencias.

Superar la resistencia implica fomentar la participación, el respeto, el diálogo, la solidaridad y la cooperación, lo cual se constituye en características deseadas que pueden alcanzarse con voluntad, esfuerzo, tolerancia y perseverancia. Los cambios de la sociedad demandan a la pedagogía nuevos planteamientos teórico-prácticos que den satisfactorias respuestas a tantos y tantos interrogantes, la pedagogía debe prevenir los problemas que pueden surgir, para adecuar la actual educación a las necesidades de la nueva sociedad que se está gestando, al tiempo que debe optimizar todas las posibilidades individuales y sociales desde la diversidad. “País que no sueña con la escuela que quiere, termina perpetuando y remendando la escuela que tiene”. (Iafrancesco, 2003, p. 12).

Conclusiones

La diversidad, se la tiene que ver desde un punto de vista positivo ya que cada ser establece su propia forma de pensar, actuar, organizar y estructurar la realidad, independientemente a qué cultura pertenezca; una determinada comunidad también tiene sueños y se propone metas que serían más alcanzables si la mayoría que son quienes atropellan esos sueños no se ensañaran con ellos y los miraran desde su realidad diferente, si no es apoyándolos, por lo menos respetando sus ideas y que se sientan libres de cualquier sentimiento de marginación, en consecuencia la resistencia de los docentes para atender a la población vulnerable, dejaría de partir de la concepción, detenida en el tiempo, que considera al sujeto como déficit y no como potencialidad.

El cambio de la concepción de lo vulnerable como riqueza potencial y la modificación de las prácticas pedagógico-di-

dácticas en prácticas inclusoras convertirá en realidad el reto de la educación desde la diversidad. El diálogo y el encuentro con el otro desde las aulas escolares requieren implementar políticas educativas de acción y participación operantes, pero para lograrlo se necesita un proceso de interacción donde se note apertura hacia aspectos como: el respeto mutuo hacia cada una de las culturas y la presencia del otro, su reconocimiento como parte importante de la construcción de la realidad y del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y su visión del mundo. Fundamentalmente se alimenta del coloquio de saberes y conocimientos que permitan obtener armonía en la convivencia.

Tolerar diferentes situaciones de discapacidad no es tarea fácil, encontrarse con ellas no es conquistable y accesible de manera sencilla, es todo un aprendizaje que requiere más de un encuentro, en especial cuando se está viviendo en la homogeneidad y cuando muchos y muchas no tienen la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores, costumbres, hábitos, miradas y tonalidades distintas. El reto de la educación desde la diversidad es una tarea de todos, donde el maestro juega un papel fundamental, pues es el descubridor de conocimientos, coordinador de equipos de trabajo, provocador de interrogantes, es quien planifica, regula y evalúa la acción educativa por y para la inclusión, donde todos y todas los y las estudiantes puedan tener acceso a una educación de calidad.

Todos los sujetos que comparten los diferentes lugares, conviven conformando una red de relaciones. La realidad se construye a partir de la singularidad y complejidad de cada sujeto, interactuando, realizando aportes desde su diferencia, para adecuar su entorno y mejorar sus condiciones de vida. El papel de la educación en esta sociedad multicultural puede ser eficaz en la medida en que incluya la política del reconocimiento de las diferentes identidades. En el Proyecto Educativo Institucional deben estar inmer-

sos los procesos para cada grupo humano que se encuentra en el área de influencia, siendo aplicables de manera heterogénea, teniendo en cuenta sus diferencias y su participación como parte de nuestra comunidad educativa, ya sea desenvolviéndose en el rol como estudiantes, padres de familia o como docentes.

Recomendaciones

Se hace necesario que las políticas gubernamentales se evidencien a través de un compromiso efectivo con el desarrollo de estos lugares alejados donde se encuentra población que puede gozar de los mismos derechos de todos los colombianos. Leyes y normas recientes hablan de inclusión y respeto por la diversidad, tal es el caso de la guía 34 sobre evaluación, la cual está dedicada a la comprensión y uso del índice de inclusión, como una herramienta poderosa para garantizar atención y mejoramiento de la calidad educativa en términos de equidad para todos los estudiantes tanto del sector urbano como rural. Ante este problema, traducido en pobreza, discriminación, dominación y subdesarrollo, se debe tomar conciencia de que la educación como derecho fundamental, es la única herramienta para el progreso individual, familiar y social que mediante un proceso de reflexión y sentido crítico, contribuirá a formar seres integrales los cuales interactúan en un contexto determinado, libres de toda clase de resistencias frente a su identidad y situación económico social.

En el entorno de las Instituciones Educativas en el cual se presta los servicios como docentes, se nota claramente que el sistema educativo no está comprometido con las minorías, dando como resultado discriminación entre la población vulnerable. En lugares donde convergen distintos tipos de poblaciones: indígenas, colonos, campesinos y población fluctuante, es urgente crear colectivos de pensamiento y acción participativa para exigir que se



cumplan los programas del estado en cuanto a cobertura, inclusión y vulnerabilidad social.

Los estudiantes en situación de vulnerabilidad, se sienten discriminados en múltiples aspectos: inferiores por sus rasgos físicos, color de piel, costumbres, baja condición económica, pues adolecen en muchos casos de abastecimiento de las necesidades básicas primarias, poseen una baja autoestima, pero son conocedores que las desventajas sociales en que viven tienen su origen en el aislamiento y la desigualdad social acumulados a lo largo del tiempo, entonces hay que luchar contra esta situación muy particular de auto-discriminación que se evidencia en la gran mayoría tanto de niñas, niños y jóvenes, mediante problemas afectivos, estrés y principalmente dificultades de convivencia a nivel Institucional debido a los frecuentes enfrentamientos con otros compañeros que comparten los espacios escolares, razón por la cual se debe evitar abiertamente que sean víctimas de comportamientos agresivos, donde se presentan escenas de intimidación, objeto de burlas y distinciones negativas.

En realidad se han evidenciado situaciones de vulnerabilidad en las instituciones objeto de esta investigación, donde se hace necesario involucrar a los sujetos

que conforman la comunidad educativa, ofreciendo espacios acogedores y seguros a fin de investigar, conocer y valorar su origen, costumbres y raíces para poder gozar de las múltiples oportunidades de su libre desarrollo.

Se considera importante realizar más conversatorios con todos los docentes en cada institución para retomar la concepción de la atención a la población vulnerable, partiendo desde la potencialidad y no la necesidad, establecer políticas de modificación de las prácticas educativas pedagógico-didácticas en los Proyectos Educativos Institucionales y concienciar la labor del maestro a partir de la concepción de la diversidad.

Hacer realidad en la práctica aquello que está en la teoría encontrando identidades y sintiendo de cerca la diversidad, es una experiencia bella, multicolor y de riqueza inconmensurable, de gran compromiso, cuando convergen en un mismo espacio variedad y diferencia, rompiendo paradigmas, dando paso a nuevas perspectivas, nuevas estrategias, en espacios donde la transmisión del conocimiento no sea lo prioritario, sino que se tenga en cuenta también "lo humano", los valores y la grandeza de saber que cada estudiante es único e irrepetible, inmerso en la diversidad.

Bibliografía

Fuentes

- Alvarado, Beatriz. (2011) *De la práctica docente tradicional a la inclusión educativa a través de la investigación acción: Observa, reflexiona y actúa*. En: Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 9 (17) <http://www.odiseo.com.mx/2011/9-17/alvarado-inclusion-investigacion-accion.html> (Recuperado en Agosto 18 de 2012)
- Declaración universal de derechos humanos. (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 Art. 2. En <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0013> (Recuperado en Agosto 22 de 2012)
- Declaración Mundial sobre educación para todos: "*Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*" (1990). Tailandia. En: <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm> (Recuperado en Agosto 22 de 2012)
- De la Vega, Eduardo. (2008). *Las Trampas de la Escuela Integradora, la intervención posible*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, Eduardo. (2010). *La escuela de la diversidad: promesas, ficciones y posibilidades*. En: http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad/trampas/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/documento%204.pdf (Recuperado en Octubre 2 de 2012).

- Díaz, Gómez Álvaro. (2003). *Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política* "Reflexión política" (en línea) no. 9. Universidad autónoma de Bucaramanga.
- En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=11000904> (Recuperado noviembre 5 de 2012)
- Grisales, María Carmenza. (2011). *El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación* desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM.
- Iafrancesco Giovanni. (2003). *La educación integral en el preescolar*: Propuesta pedagógica. Ed. Magisterio. Bogotá. Colombia. En http://books.google.com.co/books?id=05w8GuyX-gk0C&pg=PA2&lpg=PA2&dq=libro+la+educaci%C3%B3n+preescolar+%2B+iafrancesco&source=bl&ots=Spxl4iLEau&sig=4PCyVKSX0dkQrkP2gso_r3U5jyo&hl=es-419&sa=X&ei=Y2KyUJ7MCKWw0AHV_YG_oAg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=libro%20la%20educaci%C3%B3n%20preescolar%20%2B%20iafrancesco&f=false (Recuperado en 30 de Octubre de 2012)
- Manosalva Mena, Sergio Emilio. (2008) *Identidad y diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos*. En: <http://diversidadalteridad.blogspot.com/2008/11/identidad-y-diversidad-el-control-de-la.html> (Recuperado en Agosto 26 de 2012)
- Medina, Luis Gual. (2009) *Alternativas Educativas Actuales: De la exposición al aprendizaje autónomo y colaborativo* Presentado en el Tercer Coloquio de Formación Profesional de Pedagogía y Psicología UNITEC. Retomado de: Mtra. Raquel Torenberg Rodov. En: <http://www.slideshare.net/gualis91/alternativas-educativas-actuales> (Recuperado Agosto 15 de 2012)
- Meléndez, Lady. (s.f.) *Educación para la Diversidad, compromiso histórico con el desarrollo de América Latina*. En: www.historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/crica/ponencias/lady_melendez2.doc (Recuperado en Octubre 30 de 2012)
- Mendo, Oscar Fernando (2007) *Práctica Educativa desde la perspectiva Filosófica-Ponencia* En: www.libreriapedagogica.com/butletins/.../Practicaeduc72.htm (Recuperado en Agosto 25 de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, Bogotá, Colombia. En: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf (Recuperado Agosto 25 de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Bogotá. Colombia. En: www.mineducacion.gov.co (Recuperado Agosto 26 de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. (2007) *Aprendizajes para mejorar*. Guía para la gestión de buenas prácticas. En <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/repositorio%20de%20recursos/GUIA%2028%20aprendizajes%20para%20mejorar.pdf> (Recuperado Agosto 27 de 2012)
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional No. 34. Editorial: Cargraphics S.A. En <https://docs.google.com/file/d/0B3zi-gSTNcpaZjczMjli-MzktY2YwMC00OWFkLWI3YWQtYjc0YzA-1MjQ4MmM3/edit?hl=es&pli=1> (Recuperado Julio 23 de 2012)
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. París Francia. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> (Recuperado Agosto 28 de 2012)
- Muñoz, E. & Maruny, L. (1993). *Respuestas escolares*. Cuadernos de Pedagogía, 212, pp. 11-14. En: <http://books.google.com.co/books?id=e-SEL9eqnyQC&pg=PA1> (Recuperado Agosto 29 de 2012)
- OMS. (1980). Clasificación Internacional de la diferencia, la discapacidad y la minusvalía (CIDDM). OMS. Ginebra.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2003). "Grupos Vulnerables". En <http://pnd.presidencia.gob.mx/index.php?idseccion=51> (Consultado Octubre 10 de 2012).
- Soto Builes, Norelly. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión*, Tesis Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud., Universidad de Manizales CINDE. Manizales.



Suarez, Martín. (2000). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular. Universidad de Los Andes. Táchira. Vol. 9.

En: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/.../art6_12v9.pdf Similares

(Recuperado Agosto 20 de 2012)

Teoría Fundamentada o Grounded Theory. En: http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011/curso_ti/Teoria-Fundamentada_%28trabajo%29.pdf. (Recuperado Julio 29 de 2012)

UNESCO / MEC. (1994a) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: ACCESO Y CALIDAD. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. En: (<http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/SALAMA>). (Recuperado Junio 20 de 2012)

UNESCO-MEC (1994c) *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf> (Recuperado Junio 22 de 2012)

Wulf, Christoph. (2001). *Introducción a las ciencias de la educación entre teoría y práctica*. 1ª ed. Medellín. En: http://disde.minedu.gob.pe/gtz/ProeducaDocs/Publicaciones/Teoria_de_la_educacion_II.pdf (Recuperado Junio 20 de 2012)

Referencias

Bradzdresch, Miguel. (2000). *Vivir la Educación – Transformar la Práctica*, Textos Educar, Guadalajara. Páginas: 41–45.

En: <http://www.monografias.com/trabajos60/intervencion-educativa/intervencion-educativa2.shtml> (Recuperado Agosto 25 de 2012)

González González, Miguel Alberto. (2013). Filosofía de la diversidad II, libertad e igualdad. Manizales: Universidad de Manizales.

Guarín Jurado, Germán (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Isaza de gil, Gloria. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Menura Escobar, María Inés. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

UNESCO/MEC. (1994b) *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. En: (http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF). (Recuperado Junio 21 de 2012)

Lenguajes del poder. Cegueras de los maestros¹

MARITZA CÓRDOBA CALVO², PILAR MAGALLY MOSQUERA ERAZO³
OSCAR ARTURO RESTREPO GUERRERO⁴, YEISIT VERÓNICA SABOGAL LONDOÑO⁵
NELLY ERAZO VALENCIA⁶, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁷

Resumen

En el presente documento se desarrolla un análisis de la ceguera como metáfora entendiéndola como una manifestación compleja y multicausada presente en el ejercicio de maestro, es una aproximación hacia al protagonismo de este concepto y su incidencia en la escuela. Durante el proceso investigativo se intenta develar las estructuras de poder que convergen en el escenario educativo, en particular reconociendo el protagonismo del Estado en su capacidad de reproducir relaciones de producción y control a través de instituciones educativas bajo las apariencias de bienestar, progreso, desarrollo, ciencia, principios utilitaristas que se han incorporado en el maestro al desconocer los mecanismo de dominación y poder ejercidos a través de la instrumentalización, jerarquización y división social que posteriormente los maestros ejercen en la aulas de clase dando cuenta desde su propio devenir histórico.

Para la realización de este recorrido se ha tomado las autobiografías o historias de vida de cada uno de los integrantes posibilitándole de esta forma espacios de intervención investigativa cualitativos, en esta instancia, pretendemos incorporar algunas reflexiones que contribuyan a determinar la sintomatología de la ceguera más allá de su percepción como discapacidad visual y del efecto de su presencia en el maestro en particular y en la educación, en general, a propósito de la cuestión de la diferencia

1 Recibido: julio 20 de 2013. Aceptado: 24 de marzo de 2014.

2 Maritza Córdoba Calvo. Normalista Superior de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Popayán. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés de la Universidad del Cauca. Docente en la Institución Educativa Técnico Industrial de Popayán. Correo electrónico: marit-zacordobacalvo@hotmail.com

3 Pilar Magally Mosquera Erazo. Administradora de empresas de la Universidad del Cauca. Docente de Centro Educativo la Arroyuela sede El Diamante. Correo electrónico: pilmagmosquera@gmail.com

4 Oscar A. Restrepo Guerrero. Geógrafo de la Universidad del Cauca. Docente de la Institución Educativa Agrícola de Argelia. Correo electrónico: razorrestrepo@gmail.com

5 Yeisit Verónica Sabogal Londoño. Psicóloga de la Fundación Universitaria de Popayán. Docente en la Institución Educativa Gabriela Mistral de Popayán. Correo electrónico: verosab1609@yahoo.com.mx

6 Nelly Erazo Valencia. Licenciada en Etnoeducación. Docente en Centro Educativo Michinchal sede Michinchal. Correo electrónico: nellyerazov@hotmail.com

7 Miguel Alberto González González. Director de la investigación: Lenguajes del poder ¿Lenguajes que nos piensan?, asesor y director de la tesis de maestría y del presente artículo devenido de la investigación. PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina -IPECAL-México; PhD en Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Integrante equipo investigativo, Universidad de Manizales; Docente e investigador Universidad Católica de Pereira. Correo electrónico: mgcaronte@me.com



Para la realización de este recorrido se ha tomado las autobiografías o historias de vida de cada uno de los integrantes posibilitándole de esta forma espacios de intervención investigativa cualitativos, en esta instancia, pretendemos incorporar algunas reflexiones que contribuyan a determinar la sintomatología de la ceguera más allá de su percepción como discapacidad visual y del efecto de su presencia en el maestro en particular y en la educación en general, a propósito de la cuestión de la diferencia.

Palabras claves: ceguera, educación, maestro, memoria, poder y modernidad.

Abstract

Languages of power. Blindness of teachers

In this paper, a blindness analysis is developed as a metaphor, understanding it as a complex and multi-caused manifestation present in the teaching exercise, it is closeness towards the importance of this concept and its influence in school. During the research process, it is intended to reveal the power structures that converge in the school context by recognizing, specially, the state importance about its ability of reproducing production and control relationships through schools under the appearance of well-being, progress, development and science; utilitarian principles that have been incorporated themselves in teachers by ignoring the rule and power mechanism exercised through the exploitation, classification and social division which teachers exercise afterwards in classrooms by accounting for their own historical future.

To carry out this process, some autobiographies or lives stories have been taken into account to make qualitative research interventions possible. We try to incorporate some reflections that help to determine both the blindness symptoms beyond the visual disability perception and the effect of its presence particularly in teachers as well as in education, generally, in relation to the difference matter.

Key words: blindness, education, teachers, memory, power and modernity.

Presentación

Esta investigación hace parte del Macro proyecto Lenguajes del poder. Lenguajes que nos piensan. En su interés por “encontrar el proceso del orden y el desorden que legitiman los lenguajes del poder desde la educación, en este siglo XXI”, Miguel Alberto González González (2010) como investigador principal concibe el proceso investigativo, como un acto de responsabilidad consigo mismo y con la humanidad pero también como un riesgo, como una aventura; como una oportunidad para conocer y para construir conocimiento.

Esta construcción de conocimiento surge bajo la necesidad de significar en las cegueras—*desde el campo de la educación*— no como una patología sino como una palabra dotada de gran sentido simbólico para reflexionar sobre El Estado y las Instituciones (particularmente la Educativa), las familias; y las relaciones de control que ejercen sobre nuestras vidas. Para lograr este propósito hemos dado *muerte a nuestros ojos* para reconocernos a partir la *experiencia y lo sensible*. También se invita a buscar en la *memoria del tacto* una forma de recuperar nuestra humanidad.

Esperamos que a partir de la lectura de este documento podamos aportar desde la alegoría y las relaciones de poder una nueva representación de la palabra ceguera. Para que ya no solo se conciba como una dolencia o enfermedad, sino como una excusa para *reflexionar* este mundo tan lleno de *lenguajes de poder*.

1. La ceguera una experiencia de sensibilidad

1.1 La ceguera, un horizonte por descubrir



Cegueras de los maestros
Óleo sobre lienzo. 2012

Comprender la vida misma como un tejido de relaciones que se despliegan y penetran desde los lenguajes de poder no es una tarea fácil. Por eso, nos hemos valido de la metáfora ceguera para reflexionar sobre algunos episodios de nuestras vidas y su relación con la historia global. Además estamos convencidos que la ceguera es

una forma de ser y estar en el mundo a partir de las experiencias que nos otorga la *memoria*.

Este estudio cobra importancia en la medida en que resignifica el valor de conceptos como la ceguera, ya que es un estado por descubrir y pensar, así lo expresaba Borges en uno de sus versos: “*Demócrito de Abdera se arrancó los ojos para pensar*”. Nuestro propósito es comprender la ceguera como una metáfora para cuestionar y analizar las relaciones de poder del Estado Moderno, el Capital Cultural y el Trabajo en la vida cotidiana. Queremos que las personas que lean nuestras voces sean capaces de cuestionarse y problematizar su existencia.

De ahí que consideremos a la ceguera como un símbolo que permite descubrir otras realidades, otras percepciones de la vida y otras formas de estar en el mundo. Es así, como en este documento usted encontrará en la ceguera un instrumento para expandir sus horizontes desde la memoria, las historias de vida y sus propias cegueras.

Por tanto, hemos planteado un interrogante para analizar nuestras cegueras, expresado a continuación ¿Cuáles son las cegueras de los maestros de las instituciones educativas: Agrícola de Argelia, Técnico Industrial de Popayán y Gabriela Mistral de Popayán, y de los centros educativos: la Arroyuela sede El Diamante y Michinchal sede Michinchal, año 2012-2013?

1.2. Percepciones de algunos autores sobre la ceguera

Recordemos que el mundo no es visual es multisensorial, es por eso que requerimos explorar otras experiencias y conceptos sobre la ceguera para estimular la escritura de este documento. De esta manera se retoman algunas percepciones que enriquecen y nos permiten enfocar este estudio hacia nuevos aprendizajes en relación con nuestras situaciones personales y los lenguajes de poder.



En primer lugar nos referiremos a *Carolina Britt Backman Sepúlveda* por un capítulo de su documento “Fotógrafos ciegos: percepción en la invidencia y la desmitificación de la pureza visual”. En el capítulo uno, *Percepciones sobre y desde la ceguera*, ella analiza la procedencia de algunos prejuicios sobre la ceguera y la forma en que se ha mitificado a los ciegos, su percepción, sus habilidades cognitivas y perceptivas. También resalta la importancia que se da a la visión actualmente, dejando la idea de que aquel que *no ve* está desahuciado. Sin embargo se destaca el hecho de que la visión no es automática, se construye y se debe aprender a ver “*Dar sentido al mundo percibido por la vista*” porque la visión es aprendida y depende de otros sentidos para establecer conexiones, sobre todo del tacto con el cual se “Discierne formas y distingue el espacio en perspectiva, a través de la experiencia y los recuerdos”. Ahora bien, nuestro propósito, al igual que *Carolina Britt*, es otorgar otras percepciones sobre la ceguera y su relación con varios aspectos de nuestras vidas. Para conseguirlo otorgaremos a los lectores de este documento conceptos que surgen a partir de nuestra cotidianidad y de la memoria de nuestros recuerdos.

Otro documento que hace referencia a la temática que estamos abordando es “Ensayo sobre la Ceguera” de *José Saramago*. En esta novela ensayo se narra un extraño suceso en donde los habitantes de una ciudad quedan ciegos repentinamente. Sólo una persona no es afectada por esta ceguera blanca, y es ella la encargada de dar cuenta de cuál es la condición humana cuando ha sido privado del sentido de la vista y hasta donde es capaz de descender en su dignidad por falta de él. Paradójicamente de la misma forma que llegó la ceguera se va y afecta a aquella persona que nunca estuvo ciega gracias a los sentimientos de amor y de solidaridad que poseía.

Es necesario resaltar que Saramago a través de los personajes y situaciones de

su obra hace fuertes críticas al sistema, la religión y lo medios de comunicación, catalogándolos como factores causantes de la ceguera en el ser humano. Con su ensayo se reconoce la importancia de la metáfora ceguera no solo para construir narraciones de tipo literario sino de gran carga crítica. Saramago expuso su pensamiento de las sociedades actuales en una novela. Los maestros, también podemos exponer a partir de narrativas autobiográficas lo que no se ve a causa factores externos, en nuestro caso, a raíz del capital cultural, el trabajo, el poder del Estado y las instituciones.

Para finalizar, el colombiano Miguel Alberto González González en su libro “Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente”, publicado en el 2010 hace también referencia a la ceguera. En éste texto se cuestiona la educación latinoamericana, por motivo del bicentenario de la independencia, haciendo un despliegue de relaciones entre el tiempo, la historia y los lenguajes del poder, a lo cual él denomina “akairós o destiempo educativo”. Dado que refiere que uno de los grandes problemas de América Latina, desde la conquista y la colonización, ha sido el sometimiento y la dominación. Además ratifica que el olvido y la ausencia de memoria histórica en los latinoamericanos les han hecho ciegos, sordos, silenciosos y conformistas ante las problemáticas actuales.

Ante este complejo panorama, el autor, otorga gran valor y esperanza sobre los maestros, de quienes dice: “no son de oído duro ni de imaginación roída” (González, 2010, 11). En otras palabras, él asegura que los maestros son los intelectuales que podrán construir una realidad educativa contraria a la que se ha impuesto, y de esta manera se podrá conseguir una verdadera emancipación en los países latinos. Pero para conseguir éste propósito, afirma, que primero deberán aprender a afinar la mirada para identificar y comprender los lenguajes que controlan nuestras vidas.

2. Objetivos

Dentro del marco de este proyecto investigativo se planteó un objetivo general el cual es: *Sintetizar las cegueras de los maestros de las instituciones educativas: Agrícola de Argelia, Técnico Industrial de Popayán y Gabriela Mistral de Popayán, y de los centros educativos: la Arroyuela sede El Diamante y Michinchal sede Michinchal, año 2012-2013.* Y también tres específicos los cuales orientaron este proceso, estos son: *Propiciar estados y espacios de reflexión a partir de la metáfora ceguera; Identificar las manifestaciones de ceguera en los maestros a partir de análisis autobiográficos; y Reconocer las cegueras más frecuentes de los maestros en su quehacer pedagógico.*

3. Las voces de los teóricos

Ceguera: metáfora y reflexión

La ceguera puede estudiarse desde un amplio espectro de significados científicos, sociales, psicológicos, físicos, emocionales, entre otros. Pero el estudio que aquí nos convoca sobre la ceguera de los maestros se da desde la metáfora que ésta representa para los Lenguajes del Poder. La *ceguera*, nos permitirá *reflexionar*, desde *adentro*, lo que esconde la *memoria* de nuestras vidas. Y así conocer los factores externos que hasta el momento han movilizado nuestro pensar, sentir y actuar. Ver figura 1.

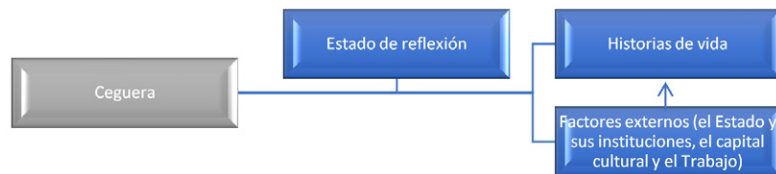


Figura 1. Definición sobre la ceguera

3.1 El sujeto y el poder

Hablando de poder, éste es entendido como aquellas formas de dominación

(explotación, sujeción y sumisión de la subjetividad) ejercidas a través del tiempo por el hombre que tienen como fin individualizar o totalizar al sujeto. Para Foucault (1991, p. 77) el poder está representado por el Estado que tiene la "(...) Facultad de integrar a los individuos, moldeándolos de otra forma y de someterlos a una serie de patrones muy específicos". Así, el poder se convierte en un conjunto de relaciones que usa como vehículo el lenguaje, un sistema de signos o símbolos, los cuales usamos diariamente no sólo en nuestro quehacer pedagógico sino en todas nuestras relaciones para obtener los objetivos propuestos en todas las instancias.

Nuestro propósito es reflexionar cómo se han incorporado y bajo qué formas se manifiestan esas relaciones de poder y control en nuestra cotidianidad. Esta relación ha sido estudiada por autores como Foucault (1991, p. 51), la relación del ser humano con factores externos da como resultado la "transformación de humanos en sujetos" a las relaciones de producción y racionalización que son provocadas por el Estado. Se cuestiona entonces la forma en la que este tipo de relaciones están asociadas con el poder del Estado Moderno y su incidencia en la vida de cada individuo. El análisis realizado por Foucault describe como históricamente el poder se ha convertido en una enfermedad cuyos mecanismos políticos se transforman bajo los intereses de unos pocos. Estas relaciones de poder no son claras a nuestros

ojos. Recordemos que: *"Esta forma de poder se aplica en la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo adhiere a su propia identidad, le impone una ley de verdad que él debe reconocer y que los otros tienen que reconocer en él. Es una forma de poder que hace a los individuos sujetos."* (Foucault, 1983, p. 60).

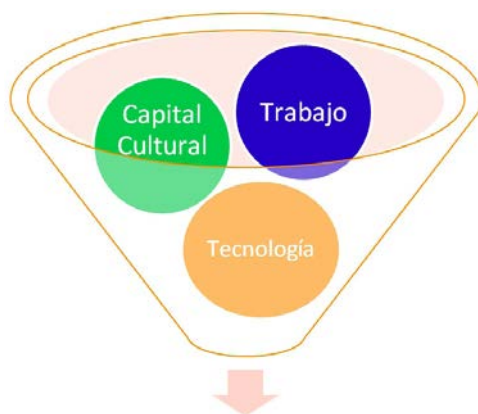
El poder según Foucault se ha presentado históricamente bajo varias formas: dominación, explotación, individualización y en la actualidad bajo las formas de sujeción.

Desde el siglo XVI, se ha perfeccionado una nueva forma de poder político: El Estado. Éste ha usado técnicas de poder como el poder pastoral (individualización de la gente a partir de la forma de salvación) para fijar sus estructuras individualizantes. Sin embargo esa forma fue perdiendo vitalidad. Razón por la cual en el siglo XVIII, una nueva forma de poder se desarrolla de manera objetiva bajo la idea de asegurar a las personas en este mundo. Esta nueva apariencia de la salvación toma el rostro de salud, bienestar, seguridad, educación, higiene, entre otras. Entonces el Estado se convierte en una "matriz moderna de individualización" (Foucault, 1983, p. 65), ligada no sólo a la institución religiosa sino a una variedad de instituciones relacionadas con la educación, la medicina, la familia y el cuerpo social. Ver figura 2.

3.2 Cegueras modernas

Existen *factores externos* como la tecnología, la cultura, el capital cultural y la sociedad que nos construyen -construyen el yo-. Es claro, que estos *factores externos* están configurados por la relación *histórica y utilitaria* para disciplinar, someter y modelar el cuerpo, las sensaciones, valores, discursos (...). También es evidente

que cada *factor* no es independiente a la transformación a escala planetaria de las normas, relaciones y representaciones en el hacer, pensar y sentir de cada cultura, en otras palabras depende de los poderes que se manejen desde lo *global*. Por eso a continuación se hablará del trabajo, la tecnología y el capital cultural como factores externos que inciden en la personalidad de los sujetos. A ese conjunto de factores externos los hemos denominado cegueras modernas (ver Figura 3).



Cegueras Modernas

Figura 3. Cegueras Modernas

El primer factor externo que mencionaremos es *el trabajo*. Para Guarín (2011) la jerarquización que sustenta el trabajo ha instrumentalizado la vida laboral y

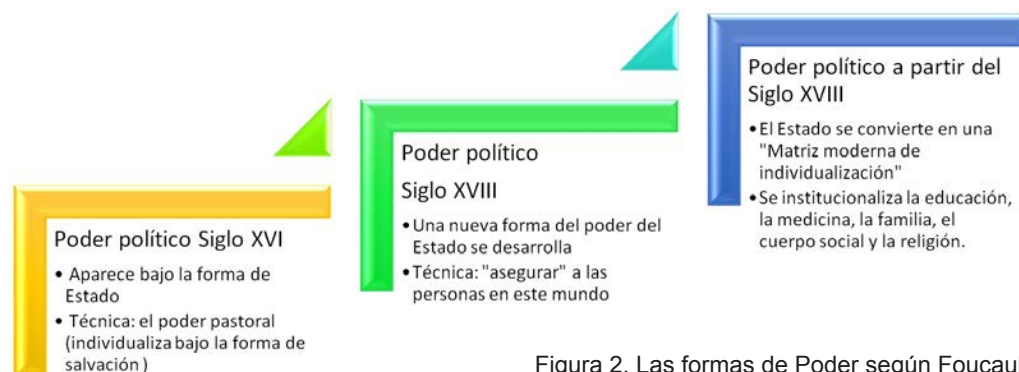


Figura 2. Las formas de Poder según Foucault

las relaciones humanas, logrando que el vínculo entre la triada sujeto- trabajo y conocimiento sea netamente de utilidad. Asimismo Fromm (s.f) afirma que la sociedad moderna ha hecho del hombre una mercancía, un instrumento de fines económicos, movido por su egoísmo y su insatisfacción constante susceptible a la manipulación de las leyes del mercado donde ningún sector se escapa.

El segundo factor externo al cual nos referiremos es el capital cultural. En cuanto al capital cultural Pierre Bourdieu (s.f), en su texto *Los tres estados del capital cultural*, describe que las diferencias sociales inciden en el éxito escolar de los educandos. Él plantea que la relación entre las tasas de rendimiento escolar no depende exclusivamente de la inversión educativa y económica. La educación sólo reproduce las estructuras sociales dominantes. Afirma que la educación depende del *capital cultural* y *capital social* que la familia invierte. El capital cultural puede existir bajo tres formas: *estado incorporado* (disposiciones duraderas del organismo (hábitos, tiempos, necesidades), *estado objetivado* (bienes culturales, libros, cuadros, en resumen un título con valores simbólicos, jurídicos, materiales) y *el estado institucionalizado* (título escolar) la negación de las prácticas y creencias culturales desde el aula.

El último factor externo al cual se hará referencia es a la tecnología. Guarín (S, f) en su documento sobre la modernidad positiva, refiere que la *tecnología*, la ciencia y la ilustración se establece como una nueva lógica de auto-afirmación, auto-justificación, auto- legitimación del proyecto moderno. El valor de la tecnología es meramente utilitario, dado que, sus intereses se centran en la productividad de la industria y el trabajo. Al mismo tiempo, los dispositivos tecnológicos controlan los sentidos, las emociones y experiencias de los individuos, a esta configuración subjetiva Foucault le denomina biopolítica. Se genera así una crisis de principios y valores, pues este mecanismo de poder

individualiza y privatiza las relaciones sociales; y se crea así otro vacío político más en la historia de la humanidad.

4. Recorrido en busca de las cegueras

Este proyecto se desarrolla en torno a la investigación cualitativa, pues dentro de nuestro trabajo como docentes debemos andar el terreno en el cual vamos a investigar, dado que las particularidades del ejercicio educativo no sólo demandan la construcción de una relación holística entorno a los seres con los que estamos trabajando sino que además define posibles escenarios de interpretación de una realidad construida socialmente, basados en la particularidad devenida por manifestaciones fenomenológicas, ya que al apoyarnos en ella, se potencian nuevas formas de brindar conocimientos a la sociedad, y así poder iniciar la transformación de esa realidad educativa tan *sensible a las apariencias o impresiones* de nuestros ojos.

El recorrido metodológico de esta búsqueda de las cegueras del maestro se inicia a partir de tomar, como instrumentos investigativos, los relatos de las historias de vida de los maestros Nelly Erazo Valencia (I.E. El Carmelo - Cajibío), Pilar Magally Mosquera Erazo (I.E. El Carmelo - Cajibío), Yeisit Verónica Sabogal Londoño (I.E. Gabriela Mistral - Popayán), Maritza Córdoba Calvo (Instituto Técnico Industrial - Popayán) y Oscar Arturo Restrepo Guerrero (I.E. Agrícola - Argelia). Esto con el fin de lograr un análisis, que en un segundo momento, permitirá emerger categorías divergentes y convergentes entre situaciones resignificadoras de momentos históricos en el campo educativo, social y cultural abriendo la posibilidad de que estos permitan describir, interpretar y analizar sus realidades con el fin de comprenderlas e intervenir desde diferentes lenguajes. El proceso de las autobiografías o historias de vida puntualiza en los



contextos particulares como manifestación de una macro-estructura social:

“Las historias de vida están formadas por relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un período histórico concreto; y se generan a petición de un investigador. Los relatos que de ella surjan se encuentran marcados por esta experiencia conversacional no espontánea. En principio, las historias de vida no pre-existen a este proceso, se producen en él. Se van haciendo a medida que la investigación avanza según sus objetivos, sus hallazgos y sus límites” (Marinas & Santamarina 1993, citado por Plano & Querzoli, 2003, p. 3).

Con el objetivo de dar cuenta sobre el significado de la metáfora ceguera de los maestros en el campo educativo se han dado los siguientes pasos, aquí están representados:

Figura 4. Recorrido en busca de las cegueras de los maestros



5. Hallazgos

“La tarea del análisis consiste, en esa mezcla de informaciones, extraer la manera como la persona se ve en su relación con el mundo, la interpretación que da a su experiencia global de vida, la verdad vivida, para decirlo de esta manera, que subyace al conjunto de su cotidianidad” (Morín, 1974 citado por Pierre 2004, p. 79). Como se ha expresado con anterioridad uno de nuestros objetivos fue sintetizar las cegueras de los maestros a partir de nuestras propias historias de vida. Para conseguirlo, cada coinvestigador escribió su autobiografía, luego, se extrajeron fragmentos relacionados con los lenguajes de poder. Estos datos nos permitieron ir delimitando nuestro estudio. En ese momento, nos centramos en analizar las informaciones recogidas, con el fundamento teórico y conceptual de autores como Foucault, Freire, Guarrín, Bourdieu; y las notas de las conversaciones sostenidas durante los seminarios de investigación con Miguel Alberto González González. Entonces comenzamos a agrupar los datos teniendo en cuenta sus semejanzas; y diferencias. Después de leer y releer las informaciones recogidas, las categorías que surgieron fueron: educación, el trabajo, la tecnología y el poder del Estado. De esta manera se pudo reconstruir experiencias que se repetían en diferentes contextos; al mismo tiempo en que se identificaban sus causas. La generalización de los datos que se obtuvieron a partir de nuestras autobiografías nos permitió dar varias interpretaciones sobre la vida cotidiana desde los lenguajes de poder.

5.1 Cegueras convergentes

La categoría central en esta investigación la hemos denominado *cegueras hereditarias* donde se discute la educación como una herencia, una fortuna o una trampa. Para ello hemos recurrido a los recuerdos que nuestra memoria guarda para construir lo que verdaderamente ha sido la educación en nuestras instituciones educativas y en nuestras familias plasmando esas impresiones “huellas” dejadas por nuestros profesores y padres en nuestras vidas. Aquella educación que hemos sentido desde *adentro*, es decir desde el campo de lo sensible.

En primera instancia identificamos que tenemos en común los siguientes aspectos:

El tipo de relación dada con nuestros padres y maestros. Constituida principalmente por una relación jerárquica donde unos ocupan una posición alta, de dominio y de autoridad (padres, jefes, maestros); mientras que la otra parte está subordinada a la expectativa de cumplir, obedecer las órdenes y deseos de quienes detentan el poder hijos, estudiantes, empleados. Relación que minimiza a los subordinados y satisface los intereses de los opresores.

También cabe resaltar las técnicas de sumisión utilizadas tanto en los hogares como en las escuelas, estas tienen que ver con la intención por parte de los adultos o de quienes ejercen autoridad de mantener siempre el control utilizando gritos, regaños, castigos, silenciando, amenazando, dando malos tratos, emitiendo prohibiciones y en caso de la escuela la asimilación obligada de conocimientos

en otras palabras hacer uso de la “buena memoria”.

Encontramos el miedo y el castigo como formas de control cuyo fin es disciplinar, someter, modelar el cuerpo y las emociones. Las cuales se reproducen aún en la actualidad. Estas formas de control es lo que nosotros hemos denominado *apariencias incorporadas*, debido que a través del cuerpo se ha logrado incidir en la lectura individual y colectiva de lo que se debe hacer, pensar y sentir. Donde se nos incorporó la imagen “se nos implantó el chip” de un mundo que sólo se puede abordar a partir del poder intelectual (conocimiento). El cual se determina por medio de un sistema comprendido en el estudio o asimilación de asignaturas específicas, la obtención de títulos académicos, la acumulación desmedida de grandes sumas de dinero, de bienes, de servicios y de aparatos tecnológicos. Generando unos efectos que atentan contra la libertad y autonomía producto de las relaciones de poder actuales (ver Figura 5).



Figura 5. Las relaciones de poder en la actualidad

Estudiar entonces se torna en una actividad económica muy importante, se realiza no con la visión griega de llegar a ser adulto, estado donde se obtiene autonomía y libertad, si no con el fin de acceder



a un sistema cada vez más competitivo. Luego para ello se condicionan los espacios (escuelas, universidades, centros de formación) y los tiempos (grados, semestres, niveles, ciclos) bajo la promesa de obtener títulos que garanticen beneficios materiales y simbólicos gracias a la configuración de Instituciones y discursos sociales que la mayoría de veces no suple las necesidades y expectativas de las personas, porque sin darnos cuenta estamos inmersos en un modelo de producción y de dominación global, el cual repetimos continuamente logrando instrumentalizarnos, jerarquizarnos y dividirnos socialmente; deshumanizándonos cada día más. Puesto que la educación no se ve como un acto político para generar autonomía, cambio, transformación y liberación de los sujetos sino como una mercancía más en el mercado. Aspecto que ha permeado nuestras prácticas educativas, laborales y familiares.

Esa visión de mundo centrada en el “dinero y en los bienes” ha perdurado por mucho tiempo en nuestra cultura, así por ejemplo los maestros estudian con el objetivo de aumentar sus ingresos, mejorar su posición social y su calidad de vida no para adquirir nuevas herramientas que dinamicen su quehacer pedagógico. Pensando siempre individual y no colectivamente. Aspecto característico del modelo de dominación imperante.

5.2 Cegueras divergentes

Cegueras divergentes es una categoría en la cual se reflexiona sobre la proximidad de los sujetos históricos, críticos del sistema y de las estructuras globales que constituyen nuestros comportamientos, significados, representaciones. Es evidente que en cada historia de vida narrada hay un valor simbólico que se define por el poder que el Estado, el capital cultural, la tecnología y la modernidad ejerce en nuestros actos.

A continuación se sintetizan las categorías que emergen a partir del análisis de nuestras propias autobiografías:

Crisis y homogeneización ¿Qué hay bajo tus ojos?

Según el panorama mundial en esta “aldea global” hay un estado de emergencia que bajo el lenguaje dominante del capitalismo se conoce como “crisis”. Esa crisis abarca todos los sistemas; los cuales deben ser modificados para lograr darles solución y al parecer la alternativa escogida fue la de fundamentar toda la existencia humana en la generación de capital, tecnologías, bienes y servicios para satisfacer las necesidades del hombre. En palabras de Foucault el hombre trabaja, es decir, es un sujeto productivo, lo cual demanda establecer relaciones de producción y de significación reguladas por unas relaciones de poder encaminadas a la explotación y a la homogeneización de gustos, comportamientos, leyes y costumbres de manera universal. En seguida, daremos un vistazo a aquellas relaciones de poder “modelación” características de nuestra cultura gracias a la reproducción continua de los modelos establecidos por las clases dominantes.

Percepciones en serie

Producción en serie, hace referencia a las grandes cantidades de bienes, servicios y profesionales. Esta producción se caracteriza por utilizar diseños estandarizados para que todo lo producido sea igual y no haya ninguna diferencia entre ellos y de esta manera poderlos distribuir en cualquier parte del mundo.

El campo educativo también ha sido permeado, por esta medida se diseñan metodologías, temáticas, estándares, se aplican modelos pedagógicos y se especializa (fracciona) el conocimiento como lo explica Morín (2001) *“La educación del futuro se ve confrontada a este problema universal, ya que existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y, por el otro, las realidades o problemas cada vez más poli disciplinarios, transversales, multidimensionales,*

transnacionales, globales, planetarios (...) porque prometen ser un “buen molde” que garantizarán el éxito en el campo laboral, aunque no sea de igual forma en las relaciones sentimentales, familiares o con el entorno (naturaleza). Ya que no estamos pensando la condición humana de ser diversos inhibiendo la autonomía, la búsqueda del conocimiento y de la verdad, todo esto lo podemos resumir en una especie de “ceguera mental” donde los individuos perciben correctamente las imágenes, pero son incapaces de darles un sentido. Ver cuadro 6.



Figura 6. Ceguera mental y sus efectos

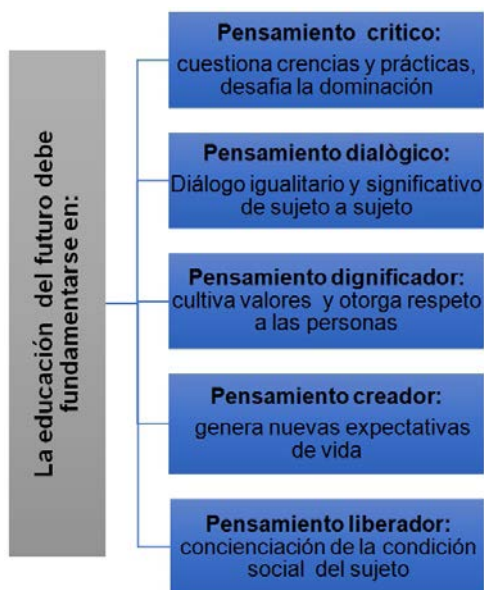


Figura 7. Fundamentos Reales de la Educación

Luego, lo que se requiere para que nuestros países latinoamericanos cambien y ya no nos reconozcamos como países subdesarrollados o emergentes (categoría producto de los lenguajes del poder) es una educación liberadora, de concienciación de la condición social del individuo. Como se muestra en la figura 7.

Cegueras al trabajo

A propósito del trabajo existen variedad de refranes al respecto, como por ejemplo: “A quien trabaja no le falta su paga”, “El trabajo y la economía son la mejor lotería”, “Al que madruga Dios le ayuda”. Social y culturalmente el trabajo se considera un privilegio, otorgando infinidad de cualidades moralistas y económicas, como se hace evidente en los refranes. Retomando algunos conceptos de Foucault podría

decirse que el trabajo usa el lenguaje para incorporarse en nuestras vidas al mismo tiempo en que “asegura a las personas en este mundo”, ejerciendo cierto poder y control en la vida de cada individuo.

El poder y control que ejerce el trabajo, a través del lenguaje, no se percibe a simple vista. Razón por la cual este factor se tiene que analizar desde otro ángulo, desde los registros en nuestra memoria. Es así, como a partir de nuestras propias experiencias se ha concluido que el trabajo se incorpora bajo la forma de *necesidad*, como se leerá a continuación: “A pesar del dolor que mi mamá sentía por dejarnos tuvo que aceptar el trabajo como profesora en una lejana escuela de la Sierra-Cauca. Mi papá también consiguió trabajo (...) Mamá, papá y Jineth tuvieron que irse, nosotros, tuvimos que quedarnos solos.” (Córdoba, 2012). Resulta paradójico que una profesora tenga que separarse de sus propios hijos para enseñar y cuidar de otros niños, sólo por intereses económicos. Cuando el tra-



bajo se instaura bajo estas circunstancias hace que todo lo cercano y amado se aleje, provocando dolor y sufrimiento. Este tipo de separaciones hacen que las personas se transformen en sujetos de producción, y por lo tanto del poder. Entonces la relación sujeto-trabajo, configura y controla las subjetividades de quienes están involucrados, en este caso del empleado y su familia. Ante esta visión oculta sobre el trabajo habría que agudizar los sentidos y reconocer que muchas experiencias en nuestras vidas fueron provocadas por lenguajes, valores y representaciones objetivas y utilitarias. Todo lo dicho hasta el momento se sintetiza en la siguiente figura:



Figura 8. El trabajo: una visión oculta

Cegueras al capital cultural

Las relaciones amorosas también dependen de jerarquizaciones que están mediatizadas por el capital cultural. El capital cultural que tenga una persona puede generar conflictos en las emociones y formas de actuar frente a lo convencional: *“Tuve que ocultar esta relación a mi familia porque me daba vergüenza decir que salía con una persona que aún no terminaba la secundaria”* (Córdoba, 2012). Se puede interpretar que el estado institucionalizado otorga un valor simbólico jurídicamente y a la vez emocionalmente. Limitando las relaciones amorosas dado que el hecho de no tener titulaciones escolares no satisface las expectativas culturales. Se podría decir entonces que hay nuevas formas de noviazgos o relaciones amorosas las cuales se determinan según el capital cultural

que los enamorados posean. En otras palabras, un título escolar es garantía de estabilidad laboral, económica, y hoy en día también *sentimental*.

Cegueras tecnológicas

“La vida tecnológica está asociada con la influencia en la comunicación” Montegudo (2013). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICS) como la telefonía móvil, el internet, los correos electrónicos, y otros, han modificado la organización social y cultural en el planeta. De manera que se han transformado las relaciones y representaciones en el hacer, pensar y sentir: *“Compre una web cam para verlo todos los días por Skype. Así conocí a su familia y la relación se hizo más llevadera”* (Córdoba, 2012). Las tecnologías de la comunicación según Castro (2004) permiten un acercamiento entre

sujetos rompiendo así con espacios geográficos que definen una cultura. Y a la vez transforma las formas convencionales de construcción social del tiempo y espacio. Entonces la relaciones ya no son iguales a las de hace 10 años: *“Nuestra relación transcurrió así por dos años: viéndonos por Skype, hablando por celular y viajando cada mes, él a Popayán y yo a Bogotá”* (Córdoba, 2012).

Hoy el poder de las tecnologías ha conquistado no solo espacios geográficos, sino también las condiciones psicológicas y de placer. Las tecnologías se incorporan en nuestras vidas sin importar la edad o el género. En las últimas décadas el consumo social de entretenimiento como la tv se hace frecuente en las familias y particularmente en los niños: *“Así que después de llegar del colegio y terminar las tareas veía televisión, jugaba con mi hermano menor al escondite o al Súper Nintendo, dentro de la casa”* (Córdoba,

2012). En estos tiempos globalizados las tecnologías tienen un valor simbólico en la medida que se piensen en relación con la diversión y placer.

Cegueras a la diversidad cultural y al poder

En relación a la categoría divergente *ceguera a la diversidad cultural* queda implícito que la adopción por el sujeto moderno de los instrumentales ideológicos son principios necesarios para el andamiaje mismo del poder dominante, el cual, al ser la expresión del ejercicio autócrata capitalista, impone su fuerza coactiva de tal manera que sugiere hoy al maestro ajustarse a un ideal urbano-competitivo-tecnológico como elemento esencial de vida. Esta forma de pensar-actuar está basada en legitimar la inteligencia personal y laboral desde lo comúnmente aceptado como necesario para ser competitivo y tomar decisiones con criterio globalizador, segmentando la innovación desde el saber- hacer instrumental de manera que sea eficaz para transformar rápidamente en cultura urbana las expresiones diversas del entorno. De esta forma se adopta un conjunto de sincronías que automáticamente dejan en un apartado de oscuridad a lo que se aleje de este principio, llevándolo consciente e inconscientemente, a cegarse ante su misma realidad situada lo que ayuda a potenciar imaginarios inmóviles en el ejercicio pedagógico e imposibilita entender los procesos de multiculturalidad e interculturalidad que se inscriben en el aula.

A partir de tomar la categoría convergente *cegueras al poder* en la que se devela la presencia del mismo en el acto pedagógico, se camina por senderos reflexivos que abren la posibilidad de entender los lenguajes que este emplea para posicionarse de una manera que automatiza el desarrollo del día a día construido en procura del saber horizontal, bajo unos roles de pasividad que minimizan los espacios de criticidad. Esta categoría permite el entender que un futuro es posible cuando el maestro converge en su disposición a dar luz a sus

cegueras realizando el sentido colectivo elevándolo a una expresión demandante de un juicio acorde a una relación espacio – tiempo siendo esto propiciador del repensar el concepto educativo lo que permitirá darle eco a voces que históricamente esperan un acercamiento a su existencia, siempre con la precaución de saber alejarse de postulados ideológicos utilitaristas pues son estos que al disfrazarse de vanguardia distraen del verdadero rostro del poder dominante. El relato autobiográfico convocado en esta investigación devela al maestro como el principal actor educativo que está en el ejercicio de reconocer cómo y por qué el devenir de la escuela se enfrenta a la ultranza del modelo de expoliación económica, social y cultural homogeneizante, solo incluyente bajo la polaridad de ser recurso valioso para la incesante necesidad de crear plusvalía.

Descubrir las cegueras de los maestros puede ser hoy uno de los discursos centrales de la modernidad, pues como concepto se identifica por ser un proceso multidimensional cuya afectación en los escenarios de vida permea a los actores educativos seduciéndolos a trasgredir la escuela como la estructura diacrónica de poder, para partir del propio relato como tensión al poder en su relación con la movilidad social, por ello, dentro de esta corriente se asume que la educación no se agota en el diálogo con el saber sino que exige la vivencia y la construcción de experiencias colectivas que contribuyan a la transformación social. Es así como dentro de la intencionalidad de esta investigación quedan planteadas necesidades pedagógicas, socioeconómicas e ideológicas como fórmula en la potenciación de sujetos críticos como baluarte ante los lenguajes del poder dominante. En este marco, las acciones colectivas realizadas, se constituyen en escenarios propicios para la puesta en escena de los discursos y prácticas que se promueven en los procesos pedagógicos. Esa es la apuesta por una nueva educación. Es educar la educación.



Figura 9. Análisis resultado de nuestras prácticas pedagógicas.

Matriz de cegueras divergentes

Por último, en la siguiente matriz se describe las categorías divergentes que emergieron a partir de la interpretación que cada investigador dio a sus propias autobiografías en relación a conceptos como el poder, la educación, el trabajo, tecnologías. Para conseguir este propósito se retomaron autores como Freire, Foucault, Zemelman, Guarín, Bourdieu y otros (Ver **Matriz de cegueras divergentes** siguiente página).

6. Ser ciego es como no serlo

La ceguera no es una condición limitante. Por el contrario es una palabra que, desde los lenguajes del poder, se interpretó desde un mundo más reflexivo y metafórico. A partir de la ceguera se pudo percibir que nuestras vidas necesitan ser

examinadas por otros sentidos, dado que la vista muchas veces nos presenta imágenes distorsionadas o borrosas sobre la realidad. Así, cobra importancia los registros sonoros, auditivos, táctiles y emocionales que en nuestra *memoria* se guardan. Es entonces, cuando las experiencias de la vida misma nos permiten tener otra visión sobre la realidad, una realidad que debe cuestionarse, transformarse, ante la objetividad y el razonamiento del mundo moderno. Dado que la única visión de ese mundo, nos ha llenado de creencias, hábitos y posesiones que nos universalizan y al mismo tiempo nos minimizan. En otras palabras, la ceguera no es ausencia de visión, ni tampoco de ojos; la ceguera es propiamente la incapacidad de palpar y analizar aquellos factores externos que nos han privado de nuestra humanidad y de la libertad.

Matriz de cegueras divergentes

Autobiografías	Cegueras divergentes	Descripción
Maritza Córdoba	Cegueras al trabajo	En esta categoría se hace una reflexión sobre el trabajo como un mecanismo de dominación, que con la máscara de dignificar el hombre, realmente lo deshumaniza. Modelando sus conductas, sentidos, sentimientos y prácticas entorno a la necesidad de trabajar. En consecuencia los miembros de una familia se separan. También se habla del capital cultural como una preparación para el trabajo. Ya que el consumo de bienes culturales como los títulos académicos se han convertido en un símbolo de estabilidad laboral. Por último, en esta categoría se retoman autores como Guarín, Bourdieu y Foucault.
	Cegueras al amor	En la categoría se desarrolla una reflexión en torno al amor. Se plantea que hoy en día las relaciones sentimentales dependen del capital cultural que ambos obtengan; y de la estabilidad laboral. Se retoma nuevamente a Bourdieu
	Cegueras a la tecnología	En esta parte del texto se estudia cómo se modelan las conductas de los sujetos a partir del consumo de objetos tecnológicos. Se crean entonces nuevas significados y relaciones con las personas y los objetos. En este parte del documento se retoman aportes de Foucault y Hernández
Nelly Erazo Valencia	Recordar es vivir	En la categoría se hace notorio la comparación entre el libro vivir para contarla de García Márquez y la autobiografía de la investigadora. También se encuentran algunas relaciones con conceptos de Foucault sobre las formas del poder.
	Momentos inolvidables	Nos transporta a recordar nuestra infancia junto a la familia y como esta ha cambiado con el paso del tiempo.
	La vocación como parte fundamental de la vida	Expone la necesaria urgencia de dedicarlos a lo que realmente nos gusta y nos apasiona.
	Hechos que dejan huella	Demuestra que es de suma importancia tener muy clara nuestra historia y nuestra realidad para poder avanzar.
	Un nuevo despertar y sueños vividos	Muestra como al indagamos sobre nosotros mismos, la respuesta y las soluciones no se hacen esperar y nos conducen a la realización de esa utopía.
Pilar Magally Mosquera	Percepciones en serie	Aquí se narra y se analiza situaciones en las cuales la educación no resuelve las condiciones laborales a las cuales deben enfrentarse las personas.
	Percepciones táctiles	En percepciones táctiles se reflexiona sobre alternativas que resinifiquen las prácticas de los maestros. Para el análisis se retoma a Freire.
	Texturas dejadas de percibir	Expresa como al ser humano potenciar las facultades intelectuales sacrifica otras como las emocionales, las colectivas y ambientales.
Oscar Arturo Restrepo Guerrero	Ceguera a la diversidad cultural	En esta categoría se establece cómo la diversidad cultural se muestra en el lenguaje de las generaciones actuales como una configuración de relaciones distante y limitante frente al ejercicio de la inclusión, el cual trasiega espacios sociales por una delgada línea donde la convivencia de cosmovisiones trae juegos de poder en el mismo escenario educativo. Este escenario de análisis toma a autores como Guarín y Zemelman.
	Ceguera al poder	La categoría muestra al maestro como protagonista fundamental en el proceso educativo actor educativo y la necesita inherente de reconocer que su devenir se enfrenta a la ultranza del modelo de expropiación económica, social y cultural de modo que se camine en procura de trasgredir la escuela como estructura diacrónica de poder, para tensionarla en su influencia con la movilidad social, y edificar un horizonte donde el diálogo con el saber contribuya a la transformación social. La presencia de los conceptos sobre educación de Freire recorre la propuesta de esta categoría.
Yeisit Verónica Sabogal	Recorrido por las cegueras de mi vida	Este es un recorrido por las cegueras familiares, a la figura paterna, a la realidad, a los ideales, además como hacemos ciegos a otros.



Colombia tiene una vena abierta que ha venido sangrando por años, tal vez muchos la hemos visto de manera superficial, pero no con el corazón. En este sentido, encontramos como resultados arrojados por esta investigación que nuestras cegueras se han ido configurando desde el hogar, la escuela, las instituciones a través de modelos políticos, económicos, sociales y religiosos los cuales nos han enseñado a ser ciegos. El mejor consejo que nos pueden dar es: Vea lo que vea, usted no ha visto nada, no sabe nada, no opina nada.

Así por ejemplo encontramos cegueras adquiridas desde la infancia en el seno del hogar que de manera inconsciente o consciente trasladamos en el aula a los estudiantes en el momento de ejercer nuestra labor como maestros en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cegueras que se evidencian en la indiferencia, la injusticia, la violencia, la agresividad, el egoísmo que vemos a diario en las escuelas y en las calles colombianas.

De la misma forma encontramos cegueras al poder, a la diversidad cultural, a la figura paterna, a los ideales; a nivel laboral, cultural, tecnológico y educativo. Todas estas cegueras se acrecientan gracias al proceso de globalización al que estamos abocados, el cual genera exclusión, invisibilización de los sujetos, homogeneización, en otras palabras el ocultamiento de la realidad y pérdida de una identidad propia, es decir, ceguera mental.

“Ceguera mental” que está marcada por una serie de patrones globales para el progreso y el desarrollo humano, los cuales van afinando el modelo cientista y la lógica capital. Así se crean relaciones de poder que nadie se atreve a develar, simplemente se aceptan como ciertas y se va construyendo sociedad con base en ellas. Toda nuestra vida ha sido construida sobre la elemental apariencia de educarse para trabajar y sostener los discursos que constituyen la organización económica.

Nos hemos olvidado de nuestras propias historias para mantener unas apariencias globales. Lo peor de todo es que así estamos educando a nuestros niños y niñas sin la posibilidad de indagar y de juzgar lo que se les enseña; como dice un viejo proverbio “Todo se lo comen entero” sin digerir, ni contradecir nada, esto en parte porque los colombianos solemos ser muy crédulos o porfiados.

Por otro lado, esta investigación nos arroja como resultado que acceder a una buena educación es literalmente una fortuna, siempre y cuando esta esté encaminada a la transformación, libertad y autonomía de los sujetos. En ese sentido, lo que se requiere realmente es una educación *Kairos* justo a tiempo, pertinente en el momento y en el lugar que se requiera. Una educación que nos permita construirnos a nosotros mismos, como sujetos y como pueblo. Una educación que nos saque de la pobreza, de la pasividad y de la indiferencia. Una educación que nos permita abrir los ojos a la realidad, haciéndonos sentir, palpar, oír y gustar mucho más allá de las apariencias, que nos saque del estupor y del letargo en que nos hemos sumido. Una educación que ponga fin a esta apología que hemos hecho de la violencia y de la muerte.

Esa educación debe liberarnos de la mentira y del engaño en el que hemos caído a fuerza de escuchar otros lenguajes, aquellos que nos dijeron son países de la periferia y necesitan ser salvados. Es tiempo de empezar a crear y a establecer un nuevo lenguaje como lo expresa Romanos 12: 2 “No os *conforméis* a este siglo, sino transformaos por medio de la renovación de vuestro entendimiento”, Biblia Plenitud (1960) donde la palabra conformarse implica acomodarse a un modelo o diseño exterior. Se requiere de un modelo propio, autóctono que nazca de lo más profundo del corazón de todas, todos y todas que hacen parte de este territorio.

Al igual que Freire buscamos una educación liberadora, crítica y problema-

tizadora. Sin embargo hay que aceptar que la educación que impartimos desde las familias y desde las Instituciones Educativas solo acelera la *incorporación de apariencias o factores externos* sobre un mundo que se reduce cada día a lo estructural, lo intelectual, lo tecnológico, lo científico y lo económico. Por eso, lo que se encuentra en cada Institución o Centro Educativo es una reproducción de métodos y de modelos pedagógicos globales para sostener dichas apariencias. A ello hay que sumarle que los maestros utilizan dispositivos como la calificación y el miedo para demostrar su poder y controlar a temprana edad los cuerpos y emociones de los estudiantes. También existe una obsesión por el rendimiento académico porque hay que entregar un producto óptimo acorde con las exigencias de la maquinaria global (saber leer, escribir, memorizar y realizar cálculos). Este sistema autoritario no permite cambios ni la participación de los estudiantes para que cada niño, niña o joven explore su entorno y construya su propio conocimiento a través de la experiencia, por el contrario se hace más énfasis en la teoría que en la práctica. Cumpliendo así, con una labor silenciadora de sueños, esperanzas, ideas, expectativas de vida de los estudiantes. Dando como resultado niños, niñas y jóvenes dañados interiormente que pierden la costumbre de hablar, de asombrarse, de preguntar; con sentimientos de culpa y de autocompasión, que han perdido la confianza en sí mismos y en los demás. Incapaces posteriormente para demostrar comportamientos contrarios a los de la estructura dominante.

Pero surge una luz de esperanza en las nuevas generaciones de maestros que tratan de desprenderse de estas apariencias incorporadas desde lo global, confiamos en que no terminen reproduciendo las prácticas utilitarias y de sometimiento que se han mantenido históricamente.

Por último, el sujeto se diluye en el conformismo cotidiano de sobrevivir vendiendo su fuerza de trabajo al infierno

terrenal capitalista, a la burocratización de lo denominado como libertad que propicia la banalidad de la estratificación social. La violencia epistémica con que estos relatos emergen y se posicionan en las circunstancias actuales, son muestra del engeñecimiento a lo impuesto a la periferia como progreso que siendo un horizonte demagógico vende a gusto el capitalismo como sinónimo de bienestar colocándose indistintamente en la subjetividad del sujeto generando una percepción sacra que se encarga de señalar con la propiedad suficiente los referentes de acción y movilización individual y social.

El común de las apariencias laborales sugiere una aproximación fundamentada en potenciar las características exhibidas por los escenarios socioculturales, económicos y éticos propios a quienes desde la base social definen el contexto latinoamericano, de manera que se sitúen en un nivel cualitativamente distinto a los modos de reproducción cultural capitalista. Es la búsqueda a través de la educación popular de un proceso radical de rechazo a la deshumanización del sujeto por la esfera económica pues en la que la medida de que todo es el valor de cambio, nacen expresiones en el conjunto social que cuando se asumen discrecionalmente el espíritu de un pueblo yace bajo el acto calculado de la racionalidad cuantificadora.

7. En 3D. Recomendaciones sobre la Ceguera

En este corto y emocionante recorrido como aspirantes a maestrantes, queremos agradecer a todos los docentes que hicieron de este proceso una grata aventura de crecimiento personal e intelectual que nos permitió ver no sólo con los ojos sino con el corazón y con todo nuestro ser. Llevamos escritas con tinta indeleble las palabras de Jaime Pineda en el seminario “Filosofía de la diversidad I”. “¿Cómo educar a otro sin renunciar a que el otro siga siendo otro?”. (Pineda, 2012). Partiendo



de esta frase dimos inicio a nuestra labor investigativa teniendo como eje nuestras autobiografías, haciendo uso de aquellas experiencias que nos han llevado a ser quien somos. A partir de ese análisis proponemos estas recomendaciones:

Mirar a los ojos de los otros que nos habitan, para poder reconocer su rostro aceptándolo tal cual es y no tratar de cambiarlo (Blanqueamiento de las personas).

Reconstruir nuestra historicidad para poder transformarla. Asimismo, develar a través de reflexiones en colectivo las relaciones de poder nocivas para nuestros territorios, y así aprender a ver de otra manera, usando nuestros otros sentidos.

Crear un nuevo lenguaje propio que nos represente y nos dé un verdadero sentido de pertenencia.

Cambiar el sistema autoritario y controlador en los procesos enseñanza aprendizaje por espacios de diálogo. Por lo cual invitamos a fortalecer un pensamiento crítico dejando de lado la competitividad, ya que esto nos puede alejar de nuestra experiencia y el aprendizaje que esta nos brinda, como docentes debemos tener en cuenta la integralidad de cada ser humano con el que trabajamos, por lo que se le hace relevante la importancia de que los docentes involucren de manera directa a psicología y la diversidad, teniendo en cuenta que tratamos con personas que piensan totalmente diferente y que carecen de afecto dentro de su grupo familiar.

Tener siempre presente nuestra humanidad, debemos pensar en sí mismos sin seguir modelos diseñados por otros, haciendo felices a los demás y dejando de lado nuestras propias opiniones. No somos mercancía; somos seres humanos con sentimientos y emociones.

Practicar la Educación como una relación de libertad y de aprendizaje mutuo y

no como un instrumento bajo el cual se desarrolla unas relaciones de control y de opresión entre los interlocutores. Además debemos ver en nuestros estudiantes una visión no de producción donde se maneja una mercancía, de ninguna manera, porque no somos un producto individual, debemos considerar la relación con lo externo, para no caer en el consumismo educativo del Estado.

Desarrollar prácticas donde lo que impere no sea la fuerza ni el poder absoluto, y mucho menos usar técnicas como: gritos, regaños, castigos, silenciar, amenazas y prohibiciones, que humillen y minimicen al hombre, en este caso nuestros estudiantes, por el contrario fomentar el diálogo y los valores, especialmente la escucha y el respeto por el otro ser igual.

Interpretar la ceguera no sólo como una discapacidad, sino como otra forma de estar en el mundo. Dado que desde una educación para la diversidad no se deben seguir fortaleciendo estereotipos y significados que discriminan a los demás. Es por eso que desde las Cegueras de los maestros y los lenguajes del poder se quiere reconocer en la ceguera un estado de reflexión sobre la cotidianidad. Esta reflexión nos permitió descubrir que nuestras vidas son validadas sólo por las leyes del capitalismo y del poder del estado ejercido a través de las instituciones, en nuestro caso la educativa.

Reconocernos como sujetos históricos capaces de transformar la realidad a partir de la lectura de la propia vida. En otras palabras solo cuando seamos capaces de reflexionar sobre nuestras propias historias de vida, así como se ha hecho en este documento, se podrá tener la libertad de tomar decisiones sólidas y propias para construir una vida real, sin factores externos u apariencias que controlen y decidan por nosotros.

Bibliografía

Fuentes

- Biografía de Henry Ford. En: http://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/ford_henry.htm. (Recuperado en enero del 2013).
- Bourdieu, Pierre. (S.f) Los tres estados del capital cultural. Disponible en: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>. (Recuperado en 31 de octubre del 2011).
- Cañón, Óscar. (2008). Las huellas del sujeto en narrativas construccionistas (Bogotá). Revista diversita-Perspectivas en psicología, 04 (2), 245-257.
- Castro Bueno, Fabio. Historia Oral (2004): Historias de vida e historias barriales. Bogotá, D.C: Colectivo de historia oral.
- Córdoba Calvo, Erneyda Maritza. (2012). Auto-biografía. Cauca: Universidad de Manizales.
- Díaz Gómez, Álvaro (2012). Sobre la Subjetividad. Módulo Subjetividades. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Foucault, Michael. (1983). El sujeto y el poder. En: <http://transdisciplinariedaduj.files.wordpress.com/2010/09/foucault-michel-el-sujeto-y-el-poder.pdf>. (Recuperado en 5 de febrero del 2013)
- Freire, Paulo (S.f). Pedagogía del oprimido. En: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. (Recuperado en 16 de diciembre de 2012)
- Freire, Paulo. (1969). La educación como práctica de la libertad. México. Siglo Veintiuno editores. Redición. Módulo Subjetividades.
- Fromm, Erich. (2006). Miedo a la libertad. En: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf>. (Recuperado en 5 de marzo del 2013).
- García Márquez, Gabriel. (1978). Cien años de soledad. Editorial Andes
- González González, Miguel Alberto. (2010). Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Manizales. Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). El extrañamiento del otro. Módulo Filosofía de la diversidad I. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- González Monteagudo, José (2 de marzo de 2013). Seminario de migraciones, diversidad cultural e identidades cambiantes: retos para escuelas y comunidades. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2004). Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Módulo modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). Modernidad positiva. Módulo modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Hernández Pulgarín, Gregorio (2011). Identidad, diferenciación social y capitalismo. Módulo de Antropología. Universidad de Manizales. Manizales.
- Hernández Pulgarín, Gregorio. & Carreño, María Teresa (2011). Globalización y Culturas Globales. Módulo Cultura Global Vs. Multiculturalidad. Universidad de Manizales. Manizales.
- Mosquera Erazo, Pilar Magally. (2012). Auto-biografía. Cauca: Universidad de Manizales
- Nelly Erazo, Valencia. (2012). Autobiografía. Cauca: Universidad de Manizales.
- Pierre, Jean. (2004) Investigación cualitativa. Colombia: Editorial Rudecolombia.
- Pineda, Jaime (2012). Seminario Filosofía de la Diversidad I. Maestría desde de la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales.
- Restrepo, Oscar Arturo. (2012). Autobiografía. Cauca: Universidad de Manizales.
- Sabogal Londoño, Yeisit Verónica. (2012). Autobiografía. Cauca: Universidad de Manizales.
- Sacén Fernando (2006). Pensar la identidad con Heidegger. En: <http://www.Idiogenes.buap.mx/revistas/12/74.pdf>. (Recuperado en 30 de mayo del 2012).
- Saramago, José. (1995). Ensayo sobre la ceguera. Editorial Camino, S.A., Lisboa. En: <http://web.seccoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Saramago.%20Jose%20%20Ensayo%20sobre%20la%20ceguera.pdf>. (Recuperado en 28 de mayo del 2012.)



Torres, Lissett. Ensayo sobre la ceguera de José Saramago: Representación de la Política y la Educación. En: <http://www.otrocielo.com/tesis55.pdf>. (Recuperado en 28 de mayo del 2012).

Zemelman, Hugo. (S, f). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En: <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf> (Recuperado en septiembre del 2011)

Zygmunt, Bauman. (2003). Modernidad líquida. En: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T04_Docu5_%20ModernidadLiquida_Bauman.pdf. (Recuperada en 31 de octubre del 2011)

Referencias

Aguirre, Lucia Alicia. (2011). Desigualdades, racismo cultural y diferencia colonial. En: <http://www.desigualdades.net/bilder/publisten/WPLuciaAguerreOnline.pdf> (Recuperado en junio 19 del 2013).

Andrés, Eugenio. & Díez, José M^a. (2009). Patologías organizativas. Capital Humano. En: http://www.toptenhrs.com/Archivos/Descargas/CEGUERA032_s_Patologias%20organiz_228.pdf. (Recuperado en 30 de mayo del 2012)

Backman Sepúlveda, Carolina Britt. (2008). Fotógrafos ciegos: percepción en la invidencia y la desmitificación de la pureza visual. En: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lhu/backman_s_cb/portada.html (Recuperado en 10 de mayo de 2013).

De Paz Abril, Desiderio. (2004) "Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad". Universidad Autónoma de Barcelona. En: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf?sequence=1>. (Recuperado en 17 de junio del 2013).

Delgado, Carolina. (2006). Análisis del testimonio como fuente oral: género y memoria. Universidad de Salamanca. En: http://hals-hs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/40/16/PDF/Delgado_Sahagun.pdf (Recuperado en 31 de julio del 2012).

Díaz Gómez, Álvaro & González Rey, Fernando. (2005). Subjetividad: Una perspectiva histórico cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/>

ArtPdfRed.jsp?iCve=64740311.(Recuperado en 19 de julio del 2012)

Diderot, Denis. (2002). Carta sobre los ciegos seguido de Cartas sobre los sordomudos. En: http://www.fundaciononce.es/SiteCollectionDocuments/Publicaciones/Carta_sobreCiegos_Carta%20sobreSordomudos_fpd.pdf. (Recuperado en 25 de enero del 2013)

Doin, German (Productor). (2012). *La educación prohibida*. [Video]. En: <http://www.educacionprohibida.com>. (Recuperado en 4 de marzo del 2013)

Fernández, José & Ulloa Jorge. ¿Profesores ciegos o estudiantes invisibles? En: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-11-13.pdf>. (Recuperado en 14 de septiembre del 2012).

García, J. Valdez, J. & Gonzales, J (2009). La oftalmología en la obra poética de Jorge Luis Borges (II). En: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S036566912009000900009&script=sci_arttext. (Recuperado en 15 de octubre del 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 en 19 de agosto del 2012)

González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes humanos. Límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.

González González, Miguel Alberto. (2012). Desafíos de la universidad. Miradas plurales. Carpe Diem. Madrid: Editorial académica española.

Plano, Cecilia & Querzoli Roberto (2003). La entrevista en la historia de vida. Observatorio Memoria y Prácticas Sociales en Derechos Humanos. En: <http://observatoriomemoria.unq.edu.ar/publicaciones/entrevista.pdf>. (Recuperado en 3 de agosto del 2012)

Quevedo, Amalia. (1992) La ceguera según Aristóteles. En: <http://dspace.unav.es/dspace/bitstream/10171/2331/1/04.Amalia%20Quevedo,%20La%20ceguera%20seg%C3%BAAn%20Arist%C3%B3teles.pdf>. (Recuperado en 15 de mayo del 2012)

Reyes, Judith (1985). En torno a Paulo Freire: Aspectos filosóficos de su pensamiento y aportes a la reflexión de raíz Latinoame-

- ricana. Pontificia Universidad Católica de Chile. En: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/TesisFreire.pdf>. (Recuperado en 13 de julio del 12)
- Romano, Vicente. (2007). Intoxicación lingüística. Uso perverso de la lengua. En: <http://www.rebelion.org/docs/71900.pdf>. (Recuperado en 3 de junio del 2013).
- Zemelman, Hugo. (1995). Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf. (Recuperado en 15 de mayo del 2012)
- Zemelman, Hugo. (1998). El conocimiento como desafío posible. En: http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2012-ConcursoNormales/Eje_3/El_conocimiento_como_desafio_posible-Zemelman.pdf. (Recuperado en 24 de marzo del 2013).



Prácticas docentes universitarias. Una lectura desde la diversidad y la inclusión¹

RUTH LORENA GUERRERO NARVÁEZ², JULIO FERNANDO RIVERA VALLEJO³

Resumen

El estudio de investigación, se encamina a comprender las prácticas docentes universitarias de los programas de Derecho y Trabajo Social de la Institución Universitaria CESMAG⁴ y Universidad Mariana respectivamente, desde una mirada diversa e inclusiva, con el fin de establecer su relación con la gestión del conocimiento.

El estudio se concibe dentro del paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico, se fundamenta en la metodología de ciclo espiral reflexivo, se recolecta la información, a partir de entrevistas a profundidad, realizadas con siete docentes, los cuales brindaron la información con el consentimiento informado.

El análisis gira en torno a seis categorías denominadas: La academia escenario de diversidad, Política de Inclusión y Diversidad, Estrategias y prácticas pedagógicas universitarias. Coincidencias y Divergencias, Trato preferencial y excluyente, Acciones de discriminación positiva y finalmente las prácticas docentes universitarias y su relación con la gestión del conocimiento; las conclusiones señalan que en los dos programas se presenta diversidad de distinta índole y que el trato preferencial y excluyente es frecuente debido a que no existe un concepto claro de diversidad; como factores excluyentes se encuentran la limitación en el manejo que el profesor tiene frente a la diversidad, el elevado costo de las matrículas por su carácter privado, las formas de participación caracterizadas por la representatividad y no por la interlocución y la carencia de una política de inclusión en las universidades objeto de estudio; dichos resultados conllevan a presentar una propuesta denominada Especialización en Gestión del conocimiento y prácticas educativas, con la cual se pretende brindar a los docentes las herramientas, necesarias para generar reflexiones de su práctica y contribuir, a la gestión del conocimiento, y enfatiza en el rol docente investigador y autogestionario.

Palabras claves: Prácticas docentes universitarias, aula, diversidad, inclusión, exclusión, Sujeto, interculturalidad, subjetividad, gestión del conocimiento, discriminación positiva.

1 Recibido: 26 de septiembre de 2013. Aceptado: 19 de febrero de 2014.

2 Ruth Lorena Guerrero Narváez. Trabajadora Social. Universidad Mariana, Especialista en Educación, Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Artículo La Consultoría un nuevo campo del Trabajo Social, Docente Universidad Mariana. Correo electrónico: lorunague@gmail.com

3 Julio Fernando Rivera Vallejo. Abogado: Universidad San Buenaventura de Cali, Especialista en Derecho Inmobiliario Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín, Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humana. Institución Universitaria Cesmag. Correo electrónico: Juferiva@hotmail.com

4 Centro de Estudios Superiores María Goretti

Abstract

University teaching practices. A reading from the diversity and inclusion

This research, made to understand university teaching practices law programs and Social Work at the University Institution and University CESMAG Mariana respectively, from a diverse and inclusive view, in order to establish its relationship with knowledge management.

To do this, was conceived within the qualitative paradigm hermeneutical approach, basing its purpose in reflective spiral cycle methodology, were used as data collection strategies, in-depth interviews, conducted with seven teachers, who provided the information in informed consent.

The analysis revolves around six categories called: The Academy scenario diversity, Inclusion and Diversity Policy, Strategy and university teaching practices. Similarities and Differences, preferential treatment and exclusive affirmative action and finally university teaching practices and their relationship to knowledge management, the findings indicate that in the two programs is presented variety of different kinds and that preferential treatment and exclusion is often because there is no clear concept of diversity, as exclusionary factors are limiting in management that the teacher has given the diversity, the high cost of tuition for its private form, characterized forms of participation by the representativeness and not by the dialogue and finally the lack of a policy of inclusion in the universities under study, these results lead to a proposal called knowledge Management Specialization and practices, with which it is intended to give teachers the tools, necessary to generate reflections of their practice and contribute to knowledge management, emphasizing self-management researcher role.

Key words: university teaching practices, classroom, diversity, inclusion, exclusion, Subject, multiculturalism, subjectivity, knowledge management, positive discrimination.

Presentación

La investigación Prácticas Docentes Universitarias. Desde un enfoque de Diversidad e inclusión, se realizó en el municipio de San Juan de Pasto, Departamento de Nariño, República de Colombia, en el programa de Derecho de la Institución Universitaria Cesmag y en el programa de Trabajo Social de la Universidad Mariana; como un requisito para optar por el título de Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales.

El propósito del estudio, comprender las prácticas docentes en el ámbito universitario, las cuales son fundamentales para lograr la gestión del conocimiento y

permitir el desarrollo del proceso educativo de manera pertinente, entendiendo por gestión del conocimiento según Cardona (2010, p. 1), “aquellos conocimientos, pensamientos, sensibilidades humanas transformadas, abocados a ser pioneros en la construcción de maneras renovadas de conocer, pensar y de hacer sentir la educación”.

El objetivo permite visualizar al docente desde su subjetividad y su papel como facilitador de encuentro con el otro, virando a su práctica educativa como proceso de humanidad y comprensión de la diferencia, donde su sello personal diverso, se convierte en ejemplo de alteridad y proyección de desarrollo



humano y de libertades como lo plantea Amartya Sen.

Se contextualiza en un mundo donde la interculturalidad hace presencia, especialmente en el aula universitaria, como escenario por excelencia de diversidad y libre pensamiento y contempla el análisis de la práctica desde un proceso de deconstrucción, construcción y mejoramiento, para hacer de su profesión un acto sublime y ético que requiere planeación y flexibilidad.

Por otra parte, la investigación conlleva a repensar la labor docente, como un acto de responsabilidad social, donde se enseña para la vida y se busca transformar certidumbres en el mundo actual complejo, donde importa la construcción de un tejido social, tolerante a la diferencia, la solidaridad y comprensión de diversas cosmovisiones y donde el estudiante es un sujeto al igual que el maestro, que autogestiona y construye conocimiento.

La investigación se realiza en dos instituciones de educación superior, de carácter privado y católico, concluye aspectos relacionados con la diversidad convergente en la academia, la importancia del análisis del tema de diversidad y de tratos incluyentes, siendo un pretexto para analizar la práctica del docente como una praxis social, que se constituye en un elemento importante del currículo y de las estrategias pedagógicas utilizadas para tal fin; propone un proceso de formación en educación superior; especialización sobre “gestión del conocimiento y prácticas docentes” encaminada a lograr que el profesor reflexione su quehacer pedagógico docente y potencie sus capacidades, habilidades y destrezas en el acto de educar en la educación superior.

El proceso de Investigación se ubica en el macroproyecto denominado Sujetos y Diversidad de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales; con aporte metodológico y teórico que impacta el rol docente en el ámbito institucional a nivel superior.

Justificación

La investigación Prácticas docentes Universitarias. Desde un enfoque de diversidad e inclusión, es de interés para las comunidades universitarias, por cuanto sus resultados permiten una reflexión sobre las mismas, generando un diálogo entre teoría y práctica y convirtiéndose en una forma de cambio apropiada a la situación diversa y a la necesidad de la inclusión, como una base fundamental para lograr la gestión del conocimiento, al interior de la Institución Universitaria Cesmag y la Universidad Mariana.

La investigación resulta pertinente por cuanto sus resultados permiten reflexiones enriquecedoras para el currículo y la gestión del conocimiento, enmarcadas en un proceso investigativo de rigor con gran potencial teórico y metodológico, a partir del análisis de la práctica docente desde la deconstrucción, construcción y resignificación de la misma, lo que origina movilidad del conocimiento, valor intangible del proceso de enseñanza aprendizaje.

La novedad de la investigación se da por la no existencia de este tipo de estudios en Universidades, en los programas mencionados y en el aula; por lo tanto el hecho de involucrarla, no solo enriquece el proceso, sino que además contribuye e impacta las dinámicas institucionales y educativas.

La utilidad del estudio, radica en la generación de dinámicas de fortalecimiento de la labor educativa y de las prácticas docentes universitarias, conducentes a lograr un mejor y mayor aprendizaje, que garantice la calidad, la pertinencia y la eficacia de la educación en general y en especial del servicio educativo ofrecido por las instituciones focalizadas, retroalimentando su Proyecto Educativo Universitario y Plan de Mejoramiento Institucional, herramientas de gestión, indispensables para su proceso de mejoramiento continuo.

Finalmente, se sitúa en la línea de investigación de la maestría en Educación desde la diversidad, de la Universidad de Manizales, denominada Sujetos y diversidad, condición que conlleva a que el presente estudio sea de relevancia por cuanto desde la metodología y los resultados, contribuye a reafirmar el tema de la diversidad y la inclusión en un contexto educativo cambiante y lleno de retos, por la complejidad y la incertidumbre que maneja la nueva concepción de sujeto y la mirada diferente de lo sistémico complejo, como una manera de entender el mundo en el cual vivimos.

Antecedentes o estado del arte

Los primeros estudios sobre inclusión en el aula se realizaron entre 1985 y 1989, en Estados Unidos (Center et al., 1985), analizan las actitudes de los docentes y sugieren que éstas, se hallan influenciadas por la naturaleza del problema y las dificultades que se presentan en el aula, siendo los más receptivos los profesores que se desempeñan en la educación preescolar y los más renuentes en básica primaria y secundaria.

Soodak, Podell, y Lehman (1998), desarrollan una investigación sobre el mismo tema y la respuesta afectiva hacia la inclusión, revelan que se dan dos tipos de respuesta: hostilidad/ receptividad y ansiedad/ calma, que se encuentran relacionadas con las cualidades del docente, la tipología del problema y con las condiciones de la institución; de tal forma que los más hostiles, con baja percepción de eficacia y poca experiencia docente son menos receptivos a la inclusión.

De igual manera se encuentra el estudio de caso denominado Análisis de una Institución Educativa Internacional, de la docente Miriam Alonso (2007, 106), realizado en Buenos Aires, en una institución educativa privada, católica irlandesa, la cual se llevo a cabo con la directora y docentes del nivel de primaria, su propósito fue el determinar la capacidad profesional requerida para lograr los objetivos plantea-

dos por la institución, partiendo del análisis de sus dimensiones preponderantes de gestión, que en su caso son la organizacional y la pedagógico-didáctica.

Otra investigación, es la realizada por Fancy Castro Rubilar, titulado Representación de los procesos de Gestión Escolar y práctica pedagógica en establecimientos educacionales con Programa Liceo para todos (2008), realizado en Chile por la Universidad de Valladolid, con directivos docentes y docentes de dos establecimientos educativos de carácter público, siendo uno de ellos caracterizado por ser semirural.

Este estudio comprendió las concepciones que elaboran los directivos frente a la gestión escolar, las imágenes que construyen respecto a su propia práctica pedagógica y las interpretaciones que realizan frente a la reforma educativa de Chile, propósito que lleva al estudio de la micropolítica educativa y las relaciones de los sujetos para lograrlo.

En Uruguay, se encuentra un estudio realizado por Carlevaro, Pablo (2009) titulado *"Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética"*, en el cual se manifiesta la necesidad de ver a la práctica universitaria como una reflexión auténtica que de manera individual y colectiva conllevan a una discusión ética, sumada a la capacidad liberadora que debe tener la práctica docente independiente del contexto en el cual se lleva a cabo, haciendo especial énfasis en la participación del docente en la mejora de la Universidad.

Otro antecedente es el realizado por Abraham L. Tito Herrera, (2009) sobre la interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC, desarrollado por Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia, donde a través de una metodología cualitativa, se muestra cómo en la formación docente se presentan los procesos de intra e interculturalidad a partir de tres dimensiones: la prescriptiva y descriptiva, la dimensión procesual y la dimensión práctica.



El estudio denominado “*Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: Un desafío metodológico*”, de Astudillo, Mónica (2010) de Argentina, plantea el reconocimiento de la complejidad de la práctica docente desde un enfoque dialéctico y contextualizado siendo vital para la comprensión de las relaciones entre la acción y pensamiento y las dinámicas de los cambios, necesarios para incluir en la formación docente.

Se relaciona el texto de Ávila, Penágos (2003), denominado “*La investigación – acción pedagógica*”, en el cual no solo se trabaja el concepto de práctica docente y pedagógica, sino que además se plantea una metodología para lograr la reflexión de la práctica misma que se expresa en los actos de enseñanza aprendizaje; establece una ruta de acción propia y ofrece una reflexión interesante para la deconstrucción, reconstrucción y la evaluación efectiva de la práctica docente.

El trabajo realizado en varias instituciones educativas de nivel secundario en Cali, recopilado en la revista Pensamiento psicológico de la Pontificia Universidad Javeriana (2006), analiza las variables que motivan hacia el estudio y la cultura escolar, concluyendo que es profusa la teorización de los temas, pero escasa la investigación existente sobre los mismos.

Igualmente, se halló, un estudio de caso publicado en el periódico al tablero No 50 (2009), denominado cultura escolar en escena, de los autores Christian Heredirch, Gloria Calvo y Carlos Lanziano, en el cual se analizan los factores institucionales y del aula que se relacionan con la calidad educativa y el logro de un excelente proceso de enseñanza aprendizaje y la convivencia escolar.

Es relevante anotar que a nivel local no se encontraron estudios sobre el tema, quizá por lo nuevo del concepto y porque en las Secretarías de Educación donde reposan muchos ejercicios al respecto, no se ha generado una sistematización que permita evidenciar el impacto de los mismos.

Problema de investigación y objetivos

La problemática a preguntarse es ¿Cómo se desarrollan las prácticas docentes universitarias en los programas de Derecho y Trabajo Social de la Institución Universitaria Cesmag y Universidad Mariana del municipio de Pasto, desde una mirada de inclusión y diversidad? El objetivo central es Comprender cómo se desarrollan las prácticas docentes universitarias en los programas de Derecho y Trabajo Social de la I.U. Cesmag y Universidad Mariana del municipio de Pasto, desde una mirada de inclusión y diversidad.

Descripción teórica.

Concepción de sujeto

El concepto de sujeto, ha sido objeto de análisis y reflexión durante mucho tiempo, lo más importante, es que ha permitido dar respuesta a la inquietud de todo ser humano, relacionada con su identidad y su esencia de “ser”.

José Martín Hurtado Galves, (2004, p. 2), en su artículo denominado El sujeto en construcción y su lenguaje, manifiesta que el hombre es un sujeto inacabado, lo que equivale a decir que está en permanente construcción y realmente es lo que es a través de su lenguaje y de sus constructos socioculturales; sumado a esto se encuentra lo expuesto por Michel Foucault, quien plantea que el sujeto se construye a partir de tres modos: La objetivación del sujeto hablante, las prácticas divisorias y los modos de transformarse en sujeto.

De acuerdo al postmodernismo el sujeto construye al mundo asumiendo la posición de la inexistencia de una verdad absoluta y universal, aspecto que lo sitúa en un mundo que se construye a partir de la forma de hablar sobre él y la percepción que depende del contexto del cual se esté hablando lo que supone un sujeto que permanentemente se edifica.

En el presente estudio, se concibe al sujeto de acuerdo a lo que plantea Morín, en su libro *Nuevos Paradigmas*, cultura y subjetividad donde manifiesta que la noción de individuo-sujeto, lleva implícita la autonomía y la independencia, trascendiendo la organización viva y estableciéndose tres características fundamentales en su ser : Morín, (1992, p.14) manifiesta que “La capacidad de actuar sin depender, la necesidad de una auto organización con lo cultural que es lo aceptado y la existencia de una auto eco organización con los demás y el medio ambiente en el que se desenvuelve; por cuanto este concepto retoma lo sociocultural, lo complejo y lo lingüístico, al reconocer la importancia del encuentro con el otro”.

Complementando, Zemelman (1998, p.154) propone que el “sujeto no debe ser visto a través de sus propiedades o atributos, sino a través de las articulaciones entre sus funciones cognitivas, afectivas, volitivas e imaginativas, siendo vital la concepción de vincular al hombre con su realidad y con su propia historia”. Ello significa que el sujeto no puede verse aislado de su cultura, de su evolución histórica y por ende, se constituye en un sujeto dinámico que incorpora su momento histórico y es capaz de colocarse ante el mundo según las circunstancias, de manera autónoma, siendo su principal característica la posibilidad de gestionar su propio desarrollo.

El concepto de interculturalidad, no puede desligarse del sujeto y del desarrollo humano, siendo este último una categoría importante que se retoma como crecimiento autosostenido.

Para referirse a la interculturalidad, es prioritario retomar la definición de cultura en forma amplia, entendiéndola como la realidad compleja que abarca infinidad de situaciones que ocurren en el diario acontecer de los seres humanos dotados de razón pero también expuestos a la emoción; cabe destacar que ésta, es algo cambiante y que dentro de su complejidad, adquiere relevancia el tema de la

interculturalidad, la cual ha sido abordada por múltiples autores de manera ambigua.

Una coincidencia entre los autores que la abordan es la relacionada con el hecho de que la interculturalidad va más allá de la multiculturalidad, por cuanto potencia la producción y las diferencias, permitiendo la integración de la identidad como un concepto esencial y procesual; es así como en este caso específico, el concepto se refiere al hecho educativo en el que distintas personas, razas, lenguas y religiones diferentes, conviven dentro de un mismo marco, en el que cada una de ellas respeta las diferencias de las otras y aporta lo mejor de su cultura para que de ahí surja una nueva sociedad en donde el respeto, la igualdad y la tolerancia son la nota predominante.

Para Miquel Essomba (2006, p. 3), “la interculturalidad además de ser un discurso es una práctica de la vida diaria. ... Las prácticas interculturales deben ser un puente, no un muro, porque los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia”

Para la CEPAL (2000, 15), el desarrollo con equidad plantea la reducción de la desigualdad social en sus distintas expresiones y para lograrlo, busca al mismo tiempo un crecimiento económico estable, dinámico y competitivo, un desarrollo más integrador en términos sociales y sostenibles en el plano ambiental.

Para la CEPAL (2000, p. 16), los derechos humanos, el desarrollo social, la equidad de género, el respeto a la diversidad y la protección del medio ambiente, todo ello sustentado en la necesidad de un orden político democrático con mayor participación de las personas en la gestión y en la toma de decisiones públicas, situación que en la práctica ha resultado difícil, pues, los planes y programas de desarrollo, generalmente le conceden prioridad al crecimiento, disociando los medios de los fines, prefiriendo la racionalidad instrumen-



tal y subordinando a lo económico todo lo social.

Entre las muchas concepciones acerca del desarrollo humano, que en buena medida confirman lo aseverado por la CEPAL, se tiene la de Amartya Sen, (2002, p. 19), para quien consiste en un:

Proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan los individuos y la libertad individual como compromiso social...la educación y la salud, son elementos esenciales para combatir la pobreza; Sen anota en su trabajo que se debe "terminar con la pobreza, la ignorancia, la enfermedad y la desigualdad de oportunidades.". Agrega que: "Si bien la apertura económica contribuye al desarrollo, ésta por sí sola no bastaría si no se toman medidas en el campo de la educación y la salud, las cuales son esenciales en la lucha contra la pobreza.

La realidad actual genera una profunda reforma del pensamiento, es necesario un profundo cambio paradigmático, lo que implica la necesidad de nuevas estructuras de orden, complejidad y de vida más elevadas, con el fin de aceptar la diversidad.

El concepto de diversidad, es inherente a la naturaleza del estudio; definirla implica referirse a la multiplicidad e interacción de las culturas que existen en el contexto y que a su vez se convierten en patrimonio común de la humanidad, requiere entender, que esa multiplicidad se observa en el lenguaje, las creencias, las prácticas y en todo lo que pueda concebirse como atributos del hombre; por ello Picotti (2006, p. 343) afirma que:

El reconocimiento de la diversidad significa el reconocimiento de lo humano mismo en toda la amplitud de sus integrantes y de su despliegue histórico, dado que lo que sucede con cada hombre en realización o negación afecta al género, nos pertenece y repercute sobre todos.

Esta definición de diversidad, reafirma una vez más la conceptualización de sujeto que se realza en el presente estudio, a su vez que permite ver la interrelación con la interculturalidad y el desarrollo humano y social; sin embargo no se puede dejar de lado la subjetividad que de una o de otra manera, se encuentra implícita en cada concepto.

Alfredo Pérsico, afirma respecto a la subjetividad en su artículo sobre "Crisis Social y Subjetividad: Rumbos y Desafíos en las ciencias Sociales (2008, p. 23), que es indispensable la comprensión del psiquismo humano, donde lo subjetivo de la persona se desarrolla a partir de lo individual y lo social, escenarios que se encuentran en el plano de la cotidianidad, la cual le da un sentido predecible a la vida.

La construcción de sujeto desde sí mismo y desde la relación con el otro, diverso y cultural, conlleva a entender el concepto de subjetividad, por cuanto lo válido desde la cotidianidad y en el desarrollo dependen de aquello subjetivo no predecible y particular que identifican al ser humano, subjetividad que contrario de las cosas y de las otras especies animales, lo hacen consciente de su existencia y le dan la posibilidad de posicionarse ante la vida, siendo Savater, (1999, p. 34) quien lo descifra al afirmar "como no soy objeto no soy objetivo, como soy sujeto soy subjetivo".

En el campo educativo, es entendida como la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación.

Trasciende el término "normal" y hace énfasis en el desarrollo de una educación que valore y respete las diferencias derivadas de: género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos. (Escuela Hoy. Rosa Blanco

G. Madrid. 2006). Fundamentación Conceptual para la Atención en el Servicio Educativo a Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. (MEN, 2006).

Por su parte la Unesco (2007, p. 14) define inclusión como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”.

Prácticas pedagógicas universitarias

La práctica docente, se debe concebir como un proceso en el cual el docente y el estudiante se convierten en sujetos que intervienen e interactúan, el docente es responsable de llevarlo a cabo dicho proceso, además debe propender por entender la diferencia y brindar a sus estudiantes estrategias que permitan la comprensión, aceptación y convivencia de esa diferencia, permitiéndoles ser inclusivos, equitativos y garantes de los derechos del otro.

Por otra parte, se hace necesario entender que toda práctica docente hace parte de un conjunto de prácticas y que según Campo Restrepo (2002, p. 42), estas se entienden como “los modos de la acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales- prácticas en plural, que responden a una lógica táctica, mediante las cuales el ser humano configura su experiencia como individuo y como comunidad construyendo cultura”; aseveración que conlleva a comprenderla como una herramienta que le permite al sujeto representar el mundo desde lo que considera debe ser.

Lo expuesto significa que la práctica docente, es la demostración en la acción que el docente hace de sus capacidades para dirigir actividades en el aula, las cuales se traducen en la ambientación del contexto para que el estudiante aprenda,

el ejercicio de la planificación en el aula, la posibilidad de sortear dificultades en el momento de la ejecución, la aplicación de los métodos didácticos y pedagógicos de manera coherente a la naturaleza de la temática, las características del sujeto que aprende y el contexto en el cual se encuentra inmerso.

Se hace necesario en este momento, referirse a García-Cabrero & Loredó E. (2008, 247), quienes plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada práctica educativa, la cual la definen como:

el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo. Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan, forma parte de la práctica docente, en tanto que los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje, aquí se consideran parte de la práctica educativa.

Esta claridad conlleva a entender que el papel del docente y su práctica, no deben verse como una acción limitada exclusivamente al aula, frente a esto, García-Cabrero y Loredó Enríquez, (2008, p. 5), en su artículo Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, citan a Doyle quien, *señala ante este hecho que la práctica docente*

(La enseñanza que ocurre en el aula) es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos



que en ella ocurren. La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones”.

Sumado a lo anterior, en el mismo artículo retoman a Zabala (2002, p. 4), el cual señala que “el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos”, premisa que conduce a afirmar que realmente la práctica docente es una actividad dinámica y reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula, así como las actuaciones del profesor antes de su clase, contemplando los pensamientos respecto a sus estudiantes, las expectativas que se tienen frente a lo que se va a desarrollar y las concepciones del aprendizaje.

Finalmente, la distinción entre práctica educativa y práctica docente es solamente de carácter conceptual, por cuanto estos interactúan y se articulan influyéndose mutuamente, señalamiento reafirmado por Schoenfeld (1998), cuando plantea que los procesos previos a la acción didáctica dentro del aula se actualizan en la interacción permanente y constante entre los contenidos, estudiantes y profesores por medio de las discusiones y debates.

En el caso exclusivo de las prácticas pedagógicas universitarias, se retoma lo planteado en el estudio de Barrero Rivera y otros (2005, p. 89), de la Universidad Católica de Colombia, titulado “La Interpretación de una práctica pedagógica de una docente de matemáticas”, en el cual se plantea la existencia de tres núcleos de acción: El currículo, la acción educativa y los procesos de relación implicados.

El autor plantea que en cuanto al currículo, las prácticas pedagógicas universitarias suponen “convertir los conocimientos específicos de un área del saber y las experiencias en procesos que puedan ser aprendidos por los alumnos, en acciones que responden a una directriz de un programa y por ende a un conocimiento de la orientación institucional”.

De igual manera señala que a la acción educativa, le corresponde “articular los diversos componentes de los procesos educativos y los procesos de relación implicados exigen mostrar caminos, a partir de lo existente, esto supone reconocer que la práctica docente universitaria requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información” (Ricoeur, 1997, p. 89).

En cuanto a los procesos implicados, el estudio señala que la práctica pedagógica universitaria, establece unos *objetivos* “la formación entendida como el proceso mediante el cual se logra la aprehensión, la práctica de los valores morales, políticos, religiosos y de comportamiento social en general y la transformación de las estructuras cognitivas”. (Gallego, 1998, p. 90). Estos elementos se pueden resumir en los tres procesos vitales: la docencia, la investigación y la proyección, los cuales se convierten en un soporte que justifica la labor y vocación docente.

Por otra parte, el referirse a la labor docente, también requiere la reflexión de la función pedagógica, en la cual según Flórez y Batista, (1986, p. 95)

En la función pedagógica se articula el enseñar con el aprender, y en consecuencia, las demás funciones son solamente instrumentales y de apoyo a la función pedagógica. La labor pedagógica del docente no se centra únicamente en la técnica de educar. La función pedagógica no se limita sólo a la relación académica que se genera en el aula de clase sino que se realiza entre docente y alumno lo que también abarca las

actitudes pedagógicas de los docentes con relación a los alumnos los saberes que se generan en la interacción cotidiana en el aula de clase, donde está presente el docente en todas sus dimensiones personales y profesionales.

Por su lado Touriñán (2009, p. 18) afirma que “La función pedagógica requiere conocimiento especializado, pero la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta”, lo que indica que el acercamiento al otro no requiere de un conocimiento profundo.

Sumado a lo anterior, se acude a Miaret (1995), quien plantea 11 criterios para describir las características de las prácticas pedagógicas, las cuales las clasifica como experienciales, reproductivas y transformativas; éstas describen lo que realmente desean enseñar los docentes según sus acciones, además se retoma a Cecilia Hernández (2006, p. 12), quien señala que “Cada práctica docente es una situación particular e irrepetible que aunque puede tener elementos comunes con otras prácticas mantiene su especificidad”; lo cual indica que la práctica pedagógica de cada docente tiene un sello personal y se orienta mucho en su subjetividad, en sus intereses y expectativas.

Proceso de enseñanza – aprendizaje

En el proceso de conocimiento, lo que se conoce no es tan importante como el ser que conoce, porque de acuerdo a su mundo cultural, a sus valores y a sus vivencias, adquiere un sentido y un significado que a los dos protagonistas los reafirma en su proceso de desarrollo.

Complementario a esto, Zemelman (1998, p. 18), plantea que el sujeto es parte de lo que se construye y a su vez el conocimiento se origina a partir de sus

interrogantes, ello quiere decir entonces que en el aula, el sujeto conoce lo que quiere conocer, de acuerdo a sus intereses, a sus interrogantes, premisa que le da al sujeto una característica especial: se construye de manera continua y siempre se encuentra frente a preguntas que lo potencian a construirse de manera permanente y dinámica.

Este postulado, conlleva a analizar no solo la práctica docente, sino también la concepción de sujeto cognoscente, de docente facilitador, genera una visión diferente donde el encuentro educativo se convierte en un escenario donde cada uno es agente de sí mismo, donde realmente se pueden generar para ambos las tres opciones de sujeto: Ser alguien con la posibilidad de saber quién soy, trascendiendo los roles de docente y discente, ser nadie o vivir experiencias como seres humanos o simplemente ser cualquiera donde alinearse a las circunstancias y a la cotidianidad termina por someterte a las cosas de manera voluntaria.

Esto lleva a pensar que la práctica docente y el proceso de aprendizaje son ante todo el encuentro de dos sujetos denominados docente y discente, que buscan a partir de la auto organización comprender y construir de manera asertiva un contexto en el cual se ubican, encuentro que advierte diversidad de aproximaciones y percepciones del mundo de la vida y del ambiente, donde a partir de la diferencia y la autonomía de cada uno se construyen y reafirman así mismos: Mientras el discente conoce, aprende y se forma, el docente deconstruye, reafirma y construye de manera continua un nuevo conocimiento y enriquece su experiencia.

Lo anterior, demuestra que la real inclusión es como lo señalan Cecilia Fierro y otros (1999, p. 21) como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que interviene los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso – maestros, alumnos,



autoridades educativas y padres de familia - , así como los aspectos político – institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.

el plano histórico y el plano político; los cuales dejan entrever que la práctica docente y la relación pedagógica adquieren sentido de acuerdo a las circunstancias históricas, políticas, sociales y culturales en la cual está inmersa.

Relación pedagógica

En la relación pedagógica, juegan un papel significativo las dimensiones personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, y valoral contempladas como dimensiones de la práctica docente; es así como en la práctica pedagógica, entendida esta según Cecilia Fierro y otros (1999, p. 23), como “la forma en que se expresan de manera conjunta las relaciones contenidas en las dimensiones anteriores, las cuales caracterizan específicamente la práctica educativa de cada maestro y le imprimen una orientación particular a la relación que establece con los alumnos”, se evidencia la forma en la que el maestro vive su función como educador en la dinámica institucional.

La relación pedagógica entonces, caracteriza la práctica educativa en facilitadora u opresora de la inclusión, la equidad y la aceptación de la diferencia y sobre todo es un punto de partida para analizar y reflexionar sobre la práctica misma, es aquí donde la asertividad juega un papel importante, entendida por Pérez (2000, p. 39) como “la autoafirmación como capacidad ligada al respeto por uno mismo y consecuentemente, hacia los demás. Un requisito para hacerse respetar es sentirse seguro de sí mismo y al mismo tiempo, ser capaz de autoafirmarse, de responder correctamente a los demás”.

Frente a lo planteado, es conveniente mencionar que la relación pedagógica es la que le da el significado a la práctica docente y ante esta significación es relevante retomar a Kemmis (1996, 43), el cual plantea que el sentido y la significancia se fundamenta en cuatro pilares: Las intenciones del profesional, el plano social,

Pensar el aula

Se concibe al aula como el sitio en el cual se recrea el aprendizaje y en donde se establecen relaciones e interacciones que potencian no solo conocimientos, sino habilidades y competencias como tal; infortunadamente, este no ha sido un escenario hasta el momento, tomado como un factor indispensable para lograr concientizar a la comunidad educativa de la trascendencia de la inclusión y la aceptación de la diferencia.

Sin embargo, no se puede negar que al interior del aula, se presentan relaciones de poder, además es un escenario donde converge de manera natural la diversidad, la diferencia, y muchos estudiantes se sienten identificados con unos temas más que con otros, además su realidad es distinta a la del docente; por eso el proceso atendiendo a esa diversidad, debe enfocarse de acuerdo a sus intereses a sus realidades más que a los modelos que desde un enfoque positivista se ha creado en una educación tradicional.

Por otra parte, es prioritario retomar que en la práctica docente y el aula, se conjugan una serie de condiciones, las cuales funcionan de manera tal que pueden generar inclusión o exclusión, siendo esta última una trampa mortal para el proceso de enseñanza aprendizaje en términos de equidad, igualdad y pertinencia. Hernández (2011, p. 3) afirma que el “aula viva es aquella en la cual el profesor ve en los ojos de cada alumno – celosías de un alma ávida de vivir – un constante interrogante que pregunta a todos- material o espiritual y siente la obligación de contestarle hoy o mañana, pero siempre con un sentido de responsabilidad”

Derechos humanos

Otra condición para que la práctica docente sea positiva es la relacionada con los derechos humanos, especialmente el que se refiere a la igualdad; sobra decir que, los derechos a la igualdad y a la libertad, más que ser reconocidos por estatutos supranacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1.948, son pilares sobre los cuales se afianza, en buena medida, la búsqueda colectiva de la convivencia pacífica de los pueblos.

Bermudo, J (2007, p. 3) afirma en su texto, Hacia una ciudadanía de calidad y la Carta de Derechos Humanos Emergentes, presentado en el Foro de las Culturas de Barcelona, reunido en 2004 que:

Mientras que la Declaración Universal de Derechos Humanos (de 1948), surge de una Asamblea de Estados, la Carta de Derechos Humanos Emergentes, se construye desde las diversas experiencias y luchas de la sociedad civil global, recogiendo las reivindicaciones más perfiladas de sus movimientos sociales. Asimismo mientras la Declaración Universal de Derechos Humanos es una resolución adoptada solemnemente por las Naciones Unidas, como documento fundador de una ética humanista del siglo XX y el “ideal común a alcanzar” desde una óptica individualista y liberal, la Carta de Derechos Humanos Emergentes surge desde la experiencia y las voces de la sociedad civil global en los inicios del siglo XXI.

La práctica docente entonces, debe circunscribirse en un enfoque de derechos, de igualdad, aceptación del mundo dinámico y diverso, para evitar caer en grandes trampas como la exclusión que a lo largo del tiempo y a lo ancho del espacio se ha manifestado de diferentes formas.

Condiciones para la inclusión

Como condiciones de la inclusión, se hace necesario abordar conceptos como la accesibilidad, entendida de acuerdo al documento del índice de inclusión del Ministerio de Educación Nacional, como el derecho ciudadano por el cual toda persona sin importar su edad y sus condiciones personales y sociales puede disfrutar plenamente de todos los servicios que presta y ofrece la comunidad y las instituciones; así mismo se debe retomar el concepto de acciones inclusivas, como las actividades de promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación que realiza la institución desde la gestión, para atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje, la participación y la convivencia de su comunidad educativa. (MEN, 2006, 14)

Todo ello enmarcado dentro de la comunidad educativa concebida como aquella que está conformada por los estudiantes, docentes, padres de familia o acudientes, egresados, directivos, docentes y personal administrativo. Todos ellos según sus competencias participan en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Universitario Institucional y en la buena marcha de la institución educativa. (Constitución Política de Colombia de 1991. Art. 68)

Derecho a la educación

En la actualidad, el derecho a la educación es, sin duda, un derecho humano ampliamente reconocido y se lo entiende como la garantía estatal a una educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños, como una obligación a desarrollar una educación secundaria accesible a todos, como un acceso equitativo a la educación superior y una responsabilidad de proveer educación básica a los individuos que no han completado la educación primaria; adicionalmente abarca actividades tales la obligación de eliminar la discriminación en todos los niveles del sistema educativo, fijar estándares mínimos mejorar la calidad.



Método. Paradigma de investigación

El paradigma bajo el cual se desarrolla la investigación es el cualitativo entendido como aquel según Salinas, Luz María (2000, p. 144), que “se desarrolla en el campo de las realidades sociales. Toma como referente experiencias sociales individuales y colectivas ya que, de ella, es posible identificar normas y pautas de comportamiento negociadas al interior de los grupos humanos o que han sido impuestas en la cultura bien sea por la costumbre o por fuerzas históricamente determinantes”, por cuanto permitió el desentrañamiento y la interpretación sistémica de las prácticas pedagógicas universitarias, tratando desde la experiencia del docente recuperar la subjetividad como espacio de construcción y reivindicación de la misma práctica, bajo el postulado de que “la subjetividad no es un obstáculo, es un componente del conocimiento” (Salinas, 2000, p. 147).

Debido a la naturaleza de la investigación, el enfoque utilizado fue el hermenéutico, porque permitió la interpretación de las prácticas docentes a partir de la deconstrucción y reconstrucción de las mismas por parte de los docentes sujetos de estudio, además que género sentido de la problemática de la inclusión y la diversidad en el aula.

El tipo de investigación es etnográfica debido a que describe las múltiples y diversas prácticas docentes universitarias, a partir de la experiencia de los sujetos de estudio, se convierte en una investigación de acción en perspectiva, con una metodología de ciclo espiral reflexivo, por cuanto el estudiar las prácticas de los maestros conlleva a un conocimiento en la acción, aspecto sustentado en D.A Schon, (1998, p. 19), quien afirma:

Hay acciones y juicios que desarrollamos en forma espontánea, no tenemos total conciencia de ellos antes de su ejecución o durante ella, ni

de haber aprendido como hacerlos, y muchas veces somos incapaces de traducirlos en palabras. Esta forma tácita de conocimiento, si bien es de una naturaleza diferente y se expresa de una manera muy distinta al que producen típicamente los investigadores, debe ser reconocido como una forma válida de comprensión y codificación del saber pedagógico.

Unidad de análisis y de trabajo

La población objeto de estudio son 20 docentes pertenecientes a los programas de Derecho de la Institución Universitaria Cesmag y Trabajo Social de la Universidad Mariana. La Unidad de trabajo, se constituyó por 7 docentes de los cuales 3 corresponden al programa de Derecho de la Institución Universitaria Cesmag y 4 al programa de Trabajo Social, los cuales cumplieron con los siguientes criterios de Inclusión: Ser docentes de tiempo completo de la institución de Educación Superior, llevar entre 5 y 10 años de vinculación en las instituciones, haber culminado o estar cursando estudios de maestría en Pedagogía y Educación desde la diversidad y tener disponibilidad para brindar la información y firmar el acta de consentimiento informado. La técnica utilizada fue la Entrevista a profundidad a un grupo pequeño de docentes, con consentimiento informado, la cual fue estructurada y planificada

Hallazgos

Academia: Escenario que concentra diversidad

Es evidente que la universidad es un escenario de diversidad y que en ella se reúnen grupos de estudiantes heterogéneos que requieren de un adecuado manejo desde las ópticas de la diversidad y la inclusión que, localmente se enfocan casi con exclusividad a los afro descendientes y a los indígenas; en el caso específico de las universidades y los programas en cuestión, esta característica prima

debido al lineamiento institucional de la pedagogía del amor, principio legado de los fundadores, cuyo propósito es inculcar en la mente del estudiante la valoración de experiencias vivenciales que lleven a la aceptación del otro y de sí mismo.

Política de inclusión y diversidad

Hablar de política, implica hablar de lo público y por ende de lo colectivo, de aquellos intereses que como sujetos nos afectan en la cotidianidad y sobre todo nos movilizan y direccionan para el logro de objetivos específicos, la información suministrada demuestra que realmente, no existe un concepto y una política definida en las instituciones objeto de estudio.

Es común encontrar que en los procesos históricos de las instituciones, la inclusión y la diversidad han estado presentes sin ser consientes debido a su misión y filosofía institucional ; en la actualidad debido a los lineamientos del Ministerio el tema ha adquirido importancia, no obstante se hace imperioso el establecer una política de inclusión en las universidades.

Estrategias y prácticas

pedagógicas universitarias.

Divergencias y coincidencias

Frente al tema se encontró divergencia entre Trabajo Social y Derecho, siendo el primer programa el que realiza una diferencia entre técnica y estrategias, en tanto que para Derecho no realiza discriminación entre ellas, refiriéndose a la práctica de manera general y la asumen como la labor bajo paradigmas.

Como coincidencias, se establecen las técnicas utilizadas que se concentran en la participación de los estudiantes y en la interacción permanente para lograr un aprendizaje compartido, entre ellas destacan el trabajo en equipo, los grupos focales, el juego de roles, la tutoría y acompañamiento, elaboración de portafolios, cartillas de temas específicos del derecho y la elaboración de procesos investigativos que conllevan al estudiante

a la autoevaluación y determinación de logros personales y grupales.

En cuanto a los procesos de inclusión se encontró que en Derecho en algunos casos se genera un trato preferencial y no diferencial, en tanto que en Trabajo Social las prácticas inclusivas se relacionan con la facilitación de espacios donde se demuestra la diversidad cultural y étnica, lo anterior permite tipificar las prácticas docentes universitarias de Trabajo Social en Transformadoras en tanto que las prácticas docentes universitarias del programa de Derecho se clasifican como reproductivas; situación debida a la naturaleza de las profesiones y a sus objetos de estudio: La norma y las interacciones sociales..

Trato preferencial y excluyente

En los programas estudiados el manejo de la diversidad se ha caracterizado por el trato preferencial, que de plano es excluyente; se tiende a un trato integrador y no inclusivo lo que implica exclusión.

Sin duda, una coincidencia que incide en los procesos de exclusión y el trato preferencial en las prácticas docentes, en este caso, es la falta de claridad en el concepto de diversidad, sumado a la máxima limitación en el manejo que el profesor tiene frente a la misma, la que proviene de su falta de conocimiento sobre las estrategias que debe utilizar para afrontarla; además de esto, se encuentran factores como las formas de participación basadas en la representatividad y el costo de la matrícula debido a que son Universidades privadas, el cual no es asequible para muchos, no obstante no se puede inferir que se requiere gratuidad en la educación para que esta sea inclusiva.

Acciones de discriminación positiva

La investigación logro encontrar que las instituciones objeto de estudio, han implementado acciones de discriminación positiva, entre ellas se encuentran los modelos pedagógicos, el programa de tutor acompañante, la organización de un departamento de lectoescritura, cons-



trucción de rampas y unidades sanitarias especiales y desde cada una de las especificidades la vivencia de principios como la participación, la flexibilidad, integralidad e integración, que se ven reflejados en sus currículos y en la posibilidad de lograr mayor cobertura de sus acciones en el contexto local, nacional e internacional.

Las prácticas docentes universitarias y su relación con la gestión del conocimiento

Los diversos retos que se plantean en un mundo globalizado, son pretextos para reflexionar sobre como las prácticas docentes universitarias, contribuyen y se relacionan con la gestión del conocimiento; ello conlleva a plantear que la educación y especialmente las prácticas docentes universitarias, deben enfocarse no simplemente parafraseando a Morín a “administrar” unos procesos y re-cursos, sino que deben orientarse a gestar compromisos que impliquen como lo afirma el autor a la renovación de los nuevos roles, encaminados a lograr significancia de lo que también llama Morín EVENTOS de humanidad, ello implica que desde la práctica se debe girar la mirada al rol del docente investigador.

Conclusiones

En los programas estudiados se presenta la diversidad, sin embargo, el hecho de que no exista una política clara de diversidad, conlleva a que las acciones se convierten en integradoras, es decir, en acciones encaminadas a lograr que aquellas personas que no cumplen con los estándares de “normalidad” se integren socialmente como parte de sus derechos, contrario a la inclusión que conlleva a que todos juntos aprendan de manera independiente de sus condiciones.

Sin duda, una coincidencia clara que incide en los procesos de exclusión y el trato preferencial en las prácticas docen-

tes de las universidades en cuestión, es la máxima limitación en el manejo que el profesor tiene frente a la diversidad, el cual proviene de su falta de conocimiento sobre las estrategias que debe utilizar para afrontar la diversidad generada en diferencias de todo tipo, aspecto contrario a lo planteado por Skiliar, quien señala que el no conocer no es un condicionante para no desarrollar estrategias incluyentes.

Las instituciones universitarias, determinan un costo en sus matrículas y aunque no impiden el acceso de estudiantes, sea cual sea su condición, esta situación se convierte en un factor excluyente, debido a que no es asequible a muchos jóvenes que desean ser parte de estas universidades.

Pese a que en las universidades existen organismos de participación, la posibilidad de pertenecer a ellos es muy limitada y se ha visto más como un proceso de representación que de interlocución; por otra parte, existen acciones de discriminación positiva que son de carácter homogenizador e integrador se infiere que existen avances en el tema de atención a la diversidad y la inclusión a través de estas acciones.

Si la participación es algo que debe permear la diversidad y la inclusión, el hecho de desarrollar estrategias que conlleven al trabajo en equipo, el juego de roles, el trabajo con grupos focales, entre otras son tácticas que conllevan a la inclusión y la verdadera aceptación de la alteridad, siendo un principio vital para que el conocimiento se movilice, se construya y sobre todo para que trascienda las interacciones, contextualizando y dando pie a nuevos conocimientos, riqueza permanente del ser humano; es importante girar la mirada a un rol docente investigador, que permita no solo conocer lo desconocido, sino construir desde otras miradas, el campo recorrido a partir de la experiencia, siendo esta una forma de movilizar y gestionar el conocimiento.

La investigación adelantada evidencia la necesidad latente de propender por una reflexión permanente y profunda de la práctica docente desde un enfoque de diversidad e inclusión, por ello se plantea una especialización dirigida a los docentes que permita una deconstrucción, construcción y resignificación de la práctica educativa universitaria.

Recomendaciones

Los resultados obtenidos permiten recomendar a las universidades generar

procesos de reflexión, acerca de la importancia de conocer, dominar y aplicar prácticas docentes universitarias inspiradas en conceptos como los de la diversidad y la inclusión y a partir de esos momentos de construir y reconstruir la labor en el aula.

Se sugiere iniciar un proceso de formulación de una política de inclusión que transversalice todos los procesos de las universidades con el fin de movilizar los recursos necesarios para mejorar el proceso educativo y lograr una gestión del conocimiento en beneficio de la población diversa y los derechos de todos quienes conforman la comunidad educativa.

Bibliografía

Referencias

- Amador Pineda, Luis Hernando. (2008). La investigación educativa en tiempos presentes. En evento: tercer encuentro pedagógico ponencia la investigación educativa en tiempos presentes. Colombia.
- Araque-Castellanos, Franlet Rocío. (2012). *Mediaciones tecnológicas en las Prácticas educativas Universitarias: la producción y la circulación del conocimiento*. Tesis de Maestría Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Astudillo, Mónica. (2010). *Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: Un desafío metodológico*. Argentina.
- Avellaneda Bautista, Absalón; Acero Niño, Gloria Amparo; Zapata Osorio, Gloria Teresa; Álvarez De Bello, Laura; Posada Escobar, Jorge Jairo; Gómez De Linares, Paulina; & García Reina, Leina Lucelva. (2001). Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar, Programa de Fortalecimiento de la Capacidad científica en la educación básica y media. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Cardona González, Silvio. (2010). Seminario gestión del conocimiento. El conocimiento en cuanto estación epistemológica / epistémica / vital que deviene gesta / gestión. Maestría en educación / desarrollo humano. Universidad San Buenaventura de Cali.

- Carlevaro, Pablo. (2010). Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética. En Revista Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica. Núm. 57. México.
- Carvallo Pontón, Mauricio. (2005). Análisis de los Resultados Obtenidos en Estudios de Eficacia Escolar en México, Comparados con los de Otros Países. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2) 80-108. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55103207>
- Chaparro, Fernando. (2003). Apropriación Social del Conocimiento, Aprendizaje y Capital Social. Corporación Colombia Digital. Medellín.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE. Guía No 12 y 34. Bogotá.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2008). Guía 34. Para el Mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al Mejoramiento. Colombia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 088 de 1976 por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. DIARIO OFICIAL 34495, lunes de febrero de 1976



- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Artículo 142°. Conformación del gobierno escolar. Diario Oficial 41.214 del 8 de febrero de 1994. Bogotá
- Consejería de Educación y Ciencia. (2006). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. Chile: Dirección general de Orientación educativa y solidaridad. ISBN: 84-688-5500-6
- Consejos Consultivos de Participación de los NNAS, Países de la región Panamericana.
- Constitución Política de Colombia de 1991. (2004). Bogotá, Colombia: Legis Editores
- Da Dalt, de Mangione, Elizabeth Carmen; Difabio, de Anglat, Hilda. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2) 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18019201>
- De Vincenz, Ariana. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Universidad de la sabana. Bogotá.
- Echeita Sarrionandia, Gerardo. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), pp. 9-18. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.
- Edo, María. (2002). Amartya Sen y el desarrollo como libertad la viabilidad de una alternativa a las estrategias de promoción del desarrollo. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Tourcuato di Tella.
- Essomba, Miquel Àngel. (2006). Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración. Barcelona: Grao
- Fernández, Enguila Mariana. (2000). La Escuela y la Comunidad una relación cambiante. Instituto de formación para el profesorado. Bogotá: MEN
- Gaitán Riveros, Carlos; Martínez Camargo, Dora Marcela; Romero Ramírez, Joel Armando; Saavedra Estupiñán, Miryam & Alvarado Valencia, Pablo Enrique. (2005). Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos. Pregrado. Maestría en Educación. Universidad Nacional. Bogotá.
- García Cabrero, Benilde; Loredó Enríquez, Javier; Carranza Peña, Guadalupe. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Sin mes, 1-15.
- García Fernández, José Manuel; Inglés Saura, Cándido José; Gonzalves Macía, Carolina; Vicent, Juan; Gómez Núñez, Isabel (2013). Familia y discapacidad intelectual, un estudio bibliométrico de 2000-2011 a través de la Social Science Citation Index. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, ISSN 0210-1696, Vol. 44, Nº 246, pp. 67-82
- Ghiso, Alfredo (2000). Potenciando la diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva.). Centro de Investigaciones Fundación Universitaria Luis Amigó.- FUNLAM. Antioquia Medellín.
- Gibbons, Micahel (1995). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las ciencias contemporáneas. Barcelona: Ediciones Pomares – corredor S.A.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I), en Aula de Innovación Educativa, 8(81), 67-72.
- González, Raúl Eduardo, & Donoso Díaz, Sebastián. (2008). Políticas educacionales de afirmación positiva para los más pobres: resultados del seguimiento de egresados del programa liceo para todos (Chile). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 63-92. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100004&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052008000100004.
- Grisales, María Carmenza. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Universidad de Manizales. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales.
- Hernández Sanpelayo, María. (2011). Nuevo concepto de aula. Universidad José Cela. Madrid.
- Hernández, Ana Cecilia (2006). Estrategias Innovadoras para la Formación Docente. Escuela de Formación Docente. Costa Rica.
- Hernández, Gregorio & Carreño, María Teresa. (2011). Globalización y Culturas Globales. Módulo Cultura Global Vs. Multiculturalidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.

- Hurtado Galves, José Martín. (2004). *El sujeto en construcción y su lenguaje*. En revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. Núm.9.
- Isaza De Gil, Gloria. (2012). Aspectos generales de las políticas, reformas y cambios educativos. Módulo Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Jahuira Cruz, Roger Celso. (2001). Participación Comunitaria en la Gestión Educativa. Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba Bolivia.
- Jiménez Buedo, María & Vielva Ramos, Irene. (2009). ¿Más allá de la ciencia académica?: modo 2, ciencia posacadémica y ciencia posnormal, en *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Julio-agosto.
- Larrinaga, Irkus; Boso, Alex & Vancea, Michaela (2006). *Naturaleza y alcance de los Derechos Humanos Emergentes*. Barcelona.
- Mato, Daniel (2012). Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Nomas, Políticas y Prácticas. IESALC-UNESCO. Caracas.
- Mel, Ainscow. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas: notas y referencias* Recuperado de <http://bam.educarex.es/descargas.php?idr=530&idf=1231>.
- Mialaret Gastón. (1995). *Observación y Formación de los profesores*. Madrid.
- Morín, Edgar. (1992). *La noción de sujeto. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. España: Editorial Paidós.
- Pérez, Paula. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación: conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE, Universitat
- Pérsico, Alfredo. (2009). *Crisis social y subjetividad: rumbos y desafíos en las ciencias sociales*. Recuperado de <http://www.leberaccion.org/articulos/26/212>.
- Perú. Ministerio de Educación Nacional (2007). *Tutoría y orientación educativa*. Recuperado de <http://ditoe.minedu.gob.pe/Materiales%20DITOE/App47.pdf>
- Portal Colombia Aprende. (s.f.). *La Gestión escolar*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/w3-channel.html>
- Prieto Parra, Marcia. (1990). *La práctica pedagógica en el aula: Un análisis crítico*. En revista Educación y pedagogía. Universidad de Antioquia. Núm. 4
- Rattero, Carina. (2007). *La gestión de políticas educativas inclusivas. "Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política"*. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas Resistencia. Unión Europea.
- Restrepo, Mariluz & Campo, Rafael. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Facultad de educación Universidad Javeriana.
- Savater, Fernando. (1999). *El Valor de Educar*. Barcelona: Ariel
- Sen, Amartya. (2007). *Exclusión e Inclusión*. En Amartya Sen, B. Kliksberg (Eds). *Primer la Gente Una Mirada desde la ética del Desarrollo a los principales problemas del Mundo Globalizado*. (pp. 2 - 42). Barcelona: Ediciones Deusto.
- Skliar, Carlos. (2008) *La crisis de la conversación de alteridad*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina. Argentina.
- Soto Builes, Norelly. (2007). *Diversidad - inclusión vs transformación*. Artículo de investigación. Universidad de Manizales. Facultad de Educación. Manizales, Colombia.
- Touriñán López, José Manuel. (2009). *Conocimiento de la educación y función pedagógica: El sentido de la competencia profesional*. Universidad de Santiago de Compostela. España. Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71692/1/Conocimiento_de_la_educacion_y_funcion_p.pdf
- Universidad de San Buenaventura de Cali. (2010). *Maestría en educación / Desarrollo humano. Área: educación. Seminario gestión del conocimiento*. Cali.
- Vargas Hernández, Karina. (2008). *Diversidad cultural. Revisión de conceptos y estrategias*. Catalunya: Departamento de Cultura.
- Zabala Vidiella, Antoni (2002). *La práctica educativa: cómo enseñar*. (8ª Ed.) Barcelona: Grao.
- Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto, existencia y Potencia* Universidad Autónoma de México. Barcelona: Anthropos Editorial.



Fuentes

- Balbo, Marcello; Jórdan, Ricardo & Simioni, Daniela. (2000). *La ciudad Inclusiva*. Cuadernos de la CEPAL. Santiago, Chile.
- Banco Mundial (01 de enero de 2003). *Construir sociedades de conocimiento. Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington D. C. Recuperado de http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2011/06/14/000386194_20110614060529/Rendered/PDF/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf
- Barrero Rivera, Floralba, Mejía Vélez, Blanca Susana (2005,) *La Interpretación de una práctica pedagógica de una docente de matemáticas. Acta Colombiana de Psicología*, 8(2) 87-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79815374007>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1978). Decreto 1142 de 1978, por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto – ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas. Diario Oficial 35051, Lunes 10 de julio de 1978.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994 Artículo 17°. Reglamento o manual de convivencia. Diario Oficial No 41.473, del 5 de agosto de 1994
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2005). Decreto 1286 de 2005 Artículo 5. Consejo de padres de familia. Diario Oficial 45893 de abril 28 de 2005
- González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Guarín Jurado, Germán (2011). *Modernidad Positiva. Modernidad Crítica. Módulo Modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Perú. (2009) *Ética, democracia y gobernabilidad desde la convivencia escolar*. Lima. Recuperado de http://www.unodc.org/documents/peruandecuador/Publicaciones/etd_esc.pdf Lima.
- Organismo Especializado de la OEA - Instituto Interamericano del niño, la niña y adolescentes (2009). *Primer Foro Panamericano de niños, niñas y adolescentes*, Lima, Perú.
- Parra Sandoval, Rodrigo (1996). *La Escuela Violenta*. Colombia: Tercer Mundo editores.
- Sen, Amartya (2000). *El desarrollo como libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sistema Interamericano (2009). *Carta Democrática Interamericana*, aprobada por la Asamblea de la Organización de Estados Americanos (OEA) reunida en Lima-Perú.
- Unesco CIE (2008). *Inclusión educativa: El camino del Futuro. Taller internacional sobre inclusión educativa América Latina – Regiones Cono sur y andina*. Montevideo.
- Vargas, Doly (2010). *Desarrollo como libertad. Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas*. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes¹

GLORIA INÉS OROZCO QUINTERO², JUAN CARLOS OSPINA ARIAS³
MARTHA RAMOS RUIZ⁴, BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL⁵

Resumen

El presente artículo pretende dar claridad sobre la percepción que los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Armenia Quindío tienen de su propio rol frente a la inclusión, y de qué manera asumen su responsabilidad para que en función de esa visión se realice y oriente toda la acción educativa en beneficio del ser social que aspira atender íntegramente.

El proceso metodológico para el análisis e interpretación de la información, está marcado por dos momentos. En una primera fase, un acercamiento a los contextos institucionales del municipio de Armenia a través de entrevistas semi-estructuradas aplicadas a quince de los treinta rectores. Una vez sistematizadas y analizadas, en una segunda fase, emergen dos categorías: Institucionalidad-Interinstitucionalidad y Alteridad como reconocimiento de la existencia del otro, a partir de las cuales se establecen los hallazgos y conclusiones del proceso investigativo.

Palabras clave: Inclusión, directivo docente, institución educativa, contextos institucionales, Institucionalidad-Interinstitucionalidad, alteridad.

Abstract

Educational inclusion: a challenge for school directors

This article is an attempt to clarify the perception that school directors of educational institutions of Armenia Quindío have in their own role in regards of inclusion, and in such a way, it is assumed his responsibility so that in

1 Recibido: julio 20 de 2013. Aceptado: 24 de enero de 2014.

2 Gloria Inés Orozco Quintero. Magister en Educación desde la diversidad. Licenciada en educación básica con énfasis en artística. Universidad del Bosque. Secretaría de Educación Municipal de Armenia, equipo de calidad educativa. gloriainesorozco@hotmail.com

3 Juan Carlos Ospina Arias. Magister en Educación desde la diversidad. Economista Universidad La Gran Colombia, especialista en Administración y Gerencia en la Universidad Cooperativa de Medellín. Secretaría de Educación Municipal de Armenia, Institución Educativa Las Colinas. juancospinaarias@hotmail.com

4 Martha Ramos Ruiz. Magister en Educación desde la diversidad. Licenciada en Educación, especialidad lenguas modernas Universidad del Quindío. Especialista en Sistemas de Gestión de la Calidad y Normalización Técnica Universidad Tecnológica de Pereira. Secretaría de Educación Municipal de Armenia, equipo de calidad educativa. Martharamosruiz07@hotmail.com

5 Beatriz Ramírez Aristizabal. Magister en Educación. Doctorante en Ciencias sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Directora Maestrías Educación-docencia y Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales. Docente e investigadora Universidad de Manizales. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co



function of this vision it is developed and oriented all the educational effort on behalf of the social being who aspires to integrally attend.

The methodological process for the analysis and interpretation of this information it is framed in two stages. The first one, an approach to institutional contexts from the municipality of Armenia through semi-structured interviews applied to fifteen of thirty head teachers. Once they are registered and analyzed, in the second stage, they emerge two categories: institutionality – interinstitutionality and recognizing the other's existence (alterity), from what is established the findings and conclusions of the investigative process.

Keywords: inclusion, school director, educational institutions, institutional framework, institutionality-interinstitutionality, existence.

Introducción

El gobierno nacional a través de la Constitución Política (1991, art. 67), considera la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, con lo cual se pretende propiciar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la tecnología y demás valores de la cultura. En este mismo sentido en la Ley General de Educación (1994, art. 5) se establecen los fines de la educación, y apoyándose en esta normatividad la sociedad le encarga al sistema educativo la formación de las nuevas generaciones con el propósito de garantizar el progreso de la nación, a través de una educación de calidad.

Desde la Constitución y la Ley de educación colombiana, el principio de la inclusión educativa es un referente básico en la ordenación legislativa vigente en el país, en el que se determina que el sistema educativo se vincula a la dignidad e igualdad de las personas como derechos inalienables, y al gran reto de "(...) que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales". Marchesi y Martín (1998, 220), citado por ASPAEN (2010, epígr.).

A partir de los anteriores lineamientos los diferentes estamentos de las instituciones educativas pretenden instaurar en la cultura escolar los conceptos de inclusión y diversidad; sin embargo, en algunos casos no se evidencia claridad

de estos términos en la gestión directiva, ni logran integrarlos con los procesos institucionales. Este planteamiento nos lleva a investigar sobre cómo perciben los directivos docentes la Política Nacional de Inclusión y si opera realmente la gestión directiva en su implementación, teniendo en cuenta que la inclusión es asumida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2007, 3), citado por Díaz y Franco (2010, 15) como la necesidad de eliminar las "...barreras para el aprendizaje y la participación porque obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación educativa a una población".

Hablar de barreras para el aprendizaje y la participación nos remite a aquellos significados que los rectores le dan al concepto de inclusión como se evidencia en la entrevista (E8) "la educación es un derecho para todos no importa sus condiciones físicas, culturales, mentales, pues desde que podamos tenerlos acá, es todos dentro y con la debida política y con la debida condición, o sea, todos los niños con problemas de salud tenemos VIH, tenemos dentro de la institución problemas de barreras de aprendizaje, están dentro de la institución, problemas de drogadicción controlados por las otras instituciones como Faro (Fundación de Rehabilitación en Farmacodependencia), Bienestar Familiar, apoyos psicológicos". Vemos como los rectores entienden la inclusión desde diferentes posibilidades como la discapacidad, las inteligencias múltiples, la cobertura, la salud, del es-

tudiante con problemas, la integración, la vulnerabilidad, la flexibilidad curricular o las necesidades educativas especiales; todas visiones parciales del concepto de inclusión que plantea la necesidad de un cambio de paradigma sobre el enfoque y entendimiento que se espera de la política de inclusión, para que ésta pueda ser efectiva herramienta de cambio social. Sin embargo, es imposible eludirlo cuando se citan documentos como el de la UNESCO (Directrices sobre las políticas de inclusión en la educación, 2009, 4) donde se anota lo siguiente: “La educación inclusiva es un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños – esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, cuyos afectados por el VIH y El SIDA o con discapacidad y dificultades de aprendizaje-, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos”.

Al respecto se asoman algunos esfuerzos por superar esta barrera semántica, al proponer conceptos como diversidad funcional, Gil S. (2012, 1) “para sustituir otros cuya semántica se considera peyorativa, como “discapacidad”, “minusvalía”, “invalidéz”, etc.” La motivación de los promotores de este término no es estética o por corrección lingüística, sino que tiene como objetivo igualar en derechos a las personas con diversidad funcional, conscientes de que el lenguaje utilizado cotidianamente, de forma aparentemente inocente, perpetúa la ideología y los valores dominantes de la sociedad, en este caso claramente negativos.

Este paradigma planteado también ha permeado las concepciones de los funcionarios de la Secretaría de Educación de Armenia (representantes del Estado ante la sociedad), y como resultado del proceso de formación de la Maestría en Educación desde la Diversidad orientada por la Universidad de Manizales, surge un interrogante frente al quehacer y el hacer de las

instituciones generando tensiones desde lo paradigmático de la concepción de la política de inclusión, las brechas que se generan de lo planteado teóricamente y la praxis que se da en las instituciones educativas, como lo manifiesta (E11) “ya que teorizar desde la oficina, desde el calor de una mesa de trabajo, puede ser muy fácil como dicen las mujeres, pero en la práctica muy complicado”.

Los investigadores realizaron entrevistas semiestructuradas a 15 directivos de las 30 instituciones educativas públicas existentes en la ciudad de Armenia, con la aplicación de una investigativa cualitativa – colaborativa con el fin de hacer una lectura desde la percepción de los directivos docentes sobre la política pública de inclusión. A partir de las entrevistas a los rectores, se inicia el análisis y la interpretación de los datos haciendo uso de la estrategia metodológica utilizada en la teoría fundada, como es: la codificación axial, la codificación selectiva, realizando en cada proceso una lectura contextual, hasta llegar a dos categorías, la primera denominada Institucionalidad-Interinstitucionalidad, la cual se define como la capacidad que tienen las instituciones para dar respuesta a la diversidad; y la segunda denominada Alteridad, reconociendo la existencia del otro, entendida como el descubrimiento que el yo hace del otro. Por otra parte se establecieron como objetivos: Descubrir qué comprensiones hacen los directivos docentes de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Armenia frente a la política de inclusión y reconocer las prácticas de inclusión que poseen los directivos docentes frente a la política.

Categorías emergentes

Institucionalidad desde la gestión y la inclusión educativa

En el abordaje de esta categoría se revisó el concepto de inclusión que según la Guía 34 del MEN (2008, p. 151), establece



como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. La inclusión busca que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades educativas y reciban una educación adecuada a sus necesidades y características personales”. En este sentido es preciso interrogarse cuál es la concepción que los directivos docentes tienen frente a los lineamientos y directrices que se generan desde la política nacional y las culturas que encuentra en su territorio, entendido éste como lo define Montañez y Delgado (1998, p.123) a partir del “sentido de pertenencia e identidad, el de conciencia regional, al igual que el ejercicio de la ciudadanía y de la acción ciudadana sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se sobreponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades”.

Es así como en la presente investigación se encontraron significados relacionadas con estos conceptos que develan tensiones entre la comunidad educativa en la habitancia de los espacios escolares y sus esfuerzos por educar en la diferencia, por establecer pedagogías diferenciadas que respeten la heterogeneidad y diversidad de sus estudiantes. Al respecto (E2) expresa “Inclusión educativa es incluir a todos aquellos niños, niñas y jóvenes que tiene dificultades, que tienen problemas. No solamente podemos trabajar con los jóvenes normales; todos los otros niños drogadictos, los niños que tienen problemas sociales dado el conflicto que se vive en el país, aquellos niños que presentan por razones de su naturaleza física problemas. Todos merecen estar en el aula de clase y requieren también de un maestro que los apoye, que los oriente, que les brinde, que les tienda la mano, entonces no podemos excluir a los niños con sus dificultades. Yo entiendo la inclusión como tener dentro de la escuela toda la diversidad de públicos que hay en la sociedad”.

Es claro que el mensaje del MEN es recibido desde la gestión directiva como

el acceso, la cobertura, lo cual implica una concepción donde el sujeto estudiante se convierte en objeto que es medido, que es contabilizado en cifras nacionales, pues la preocupación es cumplir con la meta propuesta por el mismo Ministerio “Ni Uno Menos” como aparece publicado en Altablero (junio-julio, 2005), donde se informa sobre una campaña de aumento de la cobertura educativa en todo el territorio nacional, para que más niños accedan a cupos en la escuela y se disminuyan los índices de deserción.

Igualmente se develan dialógicas que generan tensiones entre inclusión-exclusión manifestado en el concepto de normalidad vs anormalidad que se incorporan en el lenguaje de docentes, investigadores, directivos y comunidad en general. Por esta razón, cada uno de los actores asume la inclusión desde su propia perspectiva, su quehacer, su experiencia, y a partir de ello realiza acciones encaminadas al logro de la misma. Esta dinámica no deja de presentar en la institución educativa situaciones de exclusión como lo manifiesta Escudero (2005, p. 11) “Las situaciones de vulnerabilidad vendrían representadas por factores y condiciones proclives a colocar a ciertos individuos en riesgos de exclusión”. Realidades que enfrentan permanentemente por las condiciones de inequidad de la población estudiantil atendida.

Desde esta posición podemos observar como el directivo docente concibe la inclusión y diversidad desde la discapacidad, la salud, el problema. Es preciso que desde esta lógica institucional se dé claridad a estos términos ya que se establecen diferencias semánticas entre discapacidad y diversidad funcional:

La diversidad funcional, analizada bajo la perspectiva de la Filosofía de Vida Independiente, no tiene nada que ver con la enfermedad, la deficiencia, la parálisis, el retraso, etc. Toda esta terminología viene derivada de la tradicional visión del

modelo médico de la diversidad funcional, en la que se presenta a la persona diferente como una persona biológicamente imperfecta que hay que rehabilitar y «arreglar» para restaurar unos teóricos patrones de «normalidad» que nunca han existido, que no existen y que en el futuro es poco probable que existan precisamente debido a los avances médicos. (Palacios y Romañach, 2007, p.106)

Otra movilidad de tensión desde la gestión institucional es dar a conocer en este proceso la situación que se vivencia en algunas instituciones educativas de Armenia donde la diversidad se limita a la caracterización e identificación de las poblaciones orientada desde el MEN a través de la política de inclusión, con el fin de favorecerlas con los beneficios del Estado y de la institución misma como lo expresa (E1): “en la institución, identificamos aquellos estudiantes con situaciones específicas tales como las relacionadas con su origen, que pertenezcan a etnias, comunidades indígenas, que pertenezcan a población afrocolombiana, revisamos si son del nivel del SISBEN 1 o 2 [Sistema de Identificación de Potenciales Beneficiarios de Programas Sociales], si tienen servicio de salud”.

Es de recordar, que desde el MEN se promueve la atención a la diversidad a partir de políticas señaladas en el Plan Sectorial de Educación (2010-2014, 66), “para una atención educativa con enfoque diferencial étnico-cultural”, lo cual genera en los rectores un concepto de diversidad orientado sólo a poblaciones específicas sin reconocer la diversidad como lo afirma Alegre, (1994, 1) “todos los seres humanos somos diferentes unos de otros, cada uno posee algo que hace que seamos únicos”; así mismo, la autora manifiesta que:

La escuela comprensiva e inclusiva debe aspirar a asumir de forma integradora la diversidad y toma como referencia básica la realidad de

grupos heterogéneos de alumnos, lo cual supone: - Asumir la diversidad para desarrollar las capacidades y habilidades básicas de todos los alumnos, respetando sus características personales y referencias socio-culturales. – Admitir la variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, así como la diversidad de resultados para compensar donde sea preciso. – Aceptar la diversidad para favorecerla en lo que suponga de riqueza colectiva. (Alegre, 1994, p. 1).

Esto implica romper estructuras cognitivas donde el sujeto es etiquetado, señalado y por consiguiente excluido, práctica que está presente en la escuela de hoy pero no se reconoce, pues todo esto se concibe como inclusión. Por ello es importante considerar los aportes de Ainscow, Booth y Dyson (2006, p. 25) quienes afirman que inclusión se trata del proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

El interés de este trabajo se enfoca desde esas movilidades de tensión y observar de manera crítica la brecha existente entre la política propuesta por el MEN y la visión y práctica del directivo para lograr que la escuela se transforme en un espacio de inclusión social, que dé respuesta educativa pertinente a las culturas diversas. Desde la Institucionalidad surgen dialógicas en la concepción de inclusión-exclusión definidas en la política. Por ello, siendo las instituciones educativas un territorio representativo de la cultura y los grupos sociales, surgen movilidades en los procesos de aceptación y respeto por la diferencia desde las prácticas educativas en una perspectiva de derecho, basados en los conceptos de igualdad y libertad.



Por lo tanto, entender la Institucionalidad es comprender la convergencia y conflictualidad de subculturas al interior de las instituciones educativas, pero cada una de ellas orientada a la interacción coordinada y colaborativa; como lo plantean Stoll y Fink (1999, 9) "El conflicto podía resultar saludable y productivo si se maneja de manera adecuada". Precisamente lo que suele caracterizar a estas culturas es la presencia de tensiones y contradicciones entre distintas visiones de cómo hacer las cosas, antes que el consenso y la homogeneidad. Es por ello que resulta necesario subrayar que la existencia de desacuerdo de opiniones, propósitos y valores, es una valiosa oportunidad para pensar desde nuevas perspectivas.

Ahora bien, es importante evidenciar otra tensión vivida por la escuela, la Institucionalidad como capacidad de respuesta de la escuela para la atención a la población diversa, la cual según las respuestas encontradas en la investigación se convierte en un problema institucional debido a que como lo expresa (E6) "para todos esos niños sólo hay un docente que le tiene que dar respuesta a todos y cada uno de los estudiantes, así en un salón de clases usted puede tener 48 problemáticas diferentes, donde el docente se tiene que fijar en cómo aprende cada uno, en conclusión aquí lo que se presenta es el número de estudiantes, yo lo decía, en un salón donde tengo niños sordos uno debería de tener máximo 30 niños". Ante lo dicho, se considera que la capacidad institucional es directamente proporcional al número de estudiantes atendidos, o sea, que un elemento en tensión ante la dialógica inclusión-exclusión es la masificación escolar. Por tanto consideramos como investigadores que es necesario transformar la escuela y al sujeto educador de tal manera que sea ésta la que se adapte y se transforme para atender la diversidad del educando y no el educando quien deba adaptarse a la institución. Ésta transformación implica tanto aspectos físicos, como de planificación y gestión y

modelos educativos pertinentes con pedagogías diferenciadas que respondan a las necesidades de la población y respeten la diversidad, de acuerdo con la política.

Otro aspecto importante que se debe tener en cuenta es la Interinstitucionalidad que confluye con la Institucionalidad, y hace referencia a la coordinación de actores, a la interacción de instituciones a través de mecanismos de acción conjunta en torno a proyectos comunes, a la formulación, construcción y ejecución colectiva de programas, proyectos y acciones que involucran iniciativas, recursos, potencialidades e intereses compartidos. En este sentido la gestión directiva manifiesta la necesidad de coordinar acciones conjuntas y dar sentido a la corresponsabilidad de todos los actores sociales a fin de lograr el desarrollo institucional y la atención a la población diversa como lo expresa (E2) "tratamos de involucrar mucho a los padres de familia para que nos colaboren también en estos procesos, y buscar aliados que también nos sirven mucho. Aliados estratégicos, personas que en muchos casos hacen mejor las cosas que nosotros y tiene mayor experiencia, quienes nos apoyan para lograr el desarrollo de la institución y entre ellos hay fundaciones, hay corporaciones, hay universidades y hay instituciones que pueden ser del sector oficial o del sector privado". Igualmente (E1) manifiesta la ausencia del estado y de la familia en la formación de los educandos, "Entonces en este sentido también encontramos una ausencia. Se dice que la educación debe ser un compromiso entre el estado la familia y la sociedad, pero a veces pareciera que todo el esfuerzo se lo dejaran únicamente al sistema educativo y todos los demás deben contribuir realmente para para atender a estas poblaciones".

Se hace evidente la responsabilidad que el estado le ha entregado a la escuela para dar respuesta educativa a la sociedad diversa, sin apoyo de recurso humano interinstitucional, lo cual disminuye la capacidad de la gestión directiva hacia la

inclusión. Sin embargo, es de anotar que desde el estado se encuentran las políticas del componente de transformación de la calidad educativa, como aparece consignado en el documento relativo al Plan Sectorial de Educación 2010-2014:

(...) y el quinto factor se refiere a las alianzas estratégicas con diferentes sectores de la sociedad y el trabajo, con los actores educativos con el propósito de lograr una movilización social en torno a la importancia de la educación y las metas que proponga cada país para su mejoramiento. Bajo estos parámetros, se estructura el Programa de Transformación de la Calidad, cuyo objetivo es mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos seleccionados, enfocando su acción en el fortalecimiento de las competencias básicas de los estudiante matriculados entre transición y quinto grado." Es claro que lo escrito en la política no corresponde a lo evidenciado en la práctica a través de la inversión de recursos educativos. (MEN, 2010, p. 31).

Estas alianzas se constituyen en el pilar fundamental de la corresponsabilidad entre todos los actores del sistema, articulados por el directivo docente, quien debería gestar la capacidad institucional para dar respuesta pertinente a los educandos que desde su diferencia requieren una educación de calidad.

De las tensiones y movilidades antes expuestas, en este momento es importante pensar en un sujeto directivo que sea proactivo y creativo para que dinamice los procesos de articulación interna generando sinergias entre los docentes y comunidad educativa, gestando una escuela que permita la relación con el otro, el reconocimiento mutuo y el respeto por la diferencia, de manera tal, que impacte de forma efectiva en su comunidad con pertinencia, equiparación y justicia.

Es así como un directivo docente, según lo anota (González, 2003, Murillo, 2006,

3.1, parr.1) "no sólo ha de circunscribir su actuación a gestionar adecuadamente la organización, sino que ha de liderarla". Empero, es necesario partir de un lógico y objetivo cuestionamiento respecto a la realidad que se evidencia alrededor de la inclusión educativa, preguntándose qué capacidad instalada de recurso humano hay en las instituciones educativas y especialmente en la gestión directiva para asumir las directrices que desde el MEN se imparten respecto a la política de inclusión, para que a partir de ellas establezcan los alcances o limitaciones, acentúen la importancia de las condiciones y capacidades de la organización escolar que hagan posible la inclusión, es decir, que articulen respuestas coherentes y globales a los retos que representa la diversidad, potencialicen las posibilidades que los espacios a su cargo poseen y de esta manera se participe activamente a favor de la inclusión.

Para complementar lo anterior, cabe mencionar la contribución de Pozner (2000, 7). quien plantea que "desde un punto de vista más ligado a la teoría organizacional, la gestión educativa es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales (...). Es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento y acción, ética y eficacia, política y administración en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas; a la exploración y explotación de todas las posibilidades, y a la innovación permanente como proceso sistemático".

Desde esta mirada, los llamados a asumir este reto son los responsables de la gestión estratégica institucional; sin embargo se requiere de la implementación de un modelo y de la apropiación del concepto gestión directiva:

El modelo en cuestión constituye una estrategia eficaz y eficiente de conducción de las instituciones



educativas, específicamente de los proyectos o del que hacer institucional en estos tiempos globalizados; y algunos la definen como “el conjunto de representaciones valiosas que clarifican los factores y procesos de transformación de la gestión en sus distintos niveles de concreción”; otros la conceptualizan como “un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales”. Este modelo “es un saber de síntesis capaz de ligar conocimiento con acción, ética con eficacia, política con administración, en procesos que tienden al mejoramiento continuo de las prácticas educativas”. En sí, la Gestión Estratégica es una manera novísima de comprender, organizar y conducir al sistema educativo de un país y a las organizaciones escolares del mismo. La finalidad del Modelo Estratégico es asegurar progresos constantes en las formas de gestión para potenciar las condiciones que detonen mejores resultados de logro educativo, desarrollando competencias colectivas y prácticas innovadoras de gestión institucional, escolar y pedagógica, donde cada actor asuma su compromiso con la calidad educativa. (Marconi, 2012, Gestión educativa. 5. El modelo de gestión educativa estratégica. Conceptualización).

Este sujeto estrategia y proactivo ha de articular la dirección como un proceso democrático y participativo, ser consecuencia del trabajo colaborativo de manera que cada cual asuma su papel dentro del proceso. Al respecto (E2) plantea la necesidad de: “pensar en equipos de gestión y organizar un sistema de gestión de calidad que sea dinámico, que nos permita atender cada uno de los frentes de la vida institucional y fue así como organizamos esos equipos de gestión y comenzamos a hablar

de sistema de gestión de calidad, lo que sucede es que hemos ido avanzando muy lentamente porque la educación pública tiene muchas limitaciones”. En un sentido preciso, en la gestión directiva tiene competencia directa el proceso de toma de decisiones dentro de la institución, relacionadas con el desarrollo del currículo, la determinación de recursos y espacios, el diseño de estrategias de intervención y organización del personal docente, la dirección y desarrollo de aspectos del currículo en cuanto a los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a parámetros sociales, y que benefician a cada estudiante como ser social fortalecido en su imagen mental tanto desde su propia individualidad como desde su rol como actor responsable de participación colectiva, lo que le abre perspectivas y oportunidades de desarrollo y realización.

En relación con gestión directiva, la percepción que poseen los entrevistados, da razón de la importancia de que exista apropiación por parte de los directivos de los procesos institucionales para conocer las necesidades de la población y los resultados de las estrategias aplicadas, y con mayor cuidado, para el abordaje de la inclusión como política, lo cual se hace evidente como lo expresa (E6) “Dedicamos tiempo para planear bien cada uno de los ejes temáticos y tener una secuencia en los estándares de primaria hasta undécimo; trabajamos mucho con planes de mejoramiento, reuniones de área, las reuniones en equipo son fundamentales (...) la principal estrategia para esto es el trabajo en equipo de docentes, alumnos, padres de familia, (...) hacemos el análisis de cada uno de los muchachos con sus problemáticas, su diversidad, sus ritmos de aprendizaje, entonces ahí ya tiene más o menos una visión clara de cuál es el estado y como es el comportamiento de los estudiantes”.

Es en verdad necesario concebir la gestión directiva docente con un fuerte componente motivacional del directivo;

sin este elemento se carece de espíritu y motor, de identidad social, de compromiso y del sentido misional que la debe guiar. De igual manera como lo indica Leithwood y Jantzi. (2000, p. 112) “ha de esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y orientarse a transformar sus creencias, actitudes y sentimientos” como lo plantea (E12) “Ser directivo docente es la posibilidad de mejorar, de innovar,... es tener la posibilidad de hacer transformaciones al interior de la institución, aunque muchas veces sea una utopía, pero es una posibilidad que a mí me gusta pensar que puedo hacer, la posibilidad de dejar huella, de hacer mejoras en las instituciones, la posibilidad de impactar comunidad, la posibilidad de innovar y sacar una institución de un anquilosamiento”. Este directivo hace un llamado a su reconocimiento como sujeto político que direcciona desde su gestión la Institucionalidad, pero parece que dentro de la dialógica inclusión-exclusión queda excluida.

La afirmación anterior, se corrobora en lo que manifiesta (E2) “tenemos un proyecto educativo institucional que nos traza las líneas generales hacia dónde va a marchar el colegio... y dentro de ese proyecto educativo institucional esta una parte teológica que tiene que ver con la misión y visión que es el eje articular de toda la vida institucional, sin embargo nos absorbe el día a día, las urgencias que aparecen de todos lados, porque a veces tenemos que responder a muchos frentes al mismo tiempo, porque todo es para ya, todo es urgente”. Un sujeto que se sensibiliza ante la celeridad de un sistema educativo que diluye al sujeto ante las emergencia del día a día como si todo aquello que para el estado es un problema social se solucionara inmediatamente con el planteamiento de una política en la cual se puede dilucidar que la política para la gestión directiva exige dar respuesta a las exigencias externas por medio de la realización de actividades aisladas que no corresponden a un proceso sistémico

de planeación, sino a la atención de lo emergente del día a día, lo cual genera improvisación y reproceso en la gestión.

Desde esta mirada podemos atrevernos a afirmar que la Institucionalidad puede ser vista como un imaginario, puesto que si los sujetos no son reconocidos por la política, ya que son ellos los que la constituyen, entonces sólo se convertirían en un registro o en un dato de lo que se puede determinar cómo inclusión hacia la diversidad; es así como lo expresan autores como Ainscow y Booth (2000, p. 46), quienes analizan la existencia de una relación sistémica entre las culturas, las políticas y las prácticas de la institución; en las comprensiones hechas dentro del ámbito educativo, esto es lo que genera la Institucionalidad, puesto que a través de ella se abordan dichas dimensiones de forma integrada, simultánea y coherente, a la hora de poner en marcha un proceso de cambio y mejora, además hacia una mayor inclusión. Sin embargo, esto se viabiliza en la medida en que el directivo traduce lo establecido en las políticas educativas como representante de ellas ante el Estado, con la responsabilidad de ajustarlas a las particularidades de su propio contexto, por tanto a las necesidades de la comunidad en la que se encuentra inmerso. Por tal motivo esta investigación se pregunta sobre la comprensión que tienen los directivos frente a la Institucionalidad desde una mirada inclusiva, para poder comprender las movildades y tensiones que la habitan y así lograr visibilizar la proximidad de la política implementada por el gobierno, con lo vivido en la Institucionalidad desde la gestión directiva para hacer posible la inclusión.

El sentido de esta investigación se orienta hacia la posibilidad de emprender la construcción de una escuela donde todos deseen estar, donde los docentes quieran participar con sus prácticas pedagógicas pertinentes, y en la cual los directivos generen sinergias orientadas a la resignificación de una escuela dinámica, que respete al otro en sus diferencias.



La gestión directiva en alteridad

La gestión directiva desde la Institucionalidad hace un llamado al directivo docente como sujeto político en alteridad, considerada como la plantea Emmanuel Levinas, citado por Dalmolín (2010, Orientar: Alteridad y capacidad de ser otro) en una compilación de ensayos bajo el título *Alteridad y trascendencia*. “Es ser capaz de aprehender al otro en la plenitud de su dignidad, de sus derechos y, sobre todo de sus diferencias. Cuánto menos Alteridad existe en las relaciones personales y sociales, más conflictos suceden. Tenemos una natural tendencia a colonizar al otro, o partir del principio de que yo sé y le enseño a él. Porque él no sabe... Yo sé más y mejor que él...”. A partir de lo expuesto se puede indagar sobre las relaciones personales y sociales que se establecen en la gestión directiva con las personas que habitan la escuela y hacen la Institucionalidad. Además, se considera que fue necesario desde los lineamientos de la política nacional de educación, legislar sobre aspectos relacionados con el concepto de Alteridad, como lo expresa la ley 1620 (2013), en relación con el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar. Se puede afirmar que en la escuela existen algunas formas de violencia, sin embargo, el sentido de la educación en la formación de mejores seres humanos, no logra en sus estudiantes la capacidad de “...aprehender al otro en la plenitud de su dignidad, de sus derechos y, sobre todo, de su diferencia. Cuanta menos Alteridad existe en las relaciones personales y sociales, más conflictos suceden. Se trata entonces, de percibir al otro, desde la generosidad, identificarlo y respetarlo como otro, no querer en ningún momento, que él sea como yo, ni que yo sea como él; entrar en la diversidad, establecer diálogo con lo ajeno, escuchar y observar al otro y reconocer lo distinto” (Cano Plata, 2010, secc.,

La alteridad); constreñimiento que impulsa al sujeto directivo en relación con su gestión para realizar acciones de inclusión.

En referencia con el planteamiento establecido por el gobierno nacional en el Plan Sectorial de Educación (2009, p. 46) “Dada la prioridad que tiene para este gobierno el fortalecimiento de la democracia, en un marco de inclusión y convivencia que posibilite construir un país próspero y equitativo, es fundamental la construcción y fortalecimiento de la convivencia escolar, el ejercicio activo de la ciudadanía y de los derechos humanos, desde el compromiso y corresponsabilidad de todos los actores y sectores de la sociedad”.

Sin embargo, aún con las directrices establecidas desde la política educativa nacional, en la escuela no se practica a pesar de la necesidad del reconocimiento del otro como un ser individual colmado de expectativas, de clamores, de sueños y proyectos, lo que permite concluir que el espíritu de la política no se ve reflejado en la escuela desde lo directivo por la distancia que existe entre el deber ser –la política- y el ser que se transforma o se hace en la escuela. Por lo tanto, este distanciamiento que genera un clima de desconfianza entre las políticas del Estado y el sujeto directivo, hace que éste asuma la política para su implementación en la escuela como tarea y no desde una apropiación o convicción de su propio ser-directivo. Así lo plantea (E10) “no hay una política de estado realmente comprometida, o sea sale la norma, se plantea que debe dar capacitación, que se debe de apoyar pero cuando uno va a ver, existe el limitante económico que no permite que realmente se formen las personas. Entonces esa es otra limitante que uno encuentra”

Continúa (E10) “...como falsos modelos que se manejan a través de los medios de comunicación donde a veces hace que el mismo estudiante y las mismas familias vean el facilismo eh abandonen el esfuerzo y la vida de alguna manera eh tiene

sus exigencias en cuanto a sacrificios, privaciones, esfuerzos. Entonces ahí encontramos una ausencia. Se dice que en la educación debe ser un compromiso entre el estado la familia y la sociedad, pero a veces pareciera que todo el esfuerzo se lo dejaran únicamente al sistema educativo y todos los demás deben contribuir realmente para atender a estas poblaciones...”: parece que atender “poblaciones” y no sujetos es una tarea y esfuerzo de todos. (E2) “acá en el colegio Rufino no tenemos una clientela propia acá del entorno, sino que la clientela del colegio es proveniente de todos los barrios de Armenia”, El sujeto se convirtió en producto satisfecho.

Podemos observar como emerge nuevamente la dialógica de inclusión-exclusión en un ámbito de Alteridad; desde la política no es reconocido el sujeto, por lo tanto, el directivo docente se constriñe desde el sistema en el cumplimiento y el direccionamiento de la inclusión educativa en la Institucionalidad.

Desde esta dialógica, la escuela está llamada a ser campo natural y básico de desarrollo del sujeto social y político que trascienda la sociedad y transforme su realidad, agenciando su propia existencia. Este espacio debe ser de acción y reconocimiento del sujeto diverso y en relación íntima con su espacio, en interacción, en construcción y deconstrucción constante que debería ser apoyado y potenciado por su entorno escolar como espacio de práctica social del sujeto en formación.

Por tal motivo, siendo la formación de los educandos fundamental para la educación, consideramos que se requiere de mayor claridad en los lineamientos de la política de gestión directiva en lo referente a la atención educativa a la diversidad. Retomando la guía 34 del MEN cuyo propósito es la gestión escolar desde el mejoramiento continuo, se enfatiza sobre la construcción de una cultura de la valoración por la diferencia, brindando oportunidades para que las personas, independiente de sus

condiciones personales, sociales, económicas, de género, credo e ideales, tengan una plena participación en los procesos que como sujetos sociales de derecho les otorga la Constitución Política de Colombia (1991) y sean atendidas de manera pertinente de acuerdo con principios de equidad, solidaridad y participación. Propósito que es acertado sobre lo que debería ser la escuela; sin embargo esta exposición sobre la inclusión y el reconocimiento, ve negada la Alteridad al materializar las orientaciones del MEN, direccionando las estrategias desde la atención no del sujeto como individuo, sino desde la atención a grupos poblacionales definidos por su raza, situación socioeconómica u otros aspectos que terminan homogeneizando al individuo en una masa poblacional, lo que en la práctica hace invisible al sujeto, desconociendo la diversidad y por tanto la inclusión.

Por su parte, la escuela es reflejo de la política pública inclusiva en la política institucional y excluyente en su práctica, siendo usual encontrar en los directivos de las instituciones educativas, la manifestación del rechazo que generan los docentes sobre los estudiantes y personas consideradas por ellos como “diferentes”; entre otras manifestaciones y expresiones que rotulan al sujeto en colectivos de población homogénea, tal como lo expresa la política. (E12) por su parte manifiesta “hasta ayer existían las instituciones especializadas para esto, para aquello, para lo otro, entonces teníamos las instituciones para los sordos, las instituciones para los ciegos, las instituciones para los síndrome de Down o los problemas cognitivos o los qué sé yo, las niñas en embarazo se sacaban de las instituciones educativas, ayer, pasaba todo eso y resulta que ahora los tenemos a todos aquí y los desarmados y los desmovilizados, toda esta gente, entonces nosotros no estábamos preparados para que una cosa de esas ocurriera, la universidad no nos capacitó tampoco para eso, el Ministerio y las Secretarías de Educación no visionaron el problema que se venía y no lo previeron, el problema llegó



y tocó agarrarlo y enfrentarlo y empezar a trabajar con él, entonces es un cambio de mentalidad, es un cambio cultural, es un cambio de actitud, yo siento que nos tenemos que ir mínimo una generación de docentes para que eso avance”.

Ahora bien, para hablar de Alteridad, es necesario reconocer la existencia de su opuesto, en tal sentido se hace referencia al planteamiento de Marinis citado por Skliar donde señala que éste construye una imagen o “cartografía” de los procesos mediante los cuales se gestionan o “administran” las (supuestas) exclusiones e inclusiones en las sociedades del presente, recuperando la dimensión espacial de los procesos sociales:

Antes un sujeto era excluido del tráfico social por medio de intervenciones correctivas, ortopédicas, en torno de un cuerpo que se decía que estaba “enfermo”. Esa explicación espacial, hacía de las exclusiones un proceso percibido siempre desde una matriz general de normatización y de normalización (y, claro está, de inclusión). Pero ahora ya no se trata sólo de un metódico y detallado relevamiento de presencias y de ausencias, sino de novedosas modalidades de gubernamentalidad que determinan un conjunto de saberes y poderes relativamente originales: un eficiente y eficaz control poblacional. Se abandona la vigilancia del cuerpo individual, la intromisión en su biografía, en su historia — con el propósito de hacer de él, por ejemplo, un buen trabajador, un buen hijo, un buen padre, un buen ciudadano, un buen alumno etc. — y se comienzan a administrar otros perfiles, otros matices. La tríada: modulación-control-exclusión parece ir desplazando del escenario al binomio: disciplinamiento-inclusión. (Skliar, 2002, p. 4).

Es un hecho que la escuela es reflejo de la sociedad, donde se manifiestan los

hábitos, costumbres y tensiones presentes en la misma, a la vez, la escuela coadyuva a la transformación, enriquecimiento y desarrollo de la sociedad, que busca un ideal del ciudadano que forma, lo que se evidencia en su propia filosofía institucional (Proyecto Educativo Institucional); por lo tanto, la escuela requiere de acciones y estrategias particulares que reconozcan relaciones de Alteridad en el ámbito escolar y desde éstas trascender al espacio social, prácticas que permitan al estudiante crecer y desenvolverse potencialmente como sujeto de derechos y como sujeto político, de ser potenciado en sus posibilidades y en el propósito de construir sociedad. Teniendo en cuenta lo que expresa Krichesky (2012, p. 18): “la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para el ejercicio activo de la ciudadanía”.

Se puede observar como las relaciones intersubjetivas de Alteridad hacen posible la condición de lo diverso en la escuela como lo plantea Cárdenas (2011, p. 2) “... 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”. En cuanto a las diferencias individuales, que son las condiciones que hacen a un sujeto parte de una estructura de grupo, es innegable que el respeto a la individualidad es esencial en la dinámica de la sociedad, la cual, como lo expresa Touraine, (1997), citado por Dietz, Regalado y Contreras (2010, 5) “parte de un principio universalista y permite la comunicación entre individuos social y culturalmente diferentes. Este principio debe ser el respeto a la libertad de cada uno. Por lo tanto, no sólo se puede afirmar que la diferencia y la igualdad no son contradictorias, sino que son inseparables una de la otra”.

En tal sentido, se trata de brindar un espacio para la Alteridad como forma de pensar para dar paso al otro, ese distinto, ese que se invisibiliza, como manifiesta

(Skliar, 2002, 111) “El otro colonial es un cuerpo sin cuerpo. Una sola voz que habla sin voz. Que dice sin decir. Que ha sido masacrado y se lo sigue haciendo culpable de su propia masacre”. Es fundamental recordar que la escuela actual debe replantear su postura ante el otro que reconozca su existencia, su diferencia, que potencie su voz y se transforme en espacios vitales más sensibles y humanos como lo plantea (E1) “¿Cómo lograr despertar unos niveles de conciencia en el ser humano de tal manera que haya una preocupación por la otra persona. Por la persona vulnerable, por la persona que está en una situación mucho más difícil. A veces pareciera que eso poco importa, no?”

Una educación que aspire a la aceptación del otro, debe abrir procesos para construir la libertad, partiendo de la Alteridad, tanto en el rol de docentes y facilitadores, como de los demás actores educativos; se debe partir del reconocimiento del otro para sustentar los contenidos con una metodología acorde a cada situación, que implique un desarrollo progresivo y secuencial de los alumnos y les permita alcanzar su proyecto de vida comprendiendo que la Alteridad les permitirá extender sus fronteras culturales, haciéndolos más sensibles frente a las metas, sueños y propuestas del colectivo social donde tendrán que interactuar como ciudadanos del mundo, esto es, responsables de la supervivencia y sustentabilidad del planeta en un futuro donde todos los seres humanos tengan cabida y se pueda convivir.

La gestión directiva en Alteridad, requiere ampliar ámbitos de comprensiones en su forma de relacionarse con los otros en la Institucionalidad (directivos-docentes, docentes-estudiantes, docentes-padres de familia, estudiantes-padres de familia...). Relaciones vitales que se generan en la escuela en formación de proyecto de vida, por consiguiente, no se podría asegurar de manera categórica que el sentido de la Alteridad no está presente en la comunidad educativa, pues el hecho de que la política no la reconozca no significa

que no exista. No la reconoce al no tomar en cuenta a los sujetos vitales que la habitan, porque no ven al sujeto como tal, no lo conciben en la relación, en la interacción, lo convierten en objeto de atención, de cobertura, objeto que representa cumplimiento de una política estatal y retribución económica (costo – beneficio). Situación que también atañe a los investigadores insertos en el sistema educativo, económico y social que también los constriñe y tensiona como gestores de política en un proceso de reconocimiento de sí mismos como sujetos en Alteridad.

Hallazgos

Sobre el análisis que surge de las percepciones de los directivos docentes del municipio de Armenia frente a la política de inclusión, es evidente que las barreras para el aprendizaje y la participación son adjudicadas al sujeto sin reconocer que es el contexto el que impide la realización personal de quienes ingresan al sistema independientemente de sus capacidades, “las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder, aprender y participar en la institución educativa; de acuerdo con el modelo social surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan, limitan su participación” UNESCO,(2002, p. 24). Como podemos observar en la respuesta de (E2) encontramos barreras semánticas cuando afirma que “para conocer el estado en que llega el estudiante mediante una entrevista identificamos que el niño pues... tiene ciertas mmm particularidades o que llego de situaciones de hiperactividad o que pueden tener déficit cognitivo o que es un niño que presenta un talento excepcional o es un niño que es común y corriente”.

Específicamente con relación a la política de inclusión, es notoria la preocupación de los directivos docentes respecto al



cumplimiento de la norma, sin embargo hay actitudes de resistencia al cambio y manifiestan la incapacidad de atender estas poblaciones, pues consideran que deberían existir sitios especiales para su atención o por lo menos especialistas que suplan esta necesidad como lo expresa (E3) “Ahora años existían espacios propios para los niños ciegos para los sordos para población con discapacidad. Hoy en día no existen. Entonces el gobierno se está simplemente liberando de esa tarea y nos la han ajustado a nosotros. Entonces digamos que eso ha sido una dificultad enorme frente a eso. A convenir de que... a los docentes de que es una necesidad de nosotros atender eh esta población.” Es indudable que lo develado en las respuestas de los rectores incide directamente en la trascendencia del desempeño del directivo y por ende en la efectividad de su acción lo cual requiere un cambio paradigmático de la concepción de la diversidad desde un modelo de salud a un modelo social. Algo que es claro, es el alto nivel de compromiso de los directivos entrevistados, y la connotación que para ellos tiene la educación como una responsabilidad social que aporta una formación a sus educandos acorde con las exigencias del entorno como dice (E5) “Ser directivo docente es ser líder del desarrollo humano de nuestra sociedad quindiana y de Armenia”.

Estas líneas que enmarcan el desempeño directivo en las instituciones se pueden expresar de manera fácil por escrito, pero en muchas ocasiones son inabordables en la práctica, puesto que en esta dinámica intervienen múltiples tensiones y constreñimientos, entre los que se destacan las políticas sociales y educativas, los recursos materiales y humanos en las instituciones, las singularidades de cada contexto escolar, la formación y experiencia de los directivos, así como su propio posicionamiento, más o menos activo y crítico en medio de la diversidad; situaciones que propician, en los diferentes espacios educativos, diversos

grados de adaptación e internalización de la norma y su pretensión, así como de las del directivo docente frente a la misma y su visión frente a la misión educadora. Es importante destacar que en este acople entre la norma y la realidad institucional surgen acuerdos y desacuerdos entre la comunidad educativa, los cuales están mediados por las pretensiones del Estado cuando establece lineamientos mediante la promulgación de la Política de Inclusión y por otro lado por la cultura institucional entendida como el conjunto de creencias, valores y prácticas que caracterizan a una organización escolar o comunidad educativa, y que de ellas depende la manera en que las instituciones educativas se organizan y dan respuesta a sus estudiantes en términos de inclusión.

Respecto a la gestión, se presenta un nuevo cuestionamiento, frente al equilibrio que involucra la función directiva en cuanto al cumplimiento de exigencias de instancias externas, a la vez, que debe fortalecer aspectos relacionados con la autonomía escolar. Entre unas y otras, se generan tensiones que se convierten en representaciones simbólicas de lo que ocurre en las prácticas de los directivos – el imaginario – a partir de las que se crean insatisfacciones, deseos, necesidad de apoyo y búsqueda de comunicación con los otros; por ello, los ajustes que se hagan requieren del reconocimiento de una existencia transindividual. Este intersticio es el reto del directivo docente quien debe encontrar un punto de equilibrio entre las exigencias externas y la manera como se asumen dentro de la Institucionalidad.

Es en este sentido que la Institucionalidad, es motivo de gran preocupación de los directivos pertenecientes al sector oficial de Armenia, quienes manifiestan desarticulación de los actores externos, el abandono del Estado y la familia dejando la responsabilidad de la formación de los educandos sólo al sector educativo, lo cual desborda la capacidad de éste para responder ante la sociedad por tal responsabilidad como lo manifiesta (E10) “Entonces en este sentido,

también ahí encontramos una ausencia. Se dice que la educación debe ser un compromiso entre el estado la familia y la sociedad, pero a veces pareciera que todo el esfuerzo se lo dejaran únicamente al sistema educativo y todos los demás deben contribuir realmente para atender a estas poblaciones”; igualmente afirma: “pero en este sentido ya tiene que haber todo un ambiente mucho más integrado, mucho más completo donde se planee de manera conjunta y sobre todo donde no se dupliquen esfuerzos ni se dupliquen las inversiones ni el manejo de los recursos”.

Otro factor que limita la atención a la población diversa es la formación de los docentes, puesto que las universidades enfocan la capacitación en lo disciplinar, sin tener en cuenta una formación integral que fortalezca al docente en su capacidad de reconocimiento del estudiante que llega a las instituciones como lo manifiesta (E1) “las universidades que están formando maestros comiencen a dedicar unos semestres de su plan de estudios a como trabajar la diversidad, la heterogeneidad de públicos, los niños con barreras para el aprendizaje y la participación, eso ya tiene que ser un eje central de los planes de estudios donde están formando maestros, porque hay muchos maestros que somos de la pucha vieja y estos maestros nunca recibieron una formación en este campo, solamente somos licenciados en química, biología, matemáticas y nos enseñaron no más contenido de cómo enseñar la química y biología, pero nunca nos enseñaron o nos dieron orientaciones de cómo atender los niños que presentan dificultades”.

El panorama expuesto nos ubica frente a una situación en la cual la implementación y el alcance de las metas previstas para la política de inclusión se ponen en seria duda de lograrse integralmente y en un tiempo razonable, haciendo previsible la perpetuación de la situación actual de inclusión en la norma y exclusión en la práctica, pues aunque los estudiantes ingresan al sistema, estos se encuentran excluidos debido a que no son atendidos

con una educación de calidad de manera tal que desarrollen sus potencialidades de acuerdo a sus propios ritmos.

Por lo anterior, pensar en la Institucionalidad es proponer que los procesos de reflexión conjunta y discusión que pueden derivar de posiciones diferentes, contribuyan además al avance hacia prácticas más complejas, y con ello, más inclusivas.

Por tanto, si el planteamiento de una escuela que no excluya conlleva cambios profundos en la cultura escolar, estos cambios son procesos paulatinos que no ocurren de la noche a la mañana, pues conciernen a la transformación de creencias, normas, relaciones de poder y de valores; en este cambio hacia otro modo de entender y ser institucional, el liderazgo es fundamental, no sólo por parte del directivo, sino de todos aquellos que asuman tareas de transformación educativa.

Otra connotación es la necesidad del reconocimiento del otro como otro, fundamental en la construcción de una cultura inclusiva, pues desde la política planteada por el Estado, deja cierto sinsabor al no visibilizarse los sujetos que implican el sistema educativo, puesto que el espíritu de la ley se enfoca en el cumplimiento de cobertura y de permanencia desde un ámbito de masificación en la escuela “Educación para Todos”, “Ni uno Menos”, sin tener en cuenta la historia e historicidad de los contextos en que habita la Institucionalidad; por lo anterior el mismo directivo docente se vuelve invisible desde su actuar de gestión directiva. Es así que se requiere la formación de sujetos políticos que desde sus discursos educativos y prácticas transformen realidades e influyan en el sistema educativo hacia la diversidad.

Conclusiones

A partir de los resultados de la investigación emergen semánticas que manejan los directivos docentes de la ciudad de Armenia frente a la Política de Inclusión, lo cual se constituye en lo instituido al interior de la comunidad educativa, ma-



nifestándose en una comprensión parcial de los conceptos de inclusión y diversidad, de acuerdo a las indagaciones realizadas a través de entrevistas que se realizaron en las instituciones educativas oficiales y que a partir de un análisis, emergieron categorías como la Institucionalidad y el reconocimiento del sujeto diverso desde la Alteridad, lográndose el desarrollo de ciertas comprensiones cognitivas de los directivos docentes hacia la gestión. Es así que “la inclusión” es concebida por el directivo docente como un problema para la convivencia dentro de la institución educativa. Una exigencia, para el directivo, planteada por el MEN respecto a la atención educativa a la población diversa, desborda la capacidad de respuesta institucional, tanto desde el recurso humano como desde la adecuación física y recursos financieros, lo cual genera tensiones y constreñimientos tanto desde el ámbito del contexto como del sujeto político. Todas estas situaciones se enmarcan dentro del no reconocimiento del sujeto diverso, de no aceptar que el otro piensa diferente a mí y que puedo construir con el otro. Igualmente es claro que los rectores conciben la inclusión como el acceso y permanencia de los estudiantes “dentro” de la institución a fin de cumplir la premisa ministerial “Ni uno Menos” (MEN, Altablero, 2009, p. 1).

Por otra parte cabe plantearse cuál es el papel que desempeñan los directivos en la aplicación de la Política de Inclusión a partir de la información recibida del MEN sobre inclusión educativa. Es ahí donde encontramos tres facetas que en mayor o menor grado se combinan en el directivo docente de la ciudad de Armenia y le dan una característica particular como un gerente administrador de recursos, como un cumplidor de la norma o como un humanista que concibe su labor con enfoque social. Frente a estas visiones del directivo definida por sus rasgos personales, su capacidad de organización y su habilidad para gestionar los problemas de la escuela, se empieza a configurar un estilo de dirección, en algunas oca-

siones basado en la disposición de aunar voluntades en proyectos compartidos, en otras, en la sensibilidad ante las nuevas situaciones y en la habilidad para adaptar y acoplar las exigencias externas a la dinámica institucional y al funcionamiento de la escuela en busca del logro de las metas y objetivos institucionales. Así las cosas, en aplicación de esta capacidad de comprender la cultura de la escuela y promover el cambio se generan constreñimientos y tensiones tendientes a quebrar, extinguir o modificar algunos aspectos de la institución y configurar nuevos paradigmas hacia la construcción de una nueva cultura institucional.

Sin caer en concepciones ideales, pero sí desde una definición clara de lo que implica el término, la inclusión educativa establece que a todos los estudiantes se les permita participar plenamente en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus condiciones, particularidades o necesidades. Implica un proceso en el cual se intensifica la participación. En cuanto al servicio educativo como derecho, hace referencia al aumento del acceso, la suscripción activa dentro de los espacios de formación y a las posibilidades de que todos sean educables y sean insertos dentro del sistema, lo cual exige a la escuela transformarse para dar respuesta al derecho a la diferencia.

Por último, como en todo proceso investigativo, son más los interrogantes que se generan que las respuestas dadas, y emergen algunos como los siguientes: ¿Cuál es el imaginario de sujeto directivo que se requiere? ¿El sujeto directivo actual es capaz de gestionar la institución hacia la participación y el trabajo en equipo apoyado en aliados estratégicos, personas o instituciones que posibiliten el desarrollo de toda la comunidad educativa? ¿Reconoce el sujeto directivo que el otro piensa y actúa diferente y que puede construir con él?, ¿Propende por la formación de sujetos ciudadanos que sean interlocutores con la diversidad social y política?

Bibliografía

Fuentes

- Aisncow, Mel y Booth Tony. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Centre for studies on inclusive education (CSIE)
- Aisncow, Mel, Booth, Tony & Dyson, Alan. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. En: <http://bit.ly/139nLFe> (Recuperado en agosto 02 de 2013).
- Alegre, Olga. (1994). *Educación en la diversidad*. En: <http://www.slideshare.net/AlejandroGil84/diversidad-y-educacin-presenta-tion> (Recuperado en agosto 02 de 2013).
- ASPAEN. (2010). *ASPAEN y el enfoque de inclusión*. En: <http://aspaen.edu.co/newsletter/file/inclusion.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Cano Plata, Carlos Alberto. (2010). *Entender las diferencias, multiculturalidad, fragmentación y territorialidades: La alteridad*. En: <http://www.eumed.net/rev/cccss/09/cacp.htm>. (Recuperado el 27 de agosto de 2013).
- Cárdenas, Claudia. (2011). *La diversidad en la diversidad*. En: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf (Recuperado en agosto 02 de 2013).
- Colombia. Congreso. (1991). *Constitución política de Colombia*. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Colombia. Congreso. (5 de marzo, 2013). *Ley 1620 por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. En: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Colombia. MEN. (1994). *Ley general de educación. Colombia*. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292> (Recuperado en agosto 03 de 2013)
- Colombia. MEN. (Junio-julio de 2005). *Ni uno menos*. Altablero, (35). En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-90001.html> (Recuperado el 27 de agosto de 2013)
- Colombia. MEN. (2008). *Serie de guías No 34. Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan del mejoramiento*. Bogotá. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf (Recuperado en agosto 02 de 2013).
- Colombia. MEN. (2010). *Plan sectorial de educación 2010-2014*. Documento 9. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Dalmolín, Noemí. (18 de mayo de 2010). Blog. *Alteridad y capacidad de ser otro*. En: http://www.orientar.blogspot.com/2010_05_16_archive.html (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Díaz Haydar, Orietta y Franco Media, Fabio. (Enero-junio, 2010). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008*. Zona Próxima (12), 12-39 Revista del Instituto de Estudios en Educación. Universidad del Norte. En: <http://xurl.es/nuqzl> (Recuperado en agosto 27 de 2013)
- Dietz, Gunther, Regalado H., Rafael y Contreras S. Ricardo. (2010) *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Pluriculturalidad y Educación*. Tomo III. En: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010d/801/Exclusion%20educativa.htm> (Recuperado en agosto 03 de 2013)
- Escudero Muñoz. Juan M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?* Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 1 (1). En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Gil, Santiago. (2012). *De la discapacidad a la diversidad funcional: más allá del lenguaje*. En: <http://www.tecnioaccesible.net/content/de-la-discapacidad-la-diversidad-funcional-m%C3%A1s-all%C3%A1-del-lenguaje> (Recuperado en agosto 27 de 2013)



González González, María Teresa. (2003). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*. 6 (2). En: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm> (Recuperado en agosto 03 de 2013).

Krichesky, Marcelo. (2011). *La inclusión como imperativo de las políticas para el siglo XXI, Aportes para el debate en América Latina*. Fundación SES.

Leithwood, Kenneth & Jantzi, Doris. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with schools*. *Journal of educational administration*. En: <http://www.deepdyve.com/lp/emerald-publishing/the-effects-of-transformational-leadership-on-organizational-eGn7uBq9rk> (Recuperado en agosto 03 de 2013).

Marconi, Jorge (2012). *Gestión educativa (Educational management)*. En: <http://www.monografias.com/trabajos94/gestion-educativa/gestion-educativa.shtml> (Recuperado en agosto 27 de 2013)

Palacios Agustina y Romañach Javier. (2007). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. En: http://www.diversocracia.org/docs/Modelo_diversidad.pdf (Recuperado en agosto 27 de 2013)

Pozner, Pilar. (2000). *Gestión educativa estratégica. Módulo 2: Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*. IIPE. Buenos Aires.

Skliar, Carlos. (2002). *Alteridades y Pedagogías. O... ¿si el otro no estuviera ahí?* En <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf> (Recuperado en mayo del 2012).

Stoll, Louise y Fink, Dean. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona: Octaedro.

UNESCO y CSIE. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la participación en las Escuelas*. En: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013).

Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> (Recuperado en agosto 27 de 2013)

Referencias

Alcaldía de Armenia (2012). *Plan sectorial de educación del municipio de Armenia*.

Arismendi, Nelson y otros. (2009). *Prácticas de gestión directiva que ponen en acción las políticas de calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá

Arroyave Álzate, S. (2011). *Las políticas públicas en Colombia. Insuficiencias y desafíos*. Revista Fórum. 1(1), 95-111.

Backhooff Escudero, Eduardo; Bouzas Riaño, Arturo; Contreras, Carolina; Hernández, Eduardo y García, Marisela. (2007). *Factores Escolares y Aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. En: http://www.oei.es/pdfs/factores_escolares_aprendizaje_mexico.pdf (Recuperado en agosto 03 de 2013).

Carrión Martínez, José Juan y Pulido Moyano, Rafael A. (1998) *Atender a qué diversidad: reflexiones sobre la diferencia, la desigualdad y la discriminación en educación intercultural*. En: Educación y diversidad: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. (15. 1998. Oviedo). En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2959> (Recuperado en agosto 03 de 2013).

Cedeño, Fulvia. (2006). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Christin, Alberto. (2005). *Blog calidad educativa. El clima escolar y la calidad educativa*. En: <http://www.calidadeducativa.edusanluis.com.ar/2010/11/el-clima-escolar-y-la-calidad-educativa.html> (Recuperado en abril de 2012).

Colmenares, Yrvis. (2004). *La otredad clausurada: prácticas escolares para la mismidad*. *Heterotopía*, 9 (27), 45-59

Colombia. MEN. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Guía 12. NEE*. Bogotá., En: http://www.monitorcd.com/MEN/images_2/archivo1_fc_atencion.pdf (Recuperado en agosto 03 de 2013).

Corbin, Juliet y Strauss, Anselm. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría*. Medellín. Universidad de Antioquia.

- Del Cesa, Juan. *La diversidad social*. En: <http://cesa-gjp.ning.com/profiles/blogs/la-diversidad-social>. (Recuperado en abril de 2012).
- González G. María Teresa. (2003). *El liderazgo en tiempos de cambio y reformas*. Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administración de la Educación. 11 (3), 4-8. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=759580> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- González Rey, Fernando. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, 4, (2) En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940201> (Recuperado en mayo 2011).
- Hernández de la Torre, Elena. (2003). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: Aspectos conceptuales*. En: <http://www.redescepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACIONESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf> (Recuperado en agosto 10 del 2012).
- Mata Benito, Patricia y Ballesteros Velázquez, Belén. (Mayo-agosto, 2012). *Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros*. Revista Educación. (Monográfico). (358), 1-685. En: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/15252-revista-educacion-358final-reducido.pdf?documentId=0901e72b8128d689> (Recuperado en agosto 03 de 2013).
- Morín, Edgar. (1992). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Editorial Paidós.
- Muntaner, Joan. (2011). *Prácticas inclusivas en la educación obligatoria*. Universitat de les Illes Balears.
- Orozco Baños, Brando. *Sobre la alteridad en Levinas. Una aproximación a Totalidad e Infinito*. En: http://www.academia.edu/1032744/Sobre_la_alteridad_en_Levinas_Una_aproximacion_a_Totalidad_e_Infinito (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Pérez, Teodoro. (2006). *El clima escolar, un factor clave en la educación de calidad*. Bogotá. En: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf (Recuperado en abril de 2012).
- Quesada Talavera, Balbino A. (2011) *Aproximación al concepto de "alteridad" en lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera*. Investigaciones Fenomenológicas (3), monográfico: Fenomenología y política. En: http://www.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.03/pdf/25_QUESADA.pdf (Recuperado en agosto 27 de 2013).
- Rogero, Julio. (21 de octubre de 2000). *Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades. Materiales de trabajo para una conferencia*. Valencia, España. En: <http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/home.htm> ((Recuperado en mayo 2012)
- Sandoval M., López, M. L. Miquel E., Durán D. Giné, C., Echeita, Gerardo. *Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Contextos Educativos, 5 (2002), 227-238
- Soto, Norelly. (2007) *¿Diversidad-inclusión vs transformación?*. En: <http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/html/v7nro2/documentos/capitulo%2011.pdf> ((Recuperado en mayo 2012)
- Soto, Norelly. (2008). *Representaciones sociales y discapacidad*. Hologramática. 1(8), 20.
- Vásquez Herrera, Evangelina. (Coord. (2010). *Programa escuelas de calidad. Alianza por la calidad de la educación. El Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Propuesta de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Sub Secretaría de Educación Básica de la SEP*. En: <http://basica.sep.gob.mx/pec/pdf/dprograma/MatGestModulo1.pdf> (Recuperado en agosto 02 de 2013).



Narrativas de violencias hacia el maestro y la maestra sindicalizados en el Departamento del Cauca¹

BETTY STELLA LÓPEZ FUENTES², NANCY PENAGOS TEJADA³
CILIA HORTENSIA PENAGOS TEJADA⁴, OLGA NELLY SANTACRUZ GUTIÉRREZ⁵
PATRICIA BOTERO GÓMEZ⁶

Resumen⁷

Las excesivas e incomprensibles cifras de violencia contra grupos gremiales pueden ser entendidas como una muestra tangible del proceso que vive Colombia en medio de la guerra; según el informe de la Organización Panamericana de la Salud -OPS- y la Organización Mundial de la Salud -OMS- (2002), es uno de los países donde se presenta mayor intimidación frente al ejercicio sindical. Desde este planteamiento y pensando en toda la incidencia de muerte, secuestro, desaparición, desplazamiento forzado y represión contra los maestros y las maestras, está inmerso el Departamento del Cauca que se ha ganado la reputación de zona en conflicto, lo cual permite visibilizar la forma en que están viviendo los directamente afectados por una realidad que desangra a todo un país.

El presente artículo pone de manifiesto las narrativas sobre las diferentes violencias que viven los docentes afectados vinculados a un sindicato del

1 Recibido: 02 de agosto de 2013. Aceptado: 15 de febrero de 2014.

2 Betty Stella López Fuentes, Licenciada En Música. Universidad del Cauca. Especialista en Arte y Folclor. Universidad del Bosque. Psicóloga Universidad Cooperativa de Colombia. Docente Educación Musical en la Institución Educativa Cristo Rey. Popayán – Cauca. Correo Electrónico: bettystellal@hotmail.com

3 Nancy Penagos Tejada, Licenciada en Supervisión y Administración Educativa Universidad de Pamplona. Especialista en Gerencia Educativa. Universidad Mariana Docente Básica Primaria Institución Educativa Metropolitano María Occidente. Popayán – Cauca. Correo Electrónico: nancypenagostejada@hotmail.com

4 Cilia Hortensia Penagos Tejada. Licenciada en Educación Pre-escolar y promoción de la familia. Universidad Santo Tomás. Docente Pre-escolar Centro Educativo La Chicueña Fondas - El Tambo- Cauca. Correo Electrónico:jmpenagos2010@hotmail.com

5 Olga Nelly Santacruz Gutiérrez. Técnica en Educación Pre-escolar. UCICA. Licenciada en Educación Pre-escolar y promoción de la familia. Universidad Santo Tomás. Especialista en Docencia de la lectoescritura. Universidad Mariana. Docente Pre-escolar Centro Educativo La Selva – El Cairo Cajibío, Cauca. Correo Electrónico: dulci1108@hotmail.com

6 Patricia Botero Gómez, Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde. Profesora Facultad de Ciencias sociales y humanas, Universidad de Manizales. Participa como activista en los colectivos Minga del Pensamiento, Creapaz y Campaña hacia Otro PaZífico posible PCN-Gaidepac. jantosib@gmail.com

7 La investigación se realizó en el período comprendido entre Enero de 2012 a julio de 2013 como coautores de los procesos de Investigación y acción colectiva: destierro y resistencias (2009-actuales). Una mirada intergeneracional e intercultural en contextos locales del Valle del Cauca, Cauca, Antioquia y el Eje Cafetero. Coordinado por la profesora: Patricia Botero Gómez, Investigadora y acompañante del proceso. El presente texto es uno de los requisitos para obtener el título de Magíster en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales. y lo realizamos desde nuestra propia experiencia como maestras sindicalizadas.

Departamento del Cauca, particularmente, por su ejercicio de resistencias sindicales o resistencias cotidianas, lo cual no sólo retoma sus perspectivas críticas frente al conflicto; sino, especialmente, la experiencia de su labor en medio del problema.

Como conceptos teóricos, retomamos los estudios sobre la huelga realizados por Luxemburgo (1906) como una voz que cobra vigencia para comprender nuestras luchas sindicales actuales, en primer lugar, por su condición de teórica activista quien profundizó acerca de la huelga como estrategia política; de igual forma, retomamos la noción de Bourdieu (1996) de violencia simbólica que no sólo parte de la sutil forma de estigmatización; sino, además, de un acto de subordinación cultural; finalmente, retomamos algunos postulados propuestos por Sabucedo (1996), para comprender los sentimientos de injusticias como motor de la acción colectiva.

Desde el contexto nacional, rastreamos los estudios del Movimiento Pedagógico desde la revista Educación y Cultura la cual difunde las luchas docentes en el contexto nacional por la reforma educativa, la defensa y el mejoramiento de la educación pública, la expresión y conciencia crítica del docente y la posición de la Federación Colombiana de Educadores sobre la problemática educativa del país. El diálogo con dichos teóricos y la sistematización de diferentes prácticas narrativas permiten evidenciar las subjetividades de maestros y maestras sindicalizados en la trama de relaciones y engranajes entre las diferentes expresiones de violencia.

El texto se compone de dos momentos: el primero, retoma los debates teóricos acerca de la relación violencia y acción colectiva; específicamente, relacionadas con la huelga como principal dispositivo contra-hegemónico por parte del sindicato educativo. El segundo, profundiza en los relatos y tendencias teóricas emergentes en el estudio las cuales permiten poner en relación las prácticas de discursos justificatorios de estigmatización como parte del engranaje de la violencia contra el ejercicio docente y la consecuente impunidad socio-cultural, moral y política que padecen.

Palabras clave: subjetividad del maestro y la maestra sindicalizados, huelga como herramienta de resistencia sindical; represión y violencia simbólica y material.

Abstract

Narratives of violence against teachers saindicalizados at Cauca Department

The excessive and incomprehensible figures of violence against union groups can be understood as a tangible demonstration of the process taking place in Colombia in the midst of war. From this approach and thinking of all the incidence of death, kidnapping, disappearances, forced displacement and repression against teachers, Cauca department is immersed to the point of earning the reputation of conflict zone.

This allows us to visualize how the process is experienced by those directly affected by a reality that is bleeding all over a country, in this sense, the narrative understanding of teachers not only incorporates the perspectives on the conflict, but especially the feeling about what everyday life has become.



This article highlights the narratives about different types of violence experienced by teachers linked to a union of Cauca Department, from social resistance of those directly affected by socio-political conditions of a neo-liberal state against rights, decent life and teaching.

We resume the studies on the injustice and violence toward union teachers from theoretical references such as Rosa Luxemburg with revolutionary movements and their main strategy, strike; Pierre Bourdieu with the meaning of symbolic violence which not only starts with the subtle form of stigmatization, but the act of cultural subordination, Henry Giroux who recognizes the resistance of teachers and students against dominant social practices, Jose Manuel Sabucedo, who points out the injustices as the engine of collective action, and participants from the Pedagogical Movement who use Education and Culture magazine to spread the struggle for educational reform, defense and improvement of public education, the expression and critical consciousness of thought, the creativity of educators and the position of the Colombian Federation of Educators on educational issues of the country. The dialogue with these theorists allowed us to understand the subjectivities of teachers in the context of war, who show a pattern of distinctions and relationships between different forms of violence.

Keywords: subjectivity of the teacher sindicalizados, strike as a tool of trade union resistance, repression, symbolic violence and material.

1. Presentación

Este texto hace parte de los procesos de Investigación y acción colectiva: destierros y resistencias (2009-actuales) el cual recuenta las historias de violencias desde las resistencias y subjetividades del maestro y las maestra que pertenecen a uno de los Sindicatos Educativos en el Cauca. Al Sindicato ASOINCA pertenecen más de 9.400 afiliados entre maestros activos, jubilados y administrativos del sector educativo que han ganado grandes luchas por medio de la huelga, no obstante, las amenazas, desplazamientos, desapariciones y muertes y deterioro de los derechos vulnerados de docentes son parte de las luchas pendientes por visibilizar y desnaturalizar en el contexto nacional colombiano.

2. Justificación

Los antecedentes en este trabajo refieren el problema de la violencia en Colombia y la forma en que el gremio de

los maestros ha devenido en un cuerpo de resistencia para convertirse en un sujeto activo de la sociedad, no solo al desempeñar su papel en la educación; sino, también, en sus prácticas políticas de oposición frente a las injusticias, en este sentido, el maestro y la maestra sindicalizados se convierten en blanco de violencia en los diferentes ámbitos de actuación: desde los escenarios micro-contextuales en el desempeño de su ejercicio docente en la escuela, hasta en los contextos institucionales y de incidencia en escenarios que interpelan por las políticas dominantes gubernamentales.

La oportunidad de exponer la relación las diferentes formas de violencias nos permiten poner en evidencia las prácticas estratégicas engranadas para paralizar y eliminar las voces de disidencia en el país. Particularmente, este texto es resultado de un proceso de investigación desde la acción de los directamente afectados y tiene, no meramente una importancia teórica que posibilite ampliar el contenido mismo de la noción de las resistencias

sindicales; sino, principalmente, posibilita recontar la historia de las violencias que se ejercen contra los maestros y las maestras desde una crítica existencial Escobar y Botero (en prensa) frente al aniquilamiento y silenciamiento de las luchas y resistencias en nuestro contexto nacional, de tal forma, que adquiere una pertinencia socio-histórica y política que nos facilita comprender desde uno de los sindicatos del Cauca, las diferentes marañas en que se instala la guerra y la violencia en la vida más íntima y subjetiva de docentes en Colombia.

En el Cauca el gremio docente debe enfrentar diferentes situaciones de violencia, realidades poco conocidas por la sociedad que al salir a defender sus derechos es estigmatizado como revolucionario, perezoso y quejambroso. Por tanto, es necesario dar a conocer las narrativas que evidencian las injusticias y/o violencias, con el propósito de entender el hecho sindical educativo y las subjetividades del maestro en un contexto de guerra que conlleven a dignificar la labor docente.

3. Antecedentes: sindicato educativo y violencias, una aproximación al estado del arte

La descripción historiográfica y los estudios acerca de los sindicatos educativos en América Latina: Adenauer (2008), el Centro de Estudios en Políticas Públicas en Argentina refieren la oposición de sindicatos frente a políticas educativas estatales en América Central y del Sur, excepto en Chile, pues en este país los sindicatos tienen un modelo de diálogo institucionalizado; por su parte, Colombia avanzó en reformas educativas, por la postura de oposición, la consulta y negociación del sindicato, a pesar de la negación del Estado.

Tiramonti, (2001) sostiene que las luchas de los sindicatos en México y Argentina enfatizan en cambios de modelo

de desarrollo, reestructuración social, perfiles de organización docentes y temas del discurso oficial.

“Resaltamos las luchas por más de 80 años por parte de los profesores agrupados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en México, quienes se levantaron en paro cívico para rechazar la reforma educativa del gobierno de Peña Nieto que pretende responsabilizar completamente a los profesores de la calidad educativa sin brindar las condiciones necesarias para llevarlo a cabo, reduciendo la situación laboral a términos administrativos con el objetivo de recortar la planta de docentes y utilizar las instituciones y lugares de estudio para producir fuerza de trabajo, obreros para las grandes empresas. Ese viernes, 13 de septiembre, la marcha pacífica de profesores en México fue brutalmente reprimida por la policía del gobierno mexicano, más de mil hombres que desalojaron violentamente a los profesores de la plaza el Zócalo dejando más de 200 heridos. (Tejido de Comunicación el Camino de la Palabra digna, Nasa/Acin 2013, 1).

Las luchas sindicales en Colombia, según Pulido (2008) inician en 1982 con el Movimiento Pedagógico Nacional por iniciativa de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) creada en 1959, afilia a más de 200.000 maestros y se conforma por sindicatos de educadores oficiales de treinta y dos departamentos y mil cien municipios del país, quienes han mantenido su denuncia frente al Fondo Monetario Internacional, a los gobiernos de turno y al Congreso de la República contra la privatización de la educación pública y derechos laborales del docente sindicalizado.

Según Mejía (2006, 290), “el Movimiento Pedagógico surgió de la confluencia de cuatro procesos históricos así: la reforma curricular que se pretendía imponer por



parte del Ministerio de Educación Nacional; el auge de movimientos sociales que intentaban construir proyectos alternativos, la emergencia histórica de unos sujetos de pedagogía que pugnaban contra los modelos en boga y la emergencia de un actor social colectivo que da sentido a ese quehacer”.

Dicho movimiento consolidó el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID), reunió investigadores y dirigentes sindicales en la reflexión sobre problemas de la educación y la enseñanza, dirigió la Revista Educación y Cultura, promovió eventos y seminarios de cualificación y programó el I Congreso Pedagógico Nacional en 1987.

La Organización Amnistía Internacional señala a Colombia como sitio peligroso para los sindicalistas, registrándose el mayor número de homicidios en 2006, evidenciando que de 77 sindicalistas asesinados, 35 eran profesionales de la educación.

Por su parte, Lizarralde, et al., (2003), abordan el tema de la situación de los maestros en zonas de conflicto y dan a conocer relatos de maestros del Cauca, Sur del Huila, Guaviare, Meta y Magdalena Medio.

En el contexto regional, no hay estudios investigativos y/o artículos con respecto a las violencias ejercidas contra los maestros-as.

4. Problema

Los docentes organizados en entidades de distintas características y con tradiciones político-sindicales heterogéneas, se han convertido en importantes opositores frente a las políticas capitalistas y de privatización desde hace mucho tiempo; de igual forma, es frecuente que ellos sean víctimas de algún tipo de violencia en épocas de conflictos o de guerra civil, como se aprecia en las estadísticas del año 1991 al 2006, 808 educadores colombianos han

sido asesinados, 2015 han recibido amenazas de muerte, 21 han sido torturados, sobre 59 se desconoce su suerte y 1008 se han visto obligados a dejar su hogar y su trabajo por desplazamiento forzoso. (Novelly, 2009)

Según el Informe Anual de Derechos Humanos del año 2010 sobre homicidios a docentes sindicalizados, docentes no sindicalizados y sindicalistas de otros sectores pasó de 32 víctimas en el 2009 a 48 víctimas el 2010, es decir, hubo un incremento del 50%. Las cifras detalladas son: Docentes no sindicalizados se incrementó en un 175%, pasando de 4 homicidios en el 2009 a 11 homicidios en el 2010; docentes sindicalizados se incrementó un 40%, contabilizándose 15 casos en el 2009 y 21 casos en el 2010 (Observatorio del Programa Presidencial DHI, 2011). Por otra parte sindicalistas de otros sectores el aumento fue del 23.08%, pasando de 13 homicidios en el 2009 a 16 homicidios en el 2010.

El informe del PNUD (2011), anuncia con preocupación que a las personas sindicalizadas se les atribuye la condición de guerrillero cuando asumen posiciones críticas desde el sindicato o más allá de él, encontrándose con frecuencia en los medios de comunicación y aun en el propio discurso oficial y en voceros de máximos rangos; lo que ocasiona en algunos docentes ser víctimas de amenazas, homicidios y exilios entre otros.

FECODE durante la última década en Colombia registra 949 maestros asesinados, 4003 amenazados, 1092 desplazados, 60 desaparecidos y 70 refugiados (Wallace, 2011); y la Asociación de Institutores del Cauca ASOINCA reporta que en los últimos cinco años cerca de 400 docentes han sido amenazados, 2 exiliados y los demás trasladados a otras regiones del país. En el Cauca algunos docentes presentan amenazas en el contexto político, armado, y al interior del aula. La violación del derecho a la vida es, todavía en Colombia y en el Cauca,

una práctica muy usual de la violencia política y sigue en aumento el número de víctimas entre docentes sindicalizados y sindicalizadas; entre 1982 y 2013 fueron asesinados 83 docentes sin encontrar culpables, algo que es inaceptable y motivo de una profunda preocupación para el movimiento sindical.

Hacia el año 2012 la cifra suministrada por la Gobernación del Cauca es de 72 docentes amenazados; según la información del comité de emergencia de estos 72 casos, 27 docentes están en riesgo ordinario, es decir, deben continuar desempeñando su labor lo que representa que su vida no está en peligro; 7 docentes desisten y fueron aplazados en su solicitud y solo 5 de la totalidad reciben las garantías para desempeñar su trabajo, a expeditas de desplazarse y volver a empezar en otro lugar; y en calidad provisional 33 docentes. (ASOINCA, 2013).

Formulación del problema

¿Cómo son las violencias de maestros y maestras sindicalizados frente al contexto de guerra a partir de sus narrativas en un sindicato Asociación de Institutores del Cauca – Asoinca?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las prácticas de violencia ejercidas contra el maestro y la maestra a partir de su experiencia narrada, vinculados al Sindicato ASOINCA en el Departamento del Cauca.

Objetivos específicos

Contribuir a la construcción del conocimiento acerca de las subjetividades del docente sindicalizado frente a la violencia desde su praxis como testigos y víctimas de las injusticias padecidas en los diferentes ámbitos: macro-político, institucionales y micro culturales.

Visibilizar las narrativas de algunos maestros-as sindicalizados, que denuncian las diferentes formas de violencia que coartan el ejercicio docente al atravesar

por situaciones que vulneran en principio sus derechos fundamentales y que ponen en peligro sus vidas.

Generar escenarios discursivos que posibiliten construir estrategias de reflexión y acción, que interpelean por los derechos al ejercicio docente y la actividad sindical desde las narrativas de maestras-as del Sindicato ASOINCA.

6. Descripción teórica: injusticias, violencias y resistencias sindicales

“Ojalá podamos ayudar a que los colombianos rompan esas jaulas de la violencia, nacida de la injusticia social, la impunidad y el miedo, y a pleno pulmón respiren los vientos de libertad que con tanto sacrificio han ganado”.

Eduardo Galeano

La base fundamental y la fuente primaria de la violencia colombiana es la injusticia social, ejercida con intolerancia por las clases dominantes del país desde los orígenes de la república. Lo que sigue ocasionando tantas muertes en el país no es una supuesta “cultura de la violencia” sino el despojo, las desigualdades, discriminaciones, humillaciones, postergaciones y las marginaciones, causas fundamentales de nuestra violencia. Colombia tiene el récord continental de asesinatos de maestros y es superada a nivel mundial, por Argelia – África.

Al mismo tiempo, al lado de la sociedad ensangrentada funciona otra Colombia: en importantes regiones del país se trabaja y se vive en una relativa calma, las grandes empresas nacionales y extranjeras recogen enormes ganancias y el movimiento sindical dividido e inerte, se conforma con salarios mínimos, la extrema pobreza y la sobreexplotación de la fuerza de trabajo. La violencia desatada y la paz del confor-



mismo coexisten en la misma nación de modos increíbles. Se convive con la muerte y con la fiesta, se trabaja con ahínco y se hace vida social intensa sin dejar de desconfiar de todo el mundo y sin hacerse muchas ilusiones. (Vidales, 1997).

Sindicalismo como fenómeno social e histórico

El origen de los movimientos gremiales se remite en la disolución de la base económica basada en la producción doméstica abruptamente reemplazada por las grandes empresas, con todas las implicaciones sociales que esto trae consigo, además de la reconstrucción de lo que significaba hacer un trabajo desde una visión natural, se antepone la instauración de una autoridad que obligaba a los trabajadores a cumplir la norma. Este proceso de reacomodamiento es una nueva forma de jerarquización en los ambientes de fábricas, con la reconstitución axiológica que llevó a un descontento por los brotes de inequidad social y económica (Luxemburg, 1906).

El sindicalismo se develaba como una intercomunicación entre las clases sociales, los intelectuales eran mediadores y evaluadores de los procesos de comunicación, los movimientos sindicalistas ganaban un lugar en las comunidades y sus sueños de sociedades igualitarias se convertían en un problema para los empresarios que veían en la huelga algo complejo y se convertía en un cambio de sentido para la maquinaria del sistema. No obstante, con el auge del capitalismo global y la privatización paulatina de la educación, hace diferentes las condiciones del contexto histórico para los procesos de resistencias sindicales en el presente.

El sindicalismo como movimiento social y político es divergente en cada momento de la historia y responde a particularidades de aquellos que lo mantienen activo y a las razones para las que fue creado⁸.

8 "La actividad sindical entre 1930-1945, época de la república liberal, los miembros cuentan

En el Cauca, los docentes se organizan, siendo los primeros a nivel nacional y crean en 1939 la Asociación de Institutores del Cauca –ASOINCA–. Entre 1953 a 1957 se da un sindicalismo censurado y de represión. El sindicalismo en 1961 con el decreto 1952 reafirma la primacía de los sindicatos de base frente a los de segundo y tercer grado y con el decreto 2268 de 1966 con limitantes de derechos de organización y asesoría sindical. En 1985, presenta bajo índice de afiliación.

Sin embargo, el 1 de noviembre de 1999 se realizó la movilización a nivel regional del suroccidente colombiano logrando grandes acuerdos con el gobierno; así mismo, el 6 de febrero de 2001 se lanza la huelga departamental indefinida del magisterio caucano contra el proceso de municipalización de la educación y el acto legislativo 012, y problemas de índole social, se cambia el estatuto que orienta la organización. Hay represalias a nivel nacional con el descuento salarial.

A partir del año 1996, ASOINCA toma una nueva dirección y organización; el presidente de la asociación Fernando Vargas, (2011) afirma que "ASOINCA es uno de los sindicatos de mayor resistencia a nivel nacional y en sus 74 años de trabajo sindical ha liderado movilizaciones, marchas, paros, ante las reformas educativas estatales que violan los derechos del trabajo digno y la educación pública".

La huelga como estrategia del movimiento sindical

*"La huelga de masas no es ni
<<fabricada>> artificialmente ni*

con mejor preparación al afrontar el conflicto, se promulgan leyes como la 83 de 1931 da legitimidad al sindicalismo, regulaba las huelgas y la ley 129 de la jornada laboral de ocho horas, la conciliación entre estado y sindicatos no daba autonomía a la actividad sindical; las huelgas aumentaron de diecinueve en 1933 y treinta y cinco en 1934. (Archilla, 1989, 256)

<<decidida>> o <<propagada>> en un espacio inmaterial y abstracto, sino que representa un resultante en un cierto momento de una situación social, a partir de una necesidad histórica” (Luxemburg, 1906, 5). No puede aprenderla de los folletos o en los panfletos, sino que esta educación debe ser adquirida en la escuela política viva, en la lucha y por la lucha, en el curso de la revolución en marcha”. (ibídem, 14). El proceso histórico de Colombia no puede desligarse de acciones de revolución y lucha por los derechos de los pueblos, siendo de utilidad las estrategias políticas, sociales, laborales, culturales, económicas y la huelga como elemento importante puestas al servicio de las clases sociales vulneradas.

Entendiendo a la huelga como un proceso social y cultural (Luxemburg, 1906) no resulta factible desconocer variaciones de las mismas, apunta a generar una respuesta para la consecución de elementos sociales, económicos y políticos mediados por las interpretaciones y demandas culturales del momento. La lucha a partir de la huelga se constituye en una forma de resistir, entender y dar supervivencia a los gremios laborales capaces de disolver las maneras establecidas por las hegemonías institucionales.

De este modo, para un gremio es vital mantener a sus miembros informados y tener vínculos estrechos de comunicación a través de periódicos, revistas o boletines. El sindicato cuenta con medios que priorizan sus contenidos en informes sobre marchas, movilizaciones, huelgas, asambleas, salud, educación, políticas educativas, economía, condiciones laborales, políticas del gobierno entre otros.

En el contexto de nuestro país al gremio de los docentes, el Estado siempre le ha trasgredido sus derechos, así por ejemplo, en el estatuto docente 1278, que

ha sido un régimen que ha atentado contra la dignificación de la profesión del maestro, se muestra una latente injusticia e inequidad por parte de la implementación de políticas neoliberales encaminadas con el firme propósito de la privatización de la educación.

Asimismo, ASOINCA ha generado una lucha por la dignificación de sus integrantes en el tema de la salud; puesto que en Colombia se evidencia que no se tienen políticas claras, honestas, y de inclusión a todos los programas que el ser humano debe tener para gozar de bienestar; por el contrario, las inversiones fantasmas y el monopolio burocrático han ido deteriorando y acabando con hospitales, clínicas, EPS, llevando a la realización de continuas huelgas por parte del sindicato y sus docentes como forma de resistencia; sin embargo, el estado reprime al pueblo a través de la fuerza pública cuando se pone en pie de lucha con voces de protesta que dejan entrever la inconformidad, opresiones, atentados trasgresiones de sus afiliados frente a las represiones, amenazas, atentados contra la vida y la pésima gobernabilidad de sus alcaldes y gobernadores.

Como remembranza tenemos esta frase proferida en huelgas suscitadas por el magisterio caucano sindicalizado en ASOINCA: ¡¡¡Si nos van a golpear... que sea luchando... y no arrodillados!!!... es el grito de los educadores provisionales. Con esta consigna, los educadores provisionales el 2 de noviembre de 2004 realizaron una huelga regional contra el concurso mayoritario y la defensa del derecho al trabajo, 1400 docentes con título de bachiller pedagógico se quedan sin trabajo. Se estima que 57000 docentes en el país laboran en calidad de provisionales y sin embargo, el concurso, en el Cauca dejará por fuera a 1400 bachilleres pedagógicos, a los cuales la ley no les permite concursar. También fueron despedidos docentes provisionales que no ganaron o no se presentaron al concurso.



Violencia simbólica y subjetividades del maestro sindicalizado:

La institucionalización de la violencia simbólica se instala a partir de la estigmatización en detrimento de la identidad individual en un colectivo social de forma tácita o específica que logra posicionarse en los imaginarios y patrones de valor cultural de una sociedad y en la aprobación de las instituciones sociales, culturales y familiares.

Bourdieu y Passeron, (1996, 44) sostienen que *“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza”*. Bourdieu advierte la presencia de una certeza en el ocultamiento de la intencionalidad del poder, sobre la fórmula de su ejercicio, de su operación social. Relaciones de fuerza que están ocultas por otras relaciones de ímpetu donde lo que entra en combate son los pertrechos, otras armas de la intencionalidad. El campo de batalla no requiere escenas crueles y sangrientas, donde se genere un genocidio sin tregua, pero sí el campo de una guerra simbólica.

El trabajo de Bourdieu, 1996/2000 sobre violencia simbólica se amplía frente a las diferentes prácticas de subordinación simbólica, cultural pero a su vez material en el exterminio del docente, sus luchas sindicales y la postura postmarxista bourdieuana supera la división entre realidad subjetiva y objetiva; este autor articula los problemas de orden material y simbólico: *“existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes”*. (Bourdieu 2000,127) *“[...] Las distancias sociales están inscritas en los cuerpos, o, con más exactitud, en la relación con el cuerpo, el lenguaje y el tiempo”* (132).

Los procesos del movimiento sindical tejen relaciones entre los de socialización, la construcción de la cultura y la política ligadas a las disputas concretas en el tiempo y los lugares específicos, a las experiencias subjetivas y objetivas en las experiencias de acción política: la subjetividad del maestro sindicalizado remite al análisis de sus experiencias de vida y de muerte.

Injusticias como motor de la acción colectiva:

En la organización de los movimientos sociales se resaltan los aportes del psicólogo José Manuel Sabucedo quien plantea a los sentimientos como el motor de la acción colectiva, además, señala que los movimientos sociales posibilitan la participación en protestas como la definición de agravios, los actores responsables y las posibles estrategias para corregirlos; lo cual legitiman las campañas y actividades de dichos movimientos y que actúe la gente en beneficio del grupo. Se resaltan tres componentes de acción colectiva: La injusticia genera la indignación y se involucran los ciudadanos en las acciones de protesta; aunque las injusticias por sí solas no generan movimientos sociales. La identidad, concibe controversias y a pesar de la naturaleza colectiva de las formas de protesta política, no le prestan atención los teóricos de los movimientos sociales. Se distinguen en la identidad dos componentes: el afectivo primordial para la acción colectiva y se analiza mediante la identificación grupal. Los conductuales la pertenencia voluntaria a un grupo determinado y/o asociaciones vinculadas con la defensa de los intereses del grupo, y la eficacia refiere a las creencias que la acción colectiva pueda modificar la situación adversa del grupo; generar eficacia sólida facilita la participación en la protesta política. Los movimientos, en su labor de concienciación, deben convencer a los participantes que las acciones de represión serán valiosos instrumentos para la consecución de sus metas.

7. Metodología

Tipo de investigación

Investigación Acción Colectiva IAC destierro y resistencias (2009-actual) Botero, 2013, Ospina y Botero, 2007; Daiute y Botero (2012); Botero, (2012b) parten de la reconstrucción de las historias desde las experiencias de comunidades en movimiento, relatos de afirmación y prácticas cotidianas de resistencias como referentes de acción política y al mismo tiempo, como escenario de denuncias desde la dignidad de las luchas diarias que figuran micro-poderes en los lugares concretos de actuación.

Esta investigación es de tipo militante, en ella se describen e interpretan determinados contextos y situaciones de la realidad social buscando la lógica de sus relaciones, así como interpretaciones dadas por los protagonistas, en este caso, maestros sindicalizados que dejaron aflorar sus vivencias con relación a las vulneraciones realizadas por diversos grupos sociales que de manera directa e indirecta causaron afectaciones a nivel personal y también familiar; situaciones complejas que para otros maestros ha terminado con la pérdida de sus vidas.

De igual forma, nuestros relatos parten de las experiencias de ser maestro-a en contextos de guerra, a pesar del drama y la infamia figura perspectivas para romper con la impunidad que apuesta por la construcción de memoria colectiva por nuestros docentes que siguen tejiendo esperanzas y sentidos en la formación como opción ante la aniquilación y la instrumentalización capitalista de la guerra.

En este sentido, la investigación se enmarca desde las acciones colectivas del sindicato, y las maneras en que éstas enfrentan las problemáticas de la guerra en el Departamento; de este modo, “la – IAC – propone la des-jerarquización de toda forma de construcción del conocimiento. No podría hablarse de investigación militante, cuando las comunidades son me-

ramente consultadas como participantes con sus testimonios y relatos; requerimos avanzar en la intersección entre academia y activismo⁹ y en la capacidad de autoría del teórico en las luchas sociales, y de los agentes comunitarios en la teoría. (Botero, 2013, 44).

“Des-elitizar el conocimiento indica reconocer las voces y versiones del mundo en el proceso de construcción de reflexiones y soluciones que nos comprometen. Además de comprender el saber poder como el gran panóptico y como bio/política, el conocimiento se constituye en campo de contrapoder; así, las lógicas de relacionamiento y los principios de los movimientos sociales y los colectivos orientan la construcción teórica en coherencia con la confrontación entre las luchas epistémicas y las luchas existenciales”. (Botero, 2013, 46).

Población y muestra, descripción

Docentes afectados por las diferentes situaciones de violencia, afiliados a la Asociación de Institutores del Cauca – Asoinca.

Criterios de selección

Miembros de la junta directiva, personal administrativo y de logística, docentes que tienen por característica común estar sindicalizados y haber vivenciado el fenómeno de violencias e injusticias y las diferentes expresiones cotidianas que viven más desde la huelga, su subjetividad, la afectación moral y política de resistencia. La investigación tiene en cuenta la participación de las autoras en los procesos como maestras sindicalizadas que hemos padecido directamente situaciones adversas en nuestro ejercicio docente. Se tuvo en cuenta la socialización de relatos en los diversos encuentros como movilizaciones, marchas, asambleas, huelgas, documentales, noticias y periódicos.

⁹ Escobar, A. 2012. *Op. cit.*



Hallazgos: El lugar del testimonio y subjetividades del maestro y la maestra sindicalizadas

“Parece arcaico observar en pleno siglo XXI que en la pizarra aún se pinte con tiza, los pupitres sean los troncos rústicos de árboles cortados por la comunidad, las mesas improvisadas con tablas, las baterías sanitarias sean la espesa hierba del monte y el papel higiénico las hojas secas de los árboles, como también la planta física sea bajo un árbol o en el patio de una construcción arruinada por falta de inversión, o peor aún destruida por los constantes acechos y encuentros de la fuerza pública con los guerrilleros.

Pero lo más hermoso es ver la creatividad de mis compañeros para realizar su quehacer, cómo fortalecen la riqueza de las tradiciones orales de sus ancestros, las semillas y las plantaciones, las plantas medicinales, la coca como medicina, el hacer mermeladas con frutas exóticas, el uso del yagé, las semillas como artesanía para realizar aretes, manillas, collares, las habilidades artísticas utilizadas con recursos del medio, las formas de hacer papel para que los niños tengan hojas en que escribir, las tinturas sacadas de las plantas y de la diversidad de los colores de la tierra para pintar sus dibujos, en fin un sinnúmero de elementos que les sirve para la sostenibilidad de un niño en la escuela y no la abandone por falta de material pedagógico y se vaya a las filas de la guerrilla. Por supuesto las encomiendas que hacemos son implementos para poder fabricar los materiales con los cuales enseñamos a los estudiantes, lo anterior anudado a la esperanza de profesionalizarnos y así mejorar en todos los aspectos y lograr tener una vida digna; por eso estamos aquí, haciendo este gran esfuerzo sin importar el valor

del pasaje y la alimentación ya que la estadía es gratis, pero debemos traer cobijas, colchonetas, la rectora de la institución donde recibimos las clases modalidad a distancia nos ayuda para apaciguar los altos costos que demanda actualizarnos, el ahorro para hacer este largo viaje oscila entre cuatrocientos mil pesos cuando venimos solos y al traer los hijos cuando no hay con quien dejarlos el costo es aún mayor, un gran esfuerzo que se asume, pero que realmente vale la pena hacerlo, pues la profesión docente es como la de una artesana que moldea, teje, pinta con paciencia, sabiendo que su obra, para ser verdaderamente bella y original, requiere recoger el espíritu colectivo desde el lugar donde se vive la vida”. (Testimonio docente 2012).

Las subjetividades en lucha de maestros y maestras sindicalizadas evidencian sentidos y sentires del ejercicio docente en contextos de guerra. A continuación se describen los principales hallazgos de la investigación organizados en dos tendencias centrales: I. Violencias hacia el ejercicio docente y II. Violencias hacia maestros y maestras que resisten frente a las políticas estatales.

Cada una de éstas soportadas con relatos propios de compañeros que posibilitan re-contar y reflexionar el entramado de relaciones entre las diferentes formas de violencia contra el sujeto maestro, no como una situación particular o aislada, sino como una realidad de despojo y aniquilamiento directamente contra el ejercicio y subjetividad del docente.

La subjetividad de maestros-as en contextos de guerra trae consigo una postura ética frente a los procesos formativos. La comprensión de sus subjetividades da cuenta de las interpretaciones que hacen dentro de sus propios escenarios históri-

cos. Los procesos de subjetivación política pasan por las experiencias, la adopción y negociación de normas en la diversidad de relaciones de poder, los cambios de patrones de valor cultural que inciden en la acción colectiva y la comprensión de los significados e interpretaciones que desafían las prácticas políticas dominantes. De este modo, la subjetividad profundiza cerca de la dignidad sujeto maestro en sus condiciones y circunstancias de guerra y resistencias desde el ejercicio formativo en configuración de tejido colectivo.

Violencias hacia el maestro-a en contexto de guerra: las travesías de muerte

Oír los testimonios de docentes que han sido amenazados en el contexto armado, y las voces de testigos que vieron morir a maestros suplicando que los escucharan, les respetaran la vida o les permitieran aclarar situaciones en que estaban injustamente involucrados son argumentos desgarrantes que llenan de una indignación necesaria para desnaturalizar las violencias: *“Me llamaron al celular, me trataron mal, con grosería y me dijeron que tenía 24 horas para salir de la vereda, de lo contrario mi vida y la de mi hija estaba en peligro, era un sobre firmado por las Águilas Negras, calificando a los maestros como auxiliares de la guerrilla y nos decían que ya éramos objetivo militar al igual que nuestras familias... en un mensaje de texto al celular, me advierten que me van a asesinar por no recibir a un estudiante, y que el mensaje lo hiciera extensivo a la rectora”*. (Compilación de maestras amenazadas, 2012). Las permanentes constatan violaciones al quehacer docente inclusive en el ejercicio de la libertad de cátedra, así por ejemplo, los grupos armados no están de acuerdo con los proyectos que se realizan en las escuelas. No están de acuerdo con el proyecto de educación sexual, por cuanto no les conviene que se les hable a las niñas especialmente del respeto a su cuerpo, de su dignidad, de sus valores; se llevan las niñas entre

12 y 13 años como comprar ganado y los padres de familia lo toleran por miedo. No permiten el proyecto de música, bajo el principio de que la persona que toca un instrumento musical es difícil que toque un arma y esto va en contra de sus intereses ya que buscan es engrosar las filas de sus grupos. (Testimonio docente Roger, 2012).

Sujeción del cuerpo: ser mujer y ser maestra en contextos de guerra- discusión de género

El género dentro del sindicato indica más allá de poner porcentajes políticos de mujeres en las listas dirigentes implica la feminización del gremio, así mismo, develar prácticas sutiles de violencia como los salarios en el escalafón docente se asocian a condiciones de género, las mujeres seguimos siendo mayoría del sector educativo. Maestros líderes y maestras líderes campesinas, afro-descendientes, indígenas y en contextos populares son parte de las víctimas de nuestro país.

En todo conflicto armado ni la razón ni el corazón se salvan de las amenazas y mucho menos de la muerte cuando maestras se relacionan afectivamente con miembros de la fuerza pública y/o grupos al margen de la ley.

“Mi nombre es María Montes y hasta hace año y medio trabajaba en el resguardo indígena de Monte Pelado, trabajé por muchos años allá sin inconvenientes a pesar de la presencia de la guerrilla, la gente era muy buena con migo, pero al llegar a esta comunidad el ejército las cosas cambiaron, se vivía con intimidación, con prohibiciones, lo cual la convivencia se tornó aburridora y comencé a entablar relación con un soldado profesional, conversábamos de muchas cosas pero nunca imaginé que me fuera a enamorar de él, la guerrilla fue a la escuela y nos advirtió y nos prohibieron que habláramos con el ejército que con esta gente a metros, sin embargo nos dábamos las formas de encontrarnos



hasta que quedé embarazada de él, y el día menos pensado me llegó un mensaje de texto al celular donde me decían que me daban 24 horas para salir de la comunidad o sino que mi hijo y yo corríamos peligro, de inmediato me fui para el pueblo, me comuniqué con el sindicato, me presenté a la Secretaría de Educación y hasta el momento me encuentro allí en espera de una reubicación favorable. Ya llevo varios meses aquí en la secretaria de educación desempeñando varias funciones que me colocan a hacer, pero estoy aburrida porque mi profesión es la docencia y no la estoy ejerciendo, también la estabilidad económica es crítica pues debido a esta situación me toco venirme con mi familia ya que ellos dependen económicamente de mí, pero el salario es muy poquito y quiero que me reubiquen en un sitio donde pueda vivir tranquila y la situación económica no sea tan costosa. (Testimonio personal María Montes. Agosto 2012).

El conflicto va más allá de la disputa entre actores armados

La violencia simbólica (Bourdieu, 1996) actúa de manera paralela a la violencia material, la una se alimenta estratégicamente de la otra, cuando amenazan y/o asesinan a un docente también se le estigmatiza “en qué estaría metido” se usa nuevamente la estigmatización para privatizar las injusticias.

“Soy docente hace 32 años y desde ese tiempo estoy vinculado al sindicato, en la actualidad me encuentro en la ciudad de Popayán en una comisión como consecuencia de amenaza por ser sindicalista. El ser sindicalista me ha traído dificultades, pero soy consciente que debo correr riesgos, desde el año 1.999 aparezco en una lista como objetivo militar para ser asesinado de inmediato situación que ha dado pie para andar de un lado para otro, en 2.001 sufrí un aten-

tado me hirieron a bala en la pierna derecha, me brindaron asilo político en otro lugar, no acepte porque mi compromiso está aquí en trabajar por el pueblo, derechos humanos y el alto comisionado me brindaron protección, pero realmente desconfío de ellos y siempre estoy pendiente de todo lo que pasa a mi alrededor, puesto que soy un convencido de que la lucha social la tenemos que encaminar a hacer valer nuestros derechos y por lo tanto hay que correr el riesgo, la solución no es salir del país, la solución es nuestra y el estado debe asumir la responsabilidad con todos y darnos la posibilidad de hacer justicia social para todos... (Testimonio docente Pedro, Noviembre 2012).

Hoy por hoy en nuestra sociedad la muerte de muchos colegas pasa desapercibida y en los medios de comunicación no deja de ser un titular, para las autoridades es un proceso de investigación que en la mayoría de los casos no prospera, sólo para sus familias y compañeros queda el dolor frente a la atrocidad como expresión la naturalización del conflicto:

“Soy docente del 1278 nombrada en la ciudad de Popayán hace tres años por ganar el concurso de méritos, mi hermana con mas años de experiencia docente en el sector oficial designada por el Decreto 2277, ambas afiliadas al Sindicato Asoinca y a Provitec de donde mi hermana recibió beneficios para adquirir un lote en la Parcelación la Lomita ubicada al norte de la ciudad de Popayán. Allí construyó uno de sus mayores sueños su casa para disfrutar la jubilación del trabajo que por tantos años realizó con responsabilidad, dedicación y entusiasmo.

No es nada fácil exponer en el propio trabajo de investigación sobre el tema en mención cuando en lo profundo del ser se vive la violencia; pero considero que es una forma de denun-

cia frente a los hechos vividos, tal vez quede corta entre estas líneas pero trataré de expresar lo que siento desde mi propia subjetividad frente a hechos tan reprochables, como manifiesto no solo por la pérdida violenta de dos de mis seres queridos sino por todas las personas que han vivido casos similares. Sin lugar a dudas vivimos en un mundo de zozobra por la inseguridad, la violencia que nos acecha, probablemente por las realidades crueles que se viven en nuestro país.

Mi hermana y mi padre de 94 años fueron vilmente asesinados, inicialmente mi padre y a mi hermana se la llevaron violentamente esa noche y al otro día la encontraron muerta en las inmediaciones de la vereda san Ignacio de Popayán.

...Y es que la “no violencia” inicia desde nuestro ser, desde nuestra familia, desde la escuela, desde el barrio, ciudad, pueblo, vereda, trabajo; son muchos pensamientos y sentimientos que afloran en cada amanecer, en los minutos que pasan y en el final del día; pienso en lo fundamental de la familia, en la educación, en la niñez, en la juventud, en los ancianos, pienso y pienso en tantas cosas que me generan desilusión pero al mismo tiempo, muy en el fondo... siento el deseo de esperanza por continuar aportando a una sociedad mejor, y al tiempo darle continuidad al legado valioso que dejan mi padre y mi hermana.

Tanto ella como yo, mi familia y tantos más somos víctimas de la violencia, esa violencia que genera horror, temor, desasosiego, angustia, impotencia, dolor. Lo ocurrido y otros hechos que suceden en las semanas siguientes en el Cauca y Popayán como es el caso del asesinato de otro docente en el norte del Departamento y otro en un barrio de la ciudad, dejan muchos cuestionamientos sin

respuestas, sinsabores, indignación y ante todo desilusión y tristeza de sentir y pensar en que clase de ciudad y país estamos; las gentes caemos solo en el asombro, siguen pasando muchas cosas pero lo peor de todo es que seguimos como si no pasara nada.

Ojalá a partir del profundo dolor que embarga nuestra familia y las tantas mas de nuestro país se logre movilizar la vida, esa será la gran resurrección de la que habla mi Padre Dios.

Este no es el final de mi narrativa pues ésta como mi vida queda suspendida, doy gracias a todos por el acompañamiento espiritual recibido, y a los que me escuchen los invito para continuar haciendo honor a tan valiosas e irremplazables personas: a mi padre, maestro de la vida y a mi hermana con el ofrecimiento de la Institución el Liceo de Humboldt de la ciudad de Popayán donde laboré por última vez: “Mujer, Madre y Maestra” presente por siempre (Testimonio docente investigadora).

De la ira a la indignación, el miedo y la impotencia hasta la capacidad de cuidado y auto-sacrificio

El tener que vivir en la cotidianidad con la posibilidad inmediata de ser víctima de las acciones violentas ha llevado a que los maestros hayan interiorizado el miedo como patrón de conducta, pues además han visto cómo la impunidad incide para que se profundicen las violencias; ésta situación los lleva a ver como natural el hecho de que no puedan confiar en nadie y que siempre estén en una actitud de recelo defensivo, no solamente ante los extraños, sino incluso ante los mismos compañeros de trabajo con quienes acostumbran en las conversaciones evitar manifestar cualquier postura o comentario que crean que puedan comprometerlos; es un proceso de aislamiento donde se asume como cierto que el enemigo no tiene cara.



Violencias hacia los maestros-as que resisten a las políticas estatales. Estigmas y subjetividades del maestro en un estado neoliberal y represión en la huelga

Las resistencias del maestro y la maestra consisten en un acto de denuncia y desenmascaramiento de la privatización de las violencias a partir de la búsqueda de estrategias para no dejarnos callar y una de estas manifestaciones es la huelga como principal dinámica de acción política desde el sindicato educativo, pero antes debemos descolonizarnos, lograr independencia como gremio y evitar las distracciones del estado manifestada en prebendas, beneficios y retribuciones personales para reducir e invalidar el sindicato.

Las resistencias sindicales exponen procesos de colectivización de la denuncia - Las Huelgas, las marchas y el sindicalismo. Las luchas sindicales leídas desde las circunstancias y subjetividades de maestros-as en las condiciones de contexto de guerra, suponen la existencia del sindicato que logra develar dichas relaciones sutiles de intimidación, las prácticas de estigmatización y desanimación estatalizadas y que abarcan los órdenes de individualización, privatización y fragmentación de las relaciones y sus luchas.

Los sindicatos cobran vida en la medida que reafirman la identidad del docente como sujeto moral y un sujeto del derecho y su papel vital de posibilitador de poderes creadores de cultura contra-hegemónicas. Además de mantener sus objetivos en la ampliación de la consciencia y la emancipación; requieren principalmente, de un ejercicio de comprensión-develación-acción hacia la insubordinación y desestigmatización de sus luchas.

Violencia Jurídica: Las políticas neoliberales que conllevan a la fragmentación del ejercicio sindical

Las prácticas represivas del estado consisten en cambiar las políticas que afectan la vida colectiva de los docentes

fragmentando el sindicato educativo, muestra de esto es la implementación del decreto 1278, que evidencia un tipo de violencia política frente a los nuevos docentes generando desigualdad, inequidad y pérdida de derechos, éste es lesivo frente a los docentes nombrados por el decreto 2277 y no es posible que en el mismo país existan dos estatutos docentes.

Frente a dichas normas, la violencia simbólica comienza a interiorizarse en los patrones de valor cultural y estigmatización hacia la labor docente:

“Si están tan preocupados por la educación porque no se van a enseñar a los estudiantes” (escuchamos repetidamente en las voces de directivas, compañeros-as y padres de familia). “... Cuando los maestros salimos a la calle a protestar es porque el patrón no cumple con sus deberes, porque se han agotado las instancias y no queda otra alternativa que la huelga y la movilización; sin embargo, somos amenazados, presionados, señalados y adjetivados de sinvergüenzas, irresponsables, perdedores de tiempo, inconscientes y lo que es peor, calificativos a veces secundados por los mismos compañeros que no participan de las luchas pero que sí se benefician de los logros colectivos o en el caso contrario también se ven perjudicados por sus actuaciones ... (Testimonio docente Violeta, Octubre 2012).

Otro ejemplo, es la noticia pública que la Ministra de Educación a través de los medios de comunicación afirma que los ECAES o evaluación de los profesionales y la evaluación de competencias de los docentes tienen los peores puntajes a sabiendas de que éstas vienen configuradas con parámetros universales exter-

nos y descontextualizados, conllevando a que las nuevas generaciones vayan en contra de sus propios maestros. Por ello el sindicato debe trabajar para enfrentar las tiranías del estado que van desde la subordinación, estigmatización y paralización del movimiento en contra de las políticas de los pueblos, generando con ello ira, indignación, miedo, impotencia y odios en la descalificación del maestro en huelga y la colectivización del dolor, la rabia y la indignación como acción política alternativa de denuncia y resistencia.

La implementación del decreto 1278 evidencia un tipo de violencia política frente a los docentes, generando desigualdad, inequidad y pérdida de derechos. La emergencia de agenciamientos o experiencias de construcción de autonomía que transgredan la sujeción frente al sistema de control de la guerra.

Una de las prácticas maquiavélicas del totalitarismo consiste en permear los lugares más cotidianos de formación de los sujetos, la violencia simbólica consiste en estigmatizar el ejercicio docente desde aminorar su identidad y ubicar como culpables de la precarización de la educación, hasta la reducción paulatina de los derechos como cualquier trabajador o profesional en el área educativa.

La desestigmatización del sindicato de los profesores implica reconocer la importancia de sus luchas por los derechos mínimos laborales, ligadas a las asociaciones obreras. De igual forma, a la articulación y vinculación con otras como las de maestros y maestras en sus movimientos feministas, afro, indígenas, estudiantiles, indignados, campesinos y mineros.

En este caso, el docente liga una realidad ético-política desde el sentido político de la formación y la posibilidad de desengranar el sistema de violencias hacia sí mismo como maestro, como líder sindical y como agente comunitario en cada lugar de actuación. Los sindicatos hacen

referencia a las luchas populares que no están desligadas por el reconocimiento y la redistribución, que han sido guardianes del derecho a la educación que exige en sí mismo un compromiso con la transformación; como lo expresa Quintero (2010, 2) “para ello se parte de reconocer la educación como un derecho; en consecuencia, es de vital importancia combatir las desigualdades, las diferencias de género y la ausencia de la solidaridad.

Violencia como represión hacia el maestro

La violencia antisindical cada vez es más fuerte, porque al estado le conviene debilitarnos para someternos, por ello acuden a estrategias tajantes y generalmente es la fuerza pública la encargada de combatir contra nosotros, cuando salimos a las movilizaciones, hacen uso de la fuerza física.

“Tal como lo hicieron en el año 2004, cuando participamos de la movilización los docentes por contrato, los policías montados en caballos nos atacaban con bolillos, gases lacrimógenos, nos esperaban en cada esquina del parque Caldas con tanquetas, la Secretaría de Educación nos amenazaba con descontarnos los días de huelga, algunas personas que no entendían la situación nos gritaban palabras malintencionadas”
(Testimonio maestra Cecilia, julio 2013).

Creación de conflictos inter étnicos: políticas de división de los pueblos

La mayoría de los maestros mestizos están siendo rechazados en las comunidades indígenas por el sólo hecho de no ser indígenas, igualmente, los maestros indígenas y afro están siendo estigmatizados por defender la educación ancestral. Somos maestros-as indígenas, afro, mestizos, campesinos que creemos en la educación como lugar de la esperanza y reivindicación de nuestros derechos individuales y colectivos.



De una y otra forma hacemos educación subalterna que contribuye a la comunidad desde lugares muy apartados y de difícil acceso. A veces desde nuestros propios barrios y veredas, otros desarraigados del hogar; y en aras de conseguir un trabajo debemos soportar el racismo, la indiferencia, el rechazo y el sometimiento e imposiciones que no sólo vienen de los dirigentes, sino de la re-colonización que nos divide como pueblos.

Las prácticas de resistencia cotidianas por parte de profesores-as de comunidades afro, indígenas, campesinos, sectores populares evidencian la necesidad de poner en discusión las relaciones inter-organizaciones en diálogos inter-culturales de luchas y resistencias.

Las estrategias sistemáticas de desaparición, reclutamiento, expulsión, subordinación e indiferencia son la expresión de las formas más perversas de la tecnificación de la guerra propuestas en las sociedades globales que afectan a docentes líderes en sus contextos de actuación, estas pugnas por las condiciones de trabajo digno del docente indican diálogos que profundicen en la posibilidad de educación propia en relaciones complementarias e interculturales con los movimientos sociales.

Las luchas sindicalizadas no son exclusivas de maestros mestizos, en el Cauca somos además de mestizos; indios, afro-descendientes y de comunidades populares. Las condiciones de dignidad del ejercicio docente implican la ampliación de significado de nuestras luchas vinculándolas a la de los pueblos.

La tendencia a ver las luchas sindicalistas como meras asociaciones gremiales que tienden a defender los derechos económicos de los docentes es una lectura reducida frente al movimiento educativo, no por una justicia abstracta, sino por una práctica legítima e histórica de resistencia frente a las relaciones entre capitalismo y guerra y un sistema regulativo en contra del sindicato educativo que se vinculan a las diferentes luchas de los pueblos.

Conclusiones

Este trabajo permite tejer el entramado de relaciones que existe entre las violencias y las resistencias desde las voces y narrativas que cuentan los docentes. Contrario a pensar al maestro-a como víctima y vulnerable, afirmamos que precisamente las violencias se dirigen a sus prácticas cotidianas de resistencia, a aquellos-as que son portadores de mundos alternativos al sistema de despojo desde el aula hasta las huelgas.

Asoinca con 74 años de actividad sindical ha sido uno de los pocos sobrevivientes en las luchas sindicalistas en el país, pues éstas cada vez más están en vía de extinción en un sistema de privatización, aislamiento, separación, individualización y fragmentación de nuestras luchas.

Los hallazgos teóricos de este estudio se dirigen a fortalecer, des-estigmatizar y reivindicar la dignidad de la labor docente y de los sindicatos desde el dolor y la infamia como principal sentimiento de acción colectiva, que logra re-vincular las luchas inter-sindicales con la de los pueblos como principal lugar para reparar la impunidad.

A pesar de la normatividad existente a nivel nacional e internacional en favor de los derechos sindicales, el gremio docente sigue siendo víctima de la ola de violencia que desangra a todo un país por la injusticia social, política, económica, predominando la impunidad. Los relatos de ser maestros y maestras en luchas sindicales indican la necesidad de ampliar los significados del sindicato de gremio a comunidades educativas en movimientos inter-culturales e inter-generacionales¹⁰.

Las tensiones al interior de los sindicatos de docentes y en su relación con las diferentes demandas políticas de otros movimientos de los pueblos con frentes como la educación propia y las luchas

10 Para ampliar este tópico ver: Escuela, guerra y resistencias. Maestros desde la diversidad, 2013: 256-282.

contra la neo-liberalización de la educación, más que expresar un mero disenso de intereses, evidencian prácticas de interpelación contra el manejo de intereses privados dentro del sistema educativo y contra los diferentes sistemas de poder que se juegan a partir de la violencia como estrategia de corrupción y de un modelo hegemónico para el control de las comunidades.

La reducción del sindicato al gremio corporativo y los diálogos del Estado a las prebendas y beneficios distrae la comprensión del movimiento educativo como parte central de las gestas populares que abarcan desde luchas en contextos cotidianos, hasta la huelga como principal herramienta de las resistencias sindicales.

La auto-descolonización del sindicato se constituye en tarea del movimiento educativo, pues las prácticas de privatización encaminadas a las políticas del consumismo y el juego de retribuciones individuales o gremiales distraen los sentidos de la agencia política y la resistencia frente a las sutilezas de la guerra.

La capacidad de develar los horizontes comunes de un rotundo frente a la violencia indica una negativa frente a cualquier acto de privatización de sus luchas. Un sí radical frente a la vida en resistencia frente a las violencias invisibles propuestas por la subordinación del sistema colonial capitalista expreso no sólo en el ámbito de la vida económico, sino más bien, en la totalitarización de las subjetividades a partir de la fragmentación de las relaciones, el individualismo personal o gremial hasta la tortura y la complicidad con las políticas de guerra.

Las nociones de subjetividad, sujeción e identidad amplían el espectro de comprensión sobre la pluralidad y la diversidad de lugares de resistencia frente a la violencia contra maestros y maestras que se oponen frente a los sistemas de homogenización y totalización de la vida del sujeto educador-a.

La vigencia de las luchas sindicales ligadas a los problemas de redistribución, con marcos de referencia marxistas y de clases frente a la opresión del ejercicio del estado dominante, mantienen su vigencia en la historia del presente, no obstante, no son suficientes para comprender las demandas por las políticas de la educación desde la diversidad en contextos latinoamericanos. Las disputas por la redistribución se complejizan en las tiranías de estado que van desde la subordinación, estigmatización y paralización del movimiento en contra de las políticas de los pueblos y dentro de éstas el papel central del sindicato educativo.

La reconstrucción de historias de violencias contra el maestro y la maestra sindicalizadas en el departamento del Cauca interpela por la configuración de una agenda inmediata frente a la impunidad. Nuestra tarea principal en este artículo e investigación consistió en develar las articulaciones entre las violencias contra nuestro ejercicio docente y sindical.

Una de las tareas más urgentes consiste en la configuración de memoria histórica al interior de los sindicatos, de esta modo, con los relatos de maestros y maestras participantes del sindicato Asoinca evidenciamos que las violencias no se dirigen meramente a civiles particulares sino que consisten en una práctica xenofóbica por parte de la extrema izquierda como de la extrema derecha presente en los discursos justificatorios en lugares concretos del quehacer docente y el quehacer sindical a partir de estrategias que van desde sacarnos de la nómina hasta los crudos asesinatos que nos ha tocado presenciar.

Las violencias tienden a deslegitimar y fragmentar la participación en las resistencias cotidianas —en el ejercicio docente en contextos rurales y urbanos— como en las resistencias hacia el fortalecimiento del movimiento educativo, consecuentemente, las violencias contra el ejercicio docente están directamente vinculadas a desanimar y extinguir la lucha sindical.



Recomendaciones

Consecuentemente, este trabajo, no puede ser un texto más que queda paralizado en los anaqueles de las bibliotecas. Somos portadoras de una voz colectiva de las violencias que viven maestros-as en el aula, en el campo, en las ciudades, en las huelgas y las luchas históricas sindicales.

Se hace urgente la descolonización del sindicato haciendo uso de sus facultades, no solo denunciando los atropellos a través de los medios de comunicación, de la movilización, la huelga, defendiendo a sus agremiados, sino también a partir de la reflexión y re significación frente al hecho sindical, evitando competir con las mismas estrategias del estado; de lo contrario seguiremos colonizados, manipulados, esclavos del sistema.

El estado a través de sus políticas debe garantizar el cumplimiento de los derechos

y dignificar la labor docente, para que a pesar de la muerte, amenazas, desplazamiento, cambios de estilo y calidad de vida de un significativo número de maestros afectados no quede en la indiferencia.

Es fundamental como docentes, pese a las situaciones poco deseables que tenemos que vivenciar y enfrentar, continuemos en nuestro rol de guía integral y formador de aprendizajes emancipadores, que favorezcan la conciencia social, y contribuyan desde nuestra invaluable labor a la sociedad.

Que la Maestría en educación desde la diversidad continúe incentivando este tipo de investigación la cual conlleva a generar conocimiento a partir de las realidades sociales tendientes a reconocer las características de una Colombia dinámica, compleja y diversa.

Bibliografía

Fuentes

- Archilla, Mauricio. (1989). La clase obrera colombiana (1930 - 1945). Nueva historia de Colombia. Bogotá: Planeta.
- Arcos, Juan. (1964). El sindicalismo en América Latina. Madrid: Feres.
- Asoinca. (S.f). Información Institucional. En <http://www.asoinca.com/> (Recuperado en Agosto de 2011)
- Bauman, Zigmunt. (2002). Capítulo 5: Comunidad. En Bauman, Z. Modernidad líquida. (pp.179-212). Mexico: Fondo de Cultura Económica. En: <http://es.scribd.com/doc/31676172/Bauman-Zygmunt-Modernidad-Líquida>. (Consultado 23 de 2011)
- Barona Betancour, Ricardo. (2011). Contrato sindical. En <http://www.medicolegal.com.co/pdf/esp/2011/2/Revision%20al%20contrato%20colectivo%20sindical%20-%20Tema%20de%20portada.pdf>. (Recuperado en Enero de 2012).
- Botero Gomez, Patricia (2013) Teoría Social en Movimiento en: Botero Patricia y Palermo Itati, Alicia (2013). La utopía no

está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes. Argentina: CLACSO: Asociación Argentina de Sociología; CINDE y Universidad de Manizales. En https://docs.google.com/file/d/0B_QeS4JnNB5uQkpnTU42cmZtOWc/edit?usp=drive_web&authuser=0. (Recuperado en Junio de 2013).

- Botero Gómez, Patricia. (2012) Investigación y acción colectiva –IAC– Una experiencia de investigación militante. Utopía y Praxis Latinoamericana. 17 (57) Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. CESA – FACES – Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Botero, Patricia. (Enero – junio, 2012) Reseña: Human Development & Political Violence y aportes al campo crítico de las narrativas colectivas desde Colombia. Revista Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales – Cinde. Manizales, Colombia. 10 (1). En <file:///Publicado%202011/publicado%202012/resen%CC%83a%20publicada.html>. (Recuperado en Agosto de 2012).

- Bourdieu, Pierre. (1996). *Cosas dichas*. España: Gedisa.
- Bruner, Jerome. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Cabezas Alvarado, Zully. (2012). *El movimiento sindical en Colombia: Su quehacer político en el Polo Democrático*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Castillo T, J. L. (2008). *La Investigación Acción, principales características para el ámbito educativo*. México: Universidad de Colima. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Daiute, Colette. & Botero Patricia. (Noviembre, 2011). *Relatoría en el II encuentro del proyecto colectivo: Narrativas y memoria colectiva*. Santiago de Cali: El Balcón
- Daiute, Colette. (2010). *Human development and political violence*. New York: Cambridge University Press.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2007). *Proyecciones de Población para el Departamento del Cauca y Municipios*. Santa Fé de Bogotá: DANE.
- Diario El Liberal. (Agosto 21, 2012). *Asesinado rector durante las fiestas patronales de Los Anayes, El Tambo*. Popayán.
- Enciclopedia Wikipedia. (Julio, 2013). Colombia. En <http://es.wikipedia.org/wiki/Colombia>. (Recuperado en marzo de 2013).
- Escobar, Arturo y Botero Patricia (en prensa) *Sentipensar con los territorios y los pueblos en movimiento: la clave para la defensa de la vida*. en: Barbero, Jesús Martí y Rincón Omar. *Manifiestos. Una palabra que es acción*. Bogotá: Fundación Friedrich Ebert y su programa de comunicación para América Latina.
- Fundación Propasos para Colombia. (2006). *Estudio Sociocultural de Popayán*. Popayán.
- Gindin, Julián. (2008). *La actividad sindical en la docencia del sector público*. Libro compilado: educación, globalización y sindicalismo. catalagna: Escola de Formació en Mitjans Didàctics.
- J. A. Aunión. (Mayo, 2007). *Maestros y alumnos bajo las balas*. El país, pág. [http:// elpais.com/diario/2007/05/07/educacion/1178488802_850215.html](http://elpais.com/diario/2007/05/07/educacion/1178488802_850215.html). (Recuperado en Noviembre de 2012).
- Lizarralde, J. Mauricio. (2003). *Maestros en zona de Conflicto*. CINDE-Universidad Sur colombiana.
- Luxemburg, Rosa. (1906). *Huelga de masas, partido y sindicatos*. Mannheim, Alemania: Matxingune taldea.
- Mayan, María. (2001). *Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales una introducción a los métodos cualitativos*. Canada: Qual Institute Press International Institute for Qualitative Methodology.
- Maestros desde la diversidad, (2013) *Escuela, Guerra y resistencias*. Capítulo realizado por: Jaime Moncayo, Ary Palomino, Hermes Ángel y Patricia Botero –tutora e investigadora– (256-282). En Botero, Patricia y Palermo, Alicia. (2013). *La utopía no está adelante: Generaciones, resistencias e institucionalidades emergentes*. Argentina: CLACSO: Asociación Argentina de Sociología;; CINDE y Universidad de Manizalez https://docs.google.com/file/d/0B_QeS4JnNB5uQkpnTU42cmZtOWw/edit?usp=drive_web&authuser=0. (Recuperado en Agosto de 2013).
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. (2006, 290). *“Educación(es) en la(s) Globalización(es)”*. Bogotá: Desde abajo.
- Novelli, Mario. (2008). *Violencia política contra los profesores de Colombia y estrategias para combatirla en defensa de los derechos*. Compilado: educación, globalización y sindicalismo. Escola de Formació en Mitjans Didàctics.
- Observatorio del Programa presidencial de derechos humanos y DHI. (2011). *Informe anual de los derechos humanos y derecho internacional humanitario 2010*. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia.
- Ortíz Naranjo, Nancy. (2008). *Formación investigativa y subjetividad narrativas de resistencia*. Antioquia: UDEA.
- Paredes, Esperanza. (2001-2007). *La violencia simbólica en la cultura académica de la institución de educación superior. Una mirada feminista*.
- Flórez Flórez, Juliana. (2010). *Decolonialidad y Subjetividad en las teorías de movimientos sociales*. Bogotá: Javeriana.
- Peace Brigades International Colombia. (Enero, 2010). *Desplazamiento forzado en Colombia, crimen y tragedia humanitaria*. Colombia (14).



- Pinilla Díaz, Alexis. (2010). El magisterio y la movilización social en el contexto educativo a principios del siglo XXI. *Historia y Sociedad* (18), 36-24.
- Procesos de investigación y acción colectiva: destierro y resistencias. (2009-actuales). Botero, Patricia. Daiute, Collete; Vergara, M.; Buenaventura, P.E.; Salazar, M.; Jurado C. Santhos, C.; Giraldo, L.A.; Vargas, L.A.; Hernández, G.A.; Campuzano, N.; Cruz, C.; Sarria, Y.; Tapiero, L.E.; Pillimué; N.L.; Hernández, N.; Acero, O.; Callejas, L.; Duque; L. Márquez, L.; Vargas, L.; Rojas, S.; San Miguel, M.; González, M.; Bedoya, F.; Montoya, W.; Monroy, L.; Romero, M.; Romero, J.; Montoya, J.E.; Moreno, C.A.; Adarve, L.D.; David, P.; Ramos, M.I.; Vásquez, E.; Guazá, A.; Benítez, E.; Erazo; S; Torres, A.; Jiménez, J.; Belalcázar, G.; Moncayo; J.; Paruma, A.F.; Ángel, H.; Mamián, C.; Velarde, B.M.; Burbano S.X.; Beyra Gómez, R.; Velas, D.L.; Penagos, N.; Penagos, C.; López, B.S.; Santacruz, O.N.; Cabrera, J.; Oviedo, B.; Betancourt S; Gualteros, L.G.; Muñoz; A.V. Tacueyó en resistencia por la vida. Colectivo Minga del Pensamiento -Comunidad de Gargantillas- Tacueyó, Cabildo de la Familia y Colegio la Tolda; Fundación Solivida, con la comunidad del Brazo Taija y Los Guerreros; Comunidad de Ardovela; Fundación Carabantu; Comunas 13 y 8 de Medellín; Comuna a las orillas de Aguablanca; Recicladores-as del exbasurero de Navarro; Comunidad Hispana de Migrantes; Creapaz; Movimiento Campesino del Macizo colombiano; Resistencias ecológicas ecoaldeas; Comunidades educativas del Cauca - Sindicato Asoinca, con la participación y apoyo de La Universidad de Manizales (Facultad de Ciencias y Humanas - Maestría en Educación desde la Diversidad; Cinde (Maestría en Educación y Desarrollo Humano Sabaneta); City University of New York - Cuny (Doctorado en Psicología); Universidad del Valle (Licenciatura en Ciencias políticas); G.T. Clacso, Juventud y prácticas políticas y culturales en América Latina. Trabajo en interacción con los movimientos y organizaciones: paridero de investigación PCN-Gaidepac; Ruta pacífica de las Mujeres Santiago de Cali; Movimiento Nasa-Acin.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. (2011). Reconocer el pasado. Construir el Futuro. Bogotá: PNUD.
- Pulido Chaves, Orlando. (2008). La Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y la lucha por la educación. El estatuto Docente. Buenos Aires: Serie ensayos e Investigaciones No. 31.
- Quintero Mejía, Marieta. (2010). Epistemología de educación y la diversidad. Texto retomado del discurso en la Maestría en Educación desde la diversidad. Facultad de Educación, Universidad de Manizales.
- Rodriguez Abel, & O. (2008). "Veinte años del Movimiento pedagógico. Bogotá: Magisterio.
- Rodriguez Solano, Araceli, Herráiz Domingo, N.; Prieto de la Higuera, M.; Martínez Solla, M.; Picazo Zabala, M.; Castro Peláez, I. & Bernal Escámez, S. (2011). Investigación Acción: Métodos de investigación en Educación Especial. México: Universidad Autónoma de México.
- Sabucedo, José Manuel y otros. (1996). *Psicología Política* N° 23 (2001): Identificación grupal, eficacia y protesta política. Universidad Santiago de Compostela. España.
- Tejido de Comunicación el camino de la Palabra digna. (2013) La palabra de los pueblos no tiene precio. Cauca: Nasa/Acin. <http://www.nasaacin.org/informativo-nasaacin/3-newsflash/6267-la-palabra-de-los-pueblos-no-tiene-precio>. (Recuperado en Mayo de 2013).
- Teun Adrianus, Van. (1992). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós.
- Tiramonti, Guillermina. (Mayo 2001). Sindicalismo Docente y Reforma Educativa en la América Latina de los '90. Flacso-Argentina.
- Valencia, Nelcy. & Celis, Juan. Carlos. (2012). Sindicalismo asesinado. Bogotá: Debate.
- Wallace, Arturo (Agosto 1, 2011). BBC Colombia. http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/08/110728_colombia_maestros_inseguridad_aw.shtml. (Recuperado en Febrero de 2012).

Referencias

- Botero, Patricia. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales
- Gerencie. (Julio, 2013). Aspectos generales sobre los sindicatos. En <http://www.gerencie.com/aspectos-generales-sobre-los-sindicatos.html>. (Recuperado en Agosto de 2013).

González González, Miguel Alberto. (2013). *Filosofía de la diversidad II, libertad e igualdad*. Manizales: Universidad de Manizales.

Organización Panamericana de la Salud [OPS] & Organización Mundial de la Salud [OMS]. (Julio 9, 2002). *Informe sobre la violencia y la salud*. Washington: Organización Mundial de la Salud.

Restrepo, Paula. (2012). *Seminario*. Manizales: Universidad de Manizales.

Segura, N. (Junio 6, 2013). *No podemos trabajar con miedo: dicen profesores amenazados en Bogotá*. El espacio.

Sutec. (Julio 10, 2013). *Información Institucional*. <http://www.sutec.org.co/quienes-somos/nosotros/mision>. (Recuperado en Julio de 2013).

Vidales, Carlos (26 de abril 1997) *La Violencia en Colombia I*. Estocolmo. <http://hem.bredband.net/rivvid/carlos/violen01.htm>. (Recuperado en Octubre de 2011).



La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural¹

EDINSON JAVIER GUZMÁN MUÑOZ², JAVIER MUÑOZ MUÑOZ³,
EDGAR ALEXANDER PRECIADO ESPITIA⁴, MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR⁵

Resumen

Este artículo da cuenta de los resultados de una investigación realizada con el propósito de comprender la influencia que tiene la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar, donde se establecen a diario relaciones interculturales, mediadas por comportamientos y actitudes que generalmente aportan de manera positiva en el campo educativo, pero a su vez se presentan situaciones contrarias que se evidencian en conductas de exclusión y discriminación.

En este sentido se ha realizado una descripción de los diversos factores que influyen en la convivencia escolar, tales como el género, la situación socio-económica, la diversidad cultural, la procedencia, los credos, el pensamiento político, las actitudes participativas, e incluso como categoría emergente, la actitud del docente en relación con su formación académica frente a la falta de compromiso con los procesos de convivencia escolar.

Los sujetos de la muestra son 74 estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior "Los Andes". La investigación es cualitativa, con un enfoque hermenéutico. Entre las técnicas de investigación utilizadas, se destaca la observación participante y la entrevista semi-estructurada.

Los resultados muestran que los actores evalúan positivamente la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar en la institución, sin embargo el estudio refleja que los estudiantes perciben una limitada participación de los profesores en los espacios escolares y su aporte a las relaciones interpersonales y de convivencia.

Palabras clave: Convivencia Escolar, Diversidad Cultural, diferencia, Identidad Cultural.

1 Recibido: 04 de diciembre de 2013. Aceptado: 27 de marzo de 2014.

2 Edinson Javier Guzmán Muñoz. Magister en Educación desde la diversidad. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Artística de la Universidad del Cauca. Docente en la Institución Educativa Normal Superior "Los Andes". Correo electrónico: guigos17@hotmail.com

3 Javier Muñoz Muñoz. Muñoz. Magister en Educación desde la diversidad. Licenciado en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Cauca. Docente en la Institución Educativa Normal Superior "Los Andes". Correo electrónico: jammuz24@hotmail.com

4 Edgar Alexander Preciado Espitia. Muñoz. Magister en Educación desde la diversidad. Ingeniero Electrónico de la Institución Universitaria Los Libertadores. Docente en la Institución Educativa Normal Superior "Los Andes". Correo electrónico: alexpreciado14@gmail.com

5 María Inés Menjura Escobar. Psicóloga de la universidad de Manizales; Magister en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia, Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: mime@umanizales.edu.co

Abstract

School life. A look at cultural diversity

This article reports the results of research conducted in order to understand the influence of cultural diversity in school life processes, establishing daily intercultural relations, mediated behaviors and attitudes that generally contribute positively Student, but turn opposite situations occur which are evident in behaviors of exclusion and discrimination.

In this sense there has been a description of the various factors that influence school life, such as gender, socio-economic, cultural, contextual provenance, creeds, political thought, participatory attitudes, and even as emerging category, the attitude of teachers in relation to their academic training at the lack of commitment to school life processes.

The sample subjects were 74 students additional training program of "Escuela Normal Superior Los Andes". The research is qualitative, with a hermeneutic approach. Among the research techniques used, emphasis on participant observation and semi-structured interview.

The results show that people assess positively the cultural diversity in school life processes in the institution, but the study shows that students perceive a limited involvement of teachers in school spaces and its contribution to interpersonal relations and coexistence.

Keywords: Coexistence School, Cultural Diversity, differences, Cultural Identity.

Introducción

En las últimas décadas los estudios sobre convivencia escolar se han incrementado de manera notable en muchos países, con el fin de incorporar en las instituciones educativas y en la sociedad en general, valores y principios que contribuyan a una mejor convivencia para crear así conciencia de bienestar colectivo. Es así como se han buscado estrategias para cualificar o incluir en los currículos educativos la promoción de los derechos humanos, ya que fenómenos como la violencia, el rechazo y la exclusión en los últimos años se han incrementado en nuestra sociedad, especialmente en el Macizo Colombiano, donde se detecta con mayor frecuencia casos de violencia por grupos armados, narcotráfico y la explotación minera, que han contaminado los ambientes de convivencia en los centros educativos.

De acuerdo con González (2002), las situaciones conflictivas se han convertido en uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el profesorado. No obstante, Campo, Fernández y Grisaleña (2005, p. 123) indican que "*los niveles de violencia y la conducta antisocial en las escuelas no son mayores que los de antaño*" y Rodríguez (2004) concluye tras su estudio, que en los últimos años no ha aumentado la violencia entre pares en el marco escolar; sin embargo, los anteriores autores resaltan la presencia de conductas agresivas en las relaciones interpersonales, que han constituido y constituyen una de las principales quejas tanto de los padres como de los educadores, al tiempo que representan uno de los grandes problemas de la escuela y objeto de intervención, en tanto, parece ser un buen predictor de la inadaptación social en la edad adulta. Lo cierto, es que es innegable el aumento de las dificultades para la convivencia dentro



de las aulas de clase, ya que es un fenómeno con incidencia directa del contexto en el que se encuentra cada individuo. De esta manera está en juego la motivación, el clima escolar, las relaciones interpersonales, así como la diversidad que está presente en el aula.

La diversidad hace referencia a la diferencia, la variedad, la desemejanza y la abundancia de cosas distintas. Por lo tanto, el conocimiento de la misma nos permite fomentar valores como el respeto y la tolerancia, porque el hecho de respetar y tolerar al otro con quien se convive, aunque no manifieste las mismas creencias y bagaje cultural, permitirá dar un paso adelante en cuanto a nuestra formación como seres humanos Unesco (2001). La falta de reconocimiento de la diversidad puede desestabilizar tanto a los estudiantes como a los profesores, generando en ellos situaciones de irrespeto e intolerancia que conducen al deterioro de la sana convivencia y ésta a su vez al fracaso escolar, ya que *“la ausencia de éxito o el fracaso escolar es substancialmente el resultado de la interacción entre un sujeto alumno y una institución escuela”* (Funes, 2002, p. 1).

La importancia de la convivencia escolar desde el reconocimiento de la diversidad cultural

La constitución política de Colombia (1991, 2), reconoce la diversidad étnica y cultural, como una política pública que parte de los principios constitucionales estableciendo que uno de los fundamentos de la nación es, precisamente su diversidad cultural; asimismo, plantea la obligación del estado de reconocer, proteger y fomentar la cultura en todas sus manifestaciones y la garantía constitucional, a la libertad de conciencia y de expresión.

Todo lo anterior, ha permitido un reconocimiento de la diversidad cultural que

a su vez fortalezca el respeto por el otro y la ayuda desinteresada, exigiendo que todos los que comparten el mismo espacio, acepten unas normas básicas de convivencia, que puedan ser ejercitadas, mantenidas y vividas en la cotidianidad, sin improvisarlas sino que se hacen y se construyen de manera participativa y democrática en los procesos de relación e interacción permanentes.

Por tanto, al hablar de convivencia, en este caso, convivencia escolar, se es consciente de la complejidad del concepto, así como de la dificultad de construir en la institución educativa una cultura de paz, fundamentada en el aprendizaje de valores como el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la búsqueda permanente de la justicia, entre otros. *“Convivir significa vivir unos con otros sobre la base de unas determinadas relaciones sociales y unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado”* (Jares, 2006, p.17).

El Macizo Colombiano es un territorio reconocido por su compleja y rica biodiversidad que se expresa en una gran pluralidad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos y comunidades que conforman este contexto, las cuales se evidencian en los procesos educativos, permitiendo la participación democrática de nuevos horizontes de pensamiento.

En este sentido, la vitalidad del Macizo Colombiano radica precisamente en su diversidad; allí convergen grupos socio-culturales constituidos por indígenas, campesinos, afrocolombianos, y urbanos que enriquecen el mosaico cultural de este espacio mágico, biodiverso y multicultural. Es por ello, que la institución Educativa tiene un gran bagaje cultural, ya que estas personas han traído consigo en sus largos viajes un *“saco de costumbres”* que nos han ayudado a abrir nuestras mentes hacia un mundo nuevo y pluricultural, pero que a su vez su presencia en la misma aula de clases debilita los procesos de

convivencia, debido a que hay diversos puntos de vista, donde se presentan diferencias de opiniones y comportamientos, causando así fenómenos de violencia expresada a través de agresión física y verbal, que de una u otra manera quebranta los lazos de hermandad entre los diversos grupos culturales.

La diversidad cultural enmarca un sinnúmero de particularidades propias de cada contexto, permitiendo una estructura social acorde con las necesidades y expectativas en cada uno de los espacios en donde tienen lugar las distintas interacciones, desde las cuales, el ser humano direcciona su propia cosmovisión del mundo, dependiendo de sus creencias, costumbres y tradiciones.

Muchos estudiantes se sienten identificados con el grupo sociocultural al que pertenecen y ello les permite tener cierta identidad con su contexto y su cultura, pero en ocasiones la falta de cooperación con otros grupos, causa cierta competitividad entre ellos, conduciendo a la discriminación, como una forma de poder y dominación; situación por la cual la convivencia se torna compleja en los procesos educativos. Por tanto, el conocimiento que se derive de estudios realizados, como éste, permitirá mejorar los procesos educativos, al lograr comprender como los factores socioculturales que caracterizan la Institución Educativa, fortalecen o debilitan los procesos de convivencia escolar.

Por otra parte, al tratarse de una institución formadora de docentes, asume la directa responsabilidad de la formación de seres humanos con excelentes valores y principios, éticos, autocríticos, sensibles, pero sobre todo con capacidad para reconocer en la diversidad de sus alumnos, las diferentes formas de ser, hacer y saber, aceptando tales diferencias, para que puedan convertirse en promotores y creadores de respeto a la vida y a la dignidad humana, con identidad cultural, con sentido de pertenencia, con el fin de que se conviertan en gestores de proce-

sos de acercamiento entre los diversos grupos socioculturales, en los cuales se promueva la participación democrática y la cooperación entre los pueblos, como pilares de la convivencia.

La investigación, aporta conocimiento acerca de la responsabilidad del ejercicio propio del maestro en la armonización del clima escolar, ya que es quien desde sus comportamientos, expresiones, actitudes y conocimiento de la diversidad, puede generar estrategias que promuevan la formación académica y una hermandad solidaria entre los estudiantes, maestros y comunidad en general.

De esta forma la identificación con el grupo sociocultural al que pertenecen los estudiantes, debe estar permeada por un pleno reconocimiento del otro y de una intervención escolar y familiar, donde la democracia, la inclusión y la participación mutua sean el componente que fortalece el clima escolar, a la vez que propician la interacción de sentimientos y acciones con miras a un mismo horizonte lleno de transformación positiva, donde todos sean protagonistas de las prácticas en beneficio de sí mismos, de lo colectivo y lo social, y aún más cuando en las últimas décadas, el corazón del macizo colombiano (La Vega, Cauca), ha sido epicentro de desplazamientos y violencia constante, pero también, punto de encuentro de diversas culturas, poseedores de sus propias lenguas, religiones y costumbres que encuentran en la institución, el sitio propicio para lograr una educación que les permita a futuro alcanzar bienestar y progreso para sus vidas y las de sus familias.

Por tal motivo, la convivencia escolar supone el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural, con el fin de generar los espacios necesarios para que los estudiantes logren una inserción activa y constructiva. La escuela constituye un escenario educativo en el que la cultura actúa, como mediadora del desarrollo socio-cognitivo. En este sentido, se propone fundar la práctica educativa en



la diversidad y trabajar el conflicto como constituyente de la vida misma, tendiendo a su resolución en el marco del respeto mutuo, a partir de la problematización y del intercambio de puntos de vista, centrado en la aceptación de la diferencia.

Estudio de la convivencia escolar en diversos contextos

Los estudios sobre convivencia escolar, llevados a cabo durante los últimos años, en varios países son innumerables. En ellos se da cuenta de varias iniciativas de orden internacional, regional y nacional.

España es uno de los países líderes en la investigación relacionada con el tema de la violencia escolar y el maltrato entre iguales, concentrando allí gran parte de los estudios en los últimos años. En el estudio "La convivencia escolar como factor de calidad" se asevera que *"convivir es compartir, y para avanzar en ese camino hay que fomentar la participación"* (Gómez, Matamala y Alcocel, 2002, 1). Otro estudio llamado "Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias" afirma que *"la educación del siglo XXI, no puede renunciar a la construcción de una ciudadanía participativa, crítica y responsable"* (García y López, 2011, p. 531).

Los estudios mencionados, coinciden en afirmar que la escuela debe convertirse en un centro de participación democrática como mecanismo necesario para el mejoramiento de la calidad del clima educativo y social, donde los estudiantes aprendan a convivir de forma pacífica. Ambas investigaciones sustentan que la adquisición de valores, actitudes y habilidades sociales, son necesarias para generar un clima social positivo, en el cual emerjan y se desarrollen fenómenos como el compromiso, la motivación y la cooperación, bajo una normatividad concertada y aceptada, como una manera de asegurar la formación de ciudadanos democráticos, con

capacidad para resolver conflictos que alteran la convivencia en la comunidad educativa, adoptando estrategias que permitan la participación de las personas, de tal manera que adquieran compromiso para fomentar el diálogo, la escucha, la expresión de sentimientos y, en definitiva, la participación en la resolución de sus propios conflictos, sin desencadenar comportamientos violentos, tanto en el contexto escolar como en el social.

A nivel latinoamericano, el proyecto de investigación titulado "Convivencia o disciplina", realizado en Argentina entre 1999 y 2003 por Sús, consideró como objetivo promover procesos de democratización, *"tendientes a desterrar el modelo de disciplinamiento propio de una cultura de mando-obediencia"* (Sús, 2005, 984). En esta investigación la información primaria está constituida especialmente por los actores involucrados en el desarrollo de la clase: estudiantes y docentes. Tiene un enfoque teórico metodológico, fundamentalmente de carácter comprensivo. Los datos fueron obtenidos a través de tres técnicas básicas: análisis de la normativa, observación de clases durante el desarrollo de una unidad temática y entrevistas a profundidad.

El análisis indica que, pese a los esfuerzos, el viejo modelo basado en la disciplina, coexiste con el de convivencia, e incluso resurge frente al conflicto o situaciones de violencia. De la investigación se concluye que "la institución educativa debe potenciar su capacidad formadora (no represora), constituyendo el ámbito propicio para la convivencia y para el aprendizaje de las interrelaciones personales, donde los sujetos-alumnos son rescatados en su derecho a la defensa, como elemento fundamental en el ejercicio democrático" (Sús, 2005, 986).

En este sentido, el autor afirma que la evaluación debe desvirtuarse como mecanismo de dominación, con la cual se intenta por parte del profesorado mantener la disciplina. Dentro de los as-

pectos concluyentes se refiere a que la participación debe ser consensuada y no una especie de notificación, que pretende coaccionar la aceptación de las normas. El acatamiento de la norma no debería hacerse por la norma misma, sino en el compromiso de su cumplimiento, por la convicción del valor que representa. Los esquemas adoptados para mantener la sana convivencia no deben llevar a la frustración o al desgaste del docente, llevándolo a retomar posiciones autoritarias para asegurar la disciplina. La democratización de la escuela requiere la instauración de ley; sin ley no hay democracia ni educación posible, pero es necesario pasar de las normas de hecho a las de derecho, ya que ello constituye el pilar de la participación Sús (2005, 990).

La Red Latinoamericana de Convivencia Escolar –RLCE–, es un espacio para el debate y la producción de conocimientos acerca de la convivencia escolar, la cual tiene como objetivo fortalecer valores que benefician la democracia, la tolerancia, la paz, el respeto, la diversidad de pensamiento y las formas saludables de vida. Una de las experiencias publicadas, se desarrolló en la Escuela Primaria, “Emiliano Zapata” en Nuevo León –México, 2009–, llamada “Una comunidad escolar que lucha por la calidad, la equidad, la convivencia y su integración en la era del conocimiento”, en la cual se encontró que el trabajo colaborativo y el trabajo por proyectos desarrolla habilidades que se traducen en aprendizajes significativos y mejora el ambiente para la convivencia de la comunidad escolar con proyección a la participación social. Donde antes la diversidad cultural y religiosa era debilidad, actualmente es fortaleza, ya que aporta puntos de vista diferentes, pero encaminados hacia el mismo objetivo, entendiendo que el respeto hacia los demás es tan importante como a sí mismos.

Una compilación de ensayos realizada por Vidales y Maggi (2007), publicados en el texto “La democracia en la escuela. Un sueño posible”, aporta importantes ideas,

experiencias y propuestas para enriquecer la democracia y a su vez la convivencia en el sistema educativo y las escuelas. En la conclusiones del trabajo se afirma que “*ni el autoritarismo ni las formas primarias de resolver discrepancias, agravios y abusos son la vía para superar las situaciones de conflicto*” (Vidales y Maggi, 2007, p. 20), por lo cual, es mejor propiciar la creación de un clima escolar favorable y así generar una nueva interacción social basada en la participación democrática.

Por parte del Ministerio de Educación Nacional, hacia el año de 1998, se crea la “Línea de Convivencia Escolar del proyecto de educación rural”, en la cual, a partir de las conclusiones de mesas de la consulta nacional, se establecen mecanismos y acciones específicas para abordar la convivencia escolar tanto a nivel institucional como municipal y departamental.

Dentro de los “Programas estructurados nacionales para el desarrollo de competencias ciudadanas” se encuentra una propuesta desarrollada por el Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP, 2004), llamada “Escuela de derechos humanos, paz y convivencia”, orientada a promover el respeto y vigencia de los derechos humanos, la ciudadanía social activa y la convivencia pacífica.

El 16 de junio de 2004 entra en funcionamiento el primer Centro de Convivencia Ciudadana (CCC), en Barrancabermeja, (Santander), como parte del “Programa Nacional de Centros de Convivencia Ciudadana”. Actualmente operan en cada municipio, reportando mensualmente la puesta en marcha de planes de desarrollo comunitario, seguimiento a casos de violencia intrafamiliar, mesas de trabajo territorial, donde se fomenta la inclusión y participación democrática para comunidades LGTBI, asociaciones indígenas, adultos mayores y personas en situación de discapacidad, cooperación inter-barrios, atención de casos de abuso infantil, conformación de grupos juveniles indígenas, entre otros.



A nivel regional la Secretaría de Educación del Valle del Cauca en el año 2009, promueve el “Plan de Calidad de la SED en el Valle del Cauca” que propone aumentar en un punto los resultados de las pruebas saber en el tema de competencias ciudadanas, mediante la implementación del “Proyecto de Democracia, Paz y Manejo y Resolución de Conflictos”, lo que a su vez ha permitido, a través de talleres de capacitación, la sensibilización de la comunidad educativa frente al manejo y tratamiento de la convivencia escolar.

En el municipio de Santander de Quilichao –Cauca–, en el periodo lectivo 2008 - 2009, se realiza la investigación titulada “Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula” por Palomino y Dagua (2009). El objetivo general se centró en *“analizar los factores que limitan la convivencia escolar con el fin de validar prácticas y generar estrategias psicosociales que promuevan relaciones interpersonales adecuadas hacia una cultura de paz al interior de las aulas escolares*. Los autores, afirman que los problemas de convivencia escolar, deben ser abordados desde una perspectiva social y psicológica, donde está involucrada la familia y a su vez las interacciones personales que en esta se construyen a diario.

En los resultados de la investigación se identifica la necesidad de fortalecer los espacios de diálogo, escucha y participación; los docentes manifiestan la importancia de abordar la actitud del estudiante y sus emociones... se concluye que los problemas de convivencia escolar son diversos, complejos y dinámicos. Estos tienen una connotación cultural y normativa (Palomino y Dagua, 2009, p. 199).

La Alianza Educación para la Construcción de Culturas de Paz, es una organización conformada por grupos de coordinación apoyados por la Universidad del Cauca y el Programa Fundación Infantil y Juvenil del Cauca “Tehillim” quienes son los promotores de la experiencia llamada

“Cultura y convivencia desde los procesos de lectura y escritura”, la cual tiene como objetivo implementar estrategias para fomentar la cultura y la convivencia, desde la promoción de la lectura y la escritura en las comunidades infantiles y juveniles de Popayán y de algunos municipios cercanos. Algunos de los resultados obtenidos son: la creación de una red infantil y juvenil de gestores de convivencia intercolegial; la ampliación del proyecto para la zona rural de Popayán y la vinculación al proceso de formación a padres de familia.

Horizonte investigativo

La meta investigativa parte de incógnitas presentes en la influencia de la diversidad cultural en los procesos de convivencia escolar, donde se quiere llegar a comprender la complejidad estructural de los fenómenos que se viven y les son significativos a las personas involucradas en dicha problemática identificada, la cual está asociada a su cotidianidad escolar.

Esta comprensión es importante en el campo educativo, ya que busca la participación activa de los grupos sociales en la organización, movilización, desarrollo y participación de sus recursos y potencialidades, donde las formas de convivir permiten profundizar en la verdadera realidad contextual y en las situaciones problemáticas que han sido los puntos críticos del quehacer práctico en la escuela.

Los momentos que forman parte del proceso investigativo se desarrollan con base a ejes, los cuales articulan para su interpretación la coordinación de tiempo y espacio para poder llevar una secuencia cronológica de acuerdo a las pautas culturales, y de comportamiento, así como las de identidad.

Cabe anotar que la información sobre estas percepciones se han obtenido a través de los instrumentos de investigación utilizados, los cuales dan la posibilidad de identificar los factores culturales que de

una u otra forma alteran positiva o negativamente la convivencia escolar.

El tema de interés de esta investigación se circunscribe a la realidad del aula de clases y a la convivencia escolar del Programa de Formación Complementaria, por lo cual se inscribe en un enfoque cualitativo, pues este permite aproximarnos a la realidad escolar, de un modo tal que facilita comprender el contexto y describir los procesos reales desde las perspectivas de los participantes; también porque resulta más apropiado para tener acceso al mundo de la vida de otras personas en breve tiempo.

Esta investigación asumió un carácter hermenéutico, por cuanto se orientó con el propósito de interpretar y comprender los motivos internos de la acción humana, mediante procesos libres, no estructurados, sino sistematizados, que tienen su fuente en la filosofía humanista, y que han facilitado el estudio de los hechos históricos, sociales y psicológicos del ser humano.

El enfoque hermenéutico, lleva a cabo las tareas de interpretación y comprensión de los datos “internos” y “subjetivos” de hechos como los históricos, las posturas ideológicas, las motivaciones psicológicas, la cultura y el interés cognoscitivo o fin último, que mueve a la acción humana y que constituyen el objeto de estudio de la comprensión hermenéutica. Ésta ha respondido a la necesidad trascendente de hacer prevalecer la comprensión humana sobre la objetivación natural. (Zapata, 2007, p. 83). De esta manera la hermenéutica es una técnica, un arte y una filosofía de los métodos cualitativos (o procesos cualitativos), que tiene como característica propia interpretar y comprender, para develar los motivos del actuar humano.

Así, lo que ha caracterizado a las diversas escuelas, corrientes y enfoques de la hermenéutica ha sido su compromiso de conducir un mensaje de un sujeto a otro y de comprender o hacer comprensible el significado y fin de un texto o un contexto entre personas, permitiendo recuperar el sentido de la existencia humana.

Finalmente la estrategia investigativa que hace parte del enfoque y el tipo de investigación es la etnografía, ya que se centra en los procesos descriptivos, su intencionalidad es la representación lo más fiel posible de los contextos socio-culturales, por lo cual es una investigación que privilegia las preguntas investigativas sobre la problemáticas grupales que las preguntas de tipo individual. Esta se constituye como una estrategia que permite acceder a culturas diferentes, describirlas y comprender su forma de vida. La etnografía, parte del asombro y el extrañamiento, de la curiosidad y la capacidad de maravillarse con lo extenso y diverso de los mundos posibles.

Es por ello que este ejercicio etnográfico dentro del proceso investigativo, implica la escritura y la creación de imágenes que muestren los caminos de lo que está más allá de lo evidente. En este sentido nos comprometemos como investigadores a asumir un papel analítico y observador, especializado en mirar detenidamente aquello que nos interesa; pues *“el trabajo del etnógrafo se caracteriza por su comprensión cultural, el reconocimiento de normas, de comportamiento y estilos de relación”*. (López, 2001, p. 91).

Una de las técnicas más frecuente en la investigación es la observación de los “datos” o “hechos” y la interpretación de su significado. De hecho la observación y la interpretación son inseparables; resulta incomprensible que una se obtenga en total aislamiento de la otra.

Se utilizó como técnica primaria la observación participativa, la cual le permitió al grupo, convivir con las personas o grupos que se deseaban investigar, compartiendo estilos de vida, costumbres y conductas. Aquí los investigadores tuvieron la necesidad de ser aceptados por dichas personas, para lograr su objetivo de observar, por lo que fue preciso ser reconocidos como un grupo honesto, sincero, digno de confianza, en otras palabras “unas buenas personas”.



Durante la investigación, se participó de las actividades cotidianas, realizando anotaciones de los eventos dados en el lugar de los hechos, de la manera más detallada posible y lo más cerca al instante de tiempo en el que sucedieron. Tales anotaciones fueron examinadas regularmente con el objetivo de anexar detalles que no habían sido tenidos en cuenta en su momento y también para realizar un re-direccionamiento de la observación e investigación.

Otra de las técnicas utilizadas por el grupo de investigación fue la entrevista semi-estructurada, la cual permitió *“obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos”* (Kvale, 1996, citado por Martínez, 2006, p. 140).

Durante el desarrollo de la entrevista, se percibió una imagen de la personalidad del participante, adquiriendo así las primeras impresiones con la observación e interpretación de un lenguaje no verbal, es decir, a través de sus movimientos, la mímica, la expresión facial, la mirada, gestos y posiciones del cuerpo y de sus miembros, el acento, el timbre e incluso el tono de la voz, lo que finalmente contribuyó a precisar el verdadero significado de las palabras, haciéndolo verídico o, tal vez, evidenciando una contradicción o mentira.

Para ello, la unidad de trabajo la conformaron 74 estudiantes del Programa de Formación Complementaria de la Institución Educativa Normal Superior “Los Andes”, ubicada en la cabecera municipal de La Vega, a la cual asisten niños, niñas y jóvenes indígenas Yanaconas, campesinos y afro-descendientes.

Aproximación al concepto de convivencia escolar

El término *“convivencia hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza:*

morales, religiosos, de género, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales, educativos” (Jares, 2006, 20), los cuales nos permiten comprender la naturaleza humana de la diversidad en torno a las relaciones y a las fortalezas que ella enmarca dentro de la convivencia escolar. Dichos contenidos son agrupados por Jares (2006) en tres grandes categorías:

1. Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza.
2. Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad.
3. Contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el Estado de derecho, los derechos humanos. (Jares, 2006, p. 20),

Es importante tener en cuenta estos detalles porque le dan sentido a los procesos educativos, cuando se necesita comprender hasta donde es importante educar para la convivencia o cómo construir la convivencia.

Por otra parte, el término convivencia posee una gran variedad de *“connotaciones y matices”* (Ortega, 2007, p. 50) que se mezclan en los contextos en los cuales se vive y en ellos la diversidad cultural que los caracteriza, con una identidad y sentido propio de su existencia, dando armonía a su pleno desarrollo humano, bajo un clima agradable, que a su vez potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas de clase. Así mismo *“se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo”* (Ortega, 2007, p. 50).

La expresión convivencia connota el amplio significado de “vivir juntos”, a pesar de pertenecer a distintos contextos, especialmente en culturas populares como la

del Macizo Colombiano, donde es reconocido que la convivencia va más allá de compartir vivienda o lugar físico, que no es cohabitar, sino ser partícipe y reconocer que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos, razón por la cual, se hace necesario que cada cual controle un poco sus propios intereses y comprenda los intereses de los demás. Implícitamente, la convivencia encierra un cierto bien común que es conveniente respetar, lo que favorece la espontánea resolución de los conflictos de manera dialogada y justa.

Ortega (2006, 37), plantea tres dimensiones desde las cuales da abarca el significado de convivencia; en la dimensión socio-jurídica, es *“la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo”*, (Ortega en la que las personas requieren de unas condiciones básicas de ciudadanía, con la cuales pueda ejercer sus derechos en ámbitos legales, laborales y cívicos, necesarios para el funcionamiento de la participación democrática. En la dimensión sico-educativa se refiere a *“un análisis de los sentimientos y emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás”* (Ortega 2006, 37), en la que las relaciones interpersonales, entre los miembros de la comunidad educativa deben generar estados de bienestar físicos y psicológicos que permitan llevar a cabo los procesos de enseñanza- aprendizaje. *En la dimensión social y moral incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo* (Ortega 2006, p. 37).

La convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en

la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar (Ortega, 2007).

Aproximación al concepto de diversidad cultural

La diversidad es un rasgo constitutivo de la realidad social que otorga a la humanidad numerosas expresiones culturales en torno a los modos de ser, de convivir, de pensar y de hacer. La diversidad debe ser entendida y valorada como un fundamento mayor para la convivencia, toda vez que es contraria a la marginación, a la segregación, a la homogeneización, a la discriminación y la intolerancia, todas ellas actitudes perversas que obstaculizan o alteran la convivencia humana en la sociedad y la escuela.

Tal es el caso del macizo colombiano, que a través del tiempo ha sufrido estos fenómenos de marginación y problemáticas sociales, que evidencian distintas formas de violencia y que de una u otra manera afectan la convivencia en los diferentes contextos, especialmente en las aulas de clase y más cuando se crea un sistema capitalista, donde se homogeniza el pensamiento y se priva la libertad de los sujetos y colectivos como lo hacen las grandes multinacionales en la explotación minera que no aceptan la diversidad, ya que esta es considerada como un peligro para el sostenimiento de la misma. Afortunadamente existen grupos populares como el proceso campesino del municipio de La Vega, que en su acción y voz de resistencia reclaman lo que les ha sido arrebatado para una vida más justa, equitativa y solidaria.

Lo que se denomina “diversidad humana” se manifiesta en tres órdenes, esto es, *“el orden biológico, el orden psicológico y el orden sociocultural y educativo”... en cada uno de estos tres órdenes, la diversi-*



dad humana adopta una serie de variables (Pulido y Carrión, 1998, 506). En este sentido la diversidad no solamente se refiere al ámbito cultural, también se observa en el ámbito educativo, donde descubrimos variedad de género, edad, credo, situación socioeconómica, grupo sociocultural, etc. La aceptación de estas características para la integración de todos en la escuela es fundamental si se tiene en cuenta esta "diversidad humana", la cual considera que la realidad la constituyen infinidad de grupos y sistemas que poseen diversas cualidades y se diferencian sustancialmente unos de otros. Según Morín (1999)

"Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. La educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos" (Morín 1999, p. 54)

Para ello se generan acciones de resistencia en los procesos educativos desde la Escuela Normal Superior "Los Andes", ya que prima una educación propia en la vida, con la vida y para la vida, que impregna de sentido humano, de identidad y cooperación a la comunidad educativa, como una unidad que se refleje en la organización y se evidencia en la transformación a partir de la lucha constante para mejorar las condiciones de vida y de la sana convivencia.

López (2002) afirma que *"la cultura de la diversidad es la cultura de la cooperación, del respeto, de la solidaridad, de la justicia, de la libertad, de la ética y de la democracia"* (López, 2002, 15, citado por Boggino, 2008, 53). Sin embargo, uno de los grandes cuestionamientos que surgen a partir de esto es, cómo abordar la diversidad en una sociedad con rasgos evidentemente competitivos, discriminadores, sectarios, solidarios, machistas, consumistas y oportunistas. Este autor también señala que

"ser negra, ser síndrome de Down, padecer una enfermedad contagiosa, ser paralítico cerebral o ser sencillamente niña o niño, no es un defecto, es un valor. La naturaleza es diversa y no hay cosa más genuina en el ser humano que la diversidad. La cualidad más humana de la naturaleza es la diversidad. No hay dos Amapolas iguales..." (López, 2000, citado por Manosalva, s. f., p. 6).

El término cultura, proviene del latín cultus, y hace referencia al cultivo del espíritu humano y de las facultades intelectuales del hombre, convirtiéndose así en un conjunto de informaciones y habilidades que le permiten la reflexión sobre sí mismo y sobre su actuación frente a los demás. En general la cultura es una especie de tejido social que abarca las distintas formas y expresiones de una sociedad determinada. La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad y un factor clave de su desarrollo.

Thompson afirma que *"la cultura de un pueblo o sociedad es el conjunto de creencias, costumbres, ideas y valores, así como los artefactos, objetos e instrumentos materiales que adquieren los individuos como miembros de ese grupo o de esa sociedad en particular"* (Thompson, 1998, p. 194). Por su parte Tylor (2010) en su obra *"Primitive Culture"* presenta una definición de cultura, de tipo descriptivo, la cual dice que:

"La cultura o civilización, tomada en su sentido etnográfico amplio, es esa totalidad compleja que abarca al conocimiento, las creencias, el arte, la moral, la ley, las costumbres y cualesquiera otras habilidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad" (Tylor, 2010, 1).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural planteó que la diver-

sidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de las sociedades; cuando se manifiesta, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y de su disfrute por las diversas generaciones que habitan el planeta.

La diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad y un factor clave de su desarrollo. Colombia es un país reconocido por su compleja y rica diversidad cultural que se expresa en una gran pluralidad de identidades y de expresiones culturales de los pueblos y comunidades que forman la nación. En este sentido la Unesco (2001) afirma que,

“la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad, patrimonio común que debe valorarse y preservarse en provecho de todos, pues crea un mundo rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones (Unesco, 2001)”

Por todo lo anterior, se considera el macizo colombiano como uno de los territorios más ricos a nivel mundial por su biodiversidad y multiculturalidad, que hace que este espacio se convierta en un patrimonio colectivo, donde su diversidad cultural genera organizaciones para su desarrollo humano acorde a las necesidades y expectativas de cada cultura.

Por los hallazgos. El papel de la escuela. Más allá de lo institucional

Es necesario potenciar la diversidad cultural como eje dinamizador de aprendizajes y saberes, los cuales enriquecen nuestras distintas maneras de vivir en el

ser y en el hacer; esto siempre y cuando se direcciona, se apropie y se valore con un sentido de pertenencia que permita la inclusión de todos y cada uno de los que hacen parte de estos contextos fortaleciendo la calidad de vida escolar.

De tal manera que las relaciones humanas, propicien ambientes democráticos y participativos, que determinan actitudes, expectativas y conductas frente a una organización con bases fuertes frente a los valores, formas de ser y sentimientos reinantes que definen la atmósfera en la escuela. *“A través de la educación se adquieren de valores, actitudes y conocimientos... que aseguran la convivencia en entornos caracterizados por la diversidad cultural; se aprende a convivir de manera pacífica con los conflictos, presentes en todas las relaciones humanas”* (Tuvilla, 2006, p. 9).

Es así como la Institución Educativa Normal Superior Los Andes, con el proceso investigativo realizado, comprende que la escuela debe ir más allá de lo institucional, pasando fronteras para el reconocimiento y el respeto por la diversidad, donde se promueva la convivencia escolar y permita así conocer que otros mundos son posibles... mundos en los cuales priman los espacios democráticos que generan oportunidades para crear nuevas formas de relacionarse con base en valores como la autonomía, el respeto, la justicia, la solidaridad, el cuidado, la libertad, el diálogo, entre otros. Así por ejemplo, el diálogo y la autonomía solidaria, favorecen la construcción de aprendizajes significativos en un marco de interacciones culturales democráticas que reconoce al otro como interlocutor válido, aceptándolo como un igual y diferente a la vez.

De esta manera la escuela no debe ser una isla que divida el pensamiento y lo aleje de las relaciones sociales, culturales, políticas y económicas como espacios de acción, sino que por el contrario genere condiciones de aprendizaje que



promuevan el desarrollo social, afectivo y cognitivo de los estudiantes, lo que aportaría notoriamente a conseguir un mayor sentido frente a la convivencia en el ámbito escolar, entendida también como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás.

La diversidad cultural. Entre la indiferencia y la exclusión

El Macizo Colombiano está compuesto por un mosaico complejo de culturas que, también necesitan de la diversidad para preservar el patrimonio biológico y cultural de las generaciones futuras, las cuales están sometidas a importantes cambios tecnológicos y sociales que han ocasionado profundas transformaciones en las sociedades de nuestro entorno. Uno de estos cambios sociales ha sido la multiplicación de la diversidad cultural de sus componentes, diversidad que, en ocasiones, es usada como legitimación de la exclusión social que padecen determinados colectivos minorizados, entre ellos, muchos de los inmigrantes que proceden de contextos lejanos, empobrecidos y violentos.

En el ámbito educativo se entiende como una reflexión profunda en torno a las oportunidades que nos ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio fructífero de valores y actitudes, rompiendo prejuicios e iniciando espacios de interrelación e intercambio, creando así lazos e interdependencias entre los grupos culturales diversos que conviven en una misma realidad escolar y en un mismo espacio (Bartolomé, 2002), tal como se evidencia en la Institución Educativa Normal Superior “Los Andes”, donde convergen diferentes grupos socio-culturales y étnicos que conviven en una misma aula de clases.

En este orden de ideas, en el contexto educativo se logra evidenciar situaciones

muy particulares de los estudiantes dependiendo del contexto del cual provienen y de su cultura, ya que dentro de ella se enmarcan sentimientos, pensamientos, acciones, cosmovisiones del mundo y diversas interpretaciones, que requiere de un espacio intercultural y dinámico que rompa el cerco del etnocentrismo cultural.

Al interior de las aulas de clase se logra evidenciar la diversidad cultural de los estudiantes y cómo ésta influye en los distintos procesos educativos, tal es el caso de los distintos credos que existen en un mismo salón, como los católicos que están en un mayor porcentaje, seguidos de los evangélicos, los cristianos, testigos de jehová y los que no pertenecen a ninguno de los anteriores; cada uno de ellos dependiendo de su arraigo cultural defienden sus posiciones y es allí donde se encuentra la riqueza o el problema de convivencia.

Al respecto, muchos estudiantes defienden su inclinación por una determinada religión, y aunque no sea la más representativa, los estudiantes son conscientes que su libertad de credo no debe ser una causa de exclusión, aunque se sientan desplazados por esta situación, algunos de ellos afirman, *“no me interesa lo que piensen, lo que realmente importa es la convicción religiosa que tenemos”*; *“lo verdaderamente importante radica en la actitud con que enfrentemos cada situación que se nos presente en la vida”*; *“el derecho a la libertad me permite elegir y tomar decisiones que cree convenientes para mi vida”*.

De esta forma se ha logrado comprender que esta diversidad por una parte crea subgrupos dentro de las aulas de clase; pero por otra fortalece la espiritualidad y la sensibilidad para poder entender al otro en su diferencia y aunque sus tradiciones son muy conservadoras se logra llegar a acuerdos para optimizar la convivencia.

Por otra parte, está la situación socioeconómica que afecta notablemente la convivencia tanto en el aula de clase

como fuera de ella, se evidencia en los ingresos económicos de los padres de familia, algunos viven de un jornal trabajando en el campo y otros en oficinas o negocios donde el ingreso económico es mayor, por ende sus actitudes y comportamientos varían según sus entradas económicas, las cuales son impregnadas en sus hijos, mostrando cierta altivez o humildad en sus acciones dentro de la institución, causando así discriminación y muchas veces humillaciones en público por no estar a la “moda” y no hacer parte del consumismo de los grandes mercados que alimentan las pantallas de la información.

En este sentido el aspecto económico juega un papel clave en los procesos de convivencia, pero también en la desintegración de la misma, debido a que a mayores ingresos, mayor es la discriminación hacia los que tienen pocos ingresos, reflejándose en burlas, insultos e intimidaciones a aquellos alumnos que presentan características físicas relevantes (gordura, delgadez, cojera, entre otros); exclusiones por presentar rasgos raciales minoritarios; por su timidez a los alumnos pobres; por sus rasgos culturales y en ocasiones con aquellos estudiantes que son responsables, negando la libertad de expresión y la espontaneidad.

Es una constante en las respuestas de los estudiantes, escuchar las expresiones “soy así y al que no le guste de malas”; “soy pobre y me visto cómo puedo, no como quiero”; “el que me quiera que me acepte como soy”; “aquí todos somos humildes así que nadie se las venga a dar de mucho”, etc. lo que deja entrever que hay inconformismo y selectividad entre los estudiantes por esta situación.

No obstante, habría que señalar que tal como afirma Carbonell (2002), este complejo tema no sólo requiere de un esfuerzo en el ámbito educativo, porque:

“Los problemas de convivencia por situaciones económicas no son sólo un problema educativo, son

un problema político de hondo calado. Hace falta una voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar con eficacia contra las causas y consecuencias de la exclusión social” (Carbonell, 2002, p. 64), .

En este sentido, no se debe confundir el concepto de la convivencia escolar como una forma de permanente silencio y sumisión, donde los otros siempre tienen la razón; sino una convivencia que genera procesos organizativos, democráticos y participativos, que propicia actitudes dinámicas para la construcción de políticas las cuales contribuyan a mejorar las condiciones de vida y de esta forma nutrir la convivencia desde unos espacios más óptimos y justos.

Otra situación que afecta la convivencia escolar son las características del contexto, debido a que más del 60% de los estudiantes provienen de lugares diferentes, cada uno de ellos con sus respectivas características y costumbres que identifican su grupo cultural y que además han heredado a través del tiempo de sus habitantes, ciertas actitudes y comportamientos desde la acción misma, hasta su lenguaje.

De esta manera podemos encontrar contextos que han sido golpeados por la violencia y sus gentes han tenido que salir de sus tierras como desplazados; otros que se han caracterizado por tomar la ley con sus propias manos para defender su territorio; otros donde su espacio se ha convertido en epicentro de cultivos ilícitos; otros que son azotados por las multinacionales y la explotación minera, etc., situaciones por las cuales los estudiantes tienen ciertas formas de ser y hacer y es allí donde se mira que el contexto influye bastante en los comportamientos de cada uno de ellos.

Este tipo de discriminación se evidencia en el trato y el mismo lenguaje



despectivo que se utiliza para referirse a una determinada situación o hacer alusión a algún miembro de un grupo, pues es muy frecuente escuchar expresiones tales como *“indio tenías que ser”*; *“al fin y al cabo sos un aborigen”*; *“Campeche ordinario”*; *“negro espanta la virgen”*; *“frasco’eleche”*, *“matarife”*, etc.

Lo complicado de todo ello es que muchas veces los maestros no se dan cuenta de las realidades contextuales de los estudiantes y proceden a juzgar, o calificar sin mirar la potencialidad de cada uno de ellos. Es así, como es necesario indagar en la cultura del diálogo y de la participación y las características del contexto, esto es, hacer y vivir la democracia en la escuela, pero sobre todo el diagnosticar el contexto para darse cuenta de las distintas realidades que hay en el ambiente escolar, de tal manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos en la resolución de los conflictos y estableciendo canales para la discusión de los problemas que les afectan, y afectan a la convivencia y al clima escolar, tanto de cada aula concreta como de la institución educativa en general.

Otra manera de discriminación es la llegada de nuevos estudiantes al aula de clase provenientes de escuelas rurales y de resguardos indígenas, los cuales presentan cierto nivel de timidez y humildad para expresarse y ritmos de aprendizaje más lentos por su nueva adaptación. En este sentido hay quienes se aprovechan de la situación y se empiezan a generar dominios de unos contra otros; llegando muchas veces a la humillación, que más allá del maltrato y la violencia deja grandes secuelas psicológicas para quienes la sufren, hasta el punto de afectar el desarrollo de la propia personalidad. Muchos presentan una baja autoestima, y una persona con baja autoestima no despliega todas sus potencialidades; probablemente rinda menos en la escuela, tenga menos amigos, inclusive puede que coma menos y sufra de pesadillas

o descompostura; todo lo cual lo lleva al fracaso escolar.

Al respecto, algunos estudiantes, señalan: *“no me gusta participar en clase porque todos se burlan de mi forma de hablar y de lo que digo.”*; *“pienso que estoy siempre predispuesto a contestar erróneamente”*; *“el profe no le da la verdadera importancia a nuestra situación”*; *“los compañeros se burlan de nosotros hasta por nuestros apellidos(Ijaji, Chimunja, Chicangana, Hormiga, Mamián, Cajibío, etc)”*, situaciones difíciles de afrontar si no se presta el apoyo de los docentes para enfrentar estas situaciones.

Otro aspecto evidente de discriminación es el dominio de un género sobre el otro, especialmente de los hombres hacia las mujeres, como resultado de una cultura machista que se ha mantenido a través del tiempo en nuestros territorios. De esta manera existe entre el género femenino, la convicción de la necesidad de la eliminación de las barreras de la discriminación y del prejuicio, y además que la igualdad puede alcanzarse a través de reformas en las estructuras democráticas, donde se tome conciencia de que en un centro escolar conviven en un mismo espacio las niñas y los niños, compartiendo los mismos contenidos educativos, el mismo profesorado y los mismos materiales didácticos, lo que los hace individuos con las mismas oportunidades para desarrollar su intelecto, su capacidad moral, política y social, y poder así ejercer las mismas funciones y trabajos.

Las diferencias de edad, puede ser considerado otro factor de exclusión, puesto que en ocasiones se presentan situaciones recíprocas de burla, ya sea de los mayores hacia los menores o viceversa. Sin embargo, existe una potencialidad en la diversidad de edad, donde los mismos estudiantes manifiestan la cooperación, la ayuda mutua y en la mayoría de los casos se ha prestado para el padrinazgo en espacios de convivencia.

La convivencia escolar. Un ejercicio que reclama la participación de todos

La investigación se planteó bajo el supuesto de que las diferencias culturales de los estudiantes limitaban en buena parte los procesos de convivencia escolar. Profundizando en el análisis de la información, emergió que un buen clima escolar depende del maestro en ejercicio, contradiciendo el supuesto anteriormente mencionado, ya que es el maestro quien orienta y dinamiza una convivencia armónica, a partir de la reflexión permanente y el conocimiento de sus prácticas pedagógicas, de su formación académica y de su estrecha relación con los estudiantes, que le permitan diseñar estrategias, normas y planes de convivencia de una manera más democrática e inclusiva, de tal forma que se fomente la construcción de valores y actitudes positivas encaminadas a potenciar los procesos de desarrollo humano.

Desde este punto de vista, la mayoría de los estudiantes, (aproximadamente el 95%), considera que los maestros en ejercicio son piezas clave para mejorar los procesos de convivencia, a través de su liderazgo en mesas de diálogo que busquen la conciliación de las partes en conflicto, logrando acuerdos de sana convivencia, que promuevan el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento de la diferencia, además de crear ambientes inteligentes y sensibles frente a la realidad.

Sería entonces necesaria una reflexión que vaya más allá de la experiencia directa de su práctica inmediata, inclusive que los maestros en ejercicio superen una reflexión autolimitada, pero para esto, se requeriría atender aquellos elementos que por lo general se mantienen incuestionados, como por ejemplo los lenguajes, los sistemas de valores, la forma en que definen su rol, y por supuesto, las condiciones estructurales que definen las políticas educativas en todos sus ámbitos, (Contreras, 1997). En este sentido, la

práctica reflexiva debe asumirse desde una posición política y con argumentos críticos para poder llevar a cabo una verdadera transformación educativa y, el autor agrega que sin analizar cuáles son los efectos que genera la institucionalización respecto a las posiciones y las prácticas que adoptan los enseñantes, el proceso de reflexión está limitado desde su origen.

Esto quiere decir que al no establecerse unos criterios claros, respecto a cuáles debieran ser las preocupaciones sociales y políticas de la práctica educativa, se estaría evitando construir un criterio de contraste respecto a las constantes que suelen actuar en la reflexión, en la acción y la convivencia escolar, junto a la diversidad cultural. Lamentablemente existen profesores que por su posible falta de compromiso o de interés, no ejecutan o tal vez en pocas ocasiones, mecanismos de participación democrática para mejorar y fortalecer dicha situación.

Ahora bien, los resultados de las entrevistas realizadas a los estudiantes, indican que la formación académica de los docentes fortalece el proceso pedagógico de inclusión. En este sentido, la formación del profesorado según el estudio nos arroja que en un mayor porcentaje contribuyen al fortalecimiento de los procesos de convivencia escolar. Generalmente se tiene la idea de que entre mayor sea el nivel de estudios realizado por el profesor mayor será su capacidad y habilidad para manejar situaciones de conflicto escolar, lo que no siempre es cierto, pues según el estudio realizado nos podemos dar cuenta que no necesariamente se tiene que ser de alto nivel académico para aportar de manera efectiva en los procesos de convivencia, quizá porque depende más de un ejercicio de actitud y voluntad que se reafirma con el proceso de formación académica, religiosa, social y cultural.

También, tendríamos que señalar el aspecto formativo como una clave fundamental en la comprensión de las concepciones educativas de los docentes sobre lo



que representa la diversidad cultural, y las posibilidades que implica el hecho de desarrollar acciones educativas vertebradas desde los principios de la interculturalidad. Al respecto, Jordán (1999) afirma:

“Muchos profesores que han sido formados para atender a grupos de alumnos relativamente semejantes suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un problema añadido a la ya extendida y frecuentemente asumida atención a la diversidad cultural, que en los últimos años se les está demandando ya como un principio educativo esencial” (Jordán, 1999, p. 66, citado por Leiva, 2011, p. 45).

Asimismo, y partiendo de estas premisas, es interesante ahondar algo más en las motivaciones que hacen del conflicto un tema de especial interés en el contexto educativo actual, así como las percepciones del profesorado sobre la naturaleza de los conflictos en el marco de las escuelas de gran diversidad cultural. Es decir, aquellas donde la diversidad del alumnado es la realidad determinante, y donde existen evidencias manifiestas de vertebrar la práctica educativa desde lo intercultural, y por tanto, desde la convivencia de la diferencia cultural como elemento enriquecedor para la escuela y la comunidad (Juliano, 1993; Aguado, 2003).

A partir de las respuestas de los estudiantes pudimos constatar que muchos docentes asumen una actitud de indiferencia frente a los problemas de convivencia escolar, puesto que no hay ningún proyecto direccionado a mejorar estas prácticas, además existe discriminación al haber preferencias por algunos de los grupos socioculturales presentes en la institución, lo que perjudica notablemente el clima escolar y aleja la posibilidad de una clara y verdadera participación democrática.

El estudio realizado, permite reflexionar acerca de que muchas de las actitudes asumidas por lo docentes, son propias de una escuela excluyente, la cual hace

creer que los problemas de aprendizaje son responsabilidad de los alumnos, haciéndolos sentir culpables de los fracasos escolares al igual que sus padres. Desde esta perspectiva, es una escuela selectiva, que promueve una visión de proteger a los más avanzados, favoreciendo la competitividad, en lugar de la cooperación, más el individualismo que el aprendizaje solidario; una escuela que estigmatiza al estudiante por sus condiciones corporales o morales, sociales y culturales, y donde las diferencias de los estudiantes son vistas como obstáculos para los procesos educativos.

En tal sentido, el papel del maestro no debería tener como objetivo, resolver conflictos puntuales, entendiendo estos como algo negativo y aplicando una serie de recetas disciplinarias establecidas en las normativas y el uso de reglamentos para garantizar el régimen interno, sino establecer como prioridad el dotar a todos los integrantes de la comunidad escolar de un conjunto de capacidades y habilidades que les permitan manejar y mejorar el clima de sus relaciones, construyendo entornos y recursos apropiados para enfrentarse de forma positiva a los conflictos cotidianos. Se trata, sin duda, de otra competencia básica para aprender a convivir.

La existencia de una institución educativa con gran diversidad cultural, plantea la necesidad de un trabajo educativo multicultural auténtico, que se enmarque en la coexistencia de grupos en un determinado espacio sin perder su propia identidad y en el que se pueda convivir desde la diferencia, como punto de encuentro hacia un diálogo intercultural.

Conclusiones

Todo proceso de convivencia escolar va más allá de un trabajo en el aula de clases, puesto que requiere de un conocimiento del contexto al que pertenece cada estudiante y por ende, su influencia en las acciones de cada uno. Es por ello que el papel de la escuela tiene un compromiso social y

político, que trasciende lo institucional, haciendo que la comunidad sea parte importante de las reflexiones y acciones constantes de la escuela, que promueven climas y ambientes propicios para las relaciones e interacciones desde lo diverso de cada ser y permitan, el reconocimiento del otro y de los otros en espacios diversos y cambiantes, donde la democracia y la participación activa generen nuevas formas de convivencia, con base en valores como la autonomía, el respeto, la justicia, la solidaridad, el cuidado, la libertad, el diálogo, entre otros. Principios que permiten la proyección de lo educativo a escenarios comunitarios, como una evidencia clara, pertinente y necesaria del trabajo conjunto que parte de la realidad. Pues *“convivir significa vivir unos con otros sobre la base de unas determinadas relaciones sociales”* (Jares, 2006, p. 17).

En este sentido, la convivencia no puede ser pensada por fuera de la consideración de la diversidad cultural, ya que ambas, constituyen los pilares de una auténtica escuela democrática. Para ello, es necesario desarticular los mecanismos de segmentación, discriminación y selección escolar. De esta forma, la diversidad cultural y su reconocimiento permite identificar los valores básicos para la vida y para la convivencia, una convivencia en el ámbito democrático donde sean posibles el encuentro y el entendimiento, desarrollando entre todos un mundo más humano, que rompa prejuicios y genere espacios de interrelación e intercambio no solo en el aula y en la institución, sino también en el contexto donde se encuentra.

El Macizo Colombiano por su gran diversidad cultural, ha sido escenario de procesos populares los cuales han permitido tener organizaciones y grupos que se encaminan a la defensa de sus derechos y al trabajo comunitario, desafortunadamente las grandes políticas neoliberales, la invasión multinacional y explotación minera han tomado esa diversidad como peligro eminente para su supremo dominio, donde se ha querido homogenizar el

pensamiento y las acciones de la comunidad, a través de estrategias violentas para la división de estos colectivos y en muchos casos la pérdida de su identidad cultural, aspecto que se refleja en los diferentes comportamientos de sus habitantes y que de una u otra manera afectan la sana convivencia tanto en las comunidades como en las instituciones educativas.

Se ha hecho ver la diversidad cultural como una forma de exclusión y de indiferencia frente a lo diverso y en ocasiones, usada como legitimación de la exclusión social que padecen determinados colectivos minoritarios, entre ellos, inmigrantes que proceden de contextos lejanos, empobrecidos y violentos. En tal sentido, se espera que la Institución Educativa, vea necesario y urgente disponer de escenarios interculturales y dinámicos que rompan el cerco del etnocentrismo cultural.

En este sentido, no se debe confundir el concepto de convivencia escolar como una forma de permanente silencio y sumisión, donde los otros siempre tienen la razón; sino una convivencia que genera procesos organizativos, democráticos y participativos, que propicia actitudes dinámicas para la construcción de políticas que contribuyan a mejorar las condiciones de vida y de esta forma nutrir la convivencia desde unos espacios más óptimos y justos. Lo complicado de todo ello es que muchas veces los maestros no se dan cuenta de las realidades contextuales de los estudiantes y proceden a juzgar, o calificar sin mirar la potencialidad de cada uno de ellos.

De acuerdo con Jordán (2001), es necesario indagar en la cultura del diálogo y de la participación y las características del contexto, esto es, hacer y vivir la democracia en la escuela, pero sobre todo profundizar en el conocimiento del contexto para darse cuenta de las distintas realidades que hacen presencia en el ambiente escolar, de tal manera que la convivencia sea regulada por relaciones de apertura a la participación de los alumnos en la resolución de los conflictos, es-



tableciendo canales para la discusión de los problemas que les afectan, y afectan a la convivencia y al clima escolar, tanto al interior de cada aula como de la institución educativa, en general.

En el proceso investigativo, emerge que la convivencia escolar no solamente depende de los estudiantes, sino que es un ejercicio que reclama la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Un buen clima escolar depende especialmente del maestro en ejercicio, ya que es quien orienta y dinamiza una convivencia armónica, a partir de la reflexión permanente y el conocimiento de sus prácticas pedagógicas, de su formación académica y de su estrecha relación con los estudiantes, lo cual le permiten diseñar estrategias, normas y planes de convivencia de una manera más democrática e inclusiva, de tal forma que se fomente la construcción de valores y actitudes positivas encaminadas a potenciar los procesos de desarrollo humano.

Los Docentes son piezas clave para mejorar los procesos de convivencia, a través de su liderazgo en mesas de diálogo que busquen la conciliación de las partes en conflicto, logrando acuerdos de sana convivencia, que promuevan el respeto, la tolerancia, la aceptación y el reconocimiento de la diferencia, además de crear ambientes inteligentes y sensibles frente a la realidad. En este sentido, la práctica reflexiva debe asumirse desde una posición política y con argumentos críticos para poder llevar a cabo una verdadera transformación educativa

Otro aspecto para el fortalecimiento de convivencia escolar es la formación del profesorado, donde se tiene la idea de que entre mayor sea el nivel de estudios realizado por el profesor mayor será su capacidad y habilidad para manejar situaciones de conflicto escolar, lo que no siempre es cierto, pues según el estudio realizado nos podemos dar cuenta que no necesariamente se tiene que ser de alto nivel académico para aportar de manera

efectiva en los procesos de convivencia, quizá porque depende más de un ejercicio de actitud y voluntad, pues en este contexto hay personas muy preparadas y con altos títulos académicos, pero que desafortunadamente se han olvidado de los procesos organizativos, populares y de convivencia, lo cual nos permite reflexionar acerca de que muchas de las actitudes asumidas por los docentes, son propias de una escuela excluyente, la cual hace creer que los problemas de aprendizaje son responsabilidad de los alumnos, haciéndolos sentir culpables de los fracasos escolares al igual que a sus padres. Desde esta perspectiva, tales actitudes muestran situaciones selectivas, que promueve una visión de proteger a los más avanzados, favoreciendo la competitividad, en lugar de la cooperación, más el individualismo que el aprendizaje solidario; formas que estigmatizan al estudiante por sus condiciones corporales o morales, sociales y culturales, y donde las diferencias de los estudiantes son vistas como obstáculos para los procesos educativos.

La convivencia escolar, como objeto de estudio es un fenómeno complejo, dado que intervienen múltiples factores y situaciones, en la que los participantes dependen esencialmente de un cambio de actitud, para aprender a convivir, que les permita desarrollar habilidades de socialización tendientes a mitigar las diferencias presentadas en el aula de clase, en donde la convivencia escolar no sea sólo un requisito sino un fin educativo, que junto al reconocimiento de la diversidad cultural aporte a la participación democrática como mecanismo necesario para el mejoramiento de la calidad del clima educativo y social, adquiriendo un sentido humano lleno de conocimientos, valores, actitudes y habilidades sociales, los cuales son necesarios para la inclusión y el conocimiento de los otros más allá de lo institucional, donde se respete los derechos sin discriminación o distinción alguna, creando en la escuela un espacio rico y variado, que acrecienta la gama de posibilidades, nutriendo las capacidades

y los valores humanos, constituyendo, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las instituciones educativas, las comunidades, los pueblos y las naciones, con una cultura de paz, fundamentada en el aprendizaje de valores como el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la búsqueda permanente de la justicia.

Recomendaciones

Se hace necesario educar las actitudes y las convicciones para que no se utilice la diversidad cultural como legitimación de la exclusión social, sino como un medio que potencializa la convivencia y los procesos democráticos en los diferentes espacios donde nos movemos, en este caso el espacio educativo, que ha estado padeciendo un fenómeno de exclusión, provocando nuevas formas de desigualdad y marginación, los cuales se evidencia en los procesos de convivencia escolar, pero que a su vez se pueden convertir en potencialidades de los diversos procesos educativos con miras a un desarrollo integral, donde la humanización y respeto hacia el otro sea la brújula que nos guíe hacia el camino de un mejor mañana; la convivencia es un valor en sí mismo, y favorece la formación ciudadana de los alumnos.

Es necesario destacar que una educación que pretenda favorecer la interculturalidad debe promover prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, y no solamente a los alumnos de algún origen religioso y cultural (Aguado, 1991); de esta manera, se debe fundamentar en una visión educativa inclusiva.

Se debe potenciar actitudes favorables hacia la convivencia e implementar programas de mediación basados en la aceptación de la diversidad, la tolerancia y la responsabilidad tendientes a solucionar conflictos escolares, originados por la diversidad, la exclusión y la discriminación, entre otros, que afectan las relaciones

interpersonales, entre miembros de la comunidad educativa. En los últimos años una de las estrategias de gestión de conflictos que mejores resultados está consiguiendo son las técnicas de mediación. Boqué (2003) experta en la temática, opina que la mediación,

“supone un pequeño empujón hacia la anhelada cohesión social, puesto que, al incluir a los distintos participantes en un conflicto, promueve la comprensividad, al aceptar diferentes versiones de la realidad, defiende la pluralidad; y al fomentar la libre toma de decisiones y compromisos, contribuye a la participación democrática”. Boqué (2003, 10)

De esta manera, sus beneficios van más allá de la resolución de conflictos, creando así ambientes sanos para la convivencia y la concertación de nuevas propuestas a favor de los procesos educativos.

Es necesario escuchar, tener en cuenta y hacer partícipes activos de las actuaciones educativas a los tres protagonistas principales: estudiantes, profesorado y familia, con el fin de mejorar los procesos de convivencia escolar, potenciando además la implicación, en la medida de lo posible, de otras instituciones y administraciones como, por ejemplo, comunidades vecinales, asociaciones socio laborales y administraciones locales.

Es importante potenciar la formación del profesorado, tanto inicial como continua, abarcando aspectos que sobrepasen la preparación estrictamente académica, y que le permitan atender la creciente diversidad del alumnado.

Se debe propender por un cambio de actitud del docente frente a sus prácticas, donde se integre a toda la comunidad educativa y donde el resultado de un trabajo en equipo sea la brújula que permita direccionar los procesos en busca de una educación integral, más humana y cargada de mucha sensibilidad, donde se le de importancia tanto al desarrollo cognoscitivo como actitudinal y espiritual.



Bibliografía

Fuentes

- Aguado Odina, María Teresa. (1991). *La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones*. En María del Carmen, Jiménez Fernández. Dykinson. Madrid.
- Boqué Torremorell, Maria Carme. (2003). *Guía de mediación escolar*. Octaedro. Barcelona
- Campo, Alejandro; Fernández, Alfonso y Grisaleña Jesús. (2005). *La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos*. Revista Iberoamericana de Educación, 38, 121-145
- Carbonell I Paris, Francesc. (2002). *Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables*. Kikiriki, 65, 63-68.
- Contreras Domingo, José. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata. España
- Funes, Jaume. (2002). Éxitos y fracasos en la actualidad. Breve aproximación a algunos de sus componentes. Fundación Pere Tarrés y Fundación Enciclopedia Catalana. Gibraltar.
- García Raga, Laura y López Martí, Ramón. (2009). *Convivir en la escuela*. Revista de Educación, 356, 531-55.
- Gómez Ocaña, Concepción; Matamala Salcedo, Rosa y Alcocel Cardona, Teresa. (2002). *La convivencia escolar como factor de calidad*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5, 1. Disponible en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>. (Recuperado en mayo de 2012)
- González González, Miguel Alberto. (2012). Horizontear las utopías y las distopías. Tensiones entre lo apolíneo y dionisiaco. Madrid: Editorial académica española.
- González Rey, Fernando. (2002). *Sujeto y Subjetividad, una aproximación histórico-cultural*. Buenos Aires: Thomson.
- Hernández, Gregorio y Carreño, María Teresa. (2011). Seminario: *Cultura Global Vs. Multiculturalidad*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales
- Hernández, Gregorio. (2011). Seminario: *El concepto de cultura: una mirada socio antropológica cultural*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales
- Jares, Xesus. (2002). *Aprender a convivir*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 44, 79-92. Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/014200230418.pdf>. (Recuperado en Mayo de 2012)
- Jares, Xesus. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó. Barcelona
- Juliano, María Dolores. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Eudema. Madrid.
- López Parra, Hiader Jaime. (2001). *Investigación Cualitativa y Participativa: un Enfoque Histórico-Hermenéutico y Crítico-Social en Psicología y Educación Ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- López Melero, Miguel. (2000). *Alas Para Volar*. En Manosalva, Emilio. (s.f.). Identidad y Diversidad: la negación oculta de la alteridad. Disponible en: <http://www.alteridad.cl/Microsoft%20Word%20%20Iteridad%20y%20educación.pdf>. (Recuperado en Enero de 2013)
- López Melero, Miguel. (2002). *Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización*. En Boggino, Norberto, (2008), Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=243117031004>. (Recuperado en Marzo 2012)
- Kvale, Steinar. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative. Research Interviewing*. En Martínez, Miguel. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista de Investigación en Psicología. 9, 123-146. Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf. (Recuperado en Junio 2012)
- 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. Francia.
- Ortega, Rosario. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la Escuela. Revista IDEA-La Mancha, 4, 50-54. Disponible en: www.doredin.mec.es/documentos/00620073000911.pdf. (Recuperado en Abril 2012).

Palomino Leiva, Martha Liliana y Dagua Paz, Amparo. (2009). Los problemas de convivencia escolar: percepciones, factores y abordajes en el aula. Revista de investigaciones Unad. Santander de Quilichao. Colombia.

Patiño Giraldo, Luz Elena. (2012). Seminario: *Educación para la diversidad*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales

Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2012). Seminario: *Filosofía de la diversidad I: alteridad y otredad*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales

Pulido Moyano, Rafael. y Carrión Martínez, José, (1998). *Atender... ¿a qué diversidad?* En Pérez, Eloy y otros. Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Universidad de Oviedo. 501-512.

Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. (2009). *Una comunidad escolar que lucha por la calidad, la equidad, la convivencia y su integración en la era del conocimiento*. Disponible en: <http://www.convivenciaescolar.net>. (Recuperado en Agosto 2012)

Rodríguez, Nora. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren abusos*. Temas de Hoy. Madrid.

Sús, María Claudia. (2005). *Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10, 983-1004. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002702.pdf>. (Recuperado en Mayo de 2012)

Thompson, Jhon (1998). *Ideología y Cultura Moderna*. Paidós. Barcelona.

Tuvilla Rayo, José. (2006). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Zapata Villegas, Roberto (2007). *Olas Paradigmáticas de las Estrategias: enfoque Hermenéutico*. Revista Ciencias Estratégicas, 15 (17) 83-92. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358125.pdf>. Recuperado junio de 2012). Medellín.

Referencias

Aguado Odina, María Teresa. (2003) *Pedagogía intercultural*. McGraw-Hill. España.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Disponible en: <http://www.banrepccultural.org/blaavirtual/constitucion/diversidad-etnicay-cultural/>. (Recuperado en Enero de 2012)

Bartolomé Pina, Margarita. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea. Madrid.

Jordán, José (1999). *El profesorado ante la educación intercultural*. En Leiva, Juan José, (2011), *Convivencia y Educación Intercultural: Análisis y propuestas pedagógicas*. Editorial Club Universitario.

Menjura Escobar, María Inés. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Ortega, Rosario. (2006). "La convivencia: un modelo de prevención de la violencia". En Moreno, Antonio y Soler María, Paz (Coords.), *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. 29-48.

Tylor, Edward. (2010). *Primitive Culture*. Editor Cambridge University Press. New York.

Unesco. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*.

Vidales Delgado, Ismael y Maggi Yáñez, Rolando. (2007). *La democracia en la escuela. Un sueño posible*. Disponible en: http://www.caeip.org/altos_estudios.php/Lademocraciaenlaescuela.Unsueñoposible.pdf. (Recuperado Mayo de 2012).



Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico¹

**SANDRA MILENA MUÑOZ AGREDO², WILSON FERNANDO ÁVILA DÍAZ³,
MARÍA CARMENZA GRISALES⁴**

Resumen

En la actualidad se puede hablar de una educación para la diversidad como una propuesta que responda a la formación y desarrollo del estudiante desde las características y necesidades propias que el contexto histórico-cultural le consolida. La cultura como elemento esencial de la diversidad cobra importancia en el acto de comprender el proceso de enseñanza aprendizaje, donde aspectos como el sistema de apropiación simbólica, el conjunto de comportamientos, y de manifestaciones, inciden en la construcción de significado y en el desempeño académico de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la presente investigación tuvo como objetivo determinar las prácticas culturales que inciden en el bajo desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Víctor Manuel Chaux del municipio de Totoró-Cauca.

El diseño de la investigación fue de tipo cualitativo descriptivo, se utilizó el método de teoría fundamentada para construir teoría a partir de lo que los participantes observan como su realidad social, en el acercamiento con las prácticas que en su cultura afectan el rendimiento escolar. La unidad de trabajo se seleccionó utilizando la herramienta de grupos focales, participaron 8 estudiantes de grado séptimo, 6 padres de familia y 6 docentes de la institución, cabe destacar que la población objeto de estudio constituye una comunidad multicultural.

Los resultados obtenidos en un proceso de corte inductivo se conceptualizaron en categorías que respondieron al fenómeno de estudio en la institución, estas mostraron a partir de la teoría construida desde los aportes de estudiantes, padres de familia y docentes, que las prácticas que responden con la variable de bajo desempeño se enmarcan principalmente en el conflicto

¹ Recibido: 24 de noviembre de 2013. Aceptado: 17 de abril de 2014.

² Sandra Milena Muñoz Agredo. Licenciada en Educación con Especialidad en Matemáticas-Universidad del Cauca-Colombia. Magister en Educación desde la Diversidad-Universidad de Manizales-Colombia. Docente de matemáticas Institución Educativa Víctor Manuel Chaux Villamil-Cauca-Colombia. Correo electrónico: smile@colombia.com.

³ Wilson Fernando Ávila Díaz. Ingeniero Mecatrónico-Universidad Autónoma de Occidente-Colombia. Magister en Educación desde la Diversidad-Universidad de Manizales-Colombia. Docente de matemáticas Institución Educativa Víctor Manuel Chaux Villamil-Cauca-Colombia. Correo electrónico: fernando16002003@hotmail.com.

⁴ 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. Artículo derivado del macroproyecto "El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas". Correo electrónico: mcgrisales@hotmail.com

familiar en el que se incluye el estudiante, el desinterés de los padres por el logro académico de sus hijos, el trabajo infantil que desempeñan los niños y jóvenes en el campo conocido como “jornaleo” y el consumo de alcohol en los estudiantes desde temprana edad, actividad a la cual tienen acceso fácil en los establecimientos y en la que cuentan con el acompañamiento de sus padres.

Palabras clave: desempeño académico, prácticas culturales, sujeto, diversidad, cultura, factores incidentes.

Abstract

Cultural practices and their influence in the academic performance

Nowadays it's possible to speak about an education for the diversity as a proposal that answer to the formation and development of the student by means of the inner features and needs that the historic-cultural context provides.

Culture as the essential element of diversity gains importance during the act of understanding the process of teaching and learning, in which aspects like: the symbolic appropriation system, the set of behaviors and the manifestations are involved into the construction of meaning, have a strong influence in the academic performance of students. Since this perspective, the objective of this research was to determine the cultural implications that affect the low academic performance of the student at the Educative Institution Victor Manuel Chaux Villamil in Totoró-Cauca.

The design of the research was qualitative descriptive. It was used the supported theory to build theory taking into account the way in which participants observe their own social reality, when they get closer to the practices which in their culture affect scholar performance.

The work unit has been selected using the focus group tools. In the investigation participated 8 students belonging to grade 7, 6 parents and 6 teachers of the institution. It is worthy to say that the study object population conforms a multicultural community.

The obtained results into a process of inductive pattern have been contextualized into categories that gave an answer to the phenomenon of study in the institution.

Since the theory built with the statements of student, parents and teachers, the categories have showed that the incidences that answer to the variable of low performance are mainly framed in the family conflict in which the students are involved, the lack of interest of parents regarding the academic achievement of their kids, the work carried out by children and teenagers in the country side, known as “jornaleo” and the consumption of the alcohol of students since an early age due to the easy access to the public places where liquors are sold, even with acceptance and company of some parents.

Keywords: academic performance, cultural practices, subject, diversity, culture, factors incidents.



Presentación

La investigación denominada “*Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico*”, tuvo lugar en el municipio de Totoró del departamento del Cauca. Se desarrolló en el periodo comprendido entre el mes de junio del año 2011 y agosto del año 2012. El establecimiento que representa la población de estudio lo constituye la Institución Educativa Agroindustrial Víctor Manuel Chaux Villamil.

El presente artículo muestra los resultados del estudio que aborda tal fenómeno en el contexto de Educación Básica y Media, en una comunidad rural multicultural, involucrando la historia y las prácticas culturales que los estudiantes ejecutan, como parte esencial de la diversidad, característica propia del ámbito educativo.

Área problemática

Justificación

Uno de los fenómenos más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico. Es sabido que es una variable que ha suscitado diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional, en las cuales se analizan por lo general en mayor ó menor grado los factores que pueden influir en el rendimiento escolar, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza utilizadas, la dificultad de emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Benítez, Gimenez y Osicka, 2000).

En las instituciones educativas de nuestro país, actualmente se presenta la creciente del número de estudiantes que se ubican en nivel de bajo desempeño académico; un indicador principal de esta situación son los resultados de las pruebas externas que se aplican periódicamente a

los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Con el ánimo de minimizar este problema, existe la necesidad de generar nuevas propuestas investigativas alrededor de las causas que originan el bajo rendimiento escolar, cuyos resultados proporcionen un referente teórico a partir del cual se puedan diseñar metodologías encaminadas a elevar el nivel de logro en los estudiantes.

Paralelo a lo anterior y de acuerdo con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, en la actualidad, uno de los principales retos en la educación es la transformación de la escuela en un ente social que ofrezca una educación con calidad para todos y todas como condición del desarrollo para el individuo; de igual forma, debe atender a la diversidad y a la interculturalidad de los ciudadanos; la diferencia se concibe como una condición propia de los seres humanos. Al respecto, Patiño (2011, p. 1) afirma que:

En el ámbito escolar, como microcosmos social, se evidencian cada día las diferencias en las habilidades cognitivas, en el género, en las creencias, en las culturas, en la raza y en las posibilidades económicas, que se expresan en los diversos intereses, motivaciones, expectativas, formas de construir el mundo, estilos y ritmos de aprendizaje y que les dan una identidad propia a las instituciones educativas y a las aulas de clases

Para responder a este reto de una educación inclusiva y optimizar el rendimiento académico es necesario articular a las prácticas pedagógicas, propuestas que atiendan a la heterogeneidad de los estudiantes; puntualmente, la cultura como componente fundamental de la diversidad de los niños y jóvenes, es una importante variable de reflexión ya que de ella se derivan las costumbres, tradiciones, creencias, prácticas y otras características propias del ser humano. El análisis de la cultura en los estudiantes

permite identificar el imaginario con el que llegan a la escuela.

Con miras de contribuir de manera significativa en la transformación de una educación desde la diversidad, cobra relevancia presentar en este artículo científico cuales son las principales prácticas culturales en la Institución Educativa Víctor Manuel Chaux del municipio de Totoró-Cauca y cómo se inserta este factor en el contexto educativo incidiendo en el bajo rendimiento académico de los escolares.

El propósito principal de esta investigación es llegar al sentir de la comunidad docente donde se replantee la visión tradicional homogenizante del estudiante, en un sujeto diverso que construye su identidad desde su pueblo, sus raíces, su etnia y sus prácticas culturales. De esta manera alcanzar la transformación de las prácticas educativas, con propuestas flexibles que respondan con una educación de calidad y ajustable a las necesidades específicas de cada manifestación de diversidad, que contribuyan con el desarrollo individual y social.

Conjuntamente con el aporte anteriormente descrito se desea también contribuir en el campo de la educación; proporcionando un referente de carácter epistémico y metodológico que amplíe el abanico de posibilidades, a partir del cual los docentes investigadores, puedan tomarlo como eje de partida para sus futuros estudios encaminados a diseñar metodologías que apunten a elevar el nivel de rendimiento académico en los estudiantes.

Antecedentes

Son escasas las investigaciones encontradas referentes al objetivo del presente estudio, es más común encontrar análisis alrededor del rendimiento escolar desde factores de orden cognitivo, psicológico o socioeconómico. Sin embargo, es pertinente poner en escena los estudios realizados que se acercan con el interés

del presente artículo en el orden del ambiente familiar y los hábitos adquiridos por los estudiantes.

En la investigación, de corte descriptivo, denominada "*Familia y rendimiento académico*" desarrollada por Vallejo y Mazadiego (2006), las autoras se proponen identificar la influencia de los estilos parentales, propuesta teórica que permite analizar las distintas formas de crianza, caracterizada por la historia cultural del contexto social y su incidencia en el comportamiento de padres e hijos y el rendimiento académico de los últimos. Mencionan cuatro estilos parentales: autoritativo, autoritario, permisivo y negligente. Concluyen que los hijos cuyos padres han adoptado un estilo parental negligente o permisivo presentaron un rendimiento académico más bajo, que aquellos adolescentes cuyos padres tenían un estilo autoritativo.

Lozano, (S, f) en el estudio de tipo descriptivo-correlacional denominado "*Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria*" presenta como objetivo profundizar en aspectos familiares relacionados con el bajo rendimiento. Expone como resultado que los datos sobre la relación existente entre el fracaso escolar y los determinantes familiares revelan que el nivel educativo de los padres no es el componente familiar más influyente en el rendimiento sino que se trata de los componentes del clima familiar; es decir, aunque una buena formación académica de los padres y un ambiente cultural positivo favorecen el rendimiento escolar, son las variables afectivas y relacionales las que destacan como factores de apoyo o detrimento del rendimiento.

Aguilar, Cumbá, Cortés, Collado, García y Pérez (2010), desarrollaron en Cuba el trabajo "*Hábitos o comportamientos inadecuados y malos resultados académicos en estudiantes de secundaria*", análisis de tipo transversal. Diseñan como objetivo identificar la relación entre los hábitos o comportamientos de vida



inadecuados, con los malos resultados académicos de los alumnos de secundaria. Como resultados ponen de manifiesto que los inadecuados hábitos adquiridos por los estudiantes influyen en su salud y así mismo en el aprendizaje manifestado por su rendimiento académico, entre los hábitos impropios que predominan en los estudiantes con bajo desempeño se resaltan: no jugar al aire libre, jugar con videojuegos, no leer en el tiempo libre, no merendar en las mañanas, ir a discotecas, no ingerir vegetales, las malas relaciones interpersonales con coetáneos, profesores, madres y padres, tener relaciones sexuales antes de los 14 años, los cambios frecuentes de parejas sexuales, el no uso del condón, la violencia hacia otros, pensar que el suicidio resuelve los problemas.

Es pertinente de acuerdo a la similitud en propósitos de estudio, citar la investigación *"El entorno familiar y rendimiento escolar"*, realizada por Morales, Arcos, Ariza, Cabello, López, Pacheco, Palomino, Sánchez y Venzalá (1999), cuyo objetivo se centra en determinar las causas que originan un rendimiento bajo en los estudiantes y comprobar la relación que pueda existir entre el origen social del alumnado y su rendimiento escolar. Utilizando metodología de tipo cuantitativo, correlacional encontraron que existen variables de tipo social que se relacionan directamente con el rendimiento escolar, una primera es el nivel cultural que tiene la familia, una segunda variable está representada por el nivel económico de la familia, sólo es determinante en el rendimiento escolar cuando es muy bajo. También concluyen que el número de hijos e hijas, salvo cuando el número es elevado y que generalmente lleva consigo otros condicionantes, no influye determinadamente en el rendimiento.

De los apartados anteriores se desprende, igualmente, que cuando en la familia hay problemas, el niño o la niña los viven y esto, necesariamente, influye en su conducta y en su rendimiento. Pero, la conclusión definitiva a la que llegan es

que, cuando la familia demuestra interés por la educación de los hijos e hijas, se preocupa por su marcha en el colegio, el rendimiento es más positivo pues hay una conexión casa-escuela que el niño percibe y que llega a repercutir en su trabajo.

Problema y objetivos

El contexto geográfico, en el que se desarrolla el análisis, está representado por la Institución educativa Agroindustrial Víctor Manuel Chaux Villamíl, del municipio de Totoró-Cauca. El desempeño académico de los escolares, en esta zona, no responde al conjunto de políticas educativas que se han establecido desde el Ministerio de Educación que aseguran la calidad educativa. Se encuentra que los resultados de los estudiantes de la institución en las pruebas estatales se clasifican en el nivel bajo. En los años 2010, 2011 y 2012 el 100% de los estudiantes que presentaron el examen ICFES⁵, clasificaron en el nivel mínimo. Este hecho refleja que no logran desarrollar las competencias esperadas por diversas razones: se observa poco interés por parte de los jóvenes hacia su formación académica, es mínima la cantidad de estudiantes que incluyen en su proyecto de vida el ingreso a la Educación Superior, sus expectativas de vida se orientan principalmente a continuar cultivando el campo, actividad económica principal en la región, de la misma manera que sus padres lo han venido haciendo como parte fundamental del patrimonio cultural de la comunidad. En lo que respecta a los padres de familia, el interés por parte de éstos hacia el desempeño académico de

5 Las Pruebas ICFES son un conjunto de exámenes que se realizan en Colombia semestralmente, dirigida obligatoriamente a jóvenes estudiantes de undécimo grado y a los estudiantes de los últimos semestres de educación superior. Estas pruebas son realizadas por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) para permitir el ingreso a la educación superior o universidad y a los estudiantes próximos a sus grados profesionales.

sus hijos es poco, la motivación desde el hogar en los estudiantes por elevar el nivel de rendimiento académico representa un aspecto por mejorar.

En vista de lo anterior se plantea identificar las prácticas culturales que caracterizan esta comunidad y determinar cómo inciden en el desempeño académico de los estudiantes, así mismo dar a conocer el resultado del estudio a la comunidad educativa.

La pregunta de investigación nos seduce ¿Cuáles son las prácticas culturales que inciden en el bajo desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Víctor Manuel Chaux del municipio de Totoró-Cauca, Colombia?

El objetivo general es Analizar las prácticas culturales que inciden en el bajo desempeño académico de los estudiantes de la Institución Educativa Víctor Manuel Chaux del municipio de Totoró-Cauca.

Metodología

El diseño de la investigación fue de tipo cualitativo, exploratorio y descriptivo, la metodología utilizada fue la teoría fundamentada, desarrollada por Glaser y Strauss en 1967, con el uso de este tipo de método se pretende construir teoría a partir de lo que los participantes observan como su realidad social, existe una estrecha relación entre la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surge de los mismos, así la teoría emerge a partir de los datos y se acerca más a la realidad, es por ello, que se aumenta “... la posibilidad de generar conocimientos que sean capaces de suministrar una guía significativa para la acción” (Strauss y Corbin, 2002, p.14).

Análisis de datos

El procedimiento de abordaje del estudio se realizó en cuatro momentos. El primer momento abordó el proceso de selección de la unidad de análisis. Dado que la investigación fue de tipo cualitativo

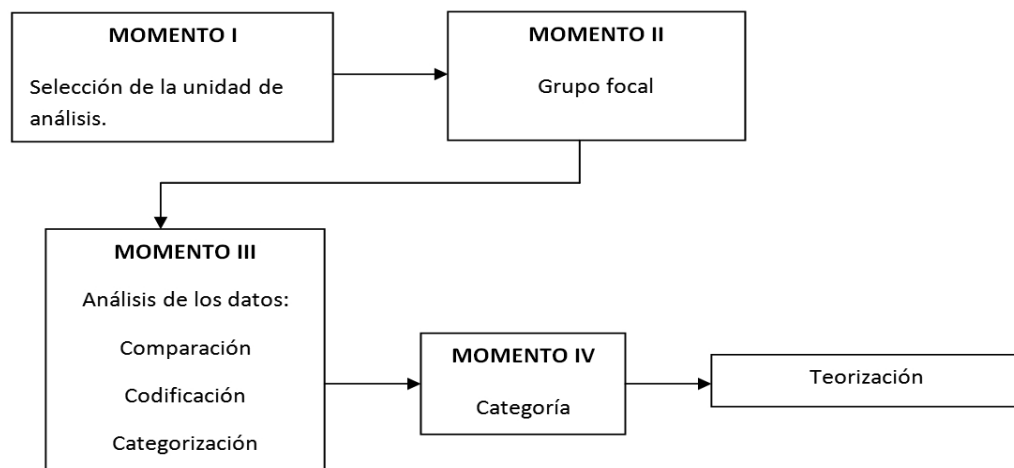
el conjunto de participantes seleccionado se obtuvo a partir de la técnica de grupo focal. Bertoldi, Fiorito y Álvarez (2006, p. 115) lo definen como:

un conjunto de personas representativas, en calidad de informantes, organizadas alrededor de una temática propuesta por otra persona, en este caso el investigador, quien además de seleccionarlos, coordina sus procesos de interacción, discusión y elaboración de acuerdos, en un mismo espacio y en un tiempo acotado.

En el segundo momento, se conformaron los grupos focales y se discutieron aspectos sobre las causas de bajo desempeño escolar, características de los estudiantes con bajo desempeño y determinantes del éxito académico. Las interacciones discursivas se grabaron en audio con el propósito de transcribirlas y recolectar la mayor cantidad de información.

En el tercer momento, se codificaron los datos obtenidos y se establecieron las categorías que dieron cuenta del fenómeno de interés; a su vez, esta etapa de codificación y conceptualización se dividió en tres cursos: codificación abierta, axial y selectiva. En la codificación abierta, el objetivo fue “*hacer las conceptualizaciones, definir categorías, y desarrollarlas en términos de sus dimensiones y propiedades*” (Strauss y Corbin, 2002, 133). Para ello, se analizaron las entrevistas párrafo por párrafo, etiquetando cada uno con un nombre especial llamado “código”; de acuerdo con la metodología, dicho código daba cuenta de los fenómenos que iba mostrando la discusión en la entrevista, debido a lo extensivo y la gran cantidad de códigos que emergieron, se agruparon los que presentaban semejanzas en ciertas características y se conceptualizaron por medio de las categorías, de acuerdo con lo que propone la teoría fundamentada. “*La conceptualización es el proceso de agrupar puntos similares de acuerdo con*

Figura 1. Momentos de la investigación



unas propiedades definidas y darles un nombre que represente el vínculo común. Al conceptualizar, reducimos grandes cantidades de datos a partes más pequeñas y manejables de datos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 133).

En la codificación axial, se tomaron las categorías que brotaron en la codificación abierta alrededor de las incidencias en el bajo desempeño académico, y se establecieron las conexiones entre ellas, de cara con las opiniones de cada grupo de estudiantes, padres de familia y profesores, en este marco, las categorías quedaron añadidas de profundidad y estructuración. Para darles sentido y comprender la manera como se relacionan unas con otras, se utilizó como herramienta el paradigma, con el propósito de sistematizar el conjunto de acciones e interacciones que intervinieron en cada fenómeno, de los cuales dan cuenta las categorías. Strauss y Corbin (2002, p. 140) aluden que *“En realidad, el paradigma no es más que una perspectiva que se adopta sobre los datos, otra posición analítica que ayuda a recolectarlos y ordenarlos de manera sistemática, de tal modo que la estructura y el proceso se integren”*.

La codificación selectiva, consistió en determinar a partir de las dos anteriores,

la categoría central o medular, para descubrirla se identificaron, analizaron, reflexionaron, sistematizaron e interconectaron todas las categorías identificadas en la codificación axial, por medio de los paradigmas, en este proceso de integración emergió la categoría central, que determinó la teorización del fenómeno de interés en la investigación sobre bajo desempeño. En este sentido, Strauss y Corbin (2002, 133) manifiestan que:

La categoría central, algunas veces llamada categoría medular, representa el tema principal de la investigación. Aunque la categoría central de la investigación a partir de la investigación, también es una abstracción. En un sentido exagerado consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos “de que trata esta investigación.”

Finalmente, en el cuarto momento, se conceptualizó la categoría central como *Prácticas culturales y su incidencia en el desempeño académico*.

En la figura N°1 se pueden observar los enlaces de cada uno de estos momentos.

La categoría medular *“Prácticas culturales y su incidencia en el rendimiento*

académico” es el resultado de corte inductivo en la saturación y la integración de los datos que surgen al aplicar el método de teoría fundamentada. Se encontraron las siguientes subcategorías: *el trabajo infantil en el campo como prioridad en los niños y jóvenes Malvazeños, Consumo de alcohol de padres y estudiantes menores, Desinterés familiar por el logro académico y, Conflicto familiar.*

Unidad de análisis y de trabajo

La unidad de análisis responde con el propósito del presente estudio de indagar alrededor de las prácticas culturales que afectan en el Desempeño Académico en los estudiantes de la Institución Educativa Agroindustrial Víctor Manuel Chaux Villamil del municipio de Totoró-Cauca.

Como unidad de trabajo se recogió información de 22 participantes distribuidos así: 8 estudiantes de grado séptimo A del año lectivo 2012, con edades entre once y quince años (2 presentaban desempeño superior, 2 alto, 2 básico y 2 bajo), 6 padres de familia (respectivos a estudiantes seleccionados), 6 docentes de la institución de las diferentes áreas. La Institución Educativa Víctor Manuel Chaux Villamil, representa una comunidad por esencia multicultural dada la convergencia de etnias campesina, indígena y mestizos en la población. El corregimiento de Gabriel López-Totoró donde está ubicada la institución se encuentra ubicado al nororiente del departamento del Cauca a 3.100 m de altura sobre el nivel del mar. La principal actividad económica que sustenta la economía de esta región es la agricultura seguida de la ganadería y la producción de alimentos lácteos. El alto grado de vulnerabilidad de este grupo poblacional se evidencia principalmente en tres aspectos correlacionados entre sí, el elevado nivel de pobreza de la mayoría de las familias, la ausencia de preparación académica en los adultos y el alto índice de natalidad en cada hogar debido a la ausencia de planificación familiar.

Construcción de sentido. Desempeño académico y factores incidentes

El desempeño académico o rendimiento escolar como ya se mencionó anteriormente se ha instituido como una variable de sumo interés para la investigación en el sector escolar. En el sistema educativo nacional y a nivel internacional, el rendimiento del estudiante es una variable medible cuantitativa y cualitativamente, si dicha medición se correlaciona positivamente con los lineamientos impuestos por el Ministerio de Educación Nacional, entonces institucionalmente se concluye que el estudiante ha alcanzado los logros propuestos y es competente para aplicar el aprendizaje obtenido en cualquier contexto. En relación con esta afirmación se tiene que *“Esta variable se expresa en una calificación cuantitativa y/o cualitativa, una nota que si es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje y del logro de unos objetivos preestablecidos”* (Pita y Corengia, 2005, p. 5). De esta manera, el rendimiento académico es una dimensión relevante de análisis porque se constituye en un indicador del éxito o fracaso en la vida escolar del estudiante; de igual modo, posteriormente, se reflejará en su desempeño profesional, cuestión que determina su desarrollo a nivel personal y social y, conjuntamente su calidad de vida. En este sentido, y con el deseo de sintetizar además de la conceptualización, los factores que inciden en el rendimiento escolar, se devela la comprensión de dicho fenómeno.

La complejidad del rendimiento escolar radica desde la misma construcción de su significado dentro y fuera del aula ocasionada por la variedad de líneas de estudio que adquiere por ser un fenómeno multicausal y de importancia dentro del acto educativo. Entre las definiciones establecidas sobre rendimiento escolar se encuentra que *“es un nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia*



comparado con la norma de edad y nivel académico" (Jiménez, 2000, citado en Edel, 2003, p. 2). Se resalta que en la anterior conceptualización la esencia es la evaluación del desempeño individual del estudiante. De modo similar Gómez, Oviedo Y Martínez (2011, p. 2) precisan que *"el rendimiento académico se define como el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende"*. En las anteriores definiciones se hace referencia a los aspectos psicológicos del sujeto en el rendimiento escolar, sin tener en cuenta factores externos que pueden estar involucrados. Refiriéndose entonces a las múltiples causas que intervienen en el desempeño académico, es claro que este no se agota desde los resultados que arroje la evaluación de los factores internos al estudiante, debe asociarse también la manera como es influido por factores del contexto histórico-cultural, ya que este le confiere unas condiciones y características específicas que inciden en su desarrollo cognitivo, a lo que Gareca (2005, p. 147) manifiesta que:

Si hacemos un análisis histórico-crítico de las teorías que se encargaron de investigar las "causas" o "etiologías" responsables de las dificultades de aprendizaje escolares y el fracaso escolar, advertimos que las mismas se iniciaron "culpabilizando" al alumno de sus dificultades hasta reconocer, como ocurre en la actualidad (por lo menos desde lo discursivo) que tales dificultades responden a un variado y complejo entramado de dimensiones (biológicas, sociales, culturales, económicas, institucionales, entre otras).

Por lo tanto, el rendimiento académico responde a una variedad de circunstancias internas y externas al estudiante entre las que se pueden destacar el nivel socioeconómico, acompañamiento de los padres de familia o acudientes, estrategias de los docentes, pares académicos, patrimonio cultural, motivación por el logro, ejecución de un proyecto de vida, habi-

lidad, esfuerzo, conocimientos previos, estabilidad mental y afectiva, etc.

Desde este panorama y puesta en escena la variedad de causas, se considera pertinente de acuerdo con el propósito del presente estudio, caracterizar cómo incide en el bajo desempeño el componente de cultura desde las prácticas que en ella se desarrollan, para lo cual se hace necesario volcar la mirada en cuestiones inherentes al aspecto en cuestión iniciando con la concepción de sujeto.

Diversidad, cultura y prácticas culturales en el desempeño académico

La diferencia es una condición inherente al ser humano, esta característica se evidencia a diario en las aulas de clase, los estudiantes muestran diversidad desde las habilidades cognitivas, el género, las costumbres, las creencias, el proyecto de vida, las posibilidades socioeconómicas, etc. Dada esta heterogeneidad, característica substancial del ámbito escolar, este se convierte en un escenario nutrido de matices, oportunidades, estilos y ritmos de aprendizaje, así como en resultados académicos. Quedando claro que los estudiantes no pueden responder a la cultura homogenizadora institucional, al respecto Hernández (2010, p. 2) plantea que:

Esta diversidad es la que se observa en el campo educativo, y así descubrimos en la escuela variables como el sexo, edad, clase social, raza, dotación, etnia, religión, cultura, etc. La aceptación de estas variables para la integración de todos en la escuela es fundamental si se tiene en cuenta esta "diversidad humana", la cual considera que la realidad la constituyen infinidad de grupos y sistemas que poseen características diversas y se diferencian sustancialmente unos de otros.

La cultura como elemento de la diversidad surge a partir del uso de símbolos que conforman el lenguaje en una sociedad; las tradiciones, normas, creencias políticas y religiosas, vestido, gastronomía y prácticas son producto de las interacciones que se dan entre los distintos sujetos del grupo, la cultura es la característica del individuo que le dota identidad y apropiación de su contexto *“la cultura es el conjunto de valores, costumbres, creencias y prácticas que constituyen la forma de vida de un grupo específico”* (Eagleton, 2001, 58). De esta manera, en el ámbito escolar la cultura se erige en la base principal de configuración de preconceptos para la construcción de conocimiento, ya que confiere al estudiante, características específicas que están arraigadas en su subjetividad y que median entre los conceptos impartidos en las aulas y el significado personal que los estudiantes construyen y apropian, al respecto Gareca (2005, p. 145) ostenta que:

Aunque los significados están “en la mente” tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean. Es este “carácter situado” de los significados lo que asegura su negociabilidad y, en último término, su comunicabilidad. Es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en forma comunicables.

Entonces, se puede afirmar que la apropiación de conocimiento depende del contexto en el que interactúa y se desenvuelve el estudiante, en este sentido Godino y Batanero (1992, p. 4) manifiestan desde una teoría pragmática del significado de los objetos *“el significado de las expresiones lingüísticas depende del contexto en que se usan”*.

Las prácticas culturales, como parte del concepto de cultura le aportan sentido a sí mismo. Al considerar los distintos momentos en que se ha examinado el concepto de prácticas culturales, se encuentra que desde un acercamiento teórico a pesar

de la complejidad que rodea la noción de cultura se puede aproximar exhaustivamente a definir una práctica cultural como *“un sistema de apropiación simbólica, como el conjunto de comportamientos, de acciones, de gestos, de enunciados, de expresiones y de conversaciones portadoras de un sentido, en virtud de los cuales, los individuos se comunican entre sí y comparten espacios, experiencias, representaciones y creencias”* (Thompson, 1993, 197). Entonces, es comprensible que cada cultura posee sus prácticas propias, estas manifestaciones le otorgan al sujeto un sello particular del cual se desprende su manera de concebir el mundo, en esta construcción de realidad interviene la escuela en el intento de transmitir conceptos disciplinares previamente establecidos que supuestamente formarán al estudiante en competencias, además un ente superior gesta propuestas para elevar el nivel de rendimiento académico, pero, de ninguna manera, la institución educativa puede concebir al sujeto aislado de sus prácticas culturales, tanto el aprendizaje como el rendimiento académico son producto de la relación sujeto-escuela-cultura.

Prácticas culturales que inciden en bajo desempeño académico en los estudiantes de la institución educativa Víctor Manuel Chaux Villamil

Desde una caracterización de los imaginarios alrededor de las prácticas culturales que enmarcan la comunidad de la Institución Educativa Agroindustrial Víctor Manuel Chaux Villamil y que inciden en el bajo desempeño académico, se evidencia (a la luz de los datos obtenidos en el proceso de investigación) que dichas prácticas obedecen básicamente a comportamientos que se circunscriben en dos instancias: por un lado en el núcleo familiar, donde cobra importancia aspectos como el clima y las relaciones familiares; por otro lado en el conjunto de hábitos adquiridos por los estudiantes, las actitu-



des y acciones por parte de éstos hacia su proceso académico y los resultados obtenidos. Estas prácticas se conciben como parte de la herencia cultural que se transmite a generaciones futuras; que una vez más demuestran la diversidad propia de cada contexto donde se desenvuelve la comunidad docente y la necesidad de su reconocimiento en una aproximación a pretender contribuir en mejorar la calidad de la educación en nuestro país.

Clima familiar

El contexto y el aprovechamiento de los recursos humanos que éste le provee al niño constituyen un factor definitivo en el desarrollo de sus habilidades cognitivas. En este marco, la figura de familia es determinante ya que los aspectos emocionales están directamente asociados a los aspectos escolares, de esta manera queda claro que los resultados académicos no solo dependen de las capacidades de los estudiantes, sino que hacen parte de ello los recursos aportados en el hogar. Así lo revelan algunos estudiantes cuando se refieren a aspectos relacionados con el contexto familiar *“porque a veces hay conflictos entre las familias y nosotros nos la pasamos pensando en eso, por eso no rendimos en el colegio”*, o, *“los papás no son conscientes de que podemos fallar en el colegio, ellos no se ponen a ver que por estar peleando, su hijo está sufriendo”*

Corroborando lo anteriormente expuesto por los estudiantes entrevistados con lo consultado se encuentra que en el campo de la investigación psicoeducativa y social han proliferado estudios que señalan el clima y el funcionamiento sociofamiliar como uno de los factores con mayor repercusión sobre el desarrollo de los niños. A este respecto Robledo y García (2009, p. 120) manifiestan que:

La mayoría de las investigaciones subrayan la importancia de un adecuado funcionamiento familiar, así como la existencia de un clima satisfactorio en el hogar, para que el desarrollo de sus miembros sea

correcto, concluyendo además que, en las familias conflictivas o desestructuradas los sujetos reciben poca estimulación y la calidad de la misma es menor, con lo que su desarrollo general, y específicamente académico, se va ralentizando. Al parecer, los alumnos provenientes de entornos estables, en los que no hay situaciones que conduzcan a conflictos, van mejor en la escuela, aprenden con mayor facilidad, poseen las habilidades necesarias para mejorar las relaciones con sus iguales, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor salud y autoestima.

El clima familiar y las relaciones afectivas que se tejen en el hogar, además de acciones de los padres hacia los hijos como el interés y el acompañamiento se constituyen en cimientos fundamentales en el proceso de aprendizaje y son variables predictivas en los resultados académicos de los escolares. Cuando se le pregunta a los estudiantes entrevistados sobre el apoyo que existe desde el hogar ellos responden con comentarios como *“muchas veces los papás no saben lo que está haciendo el hijo en el colegio”*. De igual manera, la percepción de los docentes se centra en la falta de interés de los padres hacia los hijos en el proceso de aprendizaje, al respecto uno de los docentes expone que:

Yo pienso que ya el problema es del trabajo en casa, no hay acompañamiento por obvias razones, pienso yo. Muchas veces los padres de familia no han terminado primaria entonces no saben cómo orientar a los muchachos, pero igual no hay hábitos de estudio en la casa, puede ser que no haya siquiera normas, así los padres no tengan su primaria, pero pueden establecer normas entre las cuales el estudiante tenga su espacio físico de estudio y también su espacio en tiempo, pero pienso que este acompañamiento no se da.

Así mismo, otro docente agrega que:

Y no hay colaboración de los papás también, porque a los papás uno les dice este pelado no le gusta estudiar y no hace tareas y dicen: yo le veo siempre que se sienta en la mesa haciendo tareas, pero ni saben lo que está haciendo, eso no es apoyo.

Los mismos padres de familia refuerzan la idea de que en la región una práctica cultural es el aislamiento casi total del proceso académico y comportamental de su hijo en la institución, considerando que tal proceso es competencia únicamente de los estudiantes. Estos hechos se reflejan cuando no asisten todos los padres que se citaron a la entrevista y cuando los participantes aportan comentarios como:

Ellos tienen que ponerse a pensar que si ellos sacan un dos entonces pierden, pero ellos tienen que pensar que ellos tienen que estudiar y salir adelante y poner atención, porque si ellos no ponen atención ni siquiera un tres sacan.

Los datos recogidos en el proceso de investigación muestran la relación existente entre fracaso escolar y los determinantes familiares como la ausencia de variables afectivas y relacionales que son las que se destacan en como factores de apoyo o detrimento en el rendimiento. Lo manifestado por los entrevistados lo reafirma Marchesi (2003, p. 17) cuando expone que:

El nivel de estudios de los padres no abarca toda la influencia familiar ya que ésta es mucho más amplia y variada. La comunicación y lenguaje entre sus miembros, las expectativas sobre el futuro de los hijos, el apoyo e interés por sus estudios, los hábitos lectores, las actividades culturales ... son factores a tener en cuenta a la hora de intentar delimitar las causas de los problemas que algunos alumnos manifiestan en sus estudios. A veces un bajo nivel cultural puede

compensarse con un mayor compromiso y apoyo familiar a la actividad académica de los hijos.

Aunado al anterior argumento teórico alrededor de la influencia familiar, en el caso del estilo parental, la información es coherente con lo aportado en el estudio sobre estilo de crianza y el rendimiento académico, desarrollado por Vallejo y Mazadiego (2006), cuando afirman que los niños que son criados bajo un estilo parental negligente, es decir, padres que exigen poco a sus hijos y prestan poca atención a sus necesidades, suelen tener un pobre funcionamiento académico y problemas de conducta en la escuela.

Desde otra perspectiva, se considera que en el ambiente familiar existen otro tipo de variables de naturaleza socioeconómico que afectan el desempeño académico en los hijos. Ya se mencionó que en esta región el nivel de escolaridad de la población adulta es bajo, en promedio se ubica en básica primaria, de este aspecto se deriva que, las posibilidades de empleo se reduzcan casi que limitándose a realizar extensas jornadas de trabajo en el campo por un bajo salario; de aquí que el tiempo de calidad que se comparte con los hijos y la valoración que se da al logro académico de ellos, también se vean reducidos. Así lo revela uno de los docentes entrevistados cuando se refiere a esta práctica cultural como:

Sí, yo pienso que aquí hay muchos factores y pienso que aquí hay padres de familia que se acaba el año y no vienen por los boletines a mirar cómo se encuentra el estudiante a ver en qué materia, los padres de familia por lo general trabajan y no han tenido un nivel de escolaridad alto, entonces qué pasa, van al campo a trabajar y no le dedican tiempo a sus hijos, ellos parece ser se limitan a darle alimentación, vestido, prestarle ayuda económica para que estudien pero de allí para allá no se comprometen.



Desde el punto de vista de los padres de familia, estos argumentan que:

Entonces yo le digo cómo así, si cuando yo llego de trabajar ella no estaba haciendo tareas, entonces uno ya la regaña porque imagínese, uno trabajando para poder darle el estudio a usted, y usted que me venga a salir con eso, tiene que ponerse las pilas, entonces a que está yendo al colegio.

Con los anteriores testimonios se devela que en esta comunidad, las bajas posibilidades económicas implican exceso de trabajo en los padres de familia, de tal manera que se pierde el interés por el logro académico de los hijos. Ello lo corrobora Robledo y García (2009, p. 119) cuando aseguran que:

En los contextos desfavorecidos, en los que el nivel cultura-educativo es limitado, suele darse una menor valoración y presión cultural hacia el logro escolar, lo cual, unido a las bajas expectativas con respecto al futuro académico de los hijos, hace que el interés de los padres por la educación también sea menor. Es decir, las posibilidades económicas familiares determinan la atmósfera cultural-educativa del hogar, siendo esta la que realmente repercute en el rendimiento del estudiante.

En contraste con lo anteriormente descrito, se observa en el análisis de los datos que son precisamente los padres de familia de estudiantes que obtienen altos o superiores desempeños académicos quienes advierten sobre el interés y el acompañamiento a los hijos desde el hogar como elementos indispensables en un favorable desarrollo cognitivo, cuando sustentan que:

Ellos ya son un poquito perezosos, porque eso depende también de uno porque uno ve que el hijo es perezoso, entonces uno le pone interés y les dice a levantarse a estudiar mijito estudie, estudie, porque más que el gusto del niño, es el interés del papá.

Cuando el padre no viene a recibir el boletín allí si es falta de responsabilidad, y allí es cuando el niño también echa para atrás y no da rendimiento pues, si el papá no se preocupa pues dirá yo también que me voy a preocupar.

Yo profesora como le digo, yo no entiendo la letra, yo vengo a reuniones, yo entiendo, yo oigo, yo le digo al señor Fidel que es el papá: aquí recibí el boletín de sus hijos, usted verá si lo lee o no lo lee, yo le paso a mis otros hijos para que me lo lean, entonces yo me doy cuenta si va bien, o si se está portando mal, porqué dice esto en el boletín.

Con estas expresiones manifestadas por los padres entrevistados queda claramente establecida la necesidad del seguimiento por parte del acudiente del estudiante con miras de favorecer el desarrollo su proyecto educativo. Así, es oportuno citar a Lozano (S, f, p. 1), cuando expone que:

La influencia del clima educativo familiar se define por el grado y estilo de ayuda familiar a los hijos que viene determinado por los elementos del contexto familiar, como la dinámica de relaciones de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, las expectativas.

De esta manera, en el análisis de los datos de frente con los referentes teóricos, queda establecido que, el desinterés por el logro académico y el conflicto familiar alrededor del estudiante son prácticas que inciden en el rendimiento escolar en la Institución.

Hábitos de la cultura que influyen en los estudiantes

En la cotidianidad que se vive en el corregimiento de Gabriel López, contexto geográfico de la Institución Educativa Víctor Manuel Chaux, como parte de la cultura es común observar como gran porcentaje del estudiantado después de terminar la

jornada académica, fines de semana, al igual que en las vacaciones debe dedicar su tiempo a actividades relacionadas con la agricultura y la ganadería, sin contar los muchos niños que no están escolarizados por dedicarse a ello de tiempo completo. El trabajo infantil es una práctica que se trasmite como herencia cultural de padres a hijos no se percibe como un obstáculo para la educación; al contrario ellos se sienten orgullosos e identificados como una comunidad orientada al progreso, así lo revelan padres de familia cuando se refieren a aspectos de dichas labores en los estudiantes:

...porque yo tengo una finquita, y ellos se preocupan mucho por el ganado que yo tengo, y aquí al colegio incluso llegan muy tarde, y a mí me han dicho que yo los clavo mucho en la finca, pero no es eso, ellos se preocupan mucho por las cosas que hay allí, ya se levantan a un ordeño y por la tarde a otras cosas que hay que hacer en la finca, entonces por estar pendientes de esa finquita como que se olvidan un poquito del horario acá, entonces yo no puedo hacer nada, porque a mí las dos cosas me gustan, que estén pendientes allá y acá en el colegio, entonces allí a uno ya le queda difícil, entonces uno como papá ve que se le va a volver perezoso al decirle que allá no haga tanto, entonces acá en los pueblos pasa eso, porque de pronto ellos están pensando en otras cosas o en otro oficio y no le ponen cuidado al estudio.

Análogamente, otra madre de familia entrevistada opina alrededor de esta práctica como una opción satisfactoria en la formación y expectativa del adolescente:

Por ejemplo, el niño mío cuando se lo lleva el papá el día sábado o el día domingo, que tiene que estar pendiente de un ganadito. Entonces Manuelito dice: vea mami yo me voy a ayudarle a mi papá que esta solo a

echar alambre, a ajustar postes. Ese muchacho se desespera ayudando a trabajar, y él dice: Dios no lo quiera le pase algo a mi papá o a mi mamá yo ya se trabajar, yo ya puedo trabajar, yo he visto a mi papá, y así voy a seguir como hace mi papá. Entonces yo creo que ellos se motivan en el trabajo y en el estudio también.

Entonces, para la población adulta de esta comunidad el trabajo infantil se concibe como parte fundamental del fortalecimiento del entorno cultural y de ninguna manera como un factor que apunte al detrimento en el desempeño escolar. En el ensayo ¿Por qué erradicar el trabajo infantil? De Alarcón (citado en Sandoval, 2007, p. 68) se expresa alrededor de este asunto como:

En algunos contextos, especialmente los pobres, el trabajo es percibido por muchos padres y madres como una suerte de escuela para la vida, como una forma de capacitar a sus hijos no sólo en términos de alguna habilidad o conocimiento, sino para enseñarles lo que es la vida.

Contrario a las percepciones que de la práctica trabajo infantil poseen los padres de familia; los docentes perciben este hecho como un factor que incide en el bajo rendimiento escolar y por tanto en el deterioro de la futura calidad de vida de los escolares, en este sentido aluden que:

Pues yo pienso que los estudiantes que tienen un desempeño aceptable es por lo que se acostumbran solamente a cumplir con una pequeña obligación, yo he notado que aquí en esta población, en esta comunidad la expectativa es corta en cuestión de estudio, se limitan no más a graduarse y dedicarse a trabajar. Entonces no tienen aspiración académica y proyección profesional porque para muchos de ellos culturalmente esta como establecido así.

Los argumentos de los docentes entrevistados, reafirman que el trabajo infantil



se perfila como una práctica cultural que se orienta en sentido contrario a la educación y que opaca su función de herramienta de desarrollo social:

También influye en que los muchachos piensan mucho en trabajar, buscar la plata en el trabajo pero no hay una proyección mayor, vemos incluso estudiantes en once que no saben qué hacer y se quedan trabajando en el pueblo, ósea hacen el bachillerato para terminar trabajando en fincas de alrededor, muy pocos tienen otros horizontes, buscan otras expectativas frente a sus vidas, entonces la parte académica no es una opción en los estudiantes

Las manifestaciones por parte de los docentes acerca de la variable en mención se enmarcan en los postulados de Sandoval (2007, p. 68), cuando dice:

Las razones que explican por qué los niños y niñas trabajan en lugar de estudiar son muy diversas y comprenden tanto los factores estructurales como culturales, desde las vinculadas con la situación socioeconómica de los hogares como la pobreza, pasando por la permanencia de costumbres y normas culturales que no ven la educación de los niños y niñas como una inversión, hasta la falta de infraestructura educativa.

Asociado a este resultado producto del análisis de los datos donde el trabajo que realizan los menores en el campo representa un hábito cultural; es pertinente mostrar como desde esta práctica se deriva otra que paralelamente con el trabajo infantil, restringe el desempeño escolar. Como parte de la cultura de la comunidad del corregimiento de Gabriel López es costumbre el día domingo asistir a discotecas e ingerir alcohol; debido a la ausencia de fuerza pública en la región esta actividad no tiene ningún tipo de restricción por lo que menores y adultos indistintamente se disponen a dicha práctica sin preocupa-

ción por los costos económicos debido a que todos trabajan.

Desde los participantes en la recolección de información en el momento de las entrevistas, no se obtuvieron comentarios por parte de padres de familia y estudiantes en cuanto al hábito consumo de alcohol pero, los docentes lo expresa claramente cuando indican:

Yo creo que es influencia negativa para ellos que desde muy temprana edad los pongan a trabajar en el campo cuando no tienen clase o cuando tienen horas libres, se dedican al trabajo en el campo, qué hace eso, que ellos inicien a ganarse un dinero extra y eso que les permite ocupar el tiempo en otras cosas, primero el trabajo para ganarse un dinero, y con el dinero prefieren irse a otro lado, a veces a cosas negativas como el baile el fin de semana, entonces qué pasa, el lunes siguiente en el colegio no están dispuestos, entonces ya saben que se ganaron un peso y no tienen una expectativa de vida con la educación.

Así mismo se muestran de acuerdo que la asistencia a establecimientos públicos a ingerir alcohol hace parte de las costumbres propias de la cultura “culturalmente pienso que ellos se dedican a crecer, a tratar de conseguir un dinero “jornaleando” como dicen ellos y dedicarse a la cantina, dedicarse al baile, trabajan para eso sin tener unas prioridades esenciales”.

Las apreciaciones expuestas por los docentes apuntan a que esta práctica constituye un factor de distracción y de agotamiento físico que minimiza las condiciones para obtener un buen desempeño escolar, así mismo opaca las oportunidades que ofrece la educación en el campo laboral profesional. En relación Aguilar y otros (2010, p. 282) afirman que “... los hábitos y comportamientos de los alumnos influyen poderosamente no solo en su estado de salud, sino también en

su aprendizaje, manifestado por su rendimiento académico...

Así de esta forma, en la categorización de los datos de cara con los sustentos teóricos, queda confirmado que los hábitos que influye la cultura, trabajo infantil y consumo de alcohol en los estudiantes, son prácticas que afectan el desempeño académico en la Institución.

Una mirada al sujeto que aprende

La escuela constituye el escenario principal donde se construye y regula conocimiento, el protagonista en el proceso de enseñanza aprendizaje es el estudiante; en esta construcción de significado existen factores externos a la entidad educativa que le dan un significado particular al aprendizaje y al desempeño escolar obtenido por el sujeto que aprende; estos marcan el derrotero de su personalidad, proyecto de vida y desenvolvimiento en la sociedad presente y futura. La pretensión actual de ofrecer una educación para la diversidad, conduce a la reflexión de que los niños y jóvenes tienen derecho a construir sentido propio a partir de los fenómenos que observan en su pueblo; en su territorio, crecen desde la cultura a la que pertenecen y las prácticas que desarrollan cotidianamente y la caracterizan. Al respecto, desde la línea de la Psicología Cultural se tiene que *“el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales”*. (Bruner, 1997, citado por Gareca, 2005, p. 145).

En este marco, se hace impensable concebir la idea tradicional de que los estudiantes aprenden lo mismo y en los mismos tiempos, el sujeto en el sentido determinista que la ciencia clásica ha querido mostrar, desligado de sus raíces, de su subjetividad. Así, el sujeto se escapa del modelo de objeto que la modernidad impuso, ligado a unos mecanismos de

control que sistemas homogenizantes han desarrollado, en este sentido Morín (1992, p. 2) alude que *“se han eliminado las decisiones, las personalidades para solo ver determinismos sociales”*. El mismo autor argumenta que *“la ciencia clásica excluyó siempre al observador de su observación y al pensador, el que construye conceptos, de su concepción, como si fuera prácticamente inexistente o se encontrara en la sede de la verdad suprema y absoluta”*. Antagónicamente, en el rescate de la noción de sujeto que plantean las ciencias sociales, el estudiante debe pensarse en la perspectiva, no de un receptor de contenidos disciplinares, sino en el ser humano, en el indígena, el campesino que construye y transforma su subjetividad a partir del juego de interacciones que se efectúan entre semejantes dentro de su cultura. Como aporte a la educación, *el postulado constructivista* de la propuesta de la Psicología Cultural, plantea que *“La construcción de la realidad es el producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones con la “caja de herramientas” o “artefactos” de formas de pensar de una cultura”*. (Bruner, 1997, citado por Gareca, 2005, p. 146).

En vista de lo planteado, anteriormente, se evidencia que la cultura y las prácticas realizadas en ella como componente principal de la diversidad del sujeto, son factores decisivos en la construcción de sentido de los estudiantes, así como nivel de desempeño académico en que se ubican, resultado del proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

A partir del análisis es importante concluir que en la población de estudio como muestra de la diversidad característica de nuestro país, existen unas prácticas culturales propias que caracterizan la región y configuran el pensamiento de los habitantes respecto a los fenómenos sociales, políticos y económicos del entorno.



En el marco de la educación y específicamente en lo que corresponde con la variable de rendimiento escolar, factor determinante en el éxito académico y predictivo en la obtención de un empleo digno y el mejoramiento de la calidad de vida, los resultados de la investigación permiten reconocer el imaginario de los entrevistados en torno de las prácticas culturales que inciden en el bajo desempeño de los estudiantes, a su vez estas se explican desde el clima familiar, factor dinámico que incide directamente en el rendimiento escolar, cuando el desinterés y el conflicto no representan un apropiado funcionamiento familiar. Por otro lado, los hábitos adquiridos por los estudiantes como el trabajo infantil al que son expuestos por sus padres como tradición cultural; se identifican como subcategorías que inciden en el bajo rendimiento escolar.

Otro tema importante es señalar que gran parte de los resultados de esta investigación, son coherentes con los aportes de los estudios revisados, que abordan el fenómeno de las prácticas culturales y su incidencia en el rendimiento académico; además de corroborar los hallazgos mencionados, el estudio aporta un referente específico de carácter epistémico, en una mirada a las prácticas realizadas en la comunidad y su influencia en el rendimiento escolar de los estudiantes de la Institución educativa Víctor Manuel Chaux.

En este estudio, la práctica de trabajo infantil y su afectación en el rendimiento académico es una variable que pasa desapercibida, se analiza como un fenómeno característico en la región que los estudiantes lo conciben como algo habitual, una actividad más en la rutina sin percibir que afecta su desempeño escolar; de las entrevistas aplicadas a los estudiantes, en el momento de realizar la codificación, no emergieron datos en la conceptualización de los fenómenos que evidenciaran este resultado, pero los padres de familia y docentes señalan en varias ocasiones dicho hábito, lo cual permite su conceptualización. De manera que

este importante hallazgo ha de ser profundizado en investigaciones futuras debido a la importancia que esto supone para el desempeño cognitivo de los estudiantes.

Finalmente, vale la pena destacar que en el proceso de la realización de la maestría en diversidad y del trabajo investigativo en el acercamiento con las prácticas culturales en la escuela; el docente se transforma también en el sujeto que aprende y transforma su pensamiento, discurso y práctica desde la mirada de la realidad de otra manera, desde concebir al otro no en el sentido vertical como el vaso que se debe llenar de contenidos, sino en aquel sujeto que habita el mismo espacio pero se ubica en un plano horizontal que también enseña y con el cual, de la mano se construye sentido.

Recomendaciones

El rescate del sujeto desde una dimensión integral que anule la concepción tradicional determinista es una necesidad latente en el ámbito educativo para apuntar a la transformación de las prácticas educativas que propendan por el desarrollo integral del sujeto. Valorar y potenciar la diferencia del estudiante dentro del contexto en el que se desarrolla y el modo como se articula con la escuela para construir significado, aprovechando las oportunidades que ofrece la heterogeneidad, en mira de la justicia social es un reto para la comunidad docente en el anhelo de ofertar una educación desde la diversidad. La investigación aporta un marco teórico epistemológico para la caracterización del entorno que rodea la población objeto, siendo esta un reflejo de la realidad que varía de acuerdo con el territorio, en el cual se aborda un análisis de las prácticas propias de cada cultura, proceso del cual emergen elementos que inciden en el desempeño académico de los estudiantes, las prácticas se establecen en una base potencial sobre las cuales será posible replantear los diseños curriculares y las

estrategias de acción que conduzcan a elevar el nivel de rendimiento académico de los escolares.

El reto principal que debe enfrentar el maestro para contribuir en el mejoramiento del logro académico en los estudiantes ha de ser la identificación y comprensión de las prácticas culturales específicas de su contexto laboral; además del compromiso en el uso de su creatividad en el diseño e implementación de metodologías flexibles y planes de acción que minimicen el impacto negativo de las prácticas culturales en el desempeño académico y que respondan de manera acertada a cada una de las necesidades particulares que emergen en un escenario educativo diverso.

Teniendo en cuenta que los resultados obtenidos en la investigación ofrecen una

descripción de las categorías que inciden en el bajo desempeño escolar de una comunidad multicultural, surge el problema de cómo intervenirlas, se recomienda tener en cuenta el referente construido como eje de partida para futuras investigaciones encaminadas a formular propuestas educativas que contrarresten el efecto de las prácticas culturales.

En futuras investigaciones orientadas en sentido similar a la presente se recomienda utilizar una muestra de estudiantes más variada, es decir que integre estudiantes de cada uno de los grados de Educación Básica y Media, para obtener amplitud en los enfoques y garantizar información más precisa alrededor del fenómeno que permita resultados confiables.

Bibliografía

Fuentes

- Aguilar, Juan. Cumbá, Caridad. Cortés, Alba. Collado, Ana. García, René. Pérez, Dania. (2010). Hábitos o comportamientos inadecuados y malos resultados académicos en estudiantes de secundaria. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*.
- Benítez, Mónica. Gimenez, María. Osicka, Rosa. (2000). Las Asignaturas Pendientes y el Rendimiento Académico: ¿Existe Alguna Relación? Disponible en: <http://fai.unne.edu.ar/links/LAS%20EL%20RENDIMIENTO%20ACADEMICO.htm>. (Recuperado en agosto 28 del 2012).
- Bertoldi, Sandra. Fiorito, Maria. Álvarez, Mabel. (2006). Grupo focal y desarrollo local: aportes para una articulación teórico-metodológica. *Revista ciencia, docencia y tecnología*: Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina.
- Edel Navarro, Rubén. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 1, Nro. 2. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf> (Recuperado en septiembre 2 del 2012).
- Estándares Básicos de Competencias en Lengua, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. (2006). Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Gareca, Susana Beatriz. (2005). Cultura, Inteligencia y Fracaso Escolar. Una Tríada de Complejo Abordaje en la Práctica Docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 143-158. Disponible en: <http://www.neoei.org/deloslectores/1190Gareca.pdf> (Recuperado en septiembre 16 del 2012).
- Glaser, Barney. Strauss, Anselm. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Godino, Juan. Batanero, Carmen. (1994). Significado institucional y personal de los objetos matemáticos. Departamento de Didáctica de la Matemática. Universidad de Granada. Disponible en: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/eudoxus/article/view/428> (Recuperado en septiembre 11 del 2012).
- Gómez Sánchez, David. Oviedo Marín, Rosalba. Martínez López, Eugenia. (2011). Factores que influyen en el rendimiento académico del estudiante universitario.



- Revista Tecnociencia. Chihuahua, vol. 5, Nro. 2, 90-97. Disponible en: http://www.tecnociencia.uach.mx/.../factores_que_influyen_en_el_rendimiento_academico_del_estudiante_universitario. (Recuperado en agosto 29 de 2012).
- Lozano Díaz, Antonia. (S, f). Relaciones entre el clima familiar y el fracaso escolar en la educación secundaria. Disponible en: www.romsur.com/educa/fracasoescso.htm. (Recuperado en febrero 11 del 2013)
- Marchesi Ullastres, Alvaro. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas. Disponible en: www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescsolespan.pdf (Recuperado en febrero 11 del 2013). Encontrado en Yahoo! Search
- Morales Serrano, Ana María y otros. (1999). El entorno familiar y el rendimiento escolar. Disponible en: http://miscelaneaeducativa.com/Archivos/entorno_familia.pdf. (Recuperado en septiembre 15 del 2012).
- Morín, Edgar. (1995). Paradigmas, cultura y subjetividad. Barcelona: Editorial Paidós.
- Pita, María. Corengia, Ángela. (2005). Rendimiento Académico en la Universidad. Disponible en: <http://web.austral.edu.ar/descargas/institucional/08.pdf> (Recuperado en agosto 15 de 2012).
- Robledo Ramón, Patricia. García Sánchez, Jesús. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. Universidad de León. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3000179.pdf>. (Recuperado en febrero 9 del 2013).
- Strauss, Anselm. Corbin, Juliet. (2002). Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.
- Vallejo Casarín, Alma. Mazadiego Infante, Teresa de Jesús. (2006). Familia y rendimiento académico. Revista de Educación y Desarrollo, Nro. 5, 55-59. Universidad Veracruzana, zona Poza Rica Tuxpan, México.

Referencias

- Eagleton, Terry. (2001). La idea de cultura. Barcelona: Editorial Paidós.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Filosofía de la diversidad I. Otriedad y alteridad. Manizales: 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-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf> (Recuperado en septiembre 13 del 2012).
- Patiño Giraldo, Luz Elena. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas Pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Sandoval Ávila, Antonio. (2007). Trabajo e inasistencia escolar. Revista Brasileira de Educación, vol. 12, nro. 34, 68-80.
- Thompson, John. (1993). Ideología y Cultura Moderna. Editado por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, México.
- Vargas, Dolly. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Silencios de las mujeres docentes¹

**YOLIMA LEZCANO PAJÓN², DIVA LÓPEZ DAZA³, LUZ DEY REYES CAMPO⁴,
ÁNGELA MARÍA RODRÍGUEZ CAICEDO⁵, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁶**

Resumen

El lenguaje verbal es el principal medio por el cual los seres humanos establecemos nuestra realidad interna -pensamientos y sentimientos-, asimismo, es el vínculo primordial que tenemos para comunicarnos con el otro y su contexto. Pero ¿Qué podemos decir de lo no manifiesto? del "Silencio", implícito en actitudes, comportamientos o lenguajes sin voz que han estado callados y ocultos en las mujeres docentes. Estos silencios en algunas situaciones nos han llevado a preguntarnos ¿Por qué callamos? ¿A quién le sirve nuestro silencio? ¿Cuáles son las didácticas del silencio? ¿Qué nos puede estar silenciando? ¿Qué es lo no dicho de lo dicho? De ahí, que lo que implica el silencio puede verse normal o aceptado si se trata de una situación sin importancia; pero no sucede lo mismo si ese silencio conlleva a grandes implicaciones de lo que se calla, al entrar en juego las leyes, las políticas, las culturas, las religiones, las éticas y las morales. Por las características de la investigación, ésta se inscribe en el enfoque cualitativo, dentro del método hermenéutico, el cual posibilita encerrar la realidad contextual propia y cercana a las necesidades de las autoras como grupo muestra de estudio. Las didactobiografías de las docentes fueron el insumo para identificar los silencios e implicaciones en el ejercicio académico como lenguajes del poder, que afectan los procesos internos y externos de sus vidas y, por consiguiente, los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. También, tenemos la intención de abrir

1 Recibido: 29 de septiembre de 2013. Aceptado: 11 de mayo de 2014.

2 Yolima Lezcano Pajón. Profesional en desarrollo familiar Universidad Luis Amigó-Colombia. Especialista en intervención en violencia intrafamiliar Universidad Ramón Llull. Docente Uniminuto seccional Bello – Colombia. Magister en Educación Desde la Diversidad en la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: yolezpa43@une.net.co

3 Diva López Daza. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Universidad del Cauca- Popayán-Colombia. Docente Institución Educativa Francisco Antonio de Ulloa de Popayán-Colombia. Magister en Educación Desde la Diversidad en la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: divanalop@gmail.com

4 Luz Dey Reyes Campo. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Universidad del Cauca- Popayán-Colombia. Coordinadora pedagógica programa CDI modalidad familiar, ICBF; estrategia de cero a siempre. Magister en Educación Desde la Diversidad en la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: luzsam23@hotmail.es

5 Ángela María Rodríguez Caicedo. Licenciada en Educación preescolar Universidad Autónoma del Cauca- Popayán-Colombia. Docente institución educativa Santa Rosa de Popayán-Colombia. Magister en Educación Desde la Diversidad en la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: angelita-rodriguez2@hotmail.com

6 Miguel Alberto González González. Director de la investigación: Lenguajes del poder ¿Lenguajes que nos piensan?, asesor y director de la tesis de maestría y del presente artículo devenido de la investigación. PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina -IPECAL-México; PhD en Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Integrante equipo investigativo, Universidad de Manizales. Correo electrónico: mgcaronte@me.com



camino a nuevas investigaciones que puedan surgir interesadas en indagar los silencios del poder, para dar voz a los silencios de las injusticias, las violencias, las guerras, las desigualdades, las discriminaciones y la impunidad. Sistemas de control disciplinario que operan en nuestra sociedad y gobiernan nuestra mente y cuerpo debilitando las promesas de libertad y emancipación.

Palabras clave: silencios, docentes, educación, lenguajes del poder, sistemas disciplinarios.

Abstract

Silences of women teachers

Verbal language is the main means by which human beings establish our inner reality -thoughts and feelings- It is the link we use to communicate with others and their context. But what can we say of the unmanifest? "Silence", implicit attitudes, behavior or language without voice has been silent and hidden in women teachers. These silences in some situations have leaded us to ask ¿Why silent? ¿Who serves our silences? ¿What are the didactics of silence? ¿What we can be silencing? What is the unsaid of the above? Thus, implied silence can accepted if it is happening in a not really important situation; but it is not the same when that silence leads to other major situations of what is silent, when the laws, politics, cultures, religions, ethics and morals to come into play.

For the characteristics of research, this is enroll in qualitative approach; within the hermeneutic method, which enables the contextual reality itself which is a close situation of the researchers as sample of the study. The didactobiografías of teachers were the essential input to identify the silences and implications in the academic exercise as languages of power affecting internal and external processes of their lives and therefore the teaching processes, learning and training of students. The didacto-biographies of the teachers were the input to identify the silences and their implications in academic exercises as languages of power affecting internal and external processes of their lives, therefore the teaching and learning processes of students. We also intend to open way to new investigations that may emerge interested in inquire into the silences of power, to give voice to the silences of injustices, the violences, wars, inequality, discriminations and impunity. The disciplinary control systems operate in our society and govern our minds and body weakening the promises of liberty and emancipation.

Keywords: silences, teachers, education, languages of power, disciplinary systems.

Lo que nos convoca

El presente artículo de investigación se vincula a la línea de investigación Lenguajes del Poder, dentro del macroproyecto "*Lenguajes del poder. Lenguajes*

que nos piensan"; liderado por Miguel Alberto González González, investigador principal de la Universidad de Manizales, departamento de Caldas, Colombia. La particularidad de su estudio se adentra en los diferentes lenguajes que se mani-

fiestan desde la perspectiva del poder y como éstos marcan de forma relevante el desarrollo y comportamiento del sujeto en la sociedad. La investigación se llevó a cabo entre marzo de 2012 y junio de 2013, participando las autoras como co-investigadoras⁷ del estudio, a partir de la narración y análisis de sus propias didactobiografías concibiéndolas como *“historia que se objetiva en una narración que da cuenta del desafío de leer y sistematizar el conocimiento de la realidad, a partir del análisis del presente en perspectiva histórica”* (Quintar, 2013, p. 13).

El foco de estudio se centró en los silencios de género⁸, refiriéndonos en este caso a las mujeres docentes, su realidad, su ejercicio académico y su contexto social, cultural, afectivo, político, religioso y familiar. La búsqueda enfatizó en la identificación de los silencios e implicaciones en el ejercicio académico manifestadas en los lenguajes del poder.

Lo expuesto, se desarrolló en los siguientes momentos investigativos. En el primer momento, presentamos la justificación como necesidad de ahondar en los escenarios del silencio, sus razones, sus didácticas y lo que deviene detrás de una sociedad que calla, que aísla la voz, que esclaviza los sentidos, el conocimiento y la palabra; además, contempla los antecedentes que exponen que los silencios no son una casualidad propia de los estados de prudencia, intimidad o privacidad que rodea al ser, por el contrario, vienen configurados por los sistemas e instituciones.

El segundo momento, acoge el problema de investigación, el cual gira alrededor de los silencios de las mujeres docentes; presentamos, los objetivos movilizados del proceso investigativo; describimos el referente teórico que fundamentó la búsqueda de los silencios subyacentes en los sistemas, instituciones y lenguajes del poder; y puntualizamos en el diseño metodológico, detallando la población muestra de estudio para llegar a resultados peculiares y significantes.

En el tercer momento, exponemos los hallazgos producto del diálogo entre los objetivos de la investigación, las didactobiografías de las mujeres docentes y la construcción de sentido del proceso mismo desarrollado; conferimos unas conclusiones que emergen de la pregunta investigativa, y de los aportes que los teóricos nos ofrecieron como puerta abierta para tensionar el conocimiento, los medios y las prácticas que encierran silencios como lenguajes del poder. Por último, se finaliza con las recomendaciones que tienden a movilizar el pensamiento y la palabra como factores que liberan los silencios de las imposiciones del poder.

La excusa

“Silencios de las mujeres docentes” es un estudio que se realizó en el campo de la educación. Esta investigación descriptiva se realizó a partir de las didactobiografías así se identificaron los silencios y las implicaciones de esos silencios en el ejercicio académico comprendiendo la necesidad de ser sujetos activos en las problemáticas educativas como nos alerta González (2009, 16) al referir “leer la realidad a tiempo, no esconderse ante los problemas y, como en todos los períodos, no ser inferior al espíritu de la época..., exige un reconocimiento de las amenazas para perfilar desenlaces y tratar de vencer las dinámicas *que lo limitan*”. Es decir, se hace necesario retomar y reconocer la palabra no nombrada, lo no manifestado,

7 Las docentes investigadoras son oriundas, una del departamento de Antioquia, otra, de Nariño, y dos del departamento de Cauca, siendo el punto de encuentro la ciudad de Popayán.

8 “Silencios de género” alude al concepto de género que expresa la construcción social de la feminidad, que Simone de Beauvoir plantea en su obra *El segundo sexo* para reivindicar sobre la condición de mujer. Carnero, Silvia. (2005, 5). La condición femenina desde el pensamiento de Simone de Beauvoir. Revista A PARTE REÍ 40, Julio de 2005.



lo callado, para proponer nuevos lenguajes que se entrelacen con las narrativas, el diálogo y la participación colectiva en procesos formativos que recuperen la memoria del pasado que nos signa y permita reconfigurar nuevas proyecciones de bien común.

Huellas del silencio

Los antecedentes consultados en sus planteamientos, distinguen los silencios como componentes inmersos en los lenguajes del poder, que pueden ser direccionados desde diferentes tácticas de dominio y control sobre los individuos.

Investigaciones correspondientes a la línea de investigación *Lenguajes del poder*, abordan el silencio en diferentes escenarios. Miguel González (2009), en su texto, *"El lenguaje como generador de conflictos"*, refiere que las múltiples maneras en las que se adopta el proceso comunicativo pueden emerger en discusiones y aconseja guardar silencio, para evadir la trampa del lenguaje con encadenamiento de expresiones que conllevaría a un riesgo de violencia. El lenguaje como proceso comunicativo puede generar conflictos, y por consiguiente silencios según sean las situaciones sobre las que se establezca la comunicación. Margarita Álzate, Guzmán, Henríquez y Meléndez, en la investigación *"Los olvidos de los docentes"* (2011), manifiestan que el olvido es la salida a la visión pesimista de la profesión docente, que lleva a los docentes a guardar silencio y esconder sus propias experiencias, sus propias prácticas, generando muchas veces frustración de la labor, perdiendo la autonomía y llevándolos a convertirse en simples técnicos de la educación. Por su parte, Clara Collazos y Luisa González (2012), presentan su tesis *"Los lenguajes del poder. Miedos de los docentes"*, exponiendo las afecciones que causan en los docentes temores y miedos, y la incidencia en el desarrollo de la calidad de la educación, donde el silencio y el poder no

dejan de vislumbrarse como productores de dichas afecciones.

En relación a los lenguajes del poder, Garrido (2008), en *"El valor del silencio en el proceso de mediación. Un medio para la paz"*, aborda el silencio con amplios fines hacia la conciliación, lo describe como una herramienta comunicacional, resaltando el gran valor de analizar y utilizar el silencio para la resolución de conflictos que se generan a raíz de las dificultades que se presentan en los procesos comunicativos y de mediación. Asimismo, Tobón (1987), en *"Semiótica del Silencio"*, interviene comparando las instituciones educativas como prisiones donde el silencio lleva a la exclusión, la tiranía, la manipulación, el autoritarismo y a la disciplina que es impuesta de forma negativa coartando e imponiendo castigos como estrategias de enseñanza y aprehensión de la norma.

Desde otra posición, Von Der Walde (2001) consciente del poder del lenguaje como medio de comunicación y socialización para ofrecer el conocimiento y explicar la razón, en *"Filosofía y silencio"*, al abordar planteamientos de Platón, estudió el silencio como medio reflexivo que lleva al análisis profundo de las cosas. Estrategia que permite la interiorización, la contemplación de las experiencias que nos constituyen y adquisición de la verdadera sabiduría.

Problema de investigación y desafíos

Siendo los silencios la temática sobre la que ambicionamos iniciar un proceso investigativo para conocer qué nos ofrecen como problemática real de la educación y de los lenguajes del poder, hemos delimitado la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son los silencios de las mujeres docentes y cuáles las implicaciones de esos silencios en su ejercicio académico?**

Nuestros desafíos son Como objetivo general de la investigación se planteó identificar los silencios de las mujeres docentes y las implicaciones de esos silencios en su ejercicio académico.

Pertinentemente, los objetivos específicos planteados fueron descubrir los silencios de las investigadoras en todo su contexto; interpretar los silencios hallados en las docentes investigadoras; reconocer qué silencios en las mujeres docentes son más frecuentes en el aula de clase; clasificar los silencios de las mujeres docentes e incidencia en el ejercicio académico y analizar que silencios se convierten en lenguajes de poder por parte de las mujeres docentes.

Nuestra brújula

El lenguaje es sin duda el medio de expresión inherente de los seres humanos. Los silencios yacerían entonces como una de las tantas consecuencias de censurar las necesidades de expresión presentes en las posibilidades del lenguaje. Relacionando así los silencios, como representación de poder y de los lenguajes del poder funcionando en los escenarios comunicativos, laborales, culturales, religiosos, políticos, sociales y de la educación.

Desde el estudio del poder, Foucault (1984, p. 141) en *Vigilar y castigar*, “el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone”, surge el “castigo disciplinario”, donde el silencio es un mecanismo represivo. Al silenciar la palabra, se invisibilizan las injusticias, las violencias, las desigualdades y la vigilancia. Emergiendo en las sociedades la disciplina, el sometimiento y el orden, y, en la educación, instituciones disciplinarias que perpetúan estos subpoderes. A su vez, en la teoría *La espiral del silencio*, Noelle-Neumann (1992, 10) plantea, “el clima de opinión depende de quién hable y quién permanezca en silencio” así, la opinión pública es una forma de control

social. Los individuos al tener miedo al aislamiento del entorno social se protegen en la pasividad del silencio, adaptando su comportamiento a lo establecido por la opinión mayoritaria o dominante.

En el interés por recurrir a la didactobiografía para identificar las implicaciones de los silencios en el ejercicio académico, nos dice Guarín (2009, 265) “*La literaturización de la vida cotidiana en la didáctica formativa es lo que desencadena para ella el gran valor de las narrativas; esto es indispensable para un educador, para un formador*”. El escudriñar los silencios en aquellas épocas de sentido trascendentes que viene cargadas de hechos significantes que nos posiciona y constituyen como sujetos vitales, históricos y sociales.

Desde la óptica de Fromm, (1993, p. 20) en *El miedo a la libertad*, refiere que “*el hombre moderno, libertado de los lazos de la sociedad pre-individualista —lazos que a la vez lo limitaban y le otorgaban seguridad—, no ha ganado la libertad en el sentido positivo de la realización de su ser individual, esto es, la expresión de su potencialidad intelectual, emocional y sensitiva*” por tal, se aísla, se silencia y se somete a las formas de gobierno y estandarización de las actividades, de los comportamientos y de las acciones, para sentirse acogido por la sociedad.

La destacada pedagoga Gabriela Mistral, (1924) desde las condiciones de género como mujer, sus enseñanzas nos llevó a preguntarnos ¿Qué significado tiene en la vida de las mujeres el ser docentes? Movilizándonos a comprender que la práctica pedagógica debe aislarse de las normatividades del silencio establecidas como opciones de vida que coartan y debilitan las posibilidades de emancipación del ser. Invita a que alimentemos en las estudiantes y los estudiantes las capacidades de expresar su pensamiento, saberes, sentir y actuar en condiciones de igualdad y ambientes propicios de participación colectiva.



Nuestra ruta

La investigación se direccionó desde el enfoque cualitativo, ajustando el análisis e interpretación de la información por medio del método hermenéutico. Pues, "la vida como realidad fundamental, compartida a través de las vivencias individuales, soporta el nexo que da unidad a la historia" (Gómez, S. f., p. 13, citando a Dilthey), y posibilita encerrar la realidad contextual propia a las autoras como grupo muestra de estudio y guiar la investigación en este caso a la identificación de los silencios y de las implicaciones de esos silencios en el ejercicio docente.

La información recolectada fue analizada por las propias docentes co-investigadoras a partir del diseño descriptivo e interpretativo. La solicitud de comparación fue realizada entre las mismas didactobiografías de las docentes teniendo en cuenta las diferencias de la realidad, experiencia contextual y regional por ser oriundas de los departamentos de Antioquia, Nariño y Cauca. Al identificar en los silencios los efectos que habían tenido en las vidas de las autoras, estos efectos se dedujeron como posibles implicaciones que se desencadenaban al callar frente a las normas, el disciplinamiento y las condiciones sociales, políticas, religiosas, familiares, educativas y culturales ya preestablecidas para vivir en sociedad. Otros aportes analizados que nutrieron los análisis se obtuvieron de puestas en escena a través de pantomima y obras artísticas (elaboración del cuerpo en yeso y pintura sobre lienzo) creadas por las co-investigadoras para dar cuenta del proceso que seguía la investigación.

La población y muestra que se seleccionó **para este estudio es** representativa de las mujeres docentes porque se tuvo en cuenta las didactobiografías de las cuatro docentes investigadoras. Una docente universitaria de Uniminuto seccional Bello- Antioquia, y tres docentes de básica primaria de las Instituciones Educativas: Francisco Antonio de Ulloa, Sede: Los

Sauces, y, de la Institución Educativa Santa Rosa, sede principal, Popayán-Cauca.

Hallazgos

La información analizada e interpretada, primero presenta los silencios unánimes y los silencios distantes o peculiares a cada una de las docentes, y por último expone las categorías representativas al estudio de los silencios encontrados.

Silencios unísonos

Al analizar las historias de vida de las co-investigadoras y confrontar el diálogo con los teóricos, encontramos que hay prácticas del silencio en el amor, la religión, la educación y en la familia que nos marcaron de forma similar según el contexto propio a cada una de las docentes.

Son muchos los contextos donde el silencio ha coexistido en el ser humano, dejando huellas imborrables que se perpetúan con la vida. Gabriela Mistral, recrea el silencio en las relaciones afectivas. En nuestras sociedades las mujeres han sido condicionadas para callar y no expresar sus ambiciones o sueños propios del proyecto de vida, atribuyendo a ese silencio un don especial con el imaginario de que se encarga de conservar la vida de pareja, el hogar y fomentar la sana formación de los hijos. Lezcano (2012) nos relata, "*15 años dedicados a un matrimonio ficticio, planeado no amado, hecho por calmar las angustias de la familia, por la idea errada, de dar un padre a un hijo solo*". Estas situaciones han conllevado a que la mujer deje de lado sus ambiciones, sus metas, sus sueños y deseos de realización personal y profesional.

Entonces, las mujeres hemos sido educadas de una forma particular, especialmente desde los estamentos de la religión. Es por esta razón que hemos callado las agresiones, la esclavitud, la ridiculización, la pérdida de oportunidades, el dolor, el ultraje, la minimización, las carencias,

las ausencias. El recorrido a través de los análisis nos ofrecía otra apreciación aparte de que se corroboraba los silencios como mecanismo de subordinación también llegábamos a inferir que éstos desencadenaban sucesos de resistencia en razón que al callar ciertas situaciones se lograba en cierta manera evitar que algunas problemáticas se empeoren como por ejemplo querer proteger a una o varias personas, un ideal o la propia integridad. Estos hechos se evidenciaban en la realidad de las autoras, pues sus narraciones describían episodios en los que soportaban y aguantaban situaciones injustas o no deseadas por medio de sus silencios que vendrían a ser *“elementos de resistencia que Foucault considera en su tratamiento de la dominación”* (Ottonello, 2011, p. 22). Resistencia entendida como forma de luchar, de oponerse y autoafirmarse para no permitir volverse presas de la vulnerabilidad y la coacción.

En la educación, las autoras tienen y practican silencios en el aula, que inciden en los estudiantes y en su aprendizaje. Convergiendo en señalar los silencios que no son positivos, pues interfieren el quehacer y el fin educativo. López, (2012) ***“si había algo que nos permanecía constantemente taladrando hasta los tuétanos era la disciplina, el estar ordenados y en silencio, nos callaban en las formaciones, en el salón, en los pasillos y hasta en los descansos”***. Analizar dichos silencios favorecía buscar maneras de encauzarlos de tal forma que no sean factor de represión, sino que proporcionen beneficio y permitan redireccionar las prácticas formativas. Las docentes autoras se han encontrado en su función académica desde la expresión de sus propias motivaciones, preocupaciones y pasiones al ejercer la docencia. Al respecto, Simone de Beauvoir (1949) contextualiza su concepto sobre las mujeres docentes mirando su quehacer desde la filosofía, donde ciertas dinámicas —la exteriorización de los silencios— posibilitan que el trabajo como docentes sea gratificante

y se convierta en una filosofía de vida que puede transmitirse a los estudiantes de cualquier nivel académico con el ánimo de transformar sus vidas y de iniciar procesos colectivos de retroalimentación que los converja en la búsqueda de un bien común.

Silencios distantes

En el proceso de la investigación, se encuentran con discrepancias en cuanto a protagonismos y responsabilidades. Cada uno de los sucesos presentados se tomaron como silencios que viven las y los educandos y educadores. En relación a nuestra posición como mujeres, Lagarde (1990, p. 2) reseña *“las mujeres comparten como género la misma condición histórica y difieren en sus situaciones particulares, en sus modos de vida, sus concepciones del mundo, así como en los grados y niveles de la opresión”*. Es de esta manera que se ratifica, que las personas como seres pensantes, racionales y únicos, siempre van a tener diferencias que son silenciadas buscando la mejor manera de adaptarse a las situaciones o al medio.

Cabe resaltar que a veces por complacer a los demás o evitar discusiones, callamos nuestras inconformidades, pero también es cierto que a veces callamos por no tener las bases suficientes para hacer respetar nuestras posiciones, saberes, decisiones y dignidad. Es necesario reafirmar nuestra identidad, pues, *“Mientras más se gana en experiencia vivida en el protagonismo, en la autonomía, en el poder como afirmación, mientras más se toma la vida en las manos, más se define cada mujer como sujeto de su propia vida”* (Lagarde, 1990, p. 9).

A la vez, en las autoras, se evidencia que Lezcano (2011), Reyes (2011) y Rodríguez (2011) aún enmudecen sus voces para evitar los señalamientos de los otros, amordazando las voces de las inconformidades dentro del ejercicio, que observan como atropellos a los entes por “educar”. Entonces, *“nos agrada el otro*



cuando se parece a mí comportamiento, pero lo desconozco cuando no se aproxima a lo que pienso o deseo" (González, 2011, p. 2), razón por la cual, se convierten en sometedoras de otros silenciándolos o auto-silenciándose en sus deseos, necesidades o quizá por temor a perder el "status" ganado gracias a la ubicación laboral asegurada.

Uno de los mayores desencuentros de las autoras, radicaba precisamente en la diferencia de pensamientos, deseos y formas de hacer las cosas. El análisis exhaustivo de este desencuentro académico y humano retoma a Freud (1925), desde su concepto de deseo, el autor lo considera como un acto inconsciente de los seres humanos con el fin de obtener placer; aspiración que se diferencia de la necesidad, pues ésta se refiere a la supervivencia y adaptación. Foucault, en sus observaciones sobre el poder, establece que en una situación estratégica que busca tener tácticas dominadoras, el poder no sólo reprime sino que produce efectos de verdad, de saber, de conocimiento que propende por una lucha interminable de ser atendido, creído y valorado.

Entonces, se evidencia como los constructos mentales de las nuevas generaciones tienden a buscar esas formas de gobernar a los otros. Noelle-Neumann, (1995, p. 33) afirma, *"nuestra naturaleza social nos hace temer la separación y el aislamiento de los demás y desear ser respetados y queridos por ellos"*, percibiéndose que quienes no tienen ese poder de gobernar por lo general callan las inconformidades, sus diferencias y las reprimen para evitar inconvenientes con sus pares o con quienes los rodean.

Introspecciones de cuatro mujeres docentes

Los espacios de reflexión alrededor de las didactobiografías para identificar los silencios de las mujeres docentes y las implicaciones de esos silencios en el ejercicio académico, permitieron develar

situaciones que marcaron de manera significativa su personalidad y su quehacer en los contextos laborales y personales, y, delimitar las siguientes categorías emergentes del proceso investigativo.

Poros amordazados

Poros: en esta oportunidad para estudiar la categoría referente a la *religión y moral*, las investigadoras usaron el término *poros* para referirse a la característica de tener boca, de posibilidad de exteriorizar.

Amordazados: término usado para referirse a la forma de represión, de prohibición a hablar o exteriorizar una inconformidad.

Religión y moral: desde este ámbito las co-investigadoras han recibido una educación católica. Esta categoría infiere que la religión es la institución que más ha influido y censurado la posición del ser humano frente a su derecho de libertad e igualdad.

En Colombia, la religión católica ha sido una tradición para la educación de las personas, influyendo en la familia, en la forma de vida, de educación y posición ante la sociedad. De ello que al establecerse como paradigma de organización en la estructura familiar y social, hubiese un marcado interés de los padres para que sus hijos recibieran una educación religiosa. Indica Rodríguez (2012) "desde muy pequeña mi madre hizo lo posible para que me pudieran recibir en una institución de carácter religioso", elección que era muy pertinente cuando de educar a los hijos e hijas se trataba, en especial a la mujer, pues las instituciones religiosas eran las ideales para moldearla en el rol servicial que se necesitaba. Efectos silentes que como mujeres e hijas se debía vivir como signo de obediencia y sumisión bajo un credo y condiciones instaurados por la religión.

Dar voz a los éstos silencios, permitió cuestionarnos sobre las imposiciones de poder que guarda la religión. Compre-

diendo que la religión debe asumirse y entenderse como una forma de vida basada en la fe y la espiritualidad. Nietzsche, reseña cómo el hombre no puede ser inferior ni convertirse en objeto de la religión y su sistema de poder, manifestando que *“las creencias funcionan como potencias, hasta el punto que se podría hablar de creencias-fuerza, de dispositivos irreales pero capaces de generar realidad, la misma realidad que se generaría si los dispositivos creenciales fuesen realidades”* (Hernández, 2007, p. 5, citando a Nietzsche). Pues, es necesario que se reflexione frente a la religión, y, si ésta es aceptada, sea una decisión tomada de manera consciente e interiorizada, donde su fin principal debe encauzarse a dar cuenta de individuos sensibles en el respeto, la aceptación del otro y la hermandad.

Por tanto, analizar los silencios desde la negación de las posibilidades de exteriorizar los diferentes acontecimientos

en los que como personas y sociedad estamos en igualdad de derechos, en la figura 1 se muestra como *la religión y la moral* ha tenido unas variaciones en la historia de las co-investigadoras en cuanto al valor que ha ido tomando la palabra, la participación y el reconocimiento en la medida que nuevas leyes y normas se han ido incorporando en la sociedad. En el aparte *sobrevenido*, encontramos como las situaciones a silenciar estaban fuertemente arraigadas al poder que representaba la tradición, el régimen, la fe, el dominio, la represión, entre otros condicionamientos que establecían la subordinación. Seguido encontramos el aparte *vigente*, donde se establece un ligero cambio de los escenarios antes mencionados que con el pasar de los tiempos, los avances y las transformaciones sociales se ha logrado un progreso positivo en cuanto a que la expresión de necesidades sea una alternativa de libertad, decisión, conciencia y participación.

Figura 1. Poros amordazados





Y el último aparte como visión *expectante* de lo que debería representar *la religión y la moral* descartando métodos de silenciamiento y promoviendo una actitud de transformación, liberación, apertura, respeto y justicia.

Silencios corrosivos

Corrosivos: en esta categoría es necesario resaltar que la palabra corrosivos será usado por las investigadoras como una forma de identificar la herida que dejó en la esencia de nuestras vidas el silenciamiento de las manifestaciones afectivas.

Afectividad: La mujer ha sido formada desde la moral basada en la religión católica como lo mencionamos en la categoría anterior, así, en la medida que se expresaban los silencios se exteriorizaba los sentimientos que determinan las formas como habían emprendido sus diferentes relaciones afectivas.

Como mujeres, estos sentimientos si eran bien vistos culturalmente, en determinados casos podían ser expresados libremente o por el contrario sino eran aceptados, eran reprimidos por la condición de género como mujeres y posición que tenemos ante la sociedad. Los sentimientos de amor verdadero y sin condicionamientos eran desarraigados de la mujer pues su rol debía limitarse principalmente a los oficios de casa, de madre y compañera sexual. En esa desigualdad de necesidad afectiva entre hombres y mujeres, Lagarde (2008, p. 3) nos explica, *"para los hombres el amor es poder en sí, una forma de incrementar megalomanías y narcisismos, así como de ejercer su dominio sobre las mujeres y sobre el mundo. Este amor contiene la desigualdad y la jerarquía como componentes sociales de género. Por ello, las parejas diseñadas para este amor son disparejas"*. En este sentido, unos silencios provenían de crianza que los padres implantaban en sus hijas, por temor, por apariencias o por conveniencias; otros como forma de sumisión para evitar decepciones y momentos desagradables a los padres, a las parejas o a los esposos.

El afecto es una necesidad primordial en el ser humano para su desarrollo; la afectividad desde los primeros años es la base de la confianza y la autoestima que la persona pueda llegar a tener en el futuro, con el deseo que pueda ser autónoma, libre y responsable frente a las diferentes situaciones que la sociedad le depara. Como lo plantea Fromm (2000, p. 35), *"la persona madura se ha liberado de las figuras exteriores de la madre y el padre, y las ha erigido en su interior"*. Partiendo de este concepto las investigadoras han tomado la afectividad como un factor indispensable en la vida, ya que, en los roles que desempeñan como madres, esposas y docentes, este valor se ha visto tergiversado por las diferentes condiciones de crianza que recibieron, lo que llevó en cierta manera a que no se dé una autoafirmación como mujeres con igualdad de derechos, condiciones y oportunidades. Algunos ejemplos: noviazgos impuestos, noviazgos por temor a soledad o por carencia afectiva, nos acerca a entender la importancia de los sentimientos como factores vitales para la madurez e identidad de las personas. La cita a continuación nos da una referencia de las necesidades afectivas, *"cuando llegué a pertenecer a la familia de mi esposo..., me encontré con el modelo de un padre cariñoso con sus hijos, me preguntaba ¿Por qué mi padre no fue o no es así conmigo? Siento tantos celos de no poder tener lo mismo, siento tanta rabia por tener un padre tan frío, siento angustia de saber que mi hermanita vive lo mismo y siente lo mismo, que así como yo busque ese calor de padre en otros hombres teniéndolos como pareja, tal vez, mi hermana puede estar haciendo lo mismo."* Reyes (2012).

Determinadas situaciones vividas a raíz de los núcleos familiares y sus costumbres o resultado de problemáticas presentes en las familias disfuncionales, llevan a que se busque ansiosamente la afectividad y la aceptación del otro en cualquier momento cuando nos relacionamos y apreciamos

Figura 2. Silencios corrosivos



que otras personas pueden suplir esas carencias afectivas que no se lograron materializar dentro de la familia.

El afecto en muchas ocasiones no es considerado como componente significativo, vital para la seguridad, crecimiento del individuo y fortalecimiento de los lazos familiares independiente de cómo este constituido el hogar. La figura 2 nos muestra como la categoría de *silencios corrosivos* alude a aquellas situaciones afectivas que inicialmente en el aparte *sobrevenido* tenían que ver fuertemente con formas de imposición, tabú, temor, lealtad, castración, sumisión, machismo, entre otros factores que llevaban a que como mujeres estuviéramos en condiciones desfavorables de expresarnos abiertamente. Seguido en el aparte *vigente* inferíamos que actualmente se establecen situaciones polarizadas, por un lado encontramos como se ha logrado satisfacer en cierta medida las necesida-

des, sentimientos, reconocimiento y demostraciones afectivas, pero por otro lado ha emergido, incrementado o salido a la luz casos más incidentes de violencia, libertinaje, promiscuidad y nuevas tendencias (LGTBI) como desencadenamiento del condicionamiento de las verdaderas posibilidades de libre expresión. Por último, en lo *expectante* visionamos que se pueden movilizar factores que prevalezcan la afectividad como resultado del reconocimiento, la otredad, la autoestima, el respeto y la construcción colectiva para todos y todas en escenarios reales y posibles de igualdad.

Silencios efervescentes

Efervescentes: Para las investigadoras, palabra usada como forma de entender que se acaba la calma y en forma de burbujas se agita, sube y rebosa la superficie.

Laboral: Las oportunidades de ingresar al campo profesional o para desenvolver-

se en un oficio para las mujeres han sido establecidas por la sociedad. En nuestro país se evidencia un aumento significativo de oportunidades equitativas que permiten una estabilidad económica de las mujeres. Sin embargo, en los avances y derechos que favorecen nuestras necesidades, todavía faltan más leyes con estrategias que sean cumplidas y propendan por un proceso más igualitario y acciones concretas frente a la justicia, los derechos y la reparación.

Aunque es un hecho que existen leyes que buscan proteger el derecho al trabajo, con dignidad, con justicia y con equidad, aún en Colombia es necesario que se trabaje mucho en este campo. La Constitución del 1991, en el artículo 43 determina que *"la mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación."* (Extraído de do-

cumento: Sisma mujer, 2005, p. 55), pero en la práctica estas leyes no se cumplen, pues es evidente como en la vida de las co-investigadoras, ha existido abuso de autoridad y una serie de condicionamientos que no permiten un normal desarrollo de las actividades laborales, porque limita, coarta y reprime al trabajador llevándolo al silencio para no perder la seguridad económica que le permite suplir con sus necesidades básicas.

Como mujeres desde el interés por conseguir mayor producción, hemos obtenido mejor oferta laboral, en el sentido que nos toman como personas aptas y capacitadas para cualquier desempeño, pero estas asignaciones aún no abolen las estigmatizaciones de debilidad. Al respecto manifiesta Lagarde (1990, 5) esto, "se debe al poder real y simbólico de los hombres ya que lo más afectado para ellos es su virilidad." Por lo cual,

Figura 3. Silencios efervescentes



las remuneraciones económicas y de status aún siguen con un trasfondo machista e inequidad en el proceso de desarrollo de las funciones y retribuciones laborales.

En este sentido, *silencios efervescentes* presenta una síntesis en tres apartes de los análisis e inferencias que partiendo específicamente de las experiencias laborales que han tenido las co-investigadoras. En el primer aparte *sobrevenido* encontramos que la remuneración desigual, la sobrecarga laboral, la injusticia, el maltrato, el acoso y la discriminación fueron algunos de factores que evidenciaban como desde tiempo atrás y a pesar de habersele conferido a la mujeres el derecho a la profesionalización y el trabajo, la mujer no dejó de ser presa de las injusticias por parte de los hombres, las instituciones y la sociedad. El segundo aparte *vigente* alude a los cambios más significativos que han ocurrido hasta el momento frente a la accesibilidad, la cualificación, el concurso por méritos, algunas normatividades justas y mayores posibilidades laborales, que son de gran valor pero en los cuales aún hoy en día se sigue manteniendo el temor, la desigualdad, la inestabilidad y las prácticas homogenizantes que desconocen la inclusión y la diversidad que hacen parte de las capacidades intelectuales, físicas, de edad y sexo que deben ser tenidas en cuenta para la realización de ciertas labores. El tercer aparte referente a lo *expectante* sugiere unos posibles factores que deducimos pueden ser pioneros no sólo de mejorar los contextos laborales sino de abolir totalmente las prácticas y condiciones segregadoras como por ejemplo que sea un hecho y práctica la equidad, las mayores ofertas, la estabilidad, el respeto a la diversidad, la remuneración justa y el bienestar, y no que sean quimeras irrealizables de decretos que quedan escritos en la normatividad o las leyes sin posibilidades de realización debido a la gobernación jerárquica y los sistemas capitalistas.

El eco de los silencios

Las conclusiones derivan de la pregunta que nos movilizó, los objetivos planteados y el análisis de los resultados a los que se llegó mediante el estudio de las didactobiografías de las co-investigadoras y el aporte de los teóricos.

- Como primer paso se identificó cuáles son los silencios personales y cómo éstos en nuestra labor docente tienen implicaciones con efectos dañinos en el ejercicio académico y formativo de los estudiantes; Fromm (1993, p. 278), nos dice *"la educación conduce con demasiada frecuencia a la eliminación de la espontaneidad y a la sustitución de los actos psíquicos originales por emociones, pensamientos y deseos impuestos desde afuera"*. Por tanto, estos patrones de educación recibida replicamos erróneamente, considerando que el silencio como método de control, de disciplina y lo que es peor formativo, favorece el desarrollo integral del ser. Sin darnos cuenta que impartimos una metodología de sometimiento, de negación de la libertad, del espíritu de exploración, curiosidad, imaginación y creación inherente en los estudiantes.
- Al descubrir los silencios referentes a los roles como hijas, hermanas, madres, amantes, mujeres y docentes, inferimos que éstos vienen marcados y maniobrados por un ciclo frecuente de dominio, que Foucault llamo "ciclos de repetición", que determinados y obligatoriamente empezamos a adquirir con el tiempo, con la formación y ambiciones que nos constituyen.
- La interpretación a las didactobiografías como *"historia que se objetiva en una narración que da cuenta del desafío de leer y sistematizar el conocimiento de la realidad, a partir del análisis del presente en perspectiva histórica"* (Quintar, 2013, 13), llevo a entender que los silencios son un medio de control de los sistemas de



gobierno, modelos familiares, culturales, políticos, económicos, religiosos y sociales que nos han regido en todas las épocas. Así, el silencio es una vía en que la autoridad y la jerarquía se manifiesta para limitar, reprimir, causar miedo y temor según el grado de poder que represente.

- En el contexto educativo, se reconoce que los silencios más frecuentes de las docentes en el aula de clase, son los representativos a las imposiciones de poder y de disciplina "castigos disciplinarios" Foucault (1984). Sus narraciones evidencian que recibieron una educación disciplinaria y del castigo, y, ésta inconscientemente vuelve a replicarse. Por ejemplo: las normatividades y reglamentos que contempla los manuales de convivencia se reflejan en el aula de clase en forma de autoridad que de forma sutil sanciona, prohíbe, señala, exige y presiona para lograr el orden, el control y resultados satisfactorios por los que debe responder el docente.
- Los silencios encontrados se clasificaron desde dos ópticas. La primera, hay silencios que provienen del ámbito del poder y de los lenguajes del poder, como mecanismos de disciplina que coartan la libre expresión, tienen un efecto que conlleva a la sumisión y conformismo del individuo a lo que se le implanta como norma, verdad o ley. Y la segunda, hay silencios que provienen de las necesidades de intimidad y privacidad, como proceso introspectivo y evaluativo del individuo, como espacio de análisis, reflexión y cuestionamiento del rol que asume y cumple el individuo en la sociedad.
- Asimismo, analizamos que silenciamos principalmente los miedos, las inseguridades, el desconocimiento, las aspiraciones, el amor, los sueños, el conocimiento previo que poseemos y aquella autonomía o libertad que tanto se promulga como el ideal de formación para la dignidad humana.

Estos son los silencios que en muchos casos desde temprana edad la familia, los adultos o quienes están a cargo de nosotros –dado el caso las y los docentes- empiezan a implantarnos como patrones de conducta, obediencia y comportamiento que se direcciona según el grado de poder que tengan o tengamos directamente sobre otros.

- Los hallazgos encontrados nos permitió entender que los silencios tienen implicaciones, las cuales se ven reflejadas en el presente como construcción histórica que nos constituye como sujetos. A lo que Guarín refiere, *"la modernidad es también una crítica de sí misma, de sus fundamentos, de sus ideales, de sus unidades, dialécticas, de sus principios, leyes, verdaderas, supuestos, métodos y fines. La modernidad es autocrítica"*. Es decir, las épocas de sentido son autocríticas se interesan por el pasado, por sus memorias y su historia en relación a los acontecimientos del presente que identifican a una colectividad.

Tonalidades recomendadas

En las recomendaciones que a continuación exponemos se propone abrir camino a nuevas investigaciones interesadas en contribuir a las necesidades y propósitos de la educación donde confluyen el poder y los lenguajes de poder con sus consecuencias sobre el sujeto y la sociedad que le pertenece.

- Teniendo en cuenta cómo operan los mecanismos del poder, es necesario ahondar en las prácticas del silencio disciplinario, inmersas en la educación, pues *"se puede hablar en tal sentido de una escuela del miedo, la amenaza, la doctrina, el castigo"* (Guarín, 2009, 264), que reprime la voz, la opinión, los intereses particulares de las y los estudiantes y desencadenan en ellos actitudes de

inseguridad tanto para hablar como para actuar, temor a quedar en ridículo, prácticas pragmáticas que en la edad adulta se convierten en actitudes autoritarias que llevan a que se pierda los procesos comunicativos sanos y colectivos.

- “Silencios de las mujeres docentes” invita a la búsqueda de nuevas prácticas sociales de la inclusión, del respeto a la diversidad tanto de género como de raza y al reconocimiento de los grupos vulnerables que han silenciado las injusticias, las guerras, las violencias, los odios y la indiferencia de quienes podemos intervenir para mejorar sus condiciones de vida. González (2011, p. 5), nos dice “La provocación es reincidente, es en nosotros donde reside la posibilidad de seguir pensando la alteridad, la diversidad, de seguir pensando qué es eso de extrañar al otro, cómo podemos nombrar lo otro que venimos silenciando.” Pues escuchar y reconocer a los otros en la socialización, propicia espacios más humanizantes e integradores de las colectividades y su diversidad.
- Se recomienda, repensar la escuela y las prácticas de aula que perpetúan el poder del dominio, del sometimiento y la vigilancia. Abordando las situaciones desde otra perspectiva que re-direcciona convenciones sociales, políticas, religiosas, económicas y culturales provenientes de las imposiciones bancarias, mercantiles y de consumo que impiden la realización autónoma y colectiva de las personas.
- Se sugiere reconfigurar el ejercicio académico, donde se tenga en cuenta que el silencio no debe aplicarse como un poder o autoridad frente a los estudiantes. Pues para construir

en colectivo es necesario escuchar al otro, en palabras de Lenkersdorf, (2008, p. 31) sería “*El escuchar a fondo percibe realidades para nosotros escondidas*”. Es darle importancia a su voz, es devolverle la palabra y evitar mutismo selectivo y/o coercitivo.

- Se hace necesario que emerjan nuevas visiones y estrategias metodológicas de aula, en las que el silencio sea usado como medio para la interiorización, el encuentro de potencialidades y posibilidades que bien vale la pena rescatar en pro de ofrecernos la oportunidad y espacios para expresarnos, donde “*entender, o hacerse entender, es un proceso de comunicación entre sujetos que comprenden no sólo un sistema de signos, sino que entienden ‘el juego del lenguaje’ que se usa en un contexto dado*” (Vattimo, 1986, p. 13). Otros lenguajes de existencia y creación que conducen a articular y recuperar la confianza, los saberes, la identidad, la memoria y la cultura que representamos como bien común en la transformación y constitución de nuevas perspectivas de humanidad.
- Es necesario hablar con la verdad que nos pertenece como actores de cambio responsables de la formación de las presentes y futuras generaciones. Pues, “*Porque estamos en el mundo, porque nos vemos afectados por las situaciones, y porque nos orientamos comprensivamente en esas situaciones, tenemos algo que decir, tenemos experiencia que traer al lenguaje*” (Ricoeur, 2011, 34). Historia y presente de sentido con experiencias de vida que deben proyectarse a acabar con aquellos silencios de dominio y opresión, y a cambio, promover el reconocimiento del lenguaje con didácticas de recuperación del tejido social.



Bibliografía

Fuentes

- Álzate, Margarita. Guzmán, Fredy. Henríquez Hubert y Meléndez Elsi. (2011). Los olvidos de los docentes. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
- Ávila-Fuenmayor, Francisco (2007). *El concepto de poder en Michael Foucault*. Revista de Filosofía, A Parte Rei 53.
- Beauvoir, Simone de. (2009). El existencialismo y la sabiduría de los pueblos. Gallimard. ed (en español). 1 edición. Barcelona, España: Edhasa.
- Beauvoir, Simone de. (1949). El segundo sexo. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Botero, Patricia. (2011). La construcción del conocimiento social. Maestría en Educación desde la diversidad. CEDUM: Universidad de Manizales.
- Carnero, Silvia. (2005). La condición femenina desde el pensamiento de Simone de Beauvoir. Revista A PARTE REÍ 40, Julio de 2005.
- Collazos Osorio, Clara y González Rouillé, Luisa María. (2012). Lenguajes del poder. Miedos de los docentes. Revista Plumilla Educativa No 10, pp. 238-253. Manizales: Universidad de Manizales.
- Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Editorial Síntesis S.A. Madrid.
- Demouse, Loyd (1982). Historia de la Infancia. Volumen 321. Editorial Alianza, Universidad Nueva York.
- Foucault, Michel. (1999). Estrategias de Poder. Edición Paidós, España. Pp, 41-55.
- Foucault, Michel. (1984) Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión. Traducción, Aurelio Garzón del camino. Editorial, XXI Siglo Veintiuno Editores. 9ª. Edición, nueva criminología.
- Foucault, Michel. (1968) Las palabras y las Cosas, una arqueología de las ciencias humanas. Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Frank, Ana. (2005). El diario de Ana Frank, testimonio. Editorial SKLA, Bogotá, D.C. Colombia.
- Fromm, Erich. (2000). El arte de amar. Traducción al español por Noeni Rosenblatt. Ediciones Paidós Ibérica. Ciudad de México, México.
- Fromm, Erich. (1993). El Miedo a la libertad. Versión castellana de Gino Germani. Director del Instituto de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Galeano M. María Eumelia. (2004). Diseño de proyectos en la Investigación cualitativa. Fondo editorial universidad Eafit. Medellín.
- Garcés, Marina (2005). La vida como concepto político: Una lectura de Foucault y Deleuze. Universidad de Zaragoza. Athenea Digital número. 7:78- 40.
- Gianni Vattimo. (1986). El fin de la modernidad. Ed. Gedisa, Barcelona.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). El extrañamiento del otro. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes humanos: límites y paisajes. Capítulo V: ¿Qué significa pensar para la literatura y para la filosofía? y El lenguaje como generador de Conflictos. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). Modernidad Positiva. Modernidad Crítica. Módulo Modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán (2009). Hacia una didáctica formativa. Revista Plumilla Educativa No 6, pp. 261-268. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2004). Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Kafka, Franz. (1919). Carta a su padre. Editado por elaleph.com. © 2000 – Copyright www.elaleph.com
- Lenkersdorf, Carlos. (2008). Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales. Plaza y Valdés, Editores.

- Lezcano Pajón, Yolima (2012). El reflejo profundo de mis silencios. Investigación: Silencios de las mujeres docentes. Estudiante de Maestría en Educación desde La Diversidad. Universidad de Manizales, Caldas- Colombia.
- López Daza, Diva (2012). *Viaje autobiográfico por mis silencios*. Investigación: Silencios de las mujeres docentes. Estudiante de Maestría en Educación desde La Diversidad. Universidad de Manizales, Caldas- Colombia.
- Mistral, Gabriela. (1924). *Lecturas para mujeres*, destinadas a la enseñanza del lenguaje. Secretaría de Educación de México, Departamento Editorial, México.
- Noelle-Neumann, Elisabeth. (1992). *La espiral del silencio*. Opinión pública: nuestra piel social. Traducción de Javier Ruíz Calderón. Versión limitada de la original de 1984. Paidós. Barcelona
- Reyes Campo, Luz Dey (2012). *Carcajada de una vida silenciosa*. Investigación: Silencios de las mujeres docentes. Estudiante de Maestría en Educación desde La Diversidad. Universidad de Manizales, Caldas- Colombia.
- Ricoeur, Paul. (2011). *Teoría de la interpretación*. Discurso y excedente de sentido. Traducción de Graciela Monges Nicolau, de la primera edición en inglés de 1976. Editorial, XXI Siglo Veintiuno.
- Rodríguez Caicedo, Ángela María (2012). *Un trozo de mí vida*. Investigación: Silencios de las mujeres docentes. Estudiante de Maestría en Educación desde La Diversidad. Universidad de Manizales, Caldas- Colombia.
- Sigmund, Freud. (2013). *Sigmund Freud. Cartas a sus hijos*. Traducción Florencia Martín y Alejandra Obermeier. Colección Testimonios. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Tobón Franco Rogelio. (1987). *Semiótica del silencio*. Primer premio –Área científica- Concurso de obras inéditas de carácter Literario y Científico. Serie autores de hoy, Concejo de Medellín.
- Von Der Walde Uribe, Giselle. (2001). *Filosofía y silencio, formas de expresión en el Platón de la madurez*. Editorial Pontificia Javeriana.
- Gómez-Heras. José M^a. (S, f.). *La Hermenéutica de la Vida en Dilthey y La Fundamentación de una "Crítica de la Razón Histórica"* Universidad de Córdoba. En: institucional.us.es/revistas/themata/01/05%20Gomez%20Heras.pdf (Recuperado en marzo 01 de 2012).
- Guarín Jurado, Germán. (2010). *Biografía del conocimiento*. En: <http://es.scribd.com/doc/31322523/Biografia-Del-Conocimiento-German-Guarin> (Recuperado en febrero 16 de 2013).
- Lagarde y de los Ríos, Marcela. (2008). *Amor y sexualidad, una mirada feminista*. Curso de Verano Universidad Menéndez Pelayo. En: www.bduimp.es/archivo/.../pdf/08_10193_17_Lagarde_idc37747.pdf... (Recuperado el 7 de febrero de 2013).
- Lagarde y de los Ríos, Marcela. (1990). *Identidad femenina*. En: webs.uvigo.es/xenero/profesorado/purificacion.../identidad.pdf (Recuperado el 7 de febrero de 2013).
- Mistral, Gabriela. (S, f.). *Poemas*. En www.google.com/centrovirtualcervantes (Recuperado febrero 17 de 2013).
- Ottonello, Rodrigo. (2011). Michel Foucault: más allá del silencio y la soberanía. En: www.fflch.usp.br/dcp/leviathan/index.php/leviathan/article/.../pdf_19 (Recuperado el 20 de julio 2013).
- Sisma Mujer. (2005). *La violencia contra las mujeres en Colombia: ¿Se hará justicia?* Proyecto ley integral de violencia contra la mujer. Corporación Sisma Mujer. Bogotá, Colombia. Disponible en: www.sismamujer.org/las-violencias-contra-las-mujeres-en-colombia-¿se- (Recuperado marzo 11 de 2013).
- Vázquez García, Verónica. y Chávez Arellano, María Eugenia. (2008). *Género, sexualidad y poder. El chisme en la vida estudiantil de la universidad Autónoma Chapingo, México*. Estudio sobre las culturas contemporáneas, junio/vol. XIV; número 027. Universidad de Colima. Colima – México. pp. 77-112. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31602704.pdf> (Recuperado el 01 de febrero de 2013).



Referencias

- (Recuperado el 21 de abril de 2012). Bogotá, Colombia.
- Ávila-Fuenmayor, Francisco (2008). La complejidad del saber-poder: hacia la emancipación de Latinoamérica. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*. Universidad Rafael Belloso Chacín. ISSN 1317-0570 ~ Depósito legal pp: 199702ZU3. Vol. 10 (2): 290-307.
- Definición de silencio - Qué es, Significado y Concepto. (S, f.). En: *definicion.de/silencio/* (Recuperado en mayo 20 de 2012).
- Diccionario de la lengua española. (S, f.). En: <http://www.rae.es/rae.html> (Recuperado en marzo 11 de 2012).
- Garrido, Miguel Armando (2008). El valor del *silencio*, en el proceso de mediación. Un medio para la paz. En: *www.monografias.com/...pdf/silencio.../silencio-mediacion-paz-proc...* (Recuperado mayo 20 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2010). Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Horizontear las utopías y las distopías. Tensiones entre lo apolíneo y lo dionisiaco. Madrid: Editorial académica española. http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/06/120608_aniversario_hui-da_carcel_alcatraz_cinco_claves_vp.shtml (Recuperado el 12 de junio de 2012).
- Londoño C. Viviana. (2012). El lenguaje de las tumbas. Cómo entender el valor del epitafio como un género corto. *El espectador*. En: www.elspectador.com/impreso/.../articulo-340259-el-lenguaje-de-tumb...
- Massuh, Victor. (1985). Nietzsche y el fin de la religión. Primera edición septiembre de 1969 y tercera edición junio de 1985. Editorial Sudamericana.
- Mistral, Gabriela. (S, f.). Vida y obras. En www.google.com/centrovirtualcervantes (Recuperado en febrero 13 de 2013).
- Perasso, Valeria. (2012). Alcatraz: cinco claves para entender la historia de una 'cárcel maldita'. BBC Mundo, California. En:
- Quintar, Estela. (2013) Entrevista a Estela Quintar. *Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle*. Bogotá, Colombia. En: www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento2.pdf (Recuperado el 11 de febrero de 2013).
- Sigmund, Freud. (1893-1895). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen II - Estudios sobre la histeria*. Traducción José Luis Echeverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrotu Editores.
- Zambrano, María. (2011). Filosofía y Educación (Manuscritos). Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Editorial Club Universitario, España.

El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca¹

WILMA MUÑOZ GÓMEZ², BEATRIZ EMILCE ORTEGA ÁLVAREZ³
FRANCY MAGNOLIA QUINTANA RAMÍREZ⁴,
ADRIANA GISELLA RÍOS MOSQUERA⁵, GLORIA ISAZA DE GIL⁶

Resumen⁷

El presente documento recoge algunas apreciaciones sobre la forma cómo los maestros de la I.E. La Cabaña, del municipio de Timbío, departamento del Cauca, perciben la vulnerabilidad social en que se encuentra la población estudiantil. Esta vulnerabilidad social se refiere al hecho de que la gran mayoría de estudiantes viven situaciones de pobreza que, como lo expresa Castel (1991), inciden para que se desenlacen una serie de comportamientos sintomáticos tales como los problemas de conducta y del desarrollo del aprendizaje, la inadaptación escolar y social, la timidez, la inseguridad, la rebeldía, el no reconocimiento y la no observancia de normas (desobediencia), el uso de palabras de inapropiadas, el interés por temas asociados con el consumo de sustancias psicoactivas y alcohol a temprana edad, entre los principales.

Palabras clave: Vulnerabilidad social, vulnerabilidad socioeducativa, desarrollo emocional, sujeto de aprendizaje.

1 Recibido: 02 de octubre de 2013. Aceptado: 09 de abril de 2014.

2 Wilma Muñoz Gómez, Química, Universidad del Cauca, docente de aula Institución Educativa Efraín Orozco, municipio de Cajibío (Cauca). wilma2102@gmail.com

3 Beatriz Emilce Ortega Álvarez, Psicóloga, Fundación Universitaria de Popayán, docente universitaria, Fundación Universitaria de Popayán, emilcepsicol@hotmail.com

4 Francy Magnolia Quintana Ramírez, Ingeniera Agropecuaria, Universidad del Cauca, docente de aula Institución Educativa Víctor Manuel Chaux, municipio de Gabriel López (Cauca). Francitaqr@gmail.com

5 Adriana Gisella Ríos, Licenciada en Literatura y lengua española, Universidad del Cauca, docente de aula Institución Educativa La Cabaña, municipio de Timbío (Cauca). Adri7ma@hotmail.com

6 Gloria Isaza de Gil. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Candidata a doctora en Ciencias Sociales, niñez y juventud. Correo electrónico: gloriail@umanizales.edu.co

7 El presente artículo es resultado de la investigación que desde el mes de marzo del 2011 al mes de 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*, cuya investigadora principal es la Mg. Gloria Isaza de Gil, la cual se realizó como prerrequisito para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad.



Abstract

Emotional development of children in situations of social vulnerability seen from the conceptions and pedagogical practices of teachers of E.I La Cabaña, Timbío Township, Cauca

This document provides some insights about the way teachers El La Cabaña, Timbío Township, department of Cauca, perceive social vulnerability is the student population. This social vulnerability refers to the fact that the vast majority of students live in poverty situations, as expressed by Castel (1991), which affect to unleash a series of symptomatic behaviors such as learning and behavioral problems, school maladjustment and social, shyness, insecurity, rebellion, failure to follow rules (disobedience), the use of heavy caliber words, interest in issues associated with the consumption of SPA and alcohol at an early age, the principal.

Keywords: Social vulnerability, socio vulnerability, emotional development, emotional development, learning subject.

Presentación

La investigación fue realizada por el grupo de docentes quienes la ejecutaron a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes de las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras al desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social de la Institución Educativa la Cabaña del municipio de Timbío (Cauca)?

Este artículo presenta los resultados del estudio contextualizado dentro de la Institución Educativa La Cabaña ubicada en el municipio de Timbío, específicamente en el kilómetro 9 de la vía que lo comunica con el municipio de Popayán. Su población estudiantil se caracteriza por presentar una marcada vulnerabilidad social, particularmente determinada por los altos niveles de pobreza y exclusión social que caracteriza a las comunidades donde residen.

Se parte aquí de una reflexión sobre el desarrollo emocional, entendido este como forma de relación con el mundo y con las personas. Posteriormente aborda-

mos la vulnerabilidad social y socioeducativa, mostrando la relación existente entre este fenómeno y el desarrollo emocional antes referido, valga decir, sus repercusiones psicosociales en niños y niñas.

Finalmente, dentro de la contextualización del sujeto de aprendizaje, mostramos algunos elementos a partir de los cuales los maestros/as de la Institución Educativa La Cabaña dimensionan sus concepciones y prácticas en relación precisamente a sujetos de aprendizaje que se encuentran en situación de vulnerabilidad.

Justificación

Hoy en día el tema de la inclusión en el área educativa busca responder a las necesidades de los estudiantes que, entre otras dificultades, evidencian situación de vulnerabilidad social como es el caso de los estudiantes de la Institución Educativa La Cabaña. Aun se busca que la educación, desde las prácticas pedagógicas de los maestros/as, pueda responder a necesidades educativas donde se hace necesario que el maestro tenga una

perspectiva teniendo en consideración las condiciones contextuales de sus estudiantes y la relación de estas con su desarrollo emocional contribuyendo a su formación académica y personal.

Problema de investigación y objetivos

La presente investigación se propone comprender cuales son las concepciones que tienen los maestros de la institución educativa La Cabaña del municipio de Timbío (Cauca) sobre los estudiantes en situación de vulnerabilidad social y cuáles son las prácticas pedagógicas que se utilizan para atender a la población estudiantil en dicha institución, con el fin de establecer la relación entre la situación de vulnerabilidad con el desarrollo emocional de niños y niñas, lo cual está sujeto al aprendizaje. La pregunta central que moviliza el proceso es ¿Cuáles son los aportes de las prácticas pedagógicas de los maestros al desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social de la institución educativa la Cabaña del municipio de Timbío (Cauca)?

Por tanto, el objetivo es Comprender las concepciones y prácticas pedagógicas que tienen los maestros de la institución educativa La Cabaña sobre los y las estudiantes en situación de vulnerabilidad social y cómo estas influyen en el desarrollo emocional y lo inscriben en el desarrollo del aprendizaje.

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, p. 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 (La teoría fundada fue presentada inicialmente en 1967) y Anselm Strauss (Glaser, 1978, 1992; Glaser y Strauss, 1997; Strauss 1987, p. 13).

La Teoría Fundada valora la creatividad de los investigadores, y permite una estrecha relación entre el investigador, los procedimientos y los datos, enmarcando en una realidad social en la que el estudioso se empapa y trabaja con la información, se orienta hacia un norte y a través de las diferentes técnicas que ofrece la teoría organiza los datos, para lograr un análisis entre los resultados de la codificación, la categorización y la misma pregunta de investigación.

Todo este proceso de la teoría fundada permite nuevos conocimientos y la satisfacción del trabajo que se realiza a través de la interacción constante con su pregunta de investigación.

Diseño: Una vez se decide quienes van a ser los participantes, el lugar, los datos que se van a recoger, se elaboró una guía de preguntas que se desarrollaron utilizando la entrevista abierta y semi-estructurada. Esto se complementó con la realización de diálogos informales, la observación directa y las apreciaciones de las coinvestigadoras sobre la vivencia experimentada. Para el caso de las entrevistas el registró de la información se realizó mediante un proceso comple-



mentario de grabación y de anotación de datos. Para la observación el registro se hizo en el diario de campo.

La recolección de los datos fue exponiendo las categorías principales como vulnerabilidad social, diversidad, desarrollo emocional, sujeto de aprendizaje. La investigación por tanto, 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 el análisis y la deliberación de los datos recopilados, así como de los aportes que ofrecen los participantes, los docentes entrevistados y la perspectiva de las coinvestigadoras. En este proceso de investigación fue relevante el proceso de observación y el acercamiento con los entrevistados ya que esto facilitó el proceso de retroalimentación en la investigación.

Unidad de análisis y trabajo: Se definió como unidad de análisis las concepciones sobre vulnerabilidad social y desarrollo emocional enmarcados en los procesos de aprendizaje. Como unidad de trabajo se contó con ocho docentes, dos (2) hombres y seis (6) mujeres, de la Institución Educativa La Cabaña del municipio de Timbío (Cauca) calificados y reconocidos con amplia experiencia en la labor docente. También el proceso de observación de los estudiantes como miembros de la institución educativa en la cual se realizó la investigación.

Caracterización del contexto de la investigación

La Institución Educativa La Cabaña está situada en la vereda del mismo nombre en el municipio de Timbío, departamento del Cauca. Se ubica a 6 km de la zona urbana de dicho municipio y a 8kms del municipio de Popayán aproximadamente. Dentro del Plan de Ordenamiento Territorial (POT)

del municipio de Timbío hace parte del distrito No 1, con radio de influencia en las veredas La Cabaña, Siloé, Guayabal, las Veraneras, la Rivera y Tunurco. Cuenta con tres sedes: la principal (vereda La Cabaña) con cobertura en primaria y bachillerato; la segunda sede (vereda Siloé), atendiendo educación primaria y la tercera sede (vereda Guayabal) acogiendo población primaria. Esta institución escolar atiende población campesina, indígena, desplazada y estudiantes del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

La característica principal de esta población estudiantil es que se encuentra inmersa en diversas problemáticas que la sitúan en situación de gran riesgo y vulnerabilidad social. Se puede mencionar, por ejemplo, la presencia de entornos con extrema pobreza lo que estimula, a su vez, la generación de conductas de robo y delincuencia entre los menores de edad. También la existencia de familias numerosas que como consecuencia del desplazamiento se ubican en condiciones de vida asociadas a fenómenos como el hacinamiento o a la reconstitución del grupo familiar, proceso dentro del cual terceras personas asumen roles como padrastros o madrastras quienes participan como agentes directos en dinámicas intrafamiliares como el maltrato.

La importancia central del desplazamiento, ocasionado por la violencia, no solo tiene que ver con el incremento de población que atrae sino que es una experiencia traumática que a los escolares les ha tocado vivir en carne propia, provocando secuelas emocionales y afectivas, al tiempo que se ha convertido en un gran revulsivo social que influye para que emerjan manifestaciones delictivas entre los estudiantes. Dentro de estos hay quienes emigran en busca de mejores oportunidades de empleo, cuando no se da el caso de niños y jóvenes del ICBF que por provenir de hogares sustitutos cambian constantemente de hogar interrumpiendo sus labores escolares y, por ende, su proceso de adaptación.

Construcción de sentido. Las percepciones de los maestros

Los testimonios aportados por los docentes acerca de la pobreza en la zona de influencia de la Institución Educativa La Cabaña no se asocian solo con los bajos ingresos predominantes en las familias, sino más bien con una amplia gama de factores que se resumen en lo que es la noción de vulnerabilidad social. Es en este sentido como se hace mención de la presencia de una condición social negativa (o adversa) para las personas afectadas, condición en la que concurren una serie de factores que se resumen en vocablos como los de “necesidades insatisfechas”, “peligro”, “riesgo” o sencillamente “problemas”.

La difícil situación económica, la falta de comida, vivienda y ropa adecuada también la carencia de afecto a nivel expresivo y de contacto el maltrato verbal y físico y las familias con muchos hijos y muy pobres condiciones de vida y la falta de atención médica y de afiliación a salud (Respuesta de docente N° 1).

Hemos conocido niños que viven en condiciones no aptas para un niño que está estudiando como los que viven en ranchos y donde la situación económica no es la mejor para ellos otro caso es la desnutrición, muchos niños llegan a grado cero con un grado de desnutrición alto y gracias al restaurante escolar se ha podido manejar este aspecto (Respuesta de docente N° 2).

Las situaciones de vulnerabilidad que más se presenta en esta institución educativa son problemas familiares niños al cuidado de sus abuelos o tíos embarazos adolescentes también problemas económicos los sociales y los emocionales también (Respuesta de docente N° 3).

Al señalarse que pobreza no es lo mismo que vulnerabilidad social, aunque esta última abarca aquella, de un

modo u otro se está estableciendo una distinción entre ingresos monetarios y la manera como la escasez impacta en las personas. Lo primero hace referencia a la disposición de recursos económicos para cubrir necesidades básicas alimentarias y no alimentarias en los hogares y entre los miembros de las familias, mientras lo segundo remite a la influencia social y emocional que provocan los hechos o cambios económicos y sociales extremos que afectan a las personas en cuanto a sus capacidades para reaccionar.

Esto, por supuesto, se apoya en lo que muestra la cruda realidad. Y resulta tanto más evidente en la medida que las condiciones de vida de los pobladores de las veredas La Cabaña, Siloé, Guayabal, las Veraneras, la Rivera y Tunurco están asociadas a manifestaciones como el hacinamiento, la precariedad existente en la estructura de la vivienda y en los materiales usados, el vestuario, la presentación personal, la malnutrición, la inadecuada atención en servicios de salud y ostensibles dificultades en materia de servicios públicos y saneamiento básico.

De forma general entiendo el concepto de vulnerabilidad como la condición de una persona de no tener sus necesidades básicas satisfechas o de estar en una situación que lo pone en riesgo y en cualquier momento bien sea a nivel de salud, emocional, social, y afectivo (Respuesta de docente N° 1).

Son los problemas sociales familiares o económicos en los que están expuestos los niños (Respuesta de docente N° 3)

Para mí la vulnerabilidad es cuando alguien tiene algún peligro que le afecta o algo así. Como decir una situación grave en su vida (Respuesta de docente N° 7).

La mayoría de los estudiantes tienen alguna situación de vulnerabilidad y que algunos por inestabilidad económica, otros por desnutrición,



otros por negligencia en el cuidado ya sea de los padres o de las personas adultas que los tienen a cargo, otros niños que en dificultades de traumas de hechos o cosas que les han pasado en sus vidas que les han hecho vulnerables o emocionalmente (Respuesta de docente N° 1).

Esta vulnerabilidad se dimensiona también a partir de los bajos niveles de escolaridad y se expresa en historias compartida por tantas familias en la comunidad educativa de la Cabaña, donde sobresalen algunos factores recurrentes que intervienen no sólo en la configuración particular de las estructuras familiares sino que han estado expuestas a ruptura de vínculos. Y a pesar de que bajo este contexto de marcada vulnerabilidad y marginalidad sociales es posible identificar, según lo expresado por los mismos maestros, emociones y sentimientos de desesperanza, pero también respuestas adaptativas.

La desesperanza y los estados de ánimo que sobrevienen sin duda alguna inciden, a su vez, para que sobrevenga la autoestima negativa en niños y niñas. Pero por otro lado es posible encontrar respuestas de adaptación para poder afrontar las carencias existentes, lo mismo que el desarrollo de estrategias para sobrellevar situaciones difíciles que se experimentan o se padecen como el hambre, el frío, el desempleo, el hacinamiento, la falta de afecto, etc. Lo importante aquí es entender que esta vulnerabilidad social se muestra como un conjunto de factores que si bien emergen del contexto social finalmente se reflejan en el campo educativo (*vulnerabilidad educativa o socioeducativa*).

De acuerdo con los lineamientos que el MEN (Ministerio de Educación Nacional, 2005) ha establecido para la vulnerabilidad en el sector educativo se hace mención al deterioro del bienestar y de la calidad de vida de las personas, lo que se considera causa del retraso de las comunidades. Por este motivo, se habla de que la vulnerabilidad social, y particularmente la

vulnerabilidad socioeducativa, deben ser enfrentadas con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Y uno de los principales instrumentos para lograr ese cambio es la educación a través de la creación de ambientes inclusivos y agradables que les brinden a los escolares la posibilidad de poder enfrentar de mejor modo su futuro laboral y social.

Todos los niños son diferentes con situaciones de vida particulares igual que todos los seres humanos y aún más los niños en situación de vulnerabilidad (Respuesta de docente N° 1).

Claro que si se presentan, los niños con condiciones económicas muy bajas por lógica no los mandan bien alimentados y quién estudia con hambre? Es muy difícil y eso se ve reflejado en el rendimiento académico (Respuesta de docente N° 2).

A partir de estas consideraciones ministeriales puede entonces afirmarse que cualquier “déficit educativo” se convierte en una dimensión central de la vulnerabilidad social, de modo que se reconoce que la incidencia de cualquier problema (pobreza, hambre, violencia, entre otros) que afecte a niños y niñas se verá reflejado y afectará el proceso de aprendizaje. Es por esto que las características socioeconómicas, políticas y culturales del contexto donde se encuentran los estudiantes se convierten en factores influyentes respecto al desempeño académico, al comportamiento que adoptan los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad y, en últimas, a su permanencia en las instituciones escolares.

Aquí la vulnerabilidad en que se encuentran los escolares, la cual se diferencia por el nivel de profundidad en que se presenta (sea este en mayor o menor grado, de acuerdo a los casos específicos), se refiere a un estado de desventaja con relación a otros compañeros en cuanto a



la posibilidad o no de poder satisfacer necesidades básicas como la alimentación, el afecto, el formar parte de una familia integrada, de disfrutar de un ambiente hogareño agradable, de disponer de uniformes y útiles escolares adecuados, entre otros aspectos, que terminan incidiendo en su condición anímica y, por consiguiente, en su desarrollo emocional.

Claro que sí. Los niños pobres tienen menos oportunidad de aprender porque su situación es difícil y no tienen las mismas oportunidades que los demás (Respuesta de docente N° 6).

Claro que es diferente porque son niños que por estas circunstancias si es un problema de desnutrición, si es un problema de abandono, de negligencia en el cuidado del menor el niño tiene dificultades en su desarrollo, en su crecimiento, en desarrollo físico, mental emocional no es el mismo que un niño que ha tenido, crecido en condiciones normales. También si es un niño que ha tenido algún tipo de trauma o que vive en una situación muy negativa para él pues tiene mucha inseguridad en lo que hace, tiene rasgos de timidez, tiene mucha inestabilidad social, se le dificulta la adaptabilidad con sus compañeros, hay niños que manifiestan agresividad, hay otros niños que manifiestan inestabilidad emocional y se manifiesta en aislamiento. Todo lo contrario o hay otros que lloran entonces hay muchos cambios emocionales y dependiendo de las circunstancias (Respuesta de docente N° 1).

Ahora bien, cuando los/as docentes se encuentran con este tipo de situaciones una actitud típica es la de reconocer su impotencia, manifestando que no tienen el tiempo o las herramientas adecuadas (suficientes) para contrarrestar lo que está sucediendo en las aulas. Lo común es que empiecen a personalizarse las

culpas en los padres de familia o atribuir las causas a factores externos al maestro como el entorno, la sociedad o el Estado pero sin que se propenda por considerar soluciones desde la mismas posibilidades que ofrece una acción educativa transformadora para potencializar a los educandos y poder avanzar desde aspectos como la misma resiliencia, es decir, estimulando en los niños/as las habilidades para enfrentar situaciones adversas:

En realidad no hago mucho porque uno no se puede meter en esos problemas porque lleva del bulto. Aquí la gente se enoja y eso es como la cultura de ellos (Respuesta de docente N° 5).

Pues cuando se puede hablar con los muchachos uno habla de lo contrario es difícil porque es mejor uno no meterse en esos problemas a veces con el psicólogo se habla pero de ahí no se hace más (Respuesta de docente N° 6).

Bueno pues aquí uno lo que puede hacer es cuando no tienen para comer en el restaurante un profesor le da y yo le doy a un niño. Pero en lo demás es difícil a uno aquí no le queda tiempo para nada más (Respuesta de docente N° 8).

Respecto a la afectación del desarrollo emocional no hay que olvidar que el municipio de Timbío no es ajeno a las dinámicas de violencia que se viven en el departamento del Cauca, las cuales sobresalen por presentar trayectorias históricas, políticas y culturales muy significativas como lo ejemplifica el conflicto surgido entre Estado, fuerzas guerrilleras y otros grupos armados (narcotraficantes, paramilitares y bandas criminales).

Todo ese marco de violencia ha contribuido no solo a que fenómenos como el desplazamiento, se hagan muy manifiestos sino a que se deteriore la convivencia y se alteren las condiciones afectivas



y emocionales apropiadas para que el niño logre un adecuado desempeño escolar. Estas consecuencias se resumen en la vivencia psicológica de desajustes emocionales como el estrés, la angustia, el miedo o la zozobra permanentes que también pueden comprometer su desempeño psicosocial.

En los mismos términos de lo preceptuado en las normas legales este contexto violento no garantiza el desarrollo integral, tal y como reza el artículo 29 del Código de la Infancia y la Adolescencia (2007), donde se dice que la primera infancia es la puerta de entrada al establecimiento de las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. En este sentido son importantes las recomendaciones que hacen los maestros, el gobierno y las autoridades educativas a los padres de familia de prestarles a los niños y niñas una debida atención en cuanto a la satisfacción de sus necesidades no solo de alimentación, vivienda o estudio sino de buen trato, de afecto. Pero lo que se olvidan los maestros es que son parte del problema y que, por consiguiente, deberían asumir compromisos.

En este orden de ideas un aspecto sobresaliente en las circunstancias y dinámicas de vida familiar tienen que ver, de acuerdo a lo expresado por los maestros entrevistados, con la transmisión de pautas de maltrato y de crianza autoritarias de padres a hijos, lo que deteriora la calidad de vida de los escolares no desde el punto material o económico sino en lo concerniente al impacto psicológico sobre sus actitudes y sobre el desarrollo de su personalidad. La disfuncionalidad psicológica que se irradia desde la familia ayuda a explicar, no sin olvidar el rol pedagógico que juega el maestro, la razón de ser de eventos como el inadecuado desempeño escolar, la deserción, los problemas de aprendizaje, las conductas agresivas o los retraimientos observables entre

los estudiantes según lo reconocen los mismos docentes.

La forma que tratan los padres a los niños en palabras soeces y entonces ellos responden igual o se aíslan cuando se ven impotentes frente al papá o al profesor que es muy bravo. A mí me ha tocado intervenir con muchos casos aquí porque hay profes muy bravos con los niños (Respuesta de docente N° 4).

Cuando las mamás tienen muchos hijos y les ponen padrastra y los tratan mal, además no les alcanza la plata para mantener a tanto niño (Respuesta de docente N° 5).

Lo que uno más ve es mal trato de los padres a los muchachos y yo creo que por eso son rebeldes y fuman y toman. También se ve mucho que los mandan sin comida y eso con hambre es difícil que ellos respondan a demás hay compañeros que son muy jodidos y no entienden eso (Respuesta de docente N° 6).

Distintos aportes investigativos sobre niños y niñas que experimentan en su vida maltrato y violencia intrafamiliar en cualquiera de sus formas (física, psicológica, sexual, negligencia o abandono e incluso explotación laboral) enfatizan en las repercusiones sobre la autoestima y la autoidentidad, los ajustes personales y sociales, la agresividad, la desconfianza hacia las personas y la integración en grupos de iguales. Según las expresiones de los mismos maestros la tendencia de los infantes a reaccionar agresivamente, a desobedecer y desconocer la autoridad escolar, a expresar rebeldía, tristeza, desesperanza, melancolía, depresión o desconexión consigo (a través de la detección de las "miradas idas") evidencian daños emocionales provocados por historiales de vida familiar y social traumática y violenta.

La vulnerabilidad social y su incidencia en el desarrollo emocional

¿Qué entender por vulnerabilidad social respecto a la situación de las personas: únicamente pobreza o más bien una multidimensionalidad de factores?

Teniendo en cuenta la importancia que en los contextos escolares debe tener el sujeto de aprendizaje, tanto si se lo considera a partir de una serie de interacciones significativas que establece con otros sujetos⁸, como del logro de su bienestar personal e individual, parece pertinente iniciar una mirada reflexiva en torno al desarrollo emocional y como este es afectado por las condiciones que determinan la vulnerabilidad social en un contexto específico. A pesar de la existencia de distintos enfoque teóricos sobre las emociones y su papel en el desarrollo humano, se coincide con Haeussler (2000) que el desarrollo emocional (o desarrollo afectivo)⁹ se refiere a un componente de la socialización, valga decir, al proceso por el cual los niños y niñas construyen y afirman su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y su confianza en sí mismos respecto al mundo que los rodea y a su adaptación dentro de él.

Sin desconocer las diferencias de desarrollo que se presentan entre unos y

otros niños/as, dicho proceso se concreta entonces a partir de las relaciones y de los vínculos que niños/as establecen con otras personas (hablamos, por ejemplo, de pares significativos como los padres de familia o sus hermanos), lo que les permite ubicarse en el mundo como personas únicas y distintas. A través de este proceso los niños y niñas pueden distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes (como los actos de pensamiento, las percepciones) como los inconscientes.

En otras palabras: cuando se habla de desarrollo emocional se hace referencia al encausamiento e involucramiento de nuestros afectos y emociones en relación a otras personas, todo ello enmarcado dentro de un proceso de evaluación cognitiva sobre el contexto donde nos situamos, sobre los recursos con los que afrontamos nuestro desenvolvimiento dentro de él y sobre los posibles resultados. Son, en últimas, reacciones que asumimos desde corta edad como parte del estado de nuestros objetivos adaptativos cotidianos frente a la realidad, que demandan nuestra valoración de lo que está pasando en cada momento.

En tal sentido, la afectividad o emocionalidad (sean positivas o negativas, básicas o superiores) constituye, pues, una dimensión de nuestra vida que nos permite no solo ser conscientes de ella¹⁰, sino reaccionar y actuar ante los estímulos que provienen del entorno, así como relacionarnos con los demás. De este modo es que podemos soslayar como las emociones se traslucen en motivaciones y compromisos que acompañan nuestros actos de vida con los que nos

8 Véase "El alumno, sujeto del aprendizaje" en: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/17/recursos/17Que-el-alumno-aprenda-Esquemas-1-Ciclo-On-Line.pdf>. Consultado el 25 de noviembre de 2012.

9 De acuerdo con Gloria Mulsow G el concepto de *desarrollo emocional* tiene sus antecedentes en las elaboraciones hechas por los psicólogos Saloney (Universidad de Harvard) y Mayer (Universidad de New Hampshire). Sobre *inteligencia emocional* en 1990. Véase "Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano" en Revista Educacao, Porto Alegre. Vol.31, No 1, junio a abril de 2008.,pág.61. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806409.pdf>. Consultado el 13 de septiembre de 2012.

10 A este aspecto autores como R. Candela y R. García lo denominan *conciencia emocional* que, a juicio suyo, se relaciona con el *desarrollo moral*. Véase La educación emocional, en V.V.A.A. Filosofía de la educación hoy. Temas. Madrid: Dykinson, pág.181 y ss.



abrimos al mundo, entramos en diálogo con él, lo mismo que construimos respuestas, percepciones y comprensiones, al igual que corregimos lo incorrecto y reforzamos lo que moralmente consideramos correcto.

Así entonces, la angustia, la tristeza, el llanto, la sonrisa, la desconfianza, la ansiedad, la alegría son, entre otras, manifestaciones de la manera como construimos nuestro temperamento y hacemos nuestra entrada *“a la alteridad, a la pertenencia a una comunidad interhumana, al mundo y a todo lo que nos rodea”* (Candela y García, 1998, 253), con los lazos y apegos que esto genera, tal y como lo ilustran las relaciones que se establecen entre los niños/as y sus cuidadores (verbigracia entre el hijo y su madre, que se refuerzan a través de actos como el de la alimentación materna, la comunicación, el cuidado o la protección), del mismo modo que se establecen rechazos hacia las figuras desconocidas.

Al respecto organizaciones como Unicef hacen mención precisamente al *sostén emocional* para referirse al hecho de que como los seres humanos en su primera infancia no pueden regular sus estados emocionales quedan expuestos a otras personas (*estado de correulación afectiva*). Por esta razón requieren construir vínculos seguros y lazos emocionales sólidos y estables (de apego y confianza básica) con las personas encargadas de su crianza (los cuidadores primarios), a través de contactos físicos y emocionales, de modo que se pueda reducir el *malestar emocional*, generando *“las condiciones apropiadas para la satisfacción de todas sus necesidades”* (Armus y otros, 2012, p. 11) y para que los niños y niñas puedan llegar hasta la *autorregulación afectiva*.

Hechos como el aumento acelerado de la pobreza en los países latinoamericanos durante las llamadas “décadas perdidas” (ochentas y noventas del siglo XX), reforzaron las investigaciones tanto sobre sus

causas como las alternativas de acción a considerar mediante políticas públicas que deberían ser incluidas dentro de las agendas gubernamentales. Pero como quiera que la discusión sobre la pobreza requería superar los umbrales del determinismo económico donde había sido ubicada, se vio la necesidad de abrirse a nuevos conceptos y enfoques considerados más amplios. Es así como aparece la alusión a la “vulnerabilidad social” junto a otros términos como “precariedad”, “exclusión” o “marginalidad”.

Recordemos que el concepto de pobreza, que ha sustentado la mayor parte de los trabajos sobre el tema, ha sido entendido bien como carencia de recursos monetarios o bien como un estado de deterioro, valga decir, una situación de menoscabo que indica tanto una ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, como una insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar aquella situación. Este concepto, que podemos denominar tradicional, es limitado y restringido puesto que se refiere exclusivamente a la situación de aquellas personas que pueden clasificarse por debajo de un determinado umbral de ingreso económico.

Sin tener que afirmar que la noción de vulnerabilidad social está desligada de la carencia o insuficiencia de ingresos, y menos que agota su discusión, se entendía que aquella noción tradicional de pobreza era estrictamente economicista como quiera que se podía demostrar, según la contribución hecha por Max-Neef (2010, citado por Pizarro, 2001, p. 8) que cualquier necesidad humana fundamental que no estuviese adecuadamente satisfecha revelaba algún tipo de pobreza humana. Por ello, el concepto de vulnerabilidad social se empezó a mostrar como pertinente para entender tanto *“el nuevo patrón de desarrollo en el plano social”* como *“para captar esa mayor exposición a riesgos en que se encuentra una gran masa de los habitantes de América Latina en el actual período histórico”*.



En tal sentido el concepto de vulnerabilidad social al abrirse paso empezaba a referirse de todos modos a la indefensión, inseguridad y malestar en que se encuentran millones de personas en América Latina a consecuencia del predominio de un nuevo modelo de Estado (el Estado mínimo o Estado neoliberal) y de acumulación de riqueza. Como es sabido lo primero ha servido para que se contraiga la capacidad de intervención social de los ordenamientos estatales, mientras que lo segundo (economía de mercado cimentada en la liberalización de la economía y en la privatización de lo público) se traduce en el aumento de la riqueza en pocas manos a costa del aumento de los pobres.

Así, pues, lo que se entiende como vulnerabilidad social se asume aquí como un concepto amplio (multidimensional) que si bien abarca la cuestión de los ingresos no se centra sólo en esto sino que se hace extensivo a otros asuntos como el trabajo, la violencia, la pobreza, la inequidad de género, la participación política, el acceso a la seguridad social, a la vivienda y a la educación, dificultades asociadas a la inadaptación y deserción escolar por parte de la población estudiantil, la construcción de capital social, etc. En fin, se trata de un conjunto de elementos que afectan la vida de individuos, familias, grupos y comunidades enteras.

En esta perspectiva se considera que es más correcto asumir una característica sustancial en relación a la vulnerabilidad social: no entender a las personas como sujetos meramente pasivos sino como agentes que pueden generar respuestas, movilizandolos activos y recursos *“según determinadas estrategias, para responder a los contextos de cambio y a las oportunidades del entorno—mercado, Estado y sociedad”* (Con, 2011, p. 2). En este orden de ideas conceptualmente la *“vulnerabilidad social”* ha estado asociada a una configuración particular, de carácter ciertamente negativo, que de acuerdo a Filgueira (2001) es resultante de la intersección de dos conjuntos de factores:

Uno, definido a nivel “macro”, relativo a la estructura de oportunidades. Y otro definido a nivel “micro”, referido a los activos con que cuentan los actores.

Así pues, se ve como la vulnerabilidad social se vincula a todo un conjunto de situaciones que combinan la inseguridad e indefensión que experimentan las comunidades, familias y personas en sus condiciones de vida a consecuencia del impacto provocado por algún tipo de evento económico social de carácter traumático o, como dice Busso (2011, p.15), por el mismo *“desamparo institucional desde el Estado”*. Así mismo, como sostiene Pizarro (2001, 8), comprende el manejo de recursos y las estrategias que utilizan esas personas, familias y comunidades para enfrentar los efectos de ese evento traumático o de los riesgos que sobrevienen.

Tomando en cuenta lo anterior un componente de la vulnerabilidad social es, a su vez, la *vulnerabilidad educativa* (o *socioeducativa*). Esta se refiere, en concreto, a todas las problemáticas o dificultades que acontecen en los contextos o ambientes escolares relacionadas con los eventos que suceden entre el momento en que el estudiante se matricula y aquel en el cual se retira o pierde el año escolar. Es decir, todas las *“trayectorias escolares y el vínculo de escolarización de niños, niñas y jóvenes”, incluyendo la ocurrencia de “posibles interrupciones y desfasajes en las trayectorias escolares de los alumnos desde las propias instituciones escolares”* (Argentina Dirección General de Educación, 6). Así, pues:

“La noción de “vulnerabilidad educativa” que proponemos se define como el conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un/una estudiante. Una definición de este tipo supone atender a la complejidad de la experiencia de escolarización, puesto que tal experiencia no debe



reducirse a un conjunto de atributos binarios (abandono/no abandono, repitente/no repitente, de mayor edad/alumno con menor edad) ni debe entenderse como fenómeno mono-causal, sino como una composición compleja de diversos factores a lo largo del tiempo que determina un arco de situaciones posibles”.

¿Cómo afecta la vulnerabilidad social el desarrollo afectivo de niños/niñas en la I.E La Cabaña del municipio de Timbío, departamento del Cauca?

En la subjetividad expresada por los maestros/as de la Institución Educativa La Cabaña se pueden identificar una serie de expresiones que dan cuenta no solo de las manifestaciones que toma la vulnerabilidad social en este contexto escolar, sino de las actitudes y el tipo de manejo que en el desarrollo de sus prácticas cotidianas asumen los y las educadoras frente a las situaciones de riesgo (o que podrían catalogarse como problemáticas) que afectan a la niñez.

No debe olvidarse, como ya se indicó antes, que la población educativa está involucrada en una variedad de dificultades y carencias (económicas, alimenticias, afectivas, sociales). Se hizo mención, por ejemplo, a la existencia de contextos familiares donde sus integrantes han sido víctimas del conflicto y la violencia política, causa de un desplazamiento forzado que convierte a los integrantes de estos grupos familiares, por lo general numerosos, en estructuras con una alta movilidad espacial, emigrando de un sitio a otro y repercutiendo directamente, por ejemplo, en el desencadenamiento de la deserción escolar en los hijos e hijas.

Pero también se daba cuenta de la generación de conductas delictivas, el predominio de condiciones de vida ligadas al hacinamiento y la reproducción de condiciones que retroalimentan el maltrato y la formación de traumas. Bajo este ambiente las familias están expuestas a reconfiguraciones permanentes (algo así como “el

estar empezando siempre desde cero”), a desestabilizaciones organizacionales y emocionales en donde, incluso, terceras personas (madrastas o padrastros) se convierten en actores del conflicto y la violencia intrafamiliar.

La importancia central del desplazamiento, ocasionado por la violencia, no solo tiene que ver con el incremento de población que atrae sino que es una experiencia traumática que a los escolares les ha tocado vivir en carne propia, provocando secuelas emocionales y afectivas, al tiempo que se ha convertido en un gran revulsivo social que influye para que emerjan manifestaciones delictivas entre los estudiantes. Dentro de estos hay quienes emigran en busca de mejores oportunidades de empleo, cuando no se da el caso de niños y jóvenes del ICBF que por provenir de hogares sustitutos cambian constantemente de hogar interrumpiendo sus labores escolares y, por ende, sus procesos de aprendizaje y adaptación.

En tal sentido el reconocimiento que realizan los mismos educadores y educadoras, en tanto son los sujetos que interaccionan y se encargan de observar directamente lo que acontece en el aula de clase, lleva a la identificación de un conjunto de afectaciones e incidencias relacionadas con fenómenos como *el rendimiento escolar, la agresividad y la violencia, el ensimismamiento, la timidez, la inadaptación al ambiente escolar y, en últimas, inestabilidad emocional y problemas comportamentales*:

Claro que es diferente porque son niños que por estas circunstancias si es un problema de desnutrición, si es un problema de abandono, de negligencia en el cuidado del menor, el niño tiene dificultades en su desarrollo, en su crecimiento, en desarrollo físico, mental emocional no es el mismo que un niño que ha tenido, crecido en condiciones normales. También si es un niño que ha

tenido algún tipo de trauma o que vive en una situación muy negativa para él pues tiene mucha inseguridad en lo que hace, tiene rasgos de timidez, tiene mucha inestabilidad social, se le dificulta la adaptabilidad con sus compañeros, hay niños que manifiestan agresividad, hay otros niños que manifiestan inestabilidad emocional y se manifiesta en aislamiento. Todo lo contrario o hay otros que lloran entonces hay muchos cambios emocionales y dependiendo de las circunstancias (Respuesta de docente No 1).

Aunque, de un modo u otro, todos estamos expuestos a circunstancias de vulnerabilidad, se puede notar cómo en la anterior apreciación, realizada por uno de los actores educativos, se parte de la premisa general que los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social se exponen, casi que de entrada, a enfrentar mayores dificultades (o riesgos) que aquellos que provienen de contextos socio-familiares distintos, valga decir, de aquellos grupos familiares donde prevalecen condiciones más favorables para la crianza, la educación y convivencia. Esta actitud también fue corroborada por otros educadores:

Claro, una persona triste no puede pensar bien ni concentrarse en lo que le toca hacer. Es difícil con problemas poder estudiar o trabajar (Respuesta de docente No 6).

Claro que sí. Los niños pobres tienen menos oportunidad de aprender porque su situación es difícil y no tienen las mismas oportunidades que los demás (Respuesta de docente No 7).

Sí, creo que sí, cuando uno tiene algo que le preocupa o le afecta no rinde como es (Respuesta de docente No 7).

Pero también se puede observar, independiente de considerar cual ha sido o es el compromiso real asumido, al menos

un esfuerzo por realizar un diagnóstico, lo más completo y amplio posible, que incluye el rastreo y enunciación de las consecuencias más visibles de la vulnerabilidad social respecto de aquellos estudiantes que provienen de ambientes familiares con altos niveles de conflictividad y traumatismo emocional:

*Claro que todos los problemas que tienen estos niños se ven reflejados en el **rendimiento académico** y eso se ve porque los niños que tienen problemas académicos no rinden y eso se nota (Respuesta de docente No 2).*

Sí, por ejemplo los que están mal y necesitan mucho se les nota más en lo académico porque es mala, baja y lo disciplinario es peor (Respuesta de docente No 4).

Pues uno mira que hay niños que sí son agresivos (2), niños que dependiendo de esa agresividad y esa manera de expresarse les impide adquirir un mejor conocimiento. Tienen capacidades pero viven encerrados en sus problemas (Respuesta de docente No 3).

Yo a veces hablo con ellos cuando los veo rebeldes o tímidos porque son así, pero con los papás uno no puede hablar mucho porque casi no los veo. Los niños a veces cuentan qué les pasa pero o si no se quedan mudos (Respuesta de docente No 8).

Sí, son más agresivos o retraídos que los demás, yo creo que es por lo que les pasa en la casa o en el colegio será también (Respuesta de docente No 8).

Claro una persona triste no puede pensar bien ni concentrarse en lo que le toca hacer. Es difícil con problemas poder estudiar o trabajar (Respuesta de docente No 7).

No obstante, el asunto es, desde luego, irreductible, a un acto de diagnóstico. Tratándose de un ejercicio social y comu-



nitario, como lo es la praxis educativa, no basta con tener claridad sobre cuales son los problemas que impactan los procesos pedagógicos y académicos en las instituciones escolares. No basta, incluso, con tener conciencia sobre la realidad educativa, aunque siempre este sea un buen comienzo. Ante todo, siempre se demandará de los maestros/as el compromiso y la voluntad política, capaz de movilizar la acción transformadora, esto es, el diseño y la puesta en marcha de un conjunto de estrategias y actividades orientadas a enfrentar las dificultades detectadas en un momento dado.

Dicho en otras palabras: siempre se espera de los y las educadoras el *hacer* y el *actuar* en función de la identificación de cursos y alternativas de acción respecto a las dificultades y problemas que inciden en el aprendizaje y el desempeño académico y adaptativo de los y las estudiantes. Y esto será tanto más efectivo si dentro de su proceso de planeación las instituciones educativas han incorporado momentos y espacios conducentes al abordaje reflexivo y analítico de tales situaciones, más que confiar su solución a la buena voluntad de las personas o al querer individual.

En esta materia, la del compromiso con el *hacer*, se encontró que los y las docentes de la Institución Educativa La Cabaña, en el desarrollo de su *práctica pedagógica*, se mueven entre la elección de las opciones personalizadas (tanto en lo que se refiere a la actitud predominante para hacer la lectura de los problemas que afectan a los educandos, como en lo concerniente a la adopción de formas o procedimientos para enfrentarlos), la indiferencia y el “no me importa”.

A esto se suma la queja de que quienes se interesan por “hacer algo” están convencidos no tanto del deber ser sino del cómo. En este sentido es importante distinguir entre acciones que se realizan y que se corresponden con el espíritu del “hacer por hacer”, del hacer “por mostrar una apariencia de realidad” o del hacer

“por cumplir una formalidad o un requisito”, de aquellas que constituyen respuestas ordenadas, planificadas y, sobre todo, respaldadas en mecanismos interdisciplinarios de intervención psicosocial: esto es, con ayuda de profesionales de la medicina, terapistas, trabajadores sociales, psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos, entre otros:

*Aquí tratamos que estos niños a pesar de que no tenemos **docentes de apoyo**, lo que hacemos es tratar de **detectarlos** sobre todo en la parte cognitiva. Pero no tenemos un **resultado médico, psicológico o de fonoaudiología** que nos diga que este niño tiene determinado problema, simplemente como docente uno deduce que este niño tiene un problema y se le evalúa de diferente manera que los niños que son normales. En esta institución no tenemos docentes de apoyo que nos colaboren para llevar este factor (Respuesta de docente No 2).*

La mención a que los docentes no disponen de docentes de apoyo y que, además, no se cuenta con resultados científicos para corroborar una sospecha determinada, se atempera de una parte a aquella filosofía según la cual cuando se “trabaja con las uñas” o bien “se hace lo que se cree” o “se hace lo que se puede”. De otra parte, nos confronta con la verdadera realidad de muchas de no pocas de nuestras instituciones educativas, ubicadas precisamente en zonas, territorios o lugares geográficos donde lo notorio es la exclusión, la pobreza o la violencia.

Igualmente da cuenta de la sensibilidad y el grado de sensibilización que acompaña a muchos de los profesores y administradores educativos (rectores y coordinadores) respecto a las formas de involucramiento en la adopción de acciones de cambio. Esto no permite garantizar necesariamente el mérito de las personas, mérito capaz de traducirse en un manejo adecuado de las instituciones,



un mejor conocimiento de las situaciones o unos mejores niveles de compromiso con los problemas y con las acciones de cambio.

En este orden de ideas se encontró el alineamiento de los docentes en dos (2) grandes tipos: en primer lugar aquellos que confesaron abiertamente que no les interesaba involucrarse en el análisis de cómo la vulnerabilidad social afectaba las prácticas pedagógicas y en qué tipo de acciones deberían comprometerse.

En segundo lugar aparecían los “otros” (los que dijeron estar interesados en conocer las situaciones o los que dijeron que, muy a su modo, “hacían algo”), los que se agrupaban, a su vez, entre los que creían que las cosas podían mejorar si realizaban cualquier acto (así este fuera de modo personalizado o espontáneo) y entre los que ingenuamente suponían que se podían lograr cambios si se mejoraba la administración de la pedagogía o si se endurecía la disciplina, así previamente no se dialogara con los padres de familia o así no se hiciera un acercamiento más a fondo para conocer la verdadera realidad social de las comunidades donde vivían los y las estudiantes.

Comienzo a ignorarlos. Si no me cumplen con lo que les digo hasta allí llego porque a veces lo hacen por llamar la atención y yo solo los ignoro y si no hablo con los padres de familia y cuando veo que hay un caso de maltrato los amenazo con denunciarlos y eso también funciona (Respuesta de docente No 4).

Yo a veces hablo con ellos. Porque como son nuevos conmigo no tengo mucha confianza y ellos hablan poco de sus cosas de la casa. Solo cuando es algo del colegio que pasa aquí entonces sí (Respuesta de docente No 5).

Los muchachos se comportan diferente en la casa que en la escuela, aquí yo solo me encargo de la disciplina del salón, no sé cómo es

la vida social de ellos (Respuesta de docente No 5).

Pues la verdad yo en eso si no me meto, eso es algo delicado que lo deben manejar los padres (Respuesta de docente No 6).

Lo mismo yo creo que ellos se comportan como los amigos y hay que andar un poquito duro con la disciplina (Respuesta de docente No 4).

Pues yo tengo mis métodos y cuando veo que no me funcionan individualizo la enseñanza con los que quieren aprender, con los que no pues no hago nada (Respuesta de docente No 4).

Yo en eso casi no me meto, porque en clase que puede hacer uno?, Toca dar el tema porque sino después a uno es que le llaman la atención. Los profesores aquí casi no nos queda tiempo para eso en realidad. ¿ Estoy mal? (Respuesta de docente No 8).

La actitud de “ignorar” los problemas y, por ende, de “ignorar” a sus protagonistas, es en realidad un velo tendido o, si se quiere, un resultado de la aplicación (a manera abreviada) de la filosofía del “no complicarse la vida”, lo que en términos prácticos implica asumir una actitud de “no me importa”. Y esto se traduce, en últimas, en la asunción de una actitud evasiva y huidiza frente a la realidad, lo mismo que en la falsa apreciación de que en contextos educativos con alta conflictividad la respuesta supuestamente más apropiada es la “neutralidad” (entiéndase indiferencia o descompromiso).

Aquí se puede encontrar que para algunos maestros/as “ignorar” no es solo querer desconocer la realidad. También implica el querer ocultarla haciéndose el de la “vista gorda”, lo que en el contexto de la(s) práctica(s) educativas nos mete también en conductas de exclusión e intolerancia en la medida que algunos maestro(a)s se casan con la idea de que la escuela tiene que ser un espacio cerra-



do (inmune), una especie de “templo del saber, tanto para estudiantes “díscolos” o “anormales”, como para todos aquellos factores que alteran o perturban el orden y la “normalidad” académica.

Conclusiones

A pesar del señalamiento que hacen los maestros a los padres de familia, en el sentido de convertirlos en los únicos responsables de la condición académica de los escolares, esto es solo relativamente cierto en cuanto no puede desconocerse el papel que tienen los cuidadores de niños y niñas en cuanto a si propician o no condiciones adecuadas para que ellos puedan tener una vida social y emocional saludable. Sin embargo, también se encontró que hay docentes que en sus prácticas usan lenguajes inapropiados con los niños y, además, se muestran indiferentes o no saben qué hacer con aquellos que presentan dificultades de convivencia y adaptación, acrecentando así los problemas por cuanto lo único que hacen, al traspasar la responsabilidad a los padres de familia, es zafarse del “problema”.

Ello sin desconocer que algunos docentes consideran importante el papel de la escuela tanto como para que el currículo escolar propenda por fortalecer el uso adaptativo de las emociones y el estudiante puede adaptarse de forma más eficaz al medio que lo rodea. Por lo anterior, sería importante que cuando los docentes mencionen sobre su quehacer con estudiantes en situación de vulnerabilidad y con bajo desempeño académico puedan compartir sus experiencias con otros maestros para que la escuela realmente se convierta en un espacio para la convivencia en las aulas y el desarrollo de las habilidades emocionales en los estudiantes.

Por supuesto, si la escuela es propugnada como un lugar idóneo para el desarrollo emocional de niños y niñas, el docente tiene que asumir el compromiso ético de dedicarse no sólo a enseñar bien

sino a aportar a la transformación de las capacidades emocionales y de las deficiencias afectivas de sus alumnos. Pero para que el maestro pueda lograr esto, la condición es que se transforme así mismo. Por tal motivo, como lo expresan los mismos docentes, sería importante también que los maestros ajusten sus propias competencias emocionales (trato, calidez, lenguaje, relaciones sociales con estudiantes y comunidad) para proyectar una influencia positiva sobre los estudiantes, en términos de motivación, de cambio de actitudes y de formación de personalidad.

Aun en tiempos de globalización, de evolución y de progreso tecnológico acelerado esto no exime que en contextos concretos sigan existiendo prácticas familiares y docentes que ayudan a que se deteriore la convivencia y que esta se vuelva adversa para el desarrollo social, emocional y cognitivo de los niños y niñas. Con ello lo que se puede afirmar finalmente, según lo expresado por los mismos maestros de la Institución Educativa La Cabaña del municipio de Timbío, departamento del Cauca, es que el avance hacia la adopción de prácticas educativas y pedagógicas basadas en valores, en el reconocimiento de la alteridad y en la apreciación de la verdadera condición humana está aún a la espera.

No hay que desconocer, por supuesto, la presencia de manifestaciones que impactan negativamente el desempeño escolar y los procesos de aprendizaje, como quiera que estén determinando cambios en las motivaciones, los intereses y las expectativas de los estudiantes respecto a su rendimiento académico y a sus posibilidades de permanencia en la institución educativa. Todas estas condiciones no solo contribuyen a aumentar y deteriorar el grado de vulnerabilidad socioeducativa de los alumnos y de sus familias, sino que configuran un escenario que usualmente termina con la pérdida del año escolar o con la deserción anticipada del estudiante.

De hecho los docentes de la Institución Educativa La Cabaña trabajan diariamente con un grueso sector de estudiantes que asisten a la Institución sin alimentarse bien, que tienen una vivienda inadecuada en la que no cuentan con las condiciones físicas necesarias para llevar a cabo sus actividades escolares, y que, además, tienen que compartir la tarea de sostener el hogar o de responsabilizarse del cuidado

de los hermanos menores. Esto se ha convertido para ellos en un grave problema que recae directamente en sus aprendizajes: a diario los maestros notan que los estudiantes se duermen en la clase, muestran escasa capacidad de atención, no hacen las tareas o no demuestran su progreso en las evaluaciones. En últimas, no responden a los logros esperados.

Bibliografía

Fuentes

Álvarez, Chuart y Chili Jorge (1991). *Infancia y vulnerabilidad social*. Disponible en: www.oei.es/pdfs/infancia_vulnerabilidad_social.pdf (Consultado el 15 de noviembre de 2012).

Armus, Marcela; Duhalde, Constanza; Oliver, Mónica y Woscoboinik, Nora (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Buenos Aires: Unicef-Fundación Kaleidos.

Busso, Gustavo (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Santiago de Chile: ONU-CEPAL-CELADE. Disponible en:

Candela y R. García (1998). *“La educación emocional”*. En: V.V.A.A. *Filosofía de la educación hoy*. Temas. Madrid: Dykinson.

Con, Melina (2011). Índice de Vulnerabilidad Social (IVS). Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/indice_vulnerabilidad_social.pdf. (Consultado el 21 de octubre de 2012).

Filgueira, Carlos H. (2001). *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social aproximaciones conceptuales recientes*. Seminario Internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 200. Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. Disponible en: <http://www.cepal.cl/publicaciones/xml/3/8283/cfilgueira.pdf> (Consultado el 12 de octubre de 2012)

González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Capítulo V: *¿Qué significa pensar para la*

literatura y para la filosofía? y El lenguaje como generador de Conflictos. Manizales: Universidad de Manizales, Colombia.

González González, Miguel Alberto. (2013). *Filosofía de la diversidad II, libertad e igualdad*. Manizales: Universidad de Manizales.

Grisales, Carmenza. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Guarín, Germán. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Haeussler, Isabel. (2000). *“Desarrollo emocional del niño”*. En: Martínez Grau y otros. *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

<http://www.redadultosmayores.com.ar/busca-dor/files/ORGIN011.pdf> (Consultado el 8 de noviembre de 2012).

Mejía, María. (2012). Seminario Modernidad Crítica. Manizales: Universidad de Manizales.

Menjura, María Inéx. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Mulsow G, Gloria. *“Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano”*. En: *Revista Educacao*, Porto Alegre. Vol.31, No 1, junio a abril de 2008., Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84806409.pdf>. (Consultado el 13 de septiembre de 2012).

Pineda, Jaime. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

Pizarro, Roberto (2001). *La vulnerabilidad y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC. Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/6553/lcl1490e.pdf>. (Consultado el 16 de octubre de 2012).



- Procuraduría General de la Nación. (2007). *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Disponible en: http://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/Visi%C3%B3n%20Mundial_Codigo%20de%20Infancia%202011%281%29.pdf (Consultado en abril 5 de 2013)
- Restrepo, Paula. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Sandoval, Carlos. (1997) *Investigación cualitativa*. Módulo 4. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Antioquia. Medellín: Ascun
- Serna, Arlex Fredy. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- 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.
- UNICEF, (2007). Código de la infancia y la adolescencia. Versión comentada. Bogotá. Disponible en: http://www.ucsfchildcare-health.org/pdfs/Curricula/CCHA/15_CCHA_SP_SocialEmot_0606_v3.pdf. (Consultado el 20 de septiembre de 2012).
- Vargas, Dolly. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). *Modernidad Positiva. Modernidad Crítica. Módulo Modernidad crítica: fundamentos epistémico-metodológicos*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Isaza, Gloria. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de Política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_politica_vulnerables.pdf. (Consultado el 13 de septiembre de 2012).
- Patiño, Luz Helena. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Serie Planeamiento, Investigación y Estadística. Provincia de Buenos Aires (2011). *Definiciones de vulnerabilidad educativa*. Dirección General de Educación. Disponible en: <http://www.region11.edu.ar/publico/portal/doc/biblioteca/definiciones-de-vulnerabilidad.pdf>. (Consultado el 12 de octubre de 2012).
- Vázquez García, Verónica. y Chávez Arellano, María Eugenia. (2008). Género, sexualidad y poder. *El chisme* en la vida estudiantil de la universidad Autónoma Chapingo, México. Estudio sobre las culturas contemporáneas, junio/vol. XIV; número 027. Universidad de Colima. Colima – México. pp. 77-112. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31602704.pdf> (Recuperado el 10 de abril de 2013).
- Botero, Patricia. (2012). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales
- González González, Miguel Alberto. (2011). *El extrañamiento del otro*. Manizales: Universidad de Manizales.

Referencias

Características de la gestión con la comunidad para una institución educativa que atienda la diversidad¹

**BETTY LUCIA YELA PÉREZ², ROSARIO PATRICIA GRIJALBA VALLEJO³,
NELSON ALFREDO ACHICAIZA CÓRDOBA⁴, BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL⁵,**

Resumen

Para todas las instituciones educativas del país, es muy importante vincular a la comunidad en las actividades programadas desde la misma etapa de planeación de un año escolar hasta la culminación del mismo; sin embargo, no siempre la asistencia ni la participación de los padres de familia es la esperada y por eso en el presente artículo se plantean una serie de reflexiones en torno a las concepciones, creencias y prácticas de la participación de los padres de familia de la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, de la ciudad de Pasto (Colombia).

A partir de las respuestas obtenidas de los padres de familia en unas entrevistas dirigidas por el equipo investigador y de una observación participante, se inicia una reflexión que para efectos de una mejor comprensión se ha organizado en cuatro grandes categorías: La comunidad, la participación, el liderazgo y los factores limitantes.

De cada una de estas categorías de análisis, se desarrolla un proceso investigativo que pretende de manera crítica evidenciar el fundamento de algunas falencias, como: La escasa participación de los padres de familia en el proceso educativo, la tenue relación institución-comunidad, la organización interna institucional que puede dificultar la adecuada participación de los padres de familia, entre otras, que si bien se pueden considerar históricas en los procesos de gestión educativa, su reflexión continua es de vital urgencia para avanzar hacia una comprensión más acorde a las

1 Recibido: 16 de diciembre de 2013. Aceptado: 02 de junio de 2014.

2 Betty Lucia Yela Pérez. Magister en Educación desde la diversidad. Rectora de la Institución Educativa Municipal Luis Eduardo Mora Osejo del Municipio de Pasto. Licenciada en Química y Biología de la Universidad de Nariño. Especialista en computación para la docencia de la Universidad Antonio Nariño. Correo electrónico: bettyluy@gmail.com

3 Rosario Patricia Grijalba Vallejo. Magister en Educación desde la diversidad. Directora del Centro Educativo Municipal San Francisco de Asís del Corregimiento de Santa Bárbara del Municipio de Pasto. Licenciada en filosofía y letras de la Universidad de Nariño. Especialista en Administración Educativa de la Universidad de Nariño. Correo electrónico: pagry2009@gmail.com

4 Nelson Alfredo Achicaiza Córdoba: Magister en Educación desde la diversidad. Rector de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Pasto Nariño. Economista de la Universidad de Nariño. Especialista en Administración Educativa de la Universidad de Nariño. Correo electrónico: nachicaiza@yahoo.es

5 Beatriz Ramírez Aristizabal. Magister en Educación. Doctorante en Ciencias sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Directora Maestrías Educación-docencia y Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales. Docente e investigadora Universidad de Manizales. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co



necesidades colectivas de la comunidad educativa y sobre todo más participativas e incluyentes.

En el texto se aborda la participación de los padres de familia, comprendida no como un elemento, ni como una estrategia, sino como una labor constante que solo podemos alcanzar si se logra develar y comprender las características que debe tener la gestión comunitaria para posibilitarles una participación activa en los distintos procesos para una institución educativa diversa.

El trabajo realizado permite, por un lado tener un acercamiento a la realidad de cómo los padres de familia, perciben y comprenden la participación y por el otro analizar las características que debe tener la gestión comunitaria en una institución educativa, resaltando entre ellas la creación de escenarios de acción claros, que superen las estrategias propuestas en la normatividad vigente y que atiendan las condiciones sociales de la comunidad.

Palabras Clave: Gestión Escolar, Gestión Comunitaria, Comunidad Educativa, Participación, Liderazgo, Inclusión, Diversidad.

Abstract

Characteristics of the management with the community for an educational institution that attends to the diversity

For all educational institutions of the country, it is very important to involve the community in the activities planned from the same stage of planning a school year until the completion of the same, but not always the assistance and participation of parents is expected and why in this article we outline a series of reflections on the ideas, beliefs and practices of participation of parents of School Luis Eduardo Mora Osejo, of the city of Pasto (Colombia). From the responses of parents in interviews conducted by the research team and participant observation, reflection is initiated for the purpose of better understanding is organized into four major categories: community involvement, leadership and limiting factors.

Within each of these categories of analysis, develops a research process that seeks to critically demonstrate the foundation of some shortcomings, such as: Low participation of parents in the educational process, the tenuous relationship-community institution, organization institutional internal may hinder adequate participation of parents, among others, that although can be considered historical in educational management processes, its continuous reflection is of vital urgency to move towards a more consistent to the collective needs of the educational community and especially more participatory and inclusive.

The text addresses the participation of parents, understood not as an element or as a strategy, but as a constant that can only work if it can reach uncover and understand the characteristics required of community management to enable them one active participation in the various processes for a diverse school.

The work allows one hand to have an insight into the reality of how parents perceive and understand the participation and the other analyzing the cha-

characteristics required of community management in an educational institution, including highlighting the creation of clear action scenarios that exceed the proposed strategies in the current regulations and that address the social conditions of the community.

Keywords: School Management, Community Management, Community Education, Participation, Leadership, Inclusion, Diversity.

Presentacion

El presente artículo resulta de un proceso investigativo que se pregunta sobre la manera de lograr una gestión con la comunidad, que implique participación efectiva de todos los estamentos vinculados a ella; indaga y formula unas categorías que delimitan la discusión y aborda los temas con un rigor crítico y propositivo.

Se abre la discusión a partir de una pregunta sobre las características que debe tener la gestión escolar, para ser un dinamizador de la participación, en especial en lo concerniente a los padres de familia en los procesos escolares. En medio de las reflexiones que este interrogante sugiere, se plantea el diálogo con los padres de familia, de donde se obtiene una serie de información variada que para efectos del artículo se organiza en las siguientes categorías: comunidad, participación, liderazgo y factores limitantes.

Desde estas categorías se desarrolla el proceso de comprensión y análisis con el fin de alimentar la reflexión y el debate sobre el tema de la calidad educativa, comprendida no como el análisis comparativo de los resultados estadísticos que ofrecen las pruebas de Estado, sino como la observación investigativa, con perfil sociológico, del acontecimiento educativo.

Finalmente, el presente documento, espera hacer parte de la enriquecedora experiencia humana del diálogo; del diálogo conducente, del diálogo seductor, que nos acerca cada vez más a nuestro papel transformador de las prácticas educativas.

Justificacion

Avanzar hacia una institución educativa que posibilite la participación, es una tarea que exige múltiples acciones a emprender; la primera de ellas quizá sea preguntarse: cómo debe ser la gestión escolar?, para luego adentrarse en la realidad de lo comunitario, abordando a los integrantes de la comunidad educativa para conocer qué piensan sobre su papel en el proceso de formación, especialmente si se trata de los padres de familia, pues son ellos actores fundamentales en el proceso de crecimiento de los niños, niñas y adolescentes.

Temas como el concepto mismo de comunidad, el liderazgo y los elementos que limitan la participación se abordan en la presente investigación, para resaltar las características que debe tener la gestión comunitaria al interior de una institución educativa, de tal manera que facilite la participación de los distintos estamentos haciendo énfasis en la familia como núcleo de crecimiento social.

Ahora bien, develar el papel que desde la cotidianidad desempeña la comunidad y que afecta los procesos educativos, requiere diversas investigaciones y juiciosos análisis que incluso desde la interdisciplinariedad, permitan reformular y si es el caso re-crear la gestión comunitaria en la vida escolar. Es ineludible un nuevo liderazgo de directivos y docentes, que facilite alcanzar metas, atendiendo al consenso como estrategia de participación. No basta una reformulación del papel de quien dirige, es necesario pensar la gestión desde y hacia la comunidad.



Finalmente, es urgente superar el esquema creado por la rigidez del sistema educativo, es preciso replantear la idea de los mecanismos de participación como el único proceso válido de presencia activa de la comunidad y proponer desde una lectura profunda del contexto, acciones claras que involucren la vida escolar con el diario vivir del entorno en que la escuela habita.

Area problemica

Considerando la importancia de la participación de la comunidad en la vida escolar, existen políticas educativas que establecen la creación al interior de la institución educativa de órganos conformados con la representación de los diferentes estamentos escolares, entre ellos el de los padres de familia, haciendo parte del consejo directivo, las comisiones de evaluación y promoción, el consejo de padres de familia, el comité de convivencia, la asamblea general de padres de familia, la asociación de padres de familia, entre otros, estamentos que tienen demarcadas sus funciones y la forma como se constituyen; sin embargo, la participación de estas colectividades es incipiente, así lo revelan los registros de reuniones que se realizan en forma periódica en la institución Luis Eduardo Mora Osejo, algunos padres de familia expresan que hacen presencia para cumplir con una responsabilidad asignada, mas no se observa una participación activa en los procesos a través de las instancias establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y por las planteadas al interior de la institución.

De otra parte, la comprensión de la escuela como un escenario donde se desarrolla el fenómeno político social, lleva a plantear interrogantes diversos sobre quién o quienes, deben involucrarse en su cotidiano discurrir. De esta afirmación surge el ineludible reconocimiento al papel que tiene la comunidad educativa y sus

integrantes (docentes, estudiantes, padres de familia, sector productivo, entre otros) en todo este proceso, especialmente si se trata de los padres de familia, quienes tienen una doble responsabilidad, pues deben acompañar y orientar el desempeño de sus hijos como habitantes del mundo y también como estudiantes.

Al ahondar en la búsqueda de estudios que aborden el tema de participación, se encuentran trabajos de investigación relacionados con la gestión escolar, desde sus diversas áreas, sin embargo, no se ha profundizado, ni se han encontrado investigaciones enfocadas hacia la búsqueda de las causas que limitan la participación activa de los padres de familia en los diferentes procesos escolares de acuerdo a los requerimientos de los contextos y a la realidad en la que viven los estudiantes, desde el conocimiento de las expectativas, necesidades y particularidades de las familias.

El área de gestión comunitaria, que hace parte de la gestión educativa, necesita potenciar la participación de los padres de familia, acorde a las expectativas y contextos de la realidad en la cual se encuentran inmersos los niños, niñas y adolescentes; y necesita urgentemente preguntarse cómo innovar, qué debe repensar y hacia dónde avanzar.

Preocupante es la escasa participación de los padres, madres y/o acudientes, reflejada en los formatos de registro diseñados para cada actividad, quizá esta situación tenga asidero —entre otras razones— en las múltiples problemáticas de carácter socio-económico que atañen a las familias que conforman la comunidad educativa de la Institución Luis Eduardo Mora Osejo, entre las cuales podemos mencionar, extrema pobreza, descomposición familiar, vulnerabilidad reflejada en altos índices de madres cabeza de hogar, desplazamiento forzoso, todas éstas identificadas plenamente en el estudio socioeconómico de las familias de la Institución realizado en el año 2011. Situación

que para la institución educativa es un reto a superar en pro de mejorar siempre la calidad educativa de la misma.

Si bien es cierto, la participación de los padres de familia como actores destacados en la dinámica de la institución educativa es fundamental, es necesario igualmente considerar las características que debe tener la gestión con la comunidad para que se visibilice una participación activa de los padres de familia, pues se trata de integrar en su totalidad a la comunidad escolar para que desde diferentes ámbitos se promueva la innovación y el cambio fructífero que anime el buen desempeño pedagógico de la institución. Dentro de este marco surge el siguiente interrogante que movilizó el proceso investigativo: ¿Qué características debe tener la gestión con la comunidad que permitan una participación activa de los padres de familia en los distintos procesos para una institución educativa diversa?

De ahí que el objetivo principal es el Develar y comprender las características que debe tener la gestión con la comunidad para posibilitar una participación activa de los padres de familia en los distintos procesos para una institución educativa diversa.

Antecedentes

En el rastreo documental realizado por el equipo investigador en diferentes ámbitos tanto nacionales como internacionales, sorpresivamente se encuentra que no son cuantiosas las investigaciones realizadas respecto a la participación de los padres de familia en las instituciones educativas, sin embargo, a continuación se presentan algunas de ellas y sus importantes contribuciones a esta temática.

En la investigación adelantada por Cabrera, se cita una causa probable para explicar la apatía de los padres de familia en los temas de participación de las actividades de la escuela:

“El hecho de que los profesores mantengan el poder de la evaluación y el poder institucional e incluso el que confiere el conocimiento especializado genera en los padres una sensación inhibitoria que tiene como consecuencia la falta de claridad para opinar y de valentía para denunciar y exigir. En ocasiones, los profesores no escuchan a los padres, porque no consideran que su punto de vista sea pertinente para ellos”.
(Cabrera, 2009, p. 3)

Del mismo modo y parafraseando a Vélez (2009, 4) se puede afirmar que pese a que la Ley determina las competencias y responsabilidades de la familia en los procesos de gestión de la educación, esto no es garantía plena de efectiva participación democrática en dicha gestión y que aún no se ha establecido si en la práctica, entre la familia y el Estado, lo que es igual a decir entre la familia y la institución educativa existe un consenso general acerca de los propósitos de la formación establecidos en cada proyecto educativo institucional (PEI).

En este mismo sentido, en la investigación denominada: Formación de la Escuela de Padres y Madres en el Nivel Inicial del Centro Educativo Julio Cesar Curiel, Provincia Espaillat período 2009-2010, realizada por la Universidad Autónoma de Santo Domingo, en República Dominicana (Beato y Basora, 2010, 45) sostienen que: “... en ocasiones los centros educativos unifican esfuerzos para lograr la participación de la familia en las actividades convocadas, en algunos casos (...) no obtiene resultados positivos”. Es evidente que no resulta suficiente ofrecer espacios de participación, es necesario repensar constantemente su uso y aplicación.

Por otra parte, en el año 2011, en una investigación realizada por la Universidad Nacional de Piura en el Perú, denominada Factores que inhiben la participación de los padres de familia en el proceso educativo y su incidencia en el aprendizaje



escolar de los alumnos de segundo grado nivel primario, de la Institución Educativa Hildebrando Castro Pozo, Ayabaca – Piura (Villareal, Seminario y Villareal, 2011, 5), se afirma que: “La situación socioeconómica y educativa de la familia condiciona pues el nivel de participación de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos”. Llegando finalmente a la conclusión que los factores que inhiben la participación de los padres de familia en el proceso educativo, son entre otros: tener familia numerosa, pocos ingresos y más de una actividad laboral. Por tanto, es necesario tener una visión multidimensional del problema de participación de los padres de familia, pues sus limitantes pueden estar dados desde diferentes ámbitos dentro y fuera del aula.

Marco teórico

Para hacer un acercamiento al tema de Gestión Escolar se toma como referencia a Zapata (2009, p. 2), quien afirma: que la palabra gestión hace parte del vocabulario utilizado cotidianamente para hacer referencia a las “variadas actividades que desarrollan las personas o las organizaciones”, así mismo sostiene que existen diversas concepciones con respecto a los ámbitos o dimensiones de la gestión escolar y que hay cierto consenso en ello, sin embargo, establece:

“... entre los autores más representativos en el tema, en considerar que la gestión escolar no sólo está referida a las actividades administrativas y financieras, sino también a aspectos tales como la forma en la cual los directivos, los profesores y los alumnos se organizan, cómo se desarrollan las clases, la fijación de calendario escolar, la asignación de horarios, el establecimiento de normas de convivencia, y la forma como el establecimiento se relaciona no sólo con los padres de familia sino también con la comunidad”.

Ahora bien, dentro de la gestión escolar, se encuentra la gestión comunitaria, la cual se ocupa de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos. Las relaciones con la comunidad deben hablar, de poner a disposición de la misma un conjunto de servicios para apoyar su bienestar, entre ellos la utilización de la planta física y los recursos con que cuenta la institución, así como también proyectos y procesos como la escuela de padres, servicio social estudiantil, bienestar escolar, proyecto de atención y prevención de riesgos escolares, comité de convivencia. Otra área de la gestión educativa, es la gestión directiva y al interior de ella, existen componentes que apoyan la gestión comunitaria, como son “el gobierno escolar, las comisiones de evaluación y promoción que son integradas por directivos docentes, docentes y padres de familia, de igual manera se habla de la Asamblea de padres de familia y del Consejo de padres de familia, enfatizando en las relaciones entre familia y escuela” (Guía 34 MEN, 2008, p. 27).

En el foro que realizó el MEN, en el año 2009, denominado la participación de padres y familias en el mejoramiento de la gestión escolar, se argumentó que para lograr hacer realidad la ruta del mejoramiento de una institución educativa, se hace necesaria la participación de las familias, teniendo en cuenta su incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes y afirmando que el papel que juegan las familias en la gestión escolar permite reafirmar la importancia de los mecanismos de participación como el consejo de padres y la escuela de padres, los cuales según el mismo MEN, se han consolidado como referentes para el trabajo al interior de las instituciones educativas, afirmación ésta que hace el ente rector de la educación en el país, pero que puede, estar distante

de la realidad vivida en cada una de ellas. (MEN, 2009).

Al respecto, en la obra *La Escuela en Colombia: Gobierno Escolar y Construcción de Democracia*, se habla del distanciamiento entre las concepciones escuela y comunidad, refiriéndose a un abismo existente entre ellas debido a una administración centralizada de la educación que viene desde arriba y la casi nula participación de los beneficiarios directos de los programas - Estudiantes, padres de familia y comunidad. Ortiz y Burgos (1995, 3).

Desde otra perspectiva Barrios y Duarte (1996, p. 13), exponen que:

“...la participación es el derecho a hacer uso de la capacidad de opinar, criticar o asumir puntos de vista, acciones o propuestas en el grupo, comunidad o sociedad a la que pertenece y que en la comunidad educativa están dadas todas las posibilidades de organización y participación de los estudiantes y los padres de familia en las decisiones del gobierno escolar, lo mismo que los docentes y directivas del plantel, pero también afirman que esta participación necesita motivación constante para que el proceso se mantenga vigente y mejorando en cada evento”.

Sin embargo Gaitán (2007, p. 7) se pregunta en qué divergen la familia y la escuela y nos dice:

“que a veces parece que convergen en todo y a veces en nada”, además, afirma que: “las tareas de educar parecen concentrarse solo en la niñez y los niños del siglo XX y de este siglo XXI se han convertido en botín de guerra, la escuela los reclama para sí, los organismos gubernamentales de protección también (véase el caso del ICBF), la familia que históricamente ha sido el nicho para su crecimiento y desarrollo está siendo fuertemente cuestionada y

parece en muchos casos no tener doliente”.

Lo anterior es complementado en una publicación de la revista *Colombia Pedagogía y Saberes*, en donde Posada (1997, p. 4), manifiesta que:

“en Colombia en los últimos años se ha escrito mucho sobre participación, pero aún queda trabajo por hacer para crear procesos reales en este sentido”, advierte además que “la gestión democrática de las escuelas no se reduce a la elección de los representantes a los órganos del gobierno escolar. La gestión democrática de la escuela tiene un carácter pedagógico tanto en relación a la democratización de las relaciones cotidianas de la escuela como en su incidencia en el proceso global de democratización de la sociedad y de la constitución de ciudadanía”.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, establece que la representación de los padres de familia está dada desde el organismo de mayor jerarquía institucional, que es el Consejo Directivo, hasta aquellos en donde se contemplan casos de la vida cotidiana en que se ven involucrados sus hijos, como son los asuntos de promoción escolar (Comités de Promoción), Consejo de Padres, Asociación de padres de familia, etc.

Con la expedición del Decreto 1286 del 2005, se instituyen las reglas sobre la participación de los padres de familia en el mejoramiento de los procesos educativos, en este decreto se establecen los derechos y deberes de los padres de familia en relación con la educación impartida en los establecimientos educativos. También se instauran los mecanismos de participación para el mejoramiento de la calidad, entre ellos el consejo de padres y la asociación de padres.

Además de lo anterior, el MEN publicó la Guía 26 denominada *¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* y en ella se abordan cuatro temas



importantes, el primero, sobre papel de los padres como educadores en la vida familiar y en la comunidad, el segundo respecto a la participación de la familia en el proceso formativo de los hijos, el tercero referente a los padres y la forma de abordar situaciones difíciles en el crecimiento de los hijos y un último que habla sobre las organizaciones de padres, haciendo especial énfasis en el Consejo de Padres. (Guía 26 MEN, 2007).

De otra parte, el gobierno nacional expidió la Ley 1404 de 2010 por la cual se crea el programa escuela para padres y madres en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país cuyo propósito fundamental es integrar a todos los padres y madres de familia, así como a los acudientes a un cuerpo organizado que se articule con la comunidad educativa, para pensar en común, intercambiar experiencias y buscar alternativas de solución a la problemática que se presente en la formación de los hijos e hijas, la recuperación de valores, el fortalecimiento de instrumentos adecuados en técnicas de estudio y la comunicación e integración de la familia.

Sin embargo, cualquier mecanismo de representación no debe eliminar otras formas de participación, como la creación de comisiones y comités, reuniones amplias, asambleas y debates sobre las cuestiones fundamentales de la actividad pedagógica, además en el análisis que se hace sobre la gestión de la comunidad educativa, es imprescindible considerar el contexto escolar y la interacción que se origina entre sus integrantes en términos de diversidad, puesto que en estos espacios se visibiliza la multiculturalidad como un acontecimiento real, presente en la escuela y que muchas veces se desconoce por los procesos de homogeneización existentes en las prácticas escolares.

No cabe duda que para el esquema de participación comunitaria, que propone el sistema educativo, se hace necesario, el liderazgo de quienes dirigen los destinos

de las instituciones educativas, pero, si el liderazgo es entendido como la suma de capacidades que poseen ciertas personas para influir en los demás, no será suficiente para la labor que se plantea. Para Delgado y Castro (1999, p. 171) el liderazgo en el contexto educativo es “el motor de esa construcción histórica social y cultural que llamamos centro educativo”, este atributo juega un papel importante en las organizaciones educativas pues es consustancial a la necesidad inherente de mejorar en pro del desarrollo y satisfacción de los miembros que conforman la comunidad educativa. Esto pone en consideración el tema de la gestión enfrentado con el concepto de liderazgo. No se requieren personas que dirigen a la comunidad para alcanzar metas, más bien se requieren guías que acompañan, vinculan, favorecen el diálogo y avanzan desde el consenso. En lo que a la acción comunitaria se refiere, Molina (2007, 2) afirma que este es “un proceso de articulación sociológica, política, religiosa, educativa y cultural, donde los actores claves asumen compromisos que desarrollan una perspectiva integral en beneficio del colectivo”.

Metodología

El trabajo de investigación en referencia es de tipo cualitativo, puesto que estudia un fenómeno social en el entorno mismo donde éste se produce. La descripción realizada en torno a la investigación cualitativa por diversos autores como Pérez (2007, p. 5) coincide plenamente con el objeto de estudio de la presente investigación en tanto que el grupo investigador es quien ha elaborado una construcción razonable de las características de la gestión con la comunidad que permitan una participación activa de sus miembros en los procesos de formación para una institución educativa diversa.

La investigación parte de la aplicación de instrumentos para la recolección de

información como la entrevista y la observación directa tanto de la vida cotidiana de los entrevistados en los escenarios en donde ellos habitan, como de las distintas prácticas de participación de los padres de familia al interior de la institución educativa, con el fin de develar las concepciones que tienen los padres de familia en torno a categorías de vital importancia para el estudio como: Gestión Comunitaria, Participación, Institución Educativa Diversa, entre otras. La información recolectada en esta fase permite abordar aspectos que tienen que ver con actitudes, opiniones y concepciones que los padres de familia tienen acerca del contexto específico del estudio.

Complementando lo anterior, fue necesario comprender la magnitud del problema desde la teoría a través de una revisión documental sobre el tema, para posteriormente acudir a la interpretación de la información obtenida de padres y madres de familia, para finalizar formulando un perfil de la gestión comunitaria que se adelante en una institución educativa encaminada a facilitar la participación de todos los estamentos que la componen.

Las evidencias empíricas obtenidas en la fase de recolección de la información fueron abordadas a través del sistema de codificación, lo que permitió sucesivas abstracciones, hasta identificar categorías y relaciones, para ello si hizo uso de la herramienta computacional ATLAS.ti, con el fin de aportar al documento una descripción objetiva, sistemática y relacional del contenido manifiesto o implícito en las fuentes de datos.

También se buscó comprender la complejidad en torno a la participación y sus distintas relaciones, a través de la reconstrucción de un mapa de dichas relaciones, lo que implicó captar la multiplicidad de líneas, sus intensidades y cualidades: rupturas, bifurcaciones, mutaciones, atracciones e interrelaciones, a la manera de un mapa o diagrama de dichas relaciones. Sin perder de vista, que como dice De-

leuze, citado por Jorge León Casero, “el diagrama no funciona para representar, ni siquiera algo real, sino que construye un real – futuro”. León (2012, p. 30). Así se asumió desde el inicio la pluralidad de los actores, pero no se negó la posibilidad de construir regularidades, tendencias, tipos, constancias que se entretajan entorno a la configuración del campo de fuerzas.

El equipo de investigadores trabajó, desde una lógica reconstructiva, la cual implicó asumir la postura de un intérprete constante, que recoge lo que está ocurriendo, pero a la vez examina sus significados y reorienta la observación para precisarlos y poder ajustar y reconfigurar las preguntas iniciales.

Es de anotar que el proceso de análisis aquí planteado respeta las posturas y el contexto de la información recibida, posibilitando así una interpretación valorativa de los mismos y un acercamiento a su real comprensión. De igual manera es necesario resaltar que como el fenómeno de la gestión escolar se adscribe a un contexto determinado para el caso la Institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo, todos los códigos relacionados con él, se captan como un todo unificado, pues no sería factible entenderlos de una manera aislada, ni fragmentada. En tal sentido, la problemática aquí planteada se aborda desde una dinámica relacional compleja en la que interaccionan documentos, contextos y la posición experiencial de los investigadores en la construcción de una nueva perspectiva de la gestión escolar y en particular de la gestión con la comunidad.

Construcción de sentido

La educación es un fenómeno social y político que involucra a toda la sociedad y que está llamado a constituirse en el generador de cambios, modificaciones, adaptaciones, revisiones y críticas. En él, se desarrollan procesos que atañen a lo estrictamente académico, otros que se



refieren a lo administrativo o a lo directivo y también se aborda, en algunos casos con especial atención, lo comunitario. Si bien, sobre la educación se han desarrollado muchas investigaciones, estas no han abordado de manera particular el tema de la participación activa de la comunidad en los procesos educativos y de manera específica no se ha observado con rigor investigativo el papel de los padres de familia en el quehacer de las instituciones educativas, señalándose eso sí, como preocupante la escasa asistencia de ellos a las actividades programadas y el bajo interés por ejercer su derecho a hacer parte de las instancias de decisión.

En la institución Educativa Luis Eduardo Mora Osejo del Municipio de Pasto se puede verificar con datos precisos los niveles de asistencia de los padres de familia a los distintos eventos que la institución convoca en el transcurso del año escolar; sin embargo, no resulta suficiente el registro estadístico de este fenómeno para su total comprensión, es necesario indagar sobre sus concepciones en torno a la participación, develar las comprensiones y características de la comunidad que lo refuerzan y permitir que emerjan nuevas maneras y estrategias que garanticen una mayor y mejor participación de padres y madres de familia en el acontecer pedagógico institucional.

Por otra parte, no cabe duda que la escuela es un escenario colectivo donde se cruzan una serie de procesos que apuntan a crear y recrear ideas, conocimientos, discursos. Esa colectividad tiene una extraña composición, puesto que responde a una estructura creada por vía de la expedición de normas que sobre el tema ha formulado el Estado, de allí resulta una compleja organización con unos elementos que la componen, con unas funciones determinadas y unos mecanismos que permiten la interacción o más bien la acción articulada de sus estamentos.

Sin embargo, y como suele suceder con los acontecimientos humanos, la realidad

supera con mucha facilidad a la teoría y en muchas ocasiones resulta insuficiente el cumplimiento de las normas para lograr la efectiva participación de todos los individuos que componen la comunidad educativa, por ello es necesario ahondar en las razones que la vuelven ineficiente para analizar las características apropiadas que debe tener la gestión comunitaria al interior de una institución educativa de tal manera que facilite y potencie la participación de los padres de familia en los procesos educativos, entendiendo que son ellos actores claves en los procesos de desarrollo institucional.

Al indagar sobre el término “comunidad educativa” se encuentra en la Ley General de Educación: Ley 115 de 1994, en el Artículo 6°:

“La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”.

En esta misma norma se señalan algunas de las obligaciones que le corresponde cumplir a la familia como “núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos”. Esta ley se complementa con decretos, resoluciones y guías que pretenden facilitar su materialización.

En cuanto al término comunidad educativa, es necesario observar que se juntan en él, dos palabras, en primer lugar “comunidad” y después “educativa”. Vale la pena abordar por separado el sustantivo comunidad que según el Diccionario de la Real Academia Española en su edición 22ª (RAE, 2010) (Del lat. *communitas*, -atis) define como:

“1. f. Calidad de común (que, no siendo privativamente de ninguno,

pertenece o se extiende a varios). 2. f. Conjunto de las personas de un pueblo, región o nación. 3. f. Conjunto de naciones unidas por acuerdos políticos y económicos. 4. f. Conjunto de personas vinculadas por características o intereses comunes. Comunidad católica, lingüística. 5. Común de los vecinos de una ciudad o villa”.

Esta simple definición no contempla aspectos tan diversos que atraviesan a la comunidad como los intereses que la componen o las tensiones que en su interior se viven por el hecho claro de estar compuesta por seres humanos. Podría decirse entonces, que dependiendo del objeto que vincula al colectivo, se transforma o se afianza el sentido de comunidad pues resulta incuestionable que existe un componente, esencialmente humano que la condiciona; este elemento que al decir de Maturana, se denomina emoción, es el fundamento de toda acción humana “... por esto mismo mantengo que no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto” (Maturana, 1997, p. 23). Es decir, no se puede asumir al conjunto de individuos que interactúan al interior de una institución educativa, como una comunidad, solo porque media una definición legal que así lo indica, es necesario ahondar en el análisis y revisar si las razones, las acciones, los medios y fundamentalmente el lenguaje que fluye en su interior, se dirigen a los fines que ella persigue.

No todas las relaciones humanas son sociales, no basta con ser un colectivo para constituirse en comunidad y si nos referimos a la comunidad educativa, basta con revisar instrumentos como el manual de convivencia, para concluir que resultan en su interior más importantes las normas y los reglamentos que la comprensión absoluta y total de cada individuo como un “otro” que es en sí mismo, totalmente uno (Maturana, 1997, p. 27).

*“La emoción que funda lo social
como la emoción que constituye el*

dominio de acciones en el que el otro es aceptado como un legítimo otro en la convivencia, es el amor. Relaciones humanas que no están fundadas en el amor, digo yo, no son relaciones sociales. Por lo tanto, no todas las relaciones humanas son sociales, tampoco lo son todas las comunidades humanas, porque no todas se fundan en la operacionalidad de la aceptación mutua”.

En este estado de la discusión, surge una pregunta: ¿Es educativa una comunidad, en toda la extensión del término? O es simplemente parte de una estructura superior que constituye el sistema educativo de este país. De la reflexión se desprende que la comunidad educativa, se ajusta a la anterior afirmación de Maturana en el sentido que no toda relación de seres humanos es una comunidad humana, pues esta se caracteriza por aspectos que la alejan de la convivencia como fin y la ubican en la jerarquización y la disciplina como medios que afianzan un sistema, alejándose de las condiciones especiales de cada individuo, que es lo que verdaderamente caracteriza la aceptación mutua.

Pero las dificultades no solo se aprecian desde la escuela hacia la vida de sus integrantes, también se pueden ver en cada estamento; un ejemplo de ello es lo que sucede con los padres o madres de familia, frente a su papel como cogestores de la formación de los estudiantes. La reflexión anterior, sobre comunidad educativa, también les atañe por cuanto, no se trata de observar por separado los elementos que la componen sino, integrarlos en una nueva manera de acontecer a partir de la comprensión de las dificultades mostradas.

Tomando como referencia las entrevistas realizadas a algunas madres y algunos padres de familia de la institución educativa Luis Eduardo Mora Osejo, se evidencian respuestas muy diferentes que van desde el compromiso claro con la formación de los hijos hasta casos en los que



la participación es escasa. La entrevistada que para el caso será identificada como E1 madre de familia de un estudiante de la institución, al ser preguntada sobre lo que piensan los padres de familia frente a la escuela y a su papel en el proceso educativo, respondió:

“Hay algunos padres de Familia que si pueden estar pendiente de los chicos pero digamos que no quieren estar ahí pendientes eso es. No les interesa; para ellos, la Institución es un jardín, una guardería digámoslo así, porque para deshacerse de los chicos los mandan allá”.

La entrevistada E3 por su parte, plantea un asunto concreto que dificulta la participación:

“Yo creo pues que en mi concepto creo uno debe estar pendiente de los hijos estar, o sea preguntando cómo están ellos, pues para mí ha sido como un poco difícil por mi trabajo, pero Yo soy consciente que sería eso, estar más pendiente para que nuestros hijos marchen bien en el colegio, porque a veces uno los descuida, uno se confía de ellos que están bien y a veces mientras.....! y salen con las sorpresas y por eso, por la falta de uno estar más pendiente”.

Entender a la escuela como una “guardería” o como un sitio de refugio donde hijos y padres hacen una tregua a sus realidades y aplazan sus enfrentamientos por un periodo de tiempo, es una característica común de nuestra población. La realidad que se vive y que ha llevado a muchas familias a alejarse de sus posibilidades de desarrollo para dedicarse a la sobrevivencia como único fin posible, no es precisamente un elemento que aliente el ejercicio de lo humano hacia la convivencia; más bien, resulta un elemento que destruye las posibilidades de juntarse en torno al amor o a la aceptación mutua.

Se presentan también posturas alentadoras que permiten pensar en que el pa-

norama de la participación puede mejorar y que exigen de la institución educativa, propuestas innovadoras que faciliten la integración y hagan efectiva la asistencia y la acción de los padres de familia, tal es el caso de la entrevistada E5:

“Yo creo que la participación debe ser voluntaria, yo soy de las personas que considero que las cosas impuestas no funcionan, uno debe hacer las cosas porque quiere, porque le nace y no porque le toca, Yo creo que la participación debe ser voluntaria porque si uno asume estar dentro de la institución está pendiente, tiene que pensar colectivamente, no solamente en el bienestar de los hijos de uno, sino pensar en lo que uno aporte, que lo que uno haga beneficie a todos los estudiantes y no solamente a un grupo seleccionado, sino a todos”.

Existe también una postura que podría llamarse intermedia, se trata de padres de familia que sí asisten a la escuela, pero solo cuando son llamados para tareas específicas, la entrevistada E6 dice:

“para mí participar es sobre las reuniones, sobre algunos proyectos que hay en la Institución, participar por ejemplo si hay eventos asistir, colaborar, por ejemplo si dicen que hay que venir a trabajar o venir a trabajar para algo toca asistir, estar participando es eso, para mí, entiendo eso”

De estos cuatro ejemplos que se citan es posible deducir varios aspectos importantes referentes a la participación y a su impacto en la comunidad educativa.

En primer lugar salta a la vista la idea de asistir cuando se es llamado, esto muestra que el papel de los padres de familia en la escuela, se concibe como un conjunto de responsabilidades frente a la Institución como entidad convocante y no frente al proceso de formación como debiera ser; y en algún caso se vislumbra la idea de padres y madres de familia vinculados con

los resultados obtenidos por sus hijos y no con el recorrido desarrollado durante los periodos académicos. Esta manera de entender el papel como padres o madres de familia, está muy acorde con lo que plantea la Ley 115 de 1994 o de educación, que en su artículo 7° señala como principales obligaciones matricular, participar en las asociaciones de padres, recibir informes académicos, participar en el Consejo Directivo; solo en el literal final hace mención de un papel más acorde con la educación: “Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral”, sin embargo, el citado literal remite al artículo 3 del decreto 1860 del 94, donde se encuentran una serie de sanciones para los padres de familia que desatiendan a sus hijos. Igual que en el caso anterior no se hace ninguna mención del proceso educativo ni de la relación pedagógica entre los miembros de la comunidad y el quehacer formativo.

Ante este estrecho panorama que ofrece la legislación, es necesario recurrir a la teoría pedagógica para innovar en la oferta de mecanismos de participación a los padres de familia, y esa responsabilidad que es institucional los incluye a ellos (a los padres de familia) como agentes generadores de nuevos espacios y no como sujetos pasivos que esperan ser llamados a actuar.

En ese orden de ideas cabe señalar, que la institución educativa como comunidad, hace parte de un contexto superior que es la comunidad del entorno, por lo tanto los padres de familia además de su compromiso institucional y formativo, llevan también la responsabilidad de vincular a la institución con la sociedad en una estrategia articulada y pensada de manera colectiva por todos los estamentos institucionales.

En segundo lugar, se infiere de las respuestas obtenidas con las entrevistas a los padres de familia que las posibilidades de participar dependen, además

de los factores de tiempo, ocupaciones u otros, también de la manera como la institución educativa planea sus actividades académicas para el año lectivo y del plan de mejoramiento que se adopte. Es indudable que el liderazgo en torno a la gestión comunitaria recae en la Institución educativa y especialmente en la manera como los directivos faciliten una planeación participativa, incluyente y clara.

Pero, que significa participación? La UNESCO (2004), en su documento llamado Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana señala: “... sin embargo, para que la conexión Familia-Escuela sea efectiva, debe reunir ciertas condiciones:

- Tener intencionalidad educativa. Es decir, que sea un proceso planificado cuidadosamente para el logro de objetivos muy concretos, donde cada actividad tiene propósitos educativos. Por ejemplo, la entrevista, la conversación en el momento de ir a dejar o a buscar al niño o niña, la reunión de madres y padres, la actividad social, etc. Ninguna de estas acciones es realizada fuera de esta planificación inicial que tiene propósitos educativos claros y precisos.
- Tener objetivos conocidos y comprendidos por las familias. La totalidad de los propósitos que se pretenden en el trabajo con la familia ha de ser conocida y comprendida por ellos. No basta entonces la lectura de los objetivos, sino discutirlos y explicar su sentido y relevancia en el contexto de los propósitos que se pretenden lograr con los niños y las niñas.
- Constituir un proceso de larga duración. Un proceso que pretende generar el encuentro y articulación entre la familia y la educación, no puede ser logrado a través de un número escaso de actividades. Este encuentro entre lo que el Jardín Infantil o el programa se proponen y la familia espera, exige un tiempo que permita conocer prioridades, sentidos, valores, expectativas, para llegar a consensuar aquellas que



son prioritarias y relevantes a ser desarrolladas por ambos actores: la escuela y la familia. Por ejemplo: ¿qué logra el programa educativo con enseñar a los niños y a las niñas autonomía si la familia no ha comprendido la razón de esa prioridad y si además no sabe cómo apoyar a sus hijas(os) para lograr dicho propósito? Por ello, el trabajo con las familias implica un proceso donde dichas prioridades sean explicitadas (a menudo están en el implícito e incluso no son conscientes), debatidas y comprendidas por los dos actores en su total dimensión”.

Ahora bien, si lo que se espera de la institución educativa es que lidere las estrategias necesarias para que la gestión comunitaria sea amplia y eficiente, es necesario abordar el tema de liderazgo desde una perspectiva innovadora y que permita superar el escenario creado por la normatividad vigente y logre avanzar hasta la construcción de una comunidad humana, más allá de la comunidad educativa, que viva la convivencia como el escenario de la felicidad. Esto requiere una reflexión sobre el papel del líder, sobre lo que significa el liderazgo en una institución social y lo más importante, qué cambios o transformaciones deben darse en la acción de este, para lograr que la participación de todos los miembros sea oportuna y constructiva.

“El guía es una persona que conoce el terreno, y por lo tanto, puede ayudarnos en el entendimiento de él, para seguir un camino en una cierta dirección. Es un servidor, no una autoridad. El guía ilumina, está ahí, acompaña... No tiene nada que ver con el liderazgo. Y es algo que todos podemos hacer, de diferente manera, pero todos. Pensemos en el guía en una excursión a la montaña. Su tarea es ir mostrando un camino que lleva a un cierto lugar, conservando todo el tiempo la preocupación por el bienestar de las personas que están

siendo guiadas. No es el resultado final, sino el camino lo verdaderamente importante”. (Maturana y Dávila, 2011, p. 34).

Si la participación de los padres de familia en los procesos que se desarrollan en una institución educativa, están siempre condicionados por la organización y convocatoria de las directivas, es necesario replantearse el tema del liderazgo para abordar mas bien, la gestión como una salida organizativa planeada y concertada que además se nutre permanentemente del consenso, y la acción incluyente de todos los estamentos.

Un último elemento que se desprende de las respuestas obtenidas de los padres de familia, es el conjunto de creencias, si se quiere, pre concepciones que los padres de familia tienen y que en muchas ocasiones son validadas por el entorno, de donde se desprenden costumbres, citas e incluso comportamientos que los individuos repiten casi de manera irracional. Por ejemplo, la entrevistada E2 dice:

*“A mí me ha gustado siempre participar en muchas cosas pero los mis-
mos vecinos se encargan de quitarle
a uno las ganas por que comienzan
las habladurías, unos no quieren
participar de las actividades que se
programan y al final hasta de ladro-
na sale una porque dicen que no
saben para que se recolectó planta
y aunque uno les rinda cuentas hay
muchos que no le creen totalmente
y por eso a una la desaniman”*

Por su parte el entrevistado E8, se refiere a un asunto que vale la pena resaltar:

*“Uno se da cuenta que asisten
únicamente las mamás, de pronto los
papás tienen el pretexto, pero pues
hay gente que no le brinda ni la ma-
yor importancia de eso, así pueden
estar desocupados en la casa, no
suelen venir, a mí me gusta participar
mucho, no se, tengo un sentido de
pertenencia muy especial y pues lo
que es con mi hija hay que estar allí,*

para algo bueno que de pronto nos solicitan estar presentes allá”.

Estos comportamientos descritos en las anteriores citas tomadas de las respuestas de los padres de familia, se convierten en factores que limitan la participación y que traen a la discusión el papel negativo de los padres frente a la gestión comunitaria, es decir, no sirve de mucho que una institución educativa, formule, programe y convoque actividades si los padres no revisan su actitud frente a la escuela y si persisten las decisiones tomadas a partir de prejuicios o ideas fijas impuestas por el entorno y que se dan por ciertas.

Es entonces oportuno plantear un escenario de diálogo incluyente que esté en capacidad de reconocer las condiciones de individualidad y de permitir la participación de todos desde esa comprensión. Vale la pena ocupar unas líneas en fijar una posición frente a este punto. Muchas de las decisiones que los seres humanos toman, tienen su origen en el determinismo que el entorno impone, incluso es innegable la influencia de este en el desarrollo de la personalidad.

Ahora bien, si es tan influyente el medio, es necesario tenerlo en cuenta a la hora de formular un proyecto educativo institucional, y esto hace referencia no solo a citar de manera descriptiva el entorno socio geográfico que rodea a una institución educativa, sino que implica pensar ese mismo proyecto desde las necesidades del entorno de tal forma que el acontecimiento pedagógico sea un generador de procesos de cambio y de crítica; así mismo, debe abordarse la comprensión y aceptación de los individuos que componen la comunidad amplia donde actúa la escuela en función de su individualidad, pues es esta la principal herramienta que cada uno tiene para asumirse como sujeto colectivo. Esta reunión de individualidades, que es la comunidad, requiere para avanzar de manera armónica que se atienda de manera especial su heterogeneidad, su diversidad.

Claramente entonces, es necesario partir de la comprensión que se tiene sobre la diversidad, para avanzar hacia su despliegue. Hoy, la sociedad humana se enfrenta a procesos crecientes de complejidad que requieren el reforzamiento de su identidad, para seguir manteniendo su razón de ser. Asimismo, toda sociedad que persiga su enriquecimiento espiritual y material está abocada al desarrollo de una mayor capacidad de comprensión de la diversidad, representada en cada uno de sus miembros y que se potencia, precisamente, en el ejercicio de respetar e integrar a las minorías. (Montes de Oca, 2007). La diversidad entonces, aborda temas como identidad, integración y de manera especial el tema de minorías; sin embargo, es muy fácil perder de vista el verdadero sentido de la diversidad y ubicarse en la discriminación so pretexto de la “comprensión” de la individualidad. ¿Cómo reconocer la diferencia sin excluir?, ¿cómo aceptar las condiciones distintas o especiales sin hacer señalamiento? Es pertinente señalar que la idea tan reiterada de vivir aceptando la diferencia, parece alejarse de la diversidad como una característica de la naturaleza, pues no implica reconocimiento del otro como totalmente uno, como dice Maturana (1997,35), sino que pretende resaltar de ese individuo, de manera especial, los detalles que lo hacen diferente. En suma si se trata de avanzar hacia la diversidad, es menester aceptarla como un atributo más allá de lo humano y no como un mero concepto de organización o planeación.

Finalmente, la participación debe verse con una mirada que profundice su comprensión. No son suficientes las acciones aisladas donde más de dos personas se reúnen para adelantar algún tipo de tarea, ni el registro de asistencia de los eventos que pudiéramos llamar obligatorios debido a que se convocan en razón a la exigencia que la ley hace sobre ellos, elecciones de representantes, entrega de informes entre otros. Es necesario aceptar que la parti-



participación significa la gestión permanente de procesos, acciones y propuestas que requieren desde su origen contar con la expresión o el pensamiento, y la acción de todos los miembros que componen la comunidad educativa especialmente de los padres de familia. Más que reunir o convocar la participación implica involucrar plenamente a padres y madres, pero a partir de procesos de diálogo incluyente, donde una vez sean oídas las diversas opiniones que se generen, se logre el consenso que se necesita para descubrir una nueva manera de liderar.

A manera de conclusiones

A partir de la recolección de la información, del análisis crítico de la misma y la revisión documental emprendida para el desarrollo de la presente investigación, los investigadores presentan a manera de conclusión una condensación de las reflexiones que pueden aportar al debate sobre una mejor educación. Se planteará finalmente entonces que aquella institución educativa que asuma el reto de llamarse a sí misma una institución diversa o que acepta caminar hacia la diversidad, debe como primera medida de acción, revisar los liderazgos, reflexionar sobre ellos y trascender hacia la gestión como el resultado del consenso; así mismo, debe ser crítica con la interpretación del marco normativo, no se trata de eludir el cumplimiento de las leyes sino de leerlas con una perspectiva socio histórica y sobre todo contextualizada, es decir acorde a la realidad de la escuela y de la comunidad que la acoge.

Es urgente también que aquella institución que busca la diversidad como un fin institucional supere la oferta de eventos, reuniones y conferencias que vinculan a los padres de familia (para la gran mayoría en el marco de la "obligación") con los maestros y directivos, pero que excluyen a los estudiantes, para llegar a una propuesta de acción conjunta que sea capaz

de comprender a la comunidad educativa como una asociación humana que recorre de manera colectiva el camino de la formación, no de los niños, las niñas o los adolescentes, sino de todos sus miembros de una u otra manera. Es esta la forma de materializar lo que sabiamente una madre de familia compartió con el grupo investigador cuando al hablar de gestión educativa expresó "... un abrir caminos", el reto entonces para los investigadores y para la Institución es propender por abrir senderos hacia una mejor educación para todos y todas.

Producto de la presente investigación se devela una realidad contundente: la normatividad vigente en temas de educación, responde solamente de manera general a las problemáticas que se viven en el día a día de las instituciones educativas; por lo tanto es necesario ahondar en la lectura e interpretación de las normas e incluso proponer nuevas que reglamenten de una manera más democrática los escenarios educativos y les permitan mayor apertura para implementar estrategias que verdaderamente favorezcan la participación.

Los mecanismos de participación al interior de una institución educativa, no deben agotarse en el gobierno escolar, o en los espacios que se brindan en los estamentos de dirección. Es necesario generar nuevos mecanismos con estrategias claras que resulten del consenso con la comunidad educativa y que permitan que ella se involucre en todos los aspectos relacionados con el proceso de formación.

Finalmente se debe resaltar que las concepciones que los padres de familia tienen con respecto a la participación en los procesos escolares, dependen del contexto en el cual se encuentra inmersa la institución educativa, así como también de la subjetividad de los integrantes de la comunidad, lo cual hace imperiosa la necesidad de acercamiento a las familias para conocer sus características y creencias.

A manera de recomendaciones

En el componente anterior del presente documento, se trae a discusión algunos conceptos que se relacionan con el tema de la participación de la comunidad educativa en los procesos escolares, haciendo énfasis en el papel de los padres de familia y desde la perspectiva de una institución educativa que avanza hacia la diversidad. En ese orden de ideas y una vez contrastados todos los elementos de la investigación hecha, surgen las siguientes recomendaciones:

1. Es necesario asumir el reto de repensar el término comunidad, y mucho más comunidad educativa, toda vez, que en la realidad de las instituciones educativas se aceptan como verdad irrefutable, casi como un dogma, las definiciones que sobre estos términos ofrecen la ley general de educación, los decretos y resoluciones que la reglamentan. Esta tarea, que parece elemental y acaso insignificante, debe llevar a todos los miembros de una institución educativa a pensar en torno a las razones que los vinculan como colectivo y que los distinguen de un conglomerado, de un grupo o de una simple reunión de individuos.
2. Una vez resignificada la comunidad, es necesario convertirla en un sujeto activo de su propia vida y sacarla de la apatía a que la han llevado las concepciones teóricas que asumen a la comunidad solo como un objeto que recibe pero que no aporta. Para ello, el primer paso es la adopción del diálogo como una herramienta permanente de la gestión escolar de manera general, complementándolo con la inclusión y el consenso como sus principales atributos.
3. Para lograr la participación permanente de la comunidad como sujeto, resulta indispensable romper el paradigma del líder que dirige con arreglo a metas, para construir el liderazgo colectivo del acuerdo, como el guía que debe acompañar todos los procesos comunitarios hasta alcanzar los fines trazados y arraigarlos en toda la población como valores de vida.
4. Estas sugerencias deben permitir la construcción de un nuevo discurso sobre comunidad y participación; y deben ser suficientemente claras como para desaparecer del imaginario de los padres de familia las preconcepciones o prejuicios que se constituyen en factores limitantes de la participación.
5. Propiciar espacios y mecanismos distintos de participación en la institución escolar, de tal manera que se supere lo estipulado en las leyes y se responda a las necesidades auténticas de la comunidad. Siempre pensando en permitir la expresión de todos los estamentos y alcanzando consensos.
6. Es necesario continuar investigando el tema del presente trabajo con las diferentes miradas que él permite; bien sea desde la psicología, desde la sociología, e incluso desde los procesos de formación y capacitación pedagógica, con el fin de encontrar características de la gestión comunitaria que favorezcan la participación de los padres de familia en los procesos educativos.
7. Socializar los resultados de la investigación, permite avanzar en la construcción de una gestión con la comunidad, potencializando la participación activa de los padres y madres de familia en los procesos de formación.
8. Es importante hacer conocer el resultado de este estudio a los diferentes estamentos, tanto públicos como privados para que contribuyan a mejorar los procesos de participación al interior de las instituciones educativas.



Bibliografía

Fuentes

- Aguilar, Mariflor. (2008). *Sujeto, Simbólico, Interpelación*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/836/83631807.pdf>. (Recuperado en Noviembre 16 de 2012).
- Beato, Rosa. y Basora, María. (2010). *Formación de la escuela de padres y madres en el nivel inicial del Centro Educativo Julio Cesar Curriel*. República Dominicana: Universidad Autónoma de Santo Domingo. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos82/formacion-escuela-padres-nivel-inicial/formacion-escuela-padres-nivel-inicial.shtm>. (Recuperado en octubre 14 de 2012).
- Cabrera, María. (2009). La importancia de la colaboración familia – escuela en la educación. *Revista Innovación y experiencias educativas*. 16(1), 1-9. Disponible en : http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf. (Recuperado en diciembre 12 de 2011).
- Cárdenas, Claudia. (2012). *La diversidad en la diversidad*. Módulo Educación para la diversidad. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Delgado, Manuel, Castro, Lucia. (1999) La complejidad del liderazgo en las Instituciones educativas. *Revista Historia de la Educación colombiana*, 2, 169 - 195.
- Deleuze, Gilles. (1985). *La imagen – tiempo, estudios sobre cine 2*, España: Editorial Paidós.
- Díaz, Álvaro. (2006). Constitución de sujeto político en y para los procesos de descentralización. *Revista Sincronía*. México: Universidad de Guadalajara Centro Universitario de Ciencia de la Salud. Disponible en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/gomez.htm>. (Recuperado en septiembre 14 de 2012).
- Espinel, Graciela. (2007). *La gestión educativa comunitaria en instituciones públicas del sector rural*. Tesis de Grado Maestría en Educación. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Ezpeleta, Justa. (1995). *Participación social ¿en qué escuela?: una reflexión a propósito del PARE y los sectores de extrema pobreza*. Ponencia en: Seminario Internacional sobre Administración Descentralizada y Autonomía Escolar: el Rol de la Comunidad en la Gestión Educativa, CIDE/UNESCO, Santiago de Chile.
- Fantova, Fernando. (2000). Trabajar con las familias de las personas con discapacidades. *Revista Siglo Cero*, 31 (6),192. Disponible en: [http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Discapacidad/Trabajar%20con%20las%20familias%20de%20las%20personas%20con%20discapacidades%20\(2002\).pdf](http://www.fantova.net/restringido/documentos/mis/Discapacidad/Trabajar%20con%20las%20familias%20de%20las%20personas%20con%20discapacidades%20(2002).pdf). (Recuperado el 14 de agosto de 2012).
- Fernández, Neubech. (2012). *El proceso de dirección en la integración escuela – familia – comunidad*. Venezuela: Escuela Bolivariana Pedro Celestino Muñoz.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Editorial Siglo XXI editores.
- Gaitán, Andrés. (2007) *Familias y escuela, convergencias y divergencias*. Cátedra de la Academia de Pedagogía. Convenio Andrés Bello. Disponible en: <http://search.sweetim.com/search.asp?q=+Familias+y+escuela%2C+convergencias+y+divergencias&ln=es&src=1006&barid=%7Bea103ae3-e4bd-11e0-b402-bcaec5a1a7e7%7D&sf=0>. (Recuperado el 13 de septiembre de 2012).
- Gardner, Howard. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ghiso, Alfredo. (2000). Potenciando la diversidad: diálogo de saberes como una práctica hermenéutica colectiva. *Revista Colombia Utopía Siglo XXI*, 1, 43 - 54.
- Glaser, Barney y Strauss, Anselm. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Editorial Aldine.
- González, Fernando. (2000) *El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio*. III Conferencia de Investigación Socio – Cultural. Universidad de la Habana.
- González González, Miguel Alberto. (2012) *Contornos silentes del pensar la diversidad. Extrañamiento del otro ¿Avance de las insignificancias*. Ponencia I Congreso Nacional “Educación para todos”. Argentina, agosto de 2012.

- Hernández, Elena (2009). Una educación entre culturas en el Punto de Mira de la Atención a la Diversidad Social y Cultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 2 (2), 121-132.
- Isaza, Gloria. (2012). Aspectos Generales de la Políticas, Reformas y cambios Educativos. Módulo Grupos Vulnerables I. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Krippendorff, Klaus (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Editorial Paidós.
- León Casero, Jorge, Gilles Deleuze, en Fernández Labastida, Francisco Mercado, Juan Andrés. Editorial Philosophica: Enciclopedia filosófica on line, URL: <http://www.philosophica.info/archivo/2012/voces/deleuze/Deleuze.html>. (Consultado el 25 de febrero de 2012).
- Liotard, Jean-Francois (1989) *La Fenomenología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Magendzo, Abraham (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis Revista Académica Universidad Bolivariana*, 5 (15).
- Maturana, Humberto. (1997). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Centro de Estudios del Desarrollo. Disponible en: <http://www.franjamoradap-sico.com.ar/home/descargas/libros/maturana/Humberto%20Maturana%20-%20Emociones%20y%20Lenguaje%20en%20Educacion%20y%20Politica.pdf>. (Recuperado el 13 de julio de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Guía No. 26 Cartilla para Padres de Familia. ¿Cómo participar en los procesos educativos de la escuela?* Bogotá: Editorial Sanmartín Obregón & Cía. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía No. 34 Para el mejoramiento institucional de la autoevaluación nacional al plan de mejoramiento. Bogotá: Editorial Sanmartín Obregón & Cía. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Ley 1404 de 2010. Disponible en: <http://www.dmsjuridica.com/CODIGOS/LEGISLACION/LEYES/2010/1404.htm>. (Consultada Mayo 15 de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional (2015). Decreto 1286 de 2005. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85861.html>. (Consultada Enero 17 de 2012).
- Molina, Petra (2007). El gerente educativo y su acción comunitaria en escuelas Bolivarianas: Diagnóstico. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3, Universidad Experimental Rafael María Baralt.
- Montesdeoca, Alicia. (2007). *El respeto a la diferencia y la necesidad de ser incluido*. Disponible en: http://www.tendencias21.net/sociofilosofia/El-respeto-a-la-diferencia-y-la-necesidad-de-ser-incluido_a11.html?com. (Recuperado el 13 de diciembre de 2012).
- Ortiz, Luis. y Burgos, Myriam. (1995) *La escuela en Colombia: Gobierno escolar y construcción de democracia*. *Revista Virtual La Educación*, 122.
- Paredes, Carlos (1998). *Metodología de la Investigación*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.
- Pérez, Gloria. (2007). *Desafíos de la Investigación Cualitativa*. Chile. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Posada, Jorge. (1997). Participación comunitaria e intercultural en la escuela pública. *Revista Colombia Pedagogía y Saberes*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Disponible en: http://201.234.78.173:8081/cvllac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000177113. (Recuperado el 24 de septiembre de 2012).
- Real Academia Española (2010). *Diccionario de la Lengua Española – Vigésima segunda edición*. Disponible en: <http://lema.rae.es/drae/> (Consultado el 23 de agosto de 2012).
- Ritzer, George. (1992). *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: Editorial McGraw Hill.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Desarrollo de la Gestión Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica de México. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*.
- Sternberg, Robert. (1993) *La inteligencia práctica en la escuela. Intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Touraine, Alan. (2000) *¿Podremos vivir juntos?* México : Fondo de Cultura Económica Universidad Pedagógica Nacional, II Congreso Regional de Investigación Educativa (2003). La Gestión Escolar: Una lectura desde la teoría del caos.



- UNESCO (2004), *Participación de las Familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139030s.pdf>. (recuperado el 13 de diciembre de 2012).
- Vélez, Rubén. (2009). La Relación Familia – Escuela Como Alianza. Aproximaciones a su comprensión e indagación. *Revista Q, Educación, Comunicación, Tecnología*, 3 (6), 1 – 14.
- Vergara, Martha. y Ríos, Josefa. (2010) *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas*. México: Universidad de Guadalajara.
- Zapata, María. (2009). *Modulo Gestión Escolar*. Diplomado articulación de las TIC para el desarrollo de las competencias. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Referencias**
- Barrios, Ana y Duarte, Eva. (1996). *Protagonismo Infantil y Juvenil a la luz de la Convención*. CECODAP con la cooperación de UNICEF.
- Deleuze, Gilles. (1987). *Foucault*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Fernández, Mariano; Souto, Xose y Rodríguez, Ricardo. (2005) *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- 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.
- Maturana, Humberto y Dávila Ximena. (2011). *El liderazgo en las empresas debe dejar paso a un modelo basado en el consenso y la colaboración*. Chile: Observatorio de recursos y relaciones laborales.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). Ley 115 de 1994. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. (Consultada Abril 11 de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Foro: *La participación de padres y familias en el mejoramiento de la gestión escolar*. Disponible en: http://redes.colombiaaprende.edu.co/foro_gestion/?q=node/42. (Recuperado el 15 de mayo de 2012).
- Patiño, Luz. (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.
- Secretaría de Educación Pública, (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*, Programa Escuelas de Calidad. México, D.F.
- Serna, Arlex Fredy. Seminario del sujeto. Manizales: Universidad de Manizales.
- Villarreal Sadot, Seminario Arturo. y Villarreal Cecilia. (2011). *Factores que inhiben la participación de los padres de familia en el proceso educativo y su incidencia en el aprendizaje escolar de los alumnos de segundo grado de nivel primario, de la I.E. "Hidelbrando Castro Pozo, No. 1367 – Ayabaca. Piura, Perú*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos91/factores-que-inhiben-participacion-padres/factores-que-inhiben-participacion-padres.shtml>. (Recuperado el 15 de agosto de 2012).

Actitudes y estrategias cognitivas sociales y el desempeño académico¹

JORGE BYRON GARZÓN VALLEJO²
JULIO CESAR MARTÍNEZ³

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo, establecer la relación entre las actitudes y estrategias cognitivas sociales con lo que se ha denominado desempeño académico. Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Libertad del Municipio de Pasto (Nariño). La población la constituyeron los estudiantes de los grados 8, 9, 10 y 11, de los cuales se seleccionaron para la muestra 105 jóvenes en edades entre 15 y 17 años de edad. El tipo de investigación fue cuantitativo, específicamente un estudio correlacional cuyo propósito fue medir el grado de relación que existe entre las variables. El instrumento utilizado fue La escala de actitudes y estrategias cognitivas (EAECS), cuya utilidad radica en obtener información de las distintas variables relacionadas con las actitudes sociales y el pensamiento social para la comprensión del desempeño académico de los estudiantes, las cuales se relacionaron con los promedios de las notas académicas de los estudiantes.

Los resultados mostraron correlación entre el desempeño académico y las estrategias cognitivas sociales en especial en seis de las diecinueve subescalas de EAECS. Concretamente se observó correlación positiva entre el desempeño académico de algunas asignaturas y sensibilidad social, seguridad y firmeza, liderazgo pro social, ansiedad y timidez, percepción y expectativas negativas sobre la relación social, percepción positiva del modo como ejercen sus padres la autoridad en el hogar. Como conclusión se puede decir que el bajo rendimiento académico de los estudiantes requiere un análisis integral con la participación de toda la comunidad educativa desde lo interno (persona) hacia el medio que lo rodea, que involucre el desarrollo de ciertas habilidades sociales que facilitan la adaptación de los estudiantes al ámbito educativo, social y familiar, con resultados satisfactorios.

Palabras claves: Desempeño académico, Actitudes, Estrategias Cognitivas Sociales, Cognición, Pensamiento Social.

1 Recibido: 21 de septiembre de 2013. Aceptado: 05 de marzo de 2014.

2 Licenciado en Educación Física Universidad Pedagógica Nacional; Docente Institución Educativa La Normal Nacional "La Inmaculada" Barbacoas Nariño Colombia. Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. jbyrongv@hotmail.com

3 Licenciado en Educación Física Institución Universitaria CESMAG; Docente de la Institución Educativa Libertad Pasto Nariño Colombia. Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Jmartinezv98@gmail.com



Abstract

Cognitive attitudes and strategies and academic development

The objective of this study was to establish the relation between social cognitive attitudes and strategies with what has been called academic performance. This investigation was carried out in La Institucion Educativa Libertad, Pasto (Nariño). Students from levels 9, 10 and 11 were used as targeted population, from which a sample of 105 boys and girls, 15 to 17 years old, was taken. The type of investigation was quantitative, specifically, a correlational study with the purpose of measuring the degree of relation between variables. The tool used, Scale of cognitive attitudes and strategies (La Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas (EA ECS)), allowed us to gather information about the different variables related to social attitudes and social thought, which are useful for the understanding of the student academic performance and were related with the students average grade. The results showed a correlation between the academic performance and six out of the nineteen EA ECS scales. Specifically, we observed a positive correlation between the academic performance in some subjects and: social sensibility, confidence and character, pro-social leadership, anxiety and shyness, perception and negative expectation about the social relationship, positive perception of the parent's way to exert authority at home. As conclusion, we can affirm that the low academic performance of the students requires an integral analysis with the participation of the whole educational community, starting from the individual towards the environment that surrounds the student, that also involves the development of certain social skills that facilitate the adaptation of the students to the educational, social and familial systems with positive outcomes.

Justificación

En el ámbito educativo existe una preocupación generalizada, tanto de los docentes como de los padres de familia, relacionada con el progreso de los niños en el área académica. Aquellos estudiantes que no logran un desempeño académico satisfactorio, es decir que no están en el promedio, sugieren la existencia de otras variables que se añan al problema tales como las habilidades sociales, entendidas como la capacidad de los niños, niñas y adolescentes para poder relacionarse adecuadamente con los demás. Esto implica la aceptación de normas dentro de la institución educativa, lo que torna importante reconocer

la presencia o carencia de actitudes y estrategias sociales en las comunidades educativas, para fortalecerlas o desarrollarlas como posibilidad para mejorar la cotidianidad de la vida escolar.

Se ha reconocido que las habilidades, estrategias y competencias en los estudiantes, no sólo les facilita asumir sus propias responsabilidades y las consecuencias de sus actos, sino que también brinda una idea del tipo de habilidades sociales que son importantes para resolver las dificultades propias de la convivencia dentro de una comunidad. Se trata de orientar el desarrollo de dichas habilidades para la vida; estas harán la diferencia en el desempeño académico y en la interacción en general.

Las actitudes y estrategias cognitivas sociales de los jóvenes de hoy, se reflejan en el comportamiento dentro de la comunidad educativa, donde transcurren una gran parte de su vida, razón por la cual son de vital importancia en este momento del desarrollo de niños y jóvenes. Es decir es necesario la adquisición de conocimientos pero también se deben atender otras variables que afectan dicho aprendizaje, que tienen relación con la emocionalidad y con su habilidad para resolver las dificultades cotidianas, las cuales implican estrategias cognitivas o patrones de pensamiento que favorecen el desarrollo personal, la convivencia escolar y social.

El estudio de las actitudes y estrategias cognitivas es relevante, por cuanto se reconoce que los adolescentes están atravesando una etapa importante en su vida, caracterizada por diferentes cambios biológicos, físicos y de pensamiento y todo ello, les permite cuestionar el mundo que los rodea, la autoridad, las reglas y normas, lo que amerita una orientación adecuada, porque de lo contrario puede llevar a comportamientos negativos. Sumado a lo anterior, está la influencia de un sin número de mensajes a través de los medios masivos de comunicación, que les ofrecen unos determinados modelos de comportamiento, vestido o música, formas de relación tanto social como sexual, así como en la forma de relacionarse con el otro, no siempre positivos, situación ésta que es vivida de manera continua por los estudiantes que participaron en esta investigación, que los coloca en una situación de vulnerabilidad social.

Entre los aportes de esta investigación, se encuentra el cambio en la forma como se enfoca la situación de los llamados estudiantes problemas, donde los docentes preocupados por el desempeño académico, podrán involucrarse en una nueva metodología que incluya comprender que muchas de las habilidades académicas que desean desarrollar, pueden ser favorecidas desde las actitudes y estrategias sociales. Del mismo modo, estas facilitan

la solución de problemas de tipo interpersonal.

De lo anterior se desprende que considerar lo académico, emocional y social, complementa los ideales y objetivos que la educación asume, como lo es el desarrollo personal, la sana convivencia, además del rendimiento académico; en resumen, formar personas que encuentren nuevas formas de ser y habitar en el mundo.

Antecedentes

Pinchardo, García y otros (2008), realizaron una investigación cuyo título fue: *Efectos de un programa de intervención para mejorar la competencia social, en niños de educación primaria en Bolivia*. Estos autores estaban interesados en las habilidades sociales y sociabilidad en la infancia y cómo pueden convertirse en un predictor de ajuste social en la adultez. En dicha investigación participaron 150 estudiantes, de primer, segundo y tercer grado de educación primaria; las edades de los niños estaban comprendidas entre los 6 y 9 años. Las variables consideradas para evaluar los efectos del programa fueron las habilidades sociales, para las cuales se utilizó la escala de conducta social en la escuela (SSBS, MERELL, 2003). Esta escala incluye tres subescalas: autocontrol/conformidad, las relaciones entre pares y el comportamiento académico; la sociabilidad fue evaluada a través de la batería de socialización con BAS-2 (Moreno y Martorell 1982). Su aplicación permite obtener un perfil de socialización con cuatro escalas de aspectos facilitadores de: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol y tres escalas de aspectos perturbadores: agresividad-terquedad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez. Este trabajo fue cuantitativo con un grupo experimental y otro de control. El programa de intervención tuvo una duración de 18 semanas: “*Que divertido es aprender habilidades sociales*”; luego se



aplicaron los mismos instrumentos para establecer el efecto de la intervención.

Algunos de los resultados señalan que es más aconsejable poner en práctica programas de enseñanza de habilidades sociales en poblaciones cuando se presentan los primeros síntomas de conducta antisocial. Los niños sometidos al programa demostraron mayor capacidad de llevarse bien con sus iguales, obedecen más las normas y reglas sociales, tienen mejor rendimiento académico, han mejorado sus relaciones sociales y tienen una mayor sensibilidad social que los niños del grupo control.

Enciso F y Lozano A (2011), realizaron un estudio titulado: *Diferencias en las actitudes y las estrategias cognitivas sociales entre jóvenes vinculados y no vinculados a programas de voluntariado de la ciudad de Bogotá*. La investigación se enmarcó dentro del contexto de un modelo de competencia social. Se utilizó un diseño descriptivo-comparativo. Se trabajó con dos muestras intencionales, la primera muestra fue de 219 jóvenes vinculados a instituciones de voluntariado y la segunda de 237 jóvenes que no se encontraran realizando voluntariado; los dos grupos estuvieron constituidos por hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Se aplicó la prueba de «Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales» (EAECS) de Moraleda, González & García (1998), que previamente se ajustó a las características de la población en estudio. Se encontraron diferencias significativas en 8 de las 19 sub-escalas de la prueba Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (EAECS); logrando identificar en estas escalas elementos diferenciales y característicos de la conducta pro social.

Se encontraron diferencias significativas en ocho sub-escalas. De acuerdo con el análisis realizado por los investigadores a cada uno de los ítems, en los que hubo diferencias entre los grupos, se mostró en el grupo de voluntarios una tendencia a contestar de manera positiva a todo aque-

llo que representa competencia social; igualmente su estilo cognitivo puede definirse como flexible, reflexivo, dependiente / independiente de campo y convergente. Estos últimos, el estilo dependiente de campo hace referencia a los individuos que generan una respuesta de acuerdo con la percepción global que tienen de las situaciones y el estilo independiente para aquellos cuya percepción es analítica e inductiva. El sujeto convergente, expresa con cautela sus sentimientos, reacciona a los problemas controvertidos de manera estereotipada, se siente molesto con la ambigüedad y manifiesta actitudes convencionales y autoritarias. Un sujeto divergente es creativo, analiza y asume posturas propias.

Los resultados mostraron que existe diferencia entre el grupo de voluntarios, éstos presentan comportamientos hábiles, se adaptan fácilmente a situaciones nuevas aceptan a los otros, señalan que el bienestar personal es un indicador social de salud mental y de calidad de vida. Finalmente, los investigadores afirman que aunque las puntuaciones promedio de ambos grupos son similares, las diferencias encontradas muestran que los voluntarios, tienen mayor competencia social que los no voluntarios.

En otra investigación denominada *Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales entre jóvenes infractores y no infractores*, realizada en la ciudad de Bogotá por Maya y Lozano A. (2012). En esta investigación, se utilizó un diseño descriptivo comparativo, con dos muestras probabilísticas, seleccionadas por conglomerados, una de 205 jóvenes que hacían parte de dos instituciones de reeducación y la segunda, conformada por 140 jóvenes no infractores de un colegio del Distrito Capital. Las edades de los jóvenes estaban comprendidas entre los 13 y los 19 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2, principalmente. Se aplicó la prueba de «Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales» (EAECS). Esta permite valorar componentes actitudinales y cognitivos de los

adolescentes en sus relaciones sociales. La Actitud Social corresponde a un modelo trifactorial compuesto por variables Pro-sociales, Antisociales y Asociales. Por su parte, el Pensamiento Social, comprende 10 variables bipolares repartidas entre tres factores: Estilo Cognitivo, Percepción social y Estrategias en la resolución de problemas sociales, previamente ajustada a las características de la población estudiada. Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, en 13 de las 19 sub-escalas de la prueba.

Esto permitió el reconocimiento de factores característicos de los jóvenes infractores participantes, tales como: la descomposición familiar, la pertenencia al estrato socioeconómico bajo y niveles significativos de incompetencia social, concepto complejo que indica ineficacia de un sujeto en las distintas esferas del ser humano: social, económica, sistémica entre otras. La incompetencia social, fundamental en esta investigación, indica a aquella persona que no tiene las competencias necesarias para resolver o funcionar de manera eficiente en un grupo social.[□]

Se pudo concluir que el grupo de infractores mostró baja sensibilidad social, como ayuda y colaboración; puntuación baja en seguridad y firmeza en la interacción, lo cual está relacionado con la incompetencia social. Asimismo, su estilo cognitivo se caracteriza por la impulsividad y las estrategias cognitivas empleadas para la solución de problemas sociales, se caracterizan por algunos déficits en su habilidad en la observación y retención de información relevante sobre la situación social, la búsqueda de soluciones alternativas, la anticipación de las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales y la elección de los medios adecuados a los fines que se persiguen.

En la investigación titulada: *Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación*

con el comportamiento disruptivos en el aula clase, Sanchez M, Carreras y Brazet LI, (2004) se pretendió analizar los comportamientos disruptivos en el aula y su relación con la competencia social. El instrumento utilizado fue la Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales, AECS, la cual se aplicó a 348 alumnos, tanto mujeres como hombres, cuyas edades medias fueron 13,01 y 15,31; pertenecientes eran a los dos ciclos de una Institución de Educación secundaria de la Provincia de Cádiz.

Los resultados demuestran que existe una diferencia entre los chicos y chicas con comportamiento disruptivo y no disruptivo, tanto del primer como del segundo ciclo. Entre los chicos del primer ciclo con comportamiento disruptivo y no disruptivo existe diferencia en tres de las nueve escalas del instrumento (AECS): liderazgo pro-social, agresividad y terquedad; los sujetos disruptivos presentaron mayor puntuación. Entre las chicas del primer ciclo con comportamiento disruptivo y no disruptivo existe diferencia en la escala de actitud social, en el factor denominado sensibilidad social. En lo relacionado con los chicos del segundo ciclo, no se detectaron diferencias, entre los calificados o no como disruptivos, pero entre las chicas sí hubo diferencia entre las calificadas como disruptivas y no, obteniendo puntuaciones significativamente más bajas en las escalas de actitudes sociales; ayuda y colaboración y conformidad con lo socialmente correcto y una puntuación alta en la escala de pensamiento social, en la escala independencia frente a dependencia de campo.

En la búsqueda de antecedentes se encontraron también, algunas investigaciones relacionadas de alguna manera con el presente estudio como: *Evaluación del estilo cognitivo dependencia/independencia de campo en el contexto de los problemas de ansiedad, realizada por* Ramos (2006); El instrumento utilizado fue el test el Group Embedded (test de figuras enmascaradas) elaborado por Witkin (1971).



Para ello se consideraron los estilos cognitivos: dependencia de campo caracterizado por la tendencia a percibir un fenómeno como un todo unitario, sin atender a las diferentes partes que lo integran; la independencia de campo, por el contrario, consiste en la capacidad de aislar un determinado rasgo que se percibe como relevante, del contexto en el que se integra. Los resultados muestran que el grupo de dependientes es 2,03 veces, más numeroso que el de los Independientes. Entre ellos no hay diferencias significativas en edad ($p = 0,814$). Sí hay una interdependencia con la variable sexo ($p = 0,002$). Este estudio indica que los pacientes con dependencia de campo, son la gran mayoría, las mujeres en mayor proporción que los hombres; invita a reflexionar en la evaluación del estilo cognitivo, que clase de ansiedades pueden tener los estudiantes que de alguna manera u otra les está perjudicando en el desempeño académico.

La investigación denominada *Inteligencia emocional y adaptación escolar*, realizada por Bozal, Olarte y Vázquez (2006), se enfocó en conocer otras variables diferentes a las notas y que pueden guardar una importante relación con otros indicadores de adaptación socio-escolar, tales como la motivación y el valor predictivo de la Inteligencia Emocional (IE) que indica que muchas veces no son los intelectualmente más brillantes quienes alcanzan mayores éxitos en el mundo empresarial y en su vida particular. En el estudio participaron un total de 77 sujetos, pertenecientes al grado cuarto de enseñanza secundaria obligatoria de Cádiz, (50,64% de varones), con una edad media de 15,03 años. Las variables tenidas en cuenta fueron: el promedio de las notas académicas de los estudiantes las cuales se compararon con los datos obtenidos en el cuestionario Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS).

Los resultados indicaron que los estudiantes con mayor desempeño académico se caracterizan por tener

mayor competencia social y estrategias cognitivas, es decir puntúan más en las variables que facilitan las relaciones y por tanto, en la adaptación social y en la resolución de problemas. Se puede concluir que existen variables diferentes a las notas académicas que intervienen en la adaptación escolar y que es posible iniciar procesos alternos a los académicos para el mejoramiento de las habilidades socioemocionales, las que se constituyen en fundamento para obtener un buen desempeño académico. Así mismo la inteligencia emocional (IE), puede resultar de gran utilidad como predictor de adaptabilidad, lo cual implica tener presente y desarrollar actividades que desarrollen dichas habilidades emocionales.

Se encontró una investigación relacionada con las competencias sociales, denominada: *Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España)*, cuyos autores Bermejo C y Fernández B (2010), plantearon como objetivo, conocer la formación de los docentes en relación con habilidades sociales, legislación, resolución de conflictos y su aplicación en las situaciones del aula. Dicho estudio contó con la participación de 871 docentes de ambos sexos: mujeres 472 y hombres 391, cuyas edades oscilaban entre 30 y 50 años. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y la entrevista. En las situaciones conflictivas relacionadas con los docentes, los resultados señalan enfrentamientos, malas respuestas, la ausencia de normas de convivencia, entendidas como normas de obligado cumplimiento para todos los integrantes de la comunidad educativa. Su concreción se basa en los valores humanos de respeto y responsabilidad como respuesta personal de la manera de actuar.

Las conclusiones permiten mencionar que las habilidades sociales que se fomentan como estrategia de resolución de conflictos, en los alumnos, son: el trabajo en equipo, el autocontrol, la capacidad de comunicación y la capacidad

de reacción ante situaciones inesperadas, lo que su vez implica capacidad de escucha, mantener la conversación y disculparse.

Las habilidades sociales no sólo son temática de relevancia en las instituciones educativas de primaria o de bachillerato, sino también un punto de interés en la educación superior, como lo demuestran Ruiz y Jaramillo (2010), quienes desarrollaron una investigación similar en la facultad de psicología: *Habilidades sociales en estudiantes de psicología de la universidad cooperativa de Colombia sede de Montería (Sincelejo)*. La muestra estuvo conformada por 108 estudiantes, 16 hombres y 92 mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 17 y 46 años; la metodología fue de tipo mixto (cualitativa y cuantitativa). El instrumento aplicado fue la escala de habilidades sociales (Gismero 2000) y una encuesta de tipo demográfico para conocer las principales características de los participantes.

Los resultados de la investigación apuntan a que los estudiantes presentan un déficit en ciertas habilidades en los semestres inferiores, pero su desarrollo progresa a medida que avanza la carrera profesional; hacen referencia también a la asertividad, es decir, la capacidad para poder expresarse socialmente de forma adecuada. Finalmente, la habilidad denominada autoexpresión en situaciones sociales es la más presente en la población de estudiantes.

La otra temática fundamental en esta investigación, es el desempeño académico; al respecto se retoman los siguientes trabajos: *Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios*, realizada por Ruiz R, Trillos G y Arrieta J (2006). El estudio se realizó en la universidad de tecnológica de Bolívar (Colombia) con una población total de 444 estudiantes del segundo semestre, de todos los programas académicos y de la cual se tomó una muestra representativa de 204. Se utilizó como principal

instrumento el cuestionario Honey - de Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA, 1998), cuestionario de tipo dicotómico que consta de 80 ítems, con 20 para cada estilo de aprendizaje. Como resultados se obtuvieron los siguientes: Estilo Activo 12.51, Reflexivo 14.04, Teórico 12.79, Pragmático 13.62. Existe una correlación positiva entre rendimiento académico con estilo teórico y estilo reflexivo; una correlación positiva débil entre estilo de aprendizaje y edad. De acuerdo a la prevalencia de los estilos de aprendizaje en especial activo, teórico y pragmático; se encontraron dentro de la muestra persona activas de mente abierta, de motivación frágil, que solo son movidos por la novedad y la inmediatez.

Otra investigación abordó el *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la universidad EAFIT*, realizada por Montes G y Lerner (2011), donde se realizó un acercamiento a las variables que desde la teoría inciden en el rendimiento académico. La población beneficiada con el presente estudio, fueron 840 estudiantes de primer semestre de los 17 programas que la universidad EAFI. Los estudiantes a los cuales se aplicó el instrumento (467) Dimensiones del Rendimiento Académico, DRA. Este recoge información en 6 dimensiones a saber: información personal, económica, familiar, académica, habilidades y motivación, evaluación sobre los recursos de la institución, la forma, lugar y tiempo dedicado al estudio; prácticas para mejorar el estudio. Se deduce que el rendimiento académico alto, requiere condiciones que se relacionan con factores extrínsecos e intrínsecos, en total 11. En sus resultados, los estudiantes de rendimiento académico regular o bajo, utilizan como estrategias para mejorarlo, dedicar más tiempo al estudio, organizar mejor las actividades; se consideran necesarias las notas, mejores condiciones económicas y el nivel de estudios de los padres como un indicador del rendimiento académico.



Pregunta de investigación y objetivos

Nos preguntamos: ¿Cuáles son las relaciones entre actitudes y estrategias cognitivas sociales con el desempeño académico de los estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 17 años de la Institución Educativa Libertad de la ciudad de Pasto?

El objetivo central es analizar la relación existente entre desempeño académico, actitudes y estrategias cognitivas sociales en adolescentes entre 15 y 17 años de la zona urbana de Pasto.

Referente teórico

A propósito del desempeño académico

Es importante anotar que diversos autores asumen desempeño y rendimiento académico como sinónimos. Para Navarro (2003), es el nivel de conocimientos demostrados en un área o materia, comparado con la edad, es decir, enfatiza el concepto como retención de información; por suerte, existen perspectivas posteriores que consideran la confluencia de distintas variables que permeen el rendimiento: educativo, individual, social, económico, institucional, didáctico, lo que demuestra la complejidad del concepto.

El concepto de desempeño viene del inglés *performance* o de *perform*, se refiere al logro de objetivos o tareas asignadas. Si bien no escapa a una visión empresarial arraigada en el modelo de producción imperante, se modifica con relación al rendimiento en cuanto da cuenta de un proceso y de las maneras propias como las personas trabajan con efectividad; en este sentido, las organizaciones escolares necesitan evaluar los logros y efectividad del proceso educativo, para ello necesita crear su propia metodología de evaluación del desempeño con pertenencia y pertinencia, de tal modo que reflejen las condiciones propias del

contexto y de los sujetos que lo crean y re-crean.

La pregunta sobre el *cómo* opera el estudiante se hace en clave de desempeño, con base en la relación existente entre él y su entorno. De ahí se derivan recomendaciones hacia la permanente cualificación y aprovechamiento de potencialidades del educando, en función de la transferencia de conocimientos hacia situaciones de la vida, lo que permitirá evaluar las actitudes y estrategias cognitivas que él ha empleado.

En términos del crecimiento de los sistemas educativos, el desempeño escolar es la base para alcanzar efectividad, por lo que se hace importante mejorar los sistemas de gestión del conocimiento. Navarro (2003, p. 8), hace alusión a la multicausalidad del este fenómeno:

“Es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. (...) Lo anterior en virtud de destacar que el rendimiento académico es una intrincada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetiza las variables de cantidad y cualidad como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que contrariamente de reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje”.

De lo propuesto anteriormente, se resalta la valoración tanto cuantitativa como cualitativa del concepto; se expone también interés en las habilidades sociales. Confirma además, que el desempeño escolar, va más allá del conocimiento particular reflejado en una valoración numérica.

El abordaje del desempeño no puede reducirse tampoco al estudio de las percepciones de los docentes sobre las variables habilidad y esfuerzo personal de los estudiantes, puesto que estos pueden tener una buena capacidad intelectual, aptitudes y sin embargo, no obtienen un desempeño adecuado; Montes G & Lerner M (2011, p.12), concluyen:

“Los estudios realizados sobre el rendimiento académico permiten vislumbrar tres formas como ha venido entendiéndose: a) como un resultado expresado e interpretado cuantitativamente; b) como juicio evaluativo sobre la formación académica, es decir, sobre el proceso llevado a cabo por el estudiante; c) de manera combinada asumiendo el rendimiento como proceso y como producto, evidenciado tanto en las calificaciones numéricas como en los juicios de valor sobre las capacidades y el ‘saber hacer’ del estudiante derivados del proceso y, a su vez, teniendo en cuenta aspectos institucionales, sociales, familiares y personales de los estudiantes, los cuales afectan y son afectados en la dicotomía “éxito o fracaso académico”.

Pese a la gama de opiniones sobre el desempeño escolar, hay dos categorías que prevalecen y continúan vigentes, una que se relaciona con su naturaleza multifactorial y otra con su carácter de resultado o producto. La praxis educativa muestra que existen varios factores intervinientes y es precisamente aquí, donde se busca evidenciar el papel que juegan las actitudes y estrategias cognitivas sociales, en el desempeño.

Para Navarro (2003), dentro de esa multi-dimensionalidad de lo que es el rendimiento, es importante tener en cuenta: la motivación, el auto control del alumno y las habilidades sociales, como las dimensiones que se vinculan de manera directa con el desempeño académico.

Continuando con el autor, asume el autocontrol interno y externo, que permite que las personas se involucren o no en la consecución de determinadas metas en su vida. Plantea además que las habilidades sociales se relacionan con la percepción del entorno y del ambiente escolar, con las normas; menciona también los estilos de autoridad de las familias y la forma como se relaciona el niño con los demás, en donde las actitudes son fundamentales.

Rodríguez (citado en Aigner 1967, p. 47), se refiere a la actitud como: “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotadas de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto”. A esta concepción se suma un componente ético que hace alusión a cómo debe comportarse el sujeto ante determinada situación u objeto, o cómo espera él y los demás que debería ser su actuación.

Rodríguez, (1997, p. 329), considera como componentes de las actitudes: a) *Componente Cognoscitivo*: es la información, conocimiento, creencias que se posee acerca de un objeto, situación, persona grupo, la cual puede ser favorable o no, es un requisito poseer algún grado de conocimiento acerca de algo, de lo contrario no se puede generar una actitud. b) *Componente emocional* (afectivo), se refiere a las sensaciones o sentimientos que se produce en el sujeto, este es factor principal de la actitud, la cual puede generar emociones positivas o negativas. c) *Componente conductual*, como la manera en la cual se reacciona ante una situación, persona, grupo y en la cual se da ya sea una interacción o una evitación de algo.

Cuando se trata de las actitudes sociales, lo esperado es que se suscite compatibilidad con relación al entorno, para facilitar la formación de valores y normas orientadoras de las interacciones sociales y la convivencia. Si esta no se presenta o no fluye en el intercambio social, se



requiere un cambio de actitud que involucre el componente afectivo, atribuciones, creencias, ligados a las valoraciones.

La perspectiva de los y las adolescentes, en cuanto al modo de interactuar en la estructura social, fijará en gran medida la manera en que se desarrolle su existencia. Paredes (2004) sintetiza esta cuestión, expresando que cada individuo debe avanzar en la adquisición de actitudes sociales positivas, implicadas en su capacidad de tomar decisiones en la vida cotidiana. Desde el contexto de la escuela se puede aprender a ejercer un gran control sobre los estados emocionales, si el educador ayuda a los estudiantes a asumir la responsabilidad de conocerse a sí mismos en la trama de sus relaciones y desempeños. Se puede ejercer una gran influencia en cuanto a la formación de actitudes sociales de acuerdo al concepto que cada persona construya de sí; se nutre de sus valoraciones y se afirma con sus actuaciones sociales, generando competencia social a partir de una percepción realista y serena del yo.

Moraleda, (citado en Jiménez, Sandoval y Echandía 2001, p.150), hace referencia a que el éxito o fracaso en la interrelación de los adolescentes, depende de la presencia en ellos de ciertas variables actitudinales y cognitivas consistentes y estables en el tiempo, que constituyen su competencia o incompetencia social.

Propone una estructura trifactorial, en la que se puede distinguir un factor prosocial, antisocial y asocial. El primero, agrupa al factor que facilita el contacto con otros; en el segundo, se ubica el factor opuesto, esto es aquel factor que dificulta, obstaculiza, problematiza las relaciones con los otros y el tercero, se ubica en una zona intermedia, se puede decir que dicho factor, se caracteriza por evitar, huir, alejarse de los presencia de los demás. Cabe mencionar que cada factor a su vez se compone en factores de orden inferior así: a) Factor Prosocial, comprende: solidaridad, conformidad social con lo

socialmente correcto, sensibilidad social, ayuda, colaboración, seguridad y firmeza en la interacción y liderazgo. Factor antisocial: dominancia y agresividad-terquedad y el factor asocial: apatía retraimiento y ansiedad-timidez.

De acuerdo a este autor, las actitudes cognitivas también tienen que ver con el pensamiento social, el que su a vez implica competencia o incompetencia social dentro de la estructura bipolar (positivo – negativo), en que se da tanto el pensamiento como las actitudes sociales. Las variables cognitivas vinculadas al pensamiento social, de los adolescentes, se agrupan en tres factores: uno relacionado con la *percepción social*, que comprende: a) Percepción y expectativas positivas y negativas, sobre la relación social. b) Percepción del ejercicio democrático o autoritario de la disciplina de los padres. c) percepción del clima del hogar como acogedor o autoritario y hostil. Otro relacionado con los estilos cognitivos, de los que hacen parte: el pensamiento reflexivo /impulsivo, dependiente /independiente y divergente/ convergente. El último, vinculado a la solución de problemas sociales, lo conforma la presencia de habilidades o inhabilidades para observar y retener información, para la búsqueda de alternativas, para anticipar consecuencias y para elección de medios adecuados.

Todo lo anterior tiene que ver con el aprendizaje social, el cual brinda la posibilidad de desarrollar habilidades prosociales. Según González (2000, p. 36)

Primero, por el modelado la persona puede ver cómo otros se comportan en forma socialmente aceptable. Segundo, por la práctica reiterada esa persona practica dicha conducta reiteradamente y en forma guiada. Tercero, por la planificación del éxito, es decir que esa persona compruebe que comportarse de esa manera reditúa beneficios o éxitos. Aplicando tal esquema se obtuvieron buenos resultados no solo en

delincuentes, sino también en niños de comportamiento agresivo. Las razones que justifican el empleo de métodos para obtener conductas pro-sociales son tres: a) La des-humanización que ha producido el desarrollo de las grandes ciudades, b) el desarrollo enorme de los medios de comunicación, que han hecho aumentar la difusión de información y casos límites, y c) un paradójico aumento y reducción convergentes de la sensibilidad de la sociedad ante situaciones de emergencia y de necesidad experimentadas por otros.

Finalmente para comprender las Estrategias cognitivas, es necesario aclarar que lo cognitivo son los procesos que se emplean para hacer el trabajo concreto del pensamiento y las habilidades, que tienen que ver con las estrategias, donde se destacan las meta cognitivas, incluyen la conciencia de los factores que afectan el pensamiento y el control que se tiene sobre esos factores. En ese sentido, Spivack & Shure (citados por Enciso y Lozano 2011), plantean que entre la situación social problemática y la respuesta del sujeto, existen unos mediadores cognitivos; estos mediadores son habilidades que pueden ser fácilmente aisladas y evaluadas las cuales con un nivel de ejecución adecuado, convierten al sujeto en hábil y por tanto competente socialmente, en caso contrario, el sujeto será inhábil; dichas habilidades son susceptibles de entrenamiento.

Metodología

La presente investigación propone un estudio cuantitativo donde el propósito es medir el grado de relación que existe entre las variables: actitudes sociales, estrategias cognitivas sociales y desempeño académico. De acuerdo con la clasificación de Hernández, Fernández y Baptista (1998), la presente investigación se encuentra dentro de los estudios que se consideran no experimentales, específicamente de

tipo correlacional, en tanto sus objetivos van más allá de la sola descripción de las variables.

La población estuvo constituida por los estudiantes del grado seis de educación básica secundaria del Municipio de Pasto, sector urbano. La muestra se conformó con 105 niños(as) entre 15 hasta 17 años de edad, de la Institución Educativa Libertad, de carácter público del Municipio de Pasto.

El instrumento aplicado fue la escala denominada: Actitudes y Estrategias Cognitivas y Sociales (AECS) de Moraleda, González & García (1998). Esta evalúa actitudes sociales y estrategias de pensamiento social y está constituida así: *Actitudes sociales. Comprende los siguientes aspectos:* Prosocial, antisocial y asocial; *Estrategias de pensamiento social:* Competencia social e incompetencia social. Su administración es individual y colectiva y se aplica a adolescentes y adultos, con una duración de aplicación promedio de 45 minutos aproximadamente. El instrumento de evaluación AECS (Moraleda et al., 1998) permite obtener una visión de la competencia social de los adolescentes. Los autores proponen un modelo teórico donde la competencia social es considerada como el resultado de la expresión de ciertas actitudes básicas de la persona y de la actuación de ciertos procesos y estrategias cognitivas. Concretamente, en este instrumento se consideran 9 escalas de actitud social y 10 escalas de pensamiento social.

En el desarrollo de la investigación, se realizó una actividad inicial para acercarse a los jóvenes. Posteriormente se aplicó la prueba AECS; dicho instrumento fue aplicado por docentes conocidos por los jóvenes. Aplicada la prueba, se llevó a cabo la tabulación de la información en Excel y se trabajó con el paquete estadístico, SPSS, programa estadístico informático muy usado en las ciencias sociales, que permite trabajar con grandes bases de datos y un sencillo interface para los



análisis. Por su parte, para la evaluación de la variable “desempeño académico” se utilizaron las valoraciones cuantitativas de los estudiantes del año lectivo 2012, diligenciadas por cada uno de los docentes de las áreas académicas y sistematizadas por las instituciones. Finalmente, se llevó a cabo el análisis de datos y elaboración del informe final.

Hallazgos

Las actitudes y estrategias sociales positivas, son aquellas que los estudiantes, ponen en práctica en forma autónoma, para ello procesan información con éxito, les permite asumir compromiso consigo mismo y con los demás. A continuación se presentan los resultados del estudio empezando con una información descriptiva de algunas variables de caracterización de la muestra.

En la figura 1, se puede observar que la mayor parte de la muestra (53%) está conformada por estudiantes de grado décimo, seguido por el grado once y con los grados noveno y octavo respectivamente aportando una menor proporción.

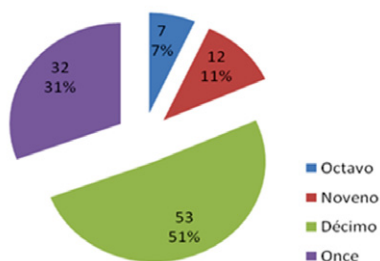


Figura 1. Porcentaje de alumnos por grado

En cuanto a la edad de quienes conformaron la muestra (figura 2) los estudiantes, hombres y mujeres, de la Institución Educativa Libertad, de los grados octavo, noveno, decimo y once, están en una edad entre los 15 y 17 años entre hombres y mujeres. Los porcentajes son los siguientes el 53 % del total de los estudiantes son

del grado decimo, 31% hace referencia al grado once, el 11 % al grado noveno y el 7% al grado octavo.

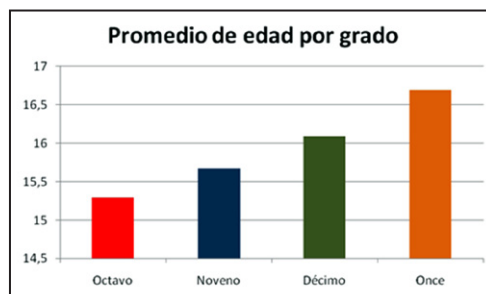


Figura 2. Promedio de edad por grado

En la siguiente tabla (No 1), se puede apreciar el desempeño académico de los estudiantes de la muestra.

Asignatura	Media	Desviación Típica
Matemáticas	3,33	,443
Castellano	3,35	,286
Inglés	3,37	,500
Religión	4,53	,371
Educación física	4,59	,251
Ética y valores	4,53	,344
Química	3,34	,338
Sociales	3,75	,430
Tecnología	3,99	,369

En esta Tabla es evidente que la media en la mayoría de las áreas del conocimiento se encuentran en un nivel básico, es decir de 3,0 a 3,9, según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (decreto 1290 del 16 de abril del 2009). Las áreas de religión, educación física y valores, aparecen con un desempeño alto (4.5). Estas áreas están relacionadas más con la práctica y se evalúan de manera distinta a las demás.

En esta investigación el área de tecnología obtuvo una media de 3,99 en las instituciones educativas públicas, resultado contrario a las expectativas, dado que la

tecnología ha ganado espacios dentro del cotidiano vivir de los jóvenes modernos y frente a la cual se manifiesta gran interés por parte de los estudiantes.

Posteriormente y como un paso previo al análisis estadístico de correlaciones entre las variables, se aplicó la prueba de normalidad: Kolmogorov-Smirnov que se utiliza para verificar si una distribución se ajusta o no a una distribución esperada,

en particular a la distribución normal. El nivel de medición de la variable y su distribución son elementos que intervienen en la selección del test que se utilizará en el procesamiento posterior. De hecho, si la variable es continua con distribución normal, se podrán aplicar técnicas paramétricas. Si es una variable discreta o continua no normal solo son aplicables técnicas no paramétricas.

Tabla no 2: correlaciones entre desempeño académico y las actitudes y estrategias cognitivas sociales

		Matemática	Castellano	Ingles	Religión	Ed. Física	Etica	Química	Sociales	Tecnología
Conformidad	Correlación pearson	-0,025	0,134	0,135	-0,011	0,003	0,040	0,125	-0,060	0,089
	Sig. (Bilateral)	0,802	0,174	0,171	0,915	0,975	0,684	0,205	0,544	0,371
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Sensibilidad Social	Correlación pearson	-0,098	0,174	0,249*	0,188	-0,140	0,185	0,151	-0,060	0,135
	Sig. (Bilateral)	0,324	0,078	0,011	0,057	0,156	0,060	0,127	0,542	0,171
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Ayuda y	Correlación pearson	0,102	0,154	0,138	0,078	0,025	0,193	0,074	-0,075	0,122
Colaboración	Sig. (Bilateral)	0,301	0,118	0,162	0,428	0,800	0,050	0,456	0,447	0,216
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Seguridad y	Correlación pearson	0,191	0,298*	0,233*	0,070	-0,026	0,130	0,083	-0,003	0,070
Firmeza en la	Sig. (Bilateral)	0,052	0,002	0,017	0,479	0,795	0,190	0,403	0,977	0,335
Interacción	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Liderazgo prosocial	Correlación pearson	0,024	0,160	0,196*	0,154	-0,010	0,026	0,005	0,016	0,131
	Sig. (Bilateral)	0,806	0,106	0,046	0,119	0,921	0,796	0,960	0,869	0,187
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Agresividad y	Correlación pearson	-0,020	0,031	0,104	0,088	-0,069	0,265**	-0,041	0,041	-0,126
Terquedad	Sig. (Bilateral)	0,843	0,754	0,294	0,377	0,484	0,007	0,678	0,677	0,202
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Dominancia	Correlación pearson	-0,128	-0,035	0,011	0,120	0,000	0,011	0,011	0,065	0,007
	Sig. (Bilateral)	0,194	0,725	0,913	0,223	0,996	0,911	0,915	0,515	0,942
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Apatía	Correlación pearson	0,025	-0,013	0,004	-0,004	-0,022	0,001	-0,142	0,137	0,011
Retraimiento	Sig. (Bilateral)	0,805	0,896	0,968	0,968	0,827	0,992	0,151	0,164	0,910
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Ansiedad – timidez	Correlación pearson	0,143	0,207*	0,055	0,133	-0,065	-0,134	0,137	0,165	0,082
	Sig. (Bilateral)	0,148	0,035	0,581	0,180	0,515	0,175	0,167	0,094	0,409
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Impulsividad frente	Correlación pearson	0,162	-0,145	0,140	0,180	0,051	0,180	0,037	0,129	-0,031
A la Reflexividad	Sig. (Bilateral)	0,101	0,143	0,156	0,068	0,609	0,067	0,707	0,192	0,758

	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Consecuencias	Correlación pearson	0,079	0,068	0,026	0,150	0,013	0,032	0,145	0,235**	0,094
	Sig. (Bilateral)	0,424	0,490	0,796	0,129	0,899	0,745	0,143	0,016	0,341
	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Independencia de	Correlación pearson	-0,016	0,036	0,058	0,080	-0,006	0,184	-0,041	0,162	0,021
Campo frente a	Sig. (Bilateral)	0,872	0,717	0,559	0,420	0,951	0,061	0,676	0,100	0,835
Dependencia	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Convergencia	Correlación pearson	-0,017	-0,079	-0,056	-0,007	0,037	0,049	-0,189	0,160	-0,175
Frente a	Sig. (Bilateral)	0,868	0,424	0,575	0,943	0,708	0,620	0,054	0,106	0,076
Divergencia	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Percepción y	Correlación pearson	0,203*	0,187	0,144	0,223*	0,130	0,173	0,086	0,158	0,113
Expectativas	Sig. (Bilateral)	0,038	0,058	0,145	0,023	0,190	0,079	0,386	0,109	0,255
Negativas Sobre la relación social	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Percepción positiva	Correlación pearson	0,101	0,150	0,125	0,339**	-0,045	0,248*	0,092	0,217*	0,052
Del Modo de	Sig. (Bilateral)	0,306	0,129	0,207	0,000	0,651	0,011	0,353	0,027	0,603
Ejercer su padres la autoridad en el Hogar	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Percepción	Correlación pearson	0,214*	0,122	0,128	0,332**	0,049	0,208	0,166	0,242*	0,107
Negativa del Sujeto	Sig. (Bilateral)	0,029	0,219	0,196	0,001	0,620	0,034	0,092	0,013	0,278
De la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Dificultad en la	Correlación pearson	0,239*	0,114	0,177	0,183	0,112	0,148	0,016	0,229*	-0,012
Búsqueda de	Sig. (Bilateral)	0,015	0,251	0,072	0,063	0,259	0,133	0,873	0,020	0,902
Soluciones alternativas para resolver problemas sociales	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104
Dificultad para	Correlación pearson	0,187	0,069	0,141	0,163	0,044	0,103	0,077	0,242*	-0,024
Anticipar Y	Sig. (Bilateral)	0,057	0,484	0,155	0,099	0,657	0,298	0,440	0,013	0,805
Comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales.	N	104	104	104	104	104	104	104	104	104

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

De acuerdo a los resultados, existe correlación positiva entre el desempeño académico, las actitudes y estrategias cognitivas sociales, entre sensibilidad social e inglés (0,249), es decir, a mayor sensibilidad social mayor es el desempeño académico en inglés. La sensibilidad social implica la tendencia a sintonizar con los sentimientos de los demás, a compren-

derlos y valorarlos. Frente a este aspecto, Moraleda, Gonzales y García, afirman que puntajes altos en esta variable, permiten apreciar la tendencia a comprender y valorar a los demás.

Se encontró correlación positiva, entre seguridad y firmeza, con en el área de castellano (0,298). Este indicador, analiza la tendencia a mostrarse seguro de sí mismo en una relación. Esto implica ser asertivo. Igualmente se presenta correlación

positiva con inglés (0,233). La seguridad y firmeza, permiten al estudiante sentirse seguro de lo que piensa, por lo tanto favorece la argumentación de sus ideas con claridad, respeto y confianza y esto hace que sus opiniones tengan peso dentro de su grupo de compañeros.

Gómez & Hernández (2001) y Black (2002), entre otros, en su investigación sobre estrategias cognitivas sociales, presentaron resultados contrarios, es decir, baja sensibilidad social, en uno de los dos grupos que constituyeron la muestra (jóvenes no voluntarios). Igualmente la puntuación fue baja en seguridad y firmeza en la interacción, lo cual está relacionado con la incompetencia social.

El liderazgo pro social, se encuentra correlacionada con el área de inglés (0,196), por tanto, son estudiantes que les gusta sugerir ideas para que el grupo llegue a metas planteadas, dentro de un plan de clases y con relación a los logros que se quieren alcanzar. Referente a la escala de agresividad y terquedad que evalúa la tendencia a comportamientos agresivos con los demás y a la terquedad, como forma de hostilidad, tiene correlación positiva con el área de ética y valores (0,265). Esto significa que los estudiantes, muestran comportamientos agresivos y de terquedad, pese a su buen desempeño en ética (media superior a 4). Las personas calificadas de agresivas, no toman en consideración los derechos de los demás; pretenden, alcanzar de inmediato sus metas, difícilmente consideran las consecuencias negativas. La tendencia a estas respuestas se refleja en incompetencia en situaciones sociales. Puede deducirse que el trabajo en ética se reduce a dar respuesta a los contenidos sin ninguna aplicación en la vida práctica.

En la investigación: Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con el comportamiento disruptivos en el aula de clase, realizada por Sánchez M, Carreras de A y Brazet LI (2004), en las escalas lideraz-

go Pro-social, agresividad, y terquedad, en sujetos disruptivos, presentaron mayor puntuación, similar a la presente investigación, que si bien no se asumió comportamiento disyuntivo, la puntuación fue también alta, lo que permitió como resultado correlación positiva con desempeño académico.

El área de castellano (0,207), presenta una correlación significativa con ansiedad y timidez, por lo que podría suponerse que los estudiantes tienen miedo a expresarse. Es normal sentir ansiedad en situaciones en que desea dar una buena impresión, como es expresarse de forma oral o escrita y se dude acerca de cómo será considerado por los demás, en situaciones como esta se presenta timidez porque se supone evaluado por otras personas que tienen autoridad o que por alguna otra razón son importantes.

Las áreas de matemáticas (0,203) y religión (0,223), presentan correlación con percepción y expectativas negativas sobre la relación social, es decir existe desconfianza y suspicacia social, que genera en el sujeto interpretaciones subjetivas. Un buen desempeño académico en matemáticas, puede demostrar un alto nivel de autoconfianza, lo que se proyecta en sus posibilidades para establecer relaciones sociales.

La correlación de percepción positiva del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar, señala el modo de percibir el sujeto el ejercicio de la autoridad por parte de sus padres y el grado en que se le permite expresarse en el hogar y tomar decisiones. En ese sentido, las áreas de religión (0,339), ética (0,258), sociales (0,217) nos indican que los estudiantes consideran valioso el apoyo permanente de los padres dentro de las actividades escolares y les permiten actuar y expresar libremente sus ideas y sentimientos

En las áreas de matemáticas (0,214), religión (0,332), sociales (0,242), se encontró correlación significativa con: *percepción negativa del sujeto, referida a la calidad de aceptación y acogida que reciben de sus padres*. Esto indica una



sensación de falta de acogida de los padres, aceptación, valoración, comprensión y benevolencia de sus padres, frente al desempeño académico, en estas áreas.

Dificultad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales, se correlaciona con las áreas de matemáticas (0,239), sociales (0,229), esto significa que los estudiantes no generan soluciones diferentes ante un problema matemático o de carácter social, están lejos de percatarse de que siempre hay nuevas opciones en la vida. Otra correlación que surge en los resultados, es la del área de sociales (0,235) con la *dificultad para anticiparse y comprender las consecuencias*, efectos que se verán en la dificultad para evaluar su propio comportamiento y para la elección de opciones.

La última correlación: *dificultad para elegir los medios adecuados que se persiguen en un comportamiento social, con el área de sociales* (0,242), permite apreciar las dificultades que pueden tener los estudiantes para anticipar y evaluar las consecuencias de un determinado comportamiento, demuestra que los estudiantes no miden las consecuencias de sus acciones, con resultados negativos que perjudican el normal desarrollo de sus vidas tanto en lo escolar como en lo social.

Conclusiones

- El bajo rendimiento académico de los estudiantes es un asunto que va más allá de la asimilación de un conocimiento; de comprobar dicho aprendizaje; es necesario que se tome con toda su complejidad y carácter multi-causal. Esto tienen que ver con las numerosas variables, que van desde la parte motivacional, emocional e inteligencia hasta incluso lo político; una persona educada debe poseer técnicas para enfrentar y resolver problemas; debe tener la habilidad para hacer conjeturas, de deducir las implicaciones de hipótesis y de verificarlas empíricamente. Esas habilidades, normalmente están ausentes

en el sistema educativo, lo que requiere cambios en la forma de enseñar y de aprender lo que a su vez interviene en el desempeño académico. Así, la estabilidad emocional de los estudiantes, su rendimiento académico, la adaptación a las normas y a la autoridad de una institución educativa, conforman una unidad, donde existe inter-influencia.

- Los programas para apoyar a los estudiantes con un nivel de rendimiento académico bajo, deben ser de tipo preventivo y deben involucrar el desarrollo de ciertas habilidades sociales que faciliten la adaptación de los estudiantes al ámbito educativo. Involucran necesariamente los diversos estilos cognitivos presentes en los estudiantes pues hacerlos visibles hace posible que el diseño de los programas tanto académicos como de habilidades sociales son particulares, es decir atienden la diversidad de los estudiantes.

- Cuando no existe un clima académico favorable de armonía, ausencia de respeto dentro de una institución educativa, los resultados académicos no serán los mejores. Tanto educandos como docentes se deben comprometer en la búsqueda resultados positivos en su labor académica, ser constructores de su conocimiento y de su camino, en el mundo asumiendo con responsabilidad las consecuencias de sus actos.

- Dentro de los grados decimos se concentra la mayor cantidad de estudiantes, en esta investigación y es precisamente donde el joven presenta muchas dificultades en su comportamiento, tanto a nivel social, como familiar y académico, razón por la cual es importante analizar sus actitudes y estrategias sociales a fin de convertir las primeras en positivas y brindar diversidad de las segundas, asumiéndolas en su complejidad y posibilidad de acuerdo a sus características particulares.

- Factores como el liderazgo, la seguridad, la timidez, la desconfianza, la aceptación de sus padres, la dificultad para buscar soluciones, la dificultad para

mirar las consecuencias, influyen en el rendimiento académico de los estudiantes, si los factores son positivos el estudiante tendrá mejores resultados dentro de la institución, si son negativos los resultados no serán los esperados.

Recomendaciones

- Es importante que los docentes comprendan que las dificultades emocionales y comportamentales de los estudiantes requieren de un trabajo que va más allá del aula de clase y que se requiere buscar las alternativas de solución, involucrando tanto a los estudiantes, como a la familia y la comunidad en general.

- Es de vital importancia que los docentes reciban capacitación en lo que concierne a actitudes y estrategias sociales para desarrollar verdaderas competencias sociales que mejoren la convivencia no solo en la institución sino en las circunstancias que la vida les brinde.

- Para el análisis del desempeño académico, es de vital importancia conocer a los estudiantes en su ámbito personal, familiar y social, en razón a que son las

dificultades emocionales o su falta de habilidades sociales, un factor que influye en dicho rendimiento; debe ser abordado desde una nueva perspectiva, donde el docente sea creativo para dar novedosas respuestas en la enseñanza, involucrando en ella no solo los conocimientos.

- En la gran mayoría de instituciones educativas se hace necesario la implementación de una primera valoración de los estudiantes donde se dé indicios de su estabilidad emocional y de sus habilidades sociales las cuales darán cuenta de su capacidad de adaptación, básico en el aprendizaje, como una forma de prevención de futuros conflictos que pueden conllevar a la deserción de los estudiantes por su bajo rendimiento escolar o dificultad para la convivencia escolar.

- Las instituciones educativas deben contar con Profesionales idóneos para ayudar a los estudiantes a vencer sus dificultades, observar su entorno y buscar soluciones a los conflictos; en esa perspectiva, los directivos y docentes, deben entregar a los estudiantes planes académicos acordes a sus necesidades y posibilidades.



Bibliografía

Fuentes

- Ares, Antonio. (2011). La conducta Proactiva como Conducta Estratégica. Escuela Universitaria de Trabajo Social: Universidad Complutense de Madrid.
- Campos Blas B y Fernández B. José M. (2010). Habilidades Sociales y Resolución de Conflictos en Centros docentes de Andalucía (España). Disponible en <http://www.ujen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-4.pdf/> (Recuperado 14 de marzo de 2013)
- Cárdenas, Manuel & Meza Patricia. & Lagunes Karen, & Yañez Susan (2009). Adaptación y validación de la Escala de Orientación a la Dominancia Social. Disponible en: <http://www.google.com.co/#sclient=psy-ab&q=Adaptaci%C3%B3n+y+validaci%C3%B3n+de+la+Escala+de+Orientaci%C3%B3n/> (Recuperado el 19 de abril de 2013).
- CHAEA.s.f.<http://emprendedores-estilosap.blogspot.com/p/cuestionario-honey-alonso-de-estilos-de.html>
- Cuesta José C & Núñez Pérez, Julio A & González-Piñda, Marta & García Rodríguez, Soledad González-Pumariega Rocas M Cristina, Pérez Luis Á, González T Mª Del C. (2005). El proceso de aprendizaje de los conceptos de función y extremo en estudiantes de economía: análisis de una innovación didáctica. Tesis doctoral universidad autónoma de Barcelona, Departamento de Didáctica de las Matemáticas y de las Ciencias Experimentales: Programa de doctorado en Didáctica de las Matemáticas.
- Enciso Eleonora F & Lozano A. (2011). Diferencias en Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales en Jóvenes Vinculados y no Vinculados a Programas de Voluntariado. Disponible en: <http://www.sci.unal.edu.co/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1900-23862011000200007&Ing=es&nrm=iso> (Recuperado en noviembre de 2012)
- Enrique, A. Álvaro & Lozano A Martha (2012). Diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales entre jóvenes infractores y no infractores de la ciudad de Bogotá. Disponible en: <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/310/302> (Recuperado en septiembre 14 de 2012)
- ESCEPI. (s.f.). Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales: Disponible en http://www.espaciologopedico.com/tienda/detalle?Id_articulo=1732. (Recuperado en febrero 13 de 2013)
- Filippetti Vanessa A & Richaud de M. María C. (2012). Análisis de la Relación entre Reflexividad-Impulsividad y Funciones Ejecutivas en Niños Escolarizados mediante un modelo de ecuaciones estructurales. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56024657008>. (Recuperado en abril 20 de 2013)
- Foucault, Michel. (1992). Microfísica del poder. Disponible en <http://www.educatina.com/sociologia/michel-foucault-y-la-microfisica-del-poder?gclid=CK3R0ouw5bgCFWIV7AodTBMA0g>. (Recuperado en abril 25 de 2013). Original mayo de 1979
- Garaigordobil L. Maite. (2005). Conducta Antisocial Durante la Adolescencia. Disponible en: http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Antisocial%20Adolescencia%20PDF.pdf. (Recuperado en marzo 10 de 2013)
- García Ramos José Manuel. (1989). Los Estilos Cognitivos y su Medida. Disponible en: http://books.google.com.co/books/about/Los_estilos_cognitivos_y_su_medida.html?id=avOfbY-LH6cC&redir_esc=y. (Recuperado en febrero 6 de 2013)
- Gaskins Irene y Elliot Thorne. (1999). Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. Disponible en: <http://www.atencapital.org.ar/sites/default/files/Gaskins-Elliot.pdf>. (Recuperado en febrero 8 de 2013)
- Giraldo S. Claudia P & Penagos P Andrea N. (2011). Caracterización de las Habilidades Cognitivas Para La Solución de Problemas Interpersonales, a Partir del Estudio de caso Comparativo. Disponible en: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/1456/1/GiraldoSuescaClaudiaPatricia2011.pdf>. (Recuperado en febrero 13 de 2013)
- Huerta Paredes, José María. (2007). Actitudes Humanas; Actitudes Sociales. Disponible en: <http://www.umer.es/images/doc/n47.pdf>. (Recuperado en febrero 27 de 2013). Original Madrid 2008

- Jiménez de Pardo, Martha Lucia., & Arango Arango María Adelaida, & Borrás Sandoval Ximena & Echandia Bautista. Sandra. (2001). Validación del Cuestionario Español Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales para la Población Adolescente Bogotá. Disponible en: <http://intelectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/4141/1/131218.pdf>. (Recuperado en marzo 20 de 2013)
- Krench David, & Crutchfield Richard y Ballachey Egerton. (1962). *El individuo en contexto social*. Manual de Psicología social. Nueva York. mcgrawhill.
- Martínez, López Miguel C. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia: hacia un mundo sin violencia*. Madrid.
- Martínez, Otero Valentín. (1997). *Los adolescentes ante el estudio, causas y consecuencias del rendimiento académico*. 1ra Edición. España. Omagraf, S L.
- Maya Álvaro Enrique y Lozano Ardila Martha. (2012). *diferencias en actitudes y estrategias cognitivas sociales entre jóvenes infractores y no infractores*. Bogotá. Colombia
- Mestre, Vicenta & Samper Paula, & Tur-Porcar Ana M. & Richaud de Minzi María & Mesurado Belén. (2012). *Emociones, Estilos de Afrontamiento y Agresividad en la Adolescencia*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418021>. (Recuperado en noviembre 30 de 2012)
- Montes, G Isabel C & Jeannette Lerner. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la. Para optar el título de maestría en economía*. (2011). Universidad EAFIT. Disponible en: <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1démico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>. (Recuperado en septiembre 18 de 2012)
- Moreano Giovanna (2005). *Relaciones entre Autoconcepto Académico, Atribuciones de Éxito y Fracaso, y Rendimiento Académico en Escolares Preadolescentes*. Disponible en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/issue/view/112>. (Recuperado en octubre 5 de 2012).
- Moreano Giovanna (2005). *Relaciones entre Autoconcepto Académico, Atribuciones de Éxito y Fracaso, y Rendimiento Académico en Escolares Preadolescentes*. Revista de Psicología de la PUCP. Vol. XXIII. No. 1. Recuperado el 5 de octubre de 2012, en <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/issue/view/112>
- Najarro A.Armando. (2009). *Evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria: una nueva visión*. 2ª Edición. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). San José Costa Rica Colección pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica.
- Pacheco, C José A & Céspedes R, María A & De Ávila M María J. y otros. (2000). *Habilidades sociales: Proyecto GADES*. Junta de Andalucía. Disponible en: <http://www.orientacionandujar.es/2010/09/08/proyecto-gades-accion-tutorial-en-educacion-infantil-y-primaria/> (Recuperado en abril 9 de 2013)
- Pantoja O Martin A. (s.f.) *Estilos Cognitivos*. Revista Creando. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/53085653/pantoja-0000-Estilos-Cognitivos>. (Recuperado en marzo 25 de 2013)
- M Pinchardo, García Trinidad Justicia, Fernando y LLanos Claudia. (2008). *Efectos de un programa de intervención para mejorar la competencia social, en niños de educación primaria en Bolivia*. Disponible en: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/216/efectos-de-un-programa-de-intervencion-para-ES.pdf>. (Recuperado en septiembre 10 de 2012)
- Ramos Martín Juan Manuel. (2006). *Evaluación del estilo cognitivo dependencia/independencia de campo en el contexto de los problemas de ansiedad*. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180613873002>. (Recuperado en mayo 2 de 2013)
- Rodríguez D, José L & Gallego R, Sagrario. (1992). *Lenguaje y Rendimiento académico*. España: Universidad de salamanca,
- Ruiz A Viviana M, & Jaramillo C Eduardo A. (2010). *Habilidades sociales en estudiantes de Psicología*. Tesis de grado para optar el título de psicología. Programa de psicología. Montería (Sincelejo): Universidad Cooperativa de Colombia.
- Ruiz R Betty L, & Trillos G Julia, & Arrieta Juan M. (2006). *Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios*. Universidad de Tecnológica de Bolívar (Colombia).



Samper Paula, & Tur Ana M., V, & Mestre y M. T. Cortés. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Disponible en: www.redalyc.org. (Recuperado en marzo 3 de 2012)

Sánchez M, José M, & Carreras de A María del R, & Brazet LI Paloma. (2004). Aproximación al Estudio de las Actitudes y Estrategias de Pensamiento Social y su Relación con el Comportamiento Disruptivos en el Aula de Clase en la Educación Secundaria. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articuloBasic.oo?id=16720108>. (Recuperado en marzo 19 de 2013)

Torralbas Jordi Ortega, & Arias Nuñez Eloisa, Puntí'-Vidal Joaquim, Naranjo-Díaz María Carmen y Palomino- Escrivá Jezabel. (2010). Perfil de los adolescentes con retraimiento social ingresados en una Unidad de Hospitalización Parcial de Salud Mental. Disponible en: www.elsevier.es/enfermeriaclinica. (Recuperado en mayo 21 de 2013)

Vander Zander, James. (1986). Manual de Psicología Social. Barcelona, España. Paidós.

Referencias

Aignerén, Miguel. (2010). Técnicas de Medición por Medio de Escalas. Centro de estudios de opinión: Universidad de Antioquia. Medellín.

Díaz A, María Jose. (1986). El Papel de la Interacción entre Iguales en la Adaptación Escolar y el Desarrollo social. Ministerio de

Educación y Ciencia Universidad Complutense de Madrid.

Estilos de aprendizaje. (2013). En: <http://emprendedores-estilosap.blogspot.com/p/cuestionario-honey-alonso-de-estilos-de.html> (Recuperado en mayo de 2013).

Martínez, Christian Hederich. (2004). Estilo Cognitivo en la Dimensión de Independencia y Dependencia de Campo. Influencias Culturales e Implicaciones para la Educación. Tesis de grado para optar al título de Doctor. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España.

Menjura Escobar, María Inés. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales

Navarro, Rubén E. (2003). Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>. (Recuperado en marzo 13 de 2013).

Schaffer, Rudolph. (2000). Desarrollo Social. México, Siglo XXI.

Timíedez. Una Aproximación al Concepto de. En: <http://reme.uji.es/articulos/acan-5610802100/texto.html> (c Recuperado el 6 de abril de 2013).

Vuelva C Gualberto & Riog Macarena de los Santos, Carretero D Hugo. (2001). Propuesta de integración en el estudio de los estilos cognitivos: el modelo de las dos dimensiones. Revista de Psicología General y Aplicada. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2364334.pdf>. (Recuperado en junio 8 de 2013)

Los desastres, en busca de la voz oculta¹

JORGE NORVEY ÁLVAREZ RÍOS²

Resumen:

Los desastres se han considerado como fenómenos que han cambiado el rumbo del desarrollo, debido a sus efectos y consecuencias en las poblaciones del mundo, donde cada día las cifras de muertos, heridos y damnificados a causa de los fenómenos naturales y/o antrópicos aumentan, según los analistas esto puede empeorar, debido al calentamiento global y otros fenómenos que han hecho que la humanidad se encuentre con altos niveles de vulnerabilidad, como son las guerras y la pobreza, además, el nivel de preparación de las comunidades es bajo para hacer frente a las situaciones adversas, sumado a la ausencia de cultura frente a la gestión del riesgo. Pero las cifras no son determinantes para crear conciencia en una sociedad que a través de la historia ha construido un concepto de los desastres, donde cada individuo tiene un sentido particular sobre los fenómenos, algunos desde las experiencias particulares y otros desde un consolidado de imágenes y vivencias derivadas de los medios de comunicación, además del conocimiento no fundamentado teóricamente pero valioso desde la comprensión social.

El sentido construido y analizado desde los actos de habla son determinantes para crear una nueva teoría donde se da protagonismo a las voces que nunca han sido escuchadas, por estar inmersas en un sin fin de estadísticas que los agrupa por porcentajes, sin una verdadera comprensión de lo particular, donde el sufrimiento en muchos de los casos queda enmarcado históricamente como un porcentaje sin analizar.

Los profesionales tienen una gran responsabilidad frente a los desastres, son los encargados de darle voz a los que no la tienen, por circunstancias políticas y sociales, donde en muchos casos enmascaran situaciones críticas y se ponen en evidencia en situaciones de desastres.

Para comprender la realidad de los desastres se desarrolla un estudio en el cual se busca comprender el “sentido de los desastres para los estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales”, con una población objeto de estudio de once estudiantes los cuales son de diferentes procedencias con el fin de comprender los desastres desde varias culturas y regiones del país, partiendo de que los fenómenos no son similares, por tanto las experiencias y el sentido es diferente para cada individuo.

Este estudio pone en evidencia que la percepción de los estudiantes frente a los desastres varía tanto conceptualmente como en su sentido; desde las experiencias particulares han hecho que las situaciones que para muchos sean cotidianas, para ellos es un desastre, por múltiples condiciones que

1 Recibido: 12 de noviembre de 2013. Aceptado: 11 de abril de 2014.

2 Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte, Universidad de Caldas; Tecnólogo en Atención Prehospitalaria, Universidad Autónoma de Manizales; Magister en Educación. Docencia. Universidad de Manizales; Docente Fundación Universitaria Autónoma de las Américas; Tutor: Ana Gloria Ríos Patiño, Manizales segundo semestre 2013; jorgear41@hotmail.com



pueden estar viviendo en determinado tiempo, la pobreza, la dependencia económica, la violencia, el desplazamiento y el cambio climático son situaciones que sobresalen en el tiempo y el espacio para ingresar en el sentido de las personas.

Palabras clave: sentido, desastre, pobreza, sociedad, cambio climático.

Abstract

Disaster, searching for the hidden voice

Disasters have been considered as a phenomenon that have changed the course of development, due to its effects and consequences on the populations of the world, where every day the numbers of dead, injured and homeless owed to natural and/ or anthropogenic phenomenon increase. According to analysts, this may get worse because of global warming and other phenomena that have made humanity run into high levels of vulnerability, such as war and poverty, in addition, the level of awareness of communities to handle adverse situations is low, combined with the absence of culture versus risk management.

But numbers aren't determinant to create consciousness in a society that through history has built a concept of disaster, where each one has a particular sense of phenomenon, some of them from personal experiences and others from consolidated images and experiences resulting from the media, besides not based theoretically knowledge but valuable from informed social understanding.

The sense built and analyzed from speaking are determinant to create a new theory, where new voices that never have been heard have leadership by being immersed in endless statistics grouped by the percentages, without a true understanding of the particular, where suffering in many cases is historically framed as a percentage without analyzing.

The professionals have accountability to disaster, because they are in charge of giving voice to the voiceless, for political and social circumstances, which often mask critical conditions that end up in disaster situations.

To understand the reality of the disaster, a study develops purpose a hermeneutic historical study, titled "sense of disaster for students from the Autonomous University of Manizales" with a target population study of eleven students who are from different backgrounds in order to understand the disaster from several cultures and regions, assuming that the phenomena are not similar, so the experiences and meaning is different for each individual. This study shows that the perception of students varies from disasters both conceptually and in its meaning; their particular experiences have made for many situations that are every day, for theme disaster, because of multiple conditions that may be living in a given time, poverty, economic dependency, violence, displacement and climate change are situations that stand in the time and space to enter in the sense of people.

Keywords: Sense, disaster, poverty, society, climate change.

Presentación

Los desastres han estado presente durante todo el desarrollo de la tierra, el primero sería el de su propia creación, según la teoría del big bang, a través del tiempo ha surgido otra serie de fenómenos como procesos de adaptación del hombre con la naturaleza, todo este proceso histórico ha generado cambios en el desarrollo a la vez que grandes repercusiones en vidas humanas.

Si se revisa literariamente y se visualiza la praxis alrededor de los desastres, se evidencia que los saberes alrededor de este eje temático, se ha quedado en el límite de la teoría, pues una cosa es lo que se dice antes de los desastres y otra es la que realmente las personas aplican en su diario vivir, aun peor, se supone que en el imaginario de las personas el concepto de desastre es homogéneo, en el presente estudio se identificó que la realidad es otra, todo desde una mirada y pre - saberes de los actores.

¿Por qué una mirada desde los actores?, una mirada es indagar desde los sentimientos, desde la realidad vivida y desde los preconceptos acorde a lo vivido, mas no solo desde lo aprendido, en el caso de los estudiantes de programas, debido a que son un eje fundamental y transversal en el ciclo de los desastres, obviamente y por no sesgar la investigación, no se corregirán los conceptos, solo se dejara una fluidez y una interpretación desde el sujeto.

Este proceso hace un llamado, al desarrollo de investigación y procesos formativos desde el sujeto, desde las comunidades, no para las comunidades, pues debe ser una construcción colectiva que lleva a consolidar estrategias que perduren en el tiempo y ante todo que surjan desde las mismas problemáticas sociales, proyectar procesos de formación basados en teorías desconociendo los pre-saberes hará que se llegue al mismo punto, situaciones complejas desequilibrantes de todos los sistemas.

Justificación

Es necesario realizar dos tipos de llamados, por un lado a la necesidad de proyectar académicamente una propuesta a partir de las necesidades, lo que comúnmente se llamaría un diagnóstico, el cual a manera particular se puede analizar la información asumiendo responsablemente los pre-saberes del sujeto, desde otro punto de vista y siendo el más importante, se convierte en una estrategia para escuchar esa voz oculta, la cual académicamente se ha ignorado, proyectando soluciones a realidades inventadas sin identificar realmente cual es el concepto del sujeto alrededor de esta problemática que avanza cada día y que realmente la solución no se ve venir.

El propósito de esta investigación es realizar un estudio que ponga en evidencia, el sentido de los desastres para los estudiantes de una facultad de salud de la región del Eje Cafetero, sujeto a un análisis desde la teoría, surgiendo nuevas categorías que posibiliten una interpretación puntual de los pre-saberes, mas no es una estrategia de cambiar o capacitar en conceptos y teorías de los desastres.

El impacto no está fundamentado solo en la interpretación y análisis de los pre-saberes sobre un eje problemático, va mucho más allá, buscando realizar un llamado a dar una transformación a los procesos formativos alrededor del agestión del riesgo, pues es necesario concebir que el punto de partida son los conocimientos previos del sujeto, teniendo en cuenta su contexto y el sentido de época, logrando una mayor efectiva en la generación de cultura alrededor de la prevención.

El interés es realizar un análisis pertinente a los desastres desde una perspectiva del sujeto, para este caso en particular, es necesario interpretarla a la luz de las construcciones teóricas y el sentido desarrollado por cada individuo.

Hablar de los desastres, como se mencionó anteriormente no es una novedad,



si se asume como un acto de discusión teórica en busca de solucionar algo que a partir de una interpretación individual, pero abordarlo desde y con el sujeto se constituye en algo novedoso, particularidad de este estudio que debería ser una práctica continua en la construcción de soluciones eficaces para los problemas vividos, teniendo en cuenta el contexto y el sentido de época.

Antecedentes

El termino desastre es muy antiguo, este proviene del griego *duz* que significa malamente y del latín *astrum*, astro o hado; de igual manera la concepción de los fenómenos ha tenido diferentes interpretaciones en varias culturas y comunidades, varios han asumido una postura ideológica de un origen espiritual, atribuyéndole los desastres y sus efectos a los dioses, incluso en el mismo libro de la Biblia se describe uno de las situaciones desastres en el marco del arca de Noé en el cual existieron lluvias continuas durante 40 días y 40 noches.

En América Latina y del Caribe en los últimos 30 años casi la totalidad de los países ha pasado por una situación adversa, es la segunda zona geográfica con mayor número de víctimas por un desastre, teniendo en cuenta la envergadura por año, se ha incrementado de manera significativa, entre 1900 y 1989, el promedio fue de 8.3 desastres por año, elevándose entre el año 1990 y 1998 a 40.7 desastres por año, teniendo una mayor afectación por fenómenos de origen natural como es el caso del fenómeno de la niña y el fenómeno del niño.

Existe una realidad indiscutible, los desastres están y la comunidad debe adaptarse, teniendo en la educación una de las alternativas, constituyéndose en una herramienta esencial en el marco de la gestión del riesgo.

Un estudio desarrollado en Cuba, fue la creación de una red virtual para la informa-

ción y capacitación continua del personal de las ciencias veterinarias relacionado con la reducción de desastres, el cual tenía como objetivo mostrar la utilidad de las TICs en la enseñanza de la gestión del riesgo en este grupo de estudiantes, utilizando una metodología que constaba de inicio la creación de la red virtual en desastresología basada en los principios de WAM (World Application Network); los resultados esperados es generar un espacio de intercambio de información entre expertos, realizar procesos formativos, generar una actualización constante y facilitar los trabajos de las clínicas veterinarias.

Ahora, si bien la educación es un eje en la gestión del riesgo, es necesario reconocer que existen otro tipo de estudios, los cuales buscan analizar las amenazas, el riesgo y la vulnerabilidad de las poblaciones, determinando de esta manera las necesidades de las comunidades, dando prioridad asistencial a los elementos más significativos.

El primer antecedente que se analiza en este campo, es el Plan de Prevención de Desastres en el Distrito de los Olivos en Perú, el cual es un estudio de investigación el cual busca establecer un plano-imagen de la vulnerabilidad de una localidad mediante el uso de la cartografía digital a partir de la imagen digital "IKONOS", la metodología conto con varias etapas, la primera denominada etapa de pre campo, la cual consistía en la ubicación de las amenazas a partir de un plano catastral, la siguiente etapa es la de campo, en la cual se verificaba que la amenaza ubicada en el plano si era real para tal fin se realizaron las visitas pertinentes, la ultima la etapa post campo, se realizó el informe y la imagen definitiva adquirida en el proceso, como resultado se obtuvo una cartografía usando planos topográficos a una escala de 1/5000, el cual siendo digital da una oportunidad de análisis importante.

En otro ámbito poblacional, específicamente en Kazajstán, Mediante el Proyec-

to: “Gestión Local del Riesgo en Zonas Sísmicas de Kazajstán”, estipulan el desarrollo en relación a la gestión del riesgo en esta población, buscando promover el fortalecimiento de las capacidades logísticas para hacer frente a los eventos adversos, interviniendo sobre los procesos de alerta temprana y preparación sísmica; mediante este proyecto se logró establecer los módulos educativos de la serie infantil “aprendiendo a mantenernos a salvo si se produce un desastre”, se interpretó el interés existente de los estudiantes y los maestros para el acercamiento y comprensión de los desastres, identificaron en este caso de estudio la importancia de la incorporación de los módulos de la UNICEF al proceso educativo, los cuales han sido utilizados en Kazajstán a partir de Septiembre de 2005.

La generación de planes de emergencias es una estrategia que ha tenido un impacto significativo, siendo un punto de partida, esencial para la intervención del riesgo, pero sería determinante y oportuno que la creación de estas herramientas sea construida con la comunidad.

En Colombia, los desastres han sido el pilar para la creación de políticas que han permitido el estudio específico de los fenómenos y ha incrementado las acciones de gestión del riesgo en los ámbitos regionales, a continuación se presentan los dos grandes desastres de Colombia.

El primero es el ocurrido en la población de Armero – Tolima, el cual más que una erupción volcánica, fue un deshielo, siendo un hecho histórico que marco el mundo por sus 22.000 víctimas y las grandes consecuencias en la población, pero lo más complejo, fue que se hizo todo lo que había a la mano, capacitaciones, entrenamientos, instalación de alarmas audibles a larga distancia, entre otras medidas, una vez ocurrido el evento, algunas personas que tomaron conciencia del plan de emergencias ascendieron a puntos altos, otros, incluyendo las autoridades locales, no creyeron en la presencia de la

situación, lo que ocasiono tal impacto de este fenómeno adverso.

A partir de la experiencia de Armero creó el Sistema Nacional de Prevención y Atención de Desastres en Colombia, lo cual posibilitó el origen a la Ley 46 de 1988 y el decreto 919 de 1989, teniendo este como objetivos fundamentales todas acciones que conduzcan a la prevención, atención y mitigación de las amenazas y de los desastres en general,

En el año 2012 surge la Ley 1523, la cual entra en un nuevo concepto de gestión del riesgo, dejando el término de prevención y atención de desastres atrás, lo cual constituye en una herramienta útil para establecer todo a partir de un proceso.

El segundo evento analizado es el terremoto de Armenia (Quindío), el 25 de enero de 1999 se producen dos eventos sísmicos que afectaron 1360 kilómetros cuadrados; este evento afectó a 25 municipios ubicados en 4 departamentos (Caldas, Quindío, Risaralda y Valle del Cauca), siendo Quindío el más afectado, causando 1.185 pérdidas de vidas, 8.523 heridos y miles de millones de dólares en pérdidas económicas.

Ambos eventos contribuyeron a la formación estructurada de preparación frente a los desastres, partiendo de un análisis de experiencias y un trabajo interinstitucional, enmarcadas en la gestión del riesgo.

En Manizales, se han ejecutado diversas estrategias para la gestión del riesgo, pero no existe una investigación concerniente a la educación escolarizada frente a los desastres, existe un Plan de emergencia realizado en el año 2003, el cual está pendiente por revisiones para su actualización.

Otro de los estudios desarrollados a nivel de Manizales, es el que buscaba indagar acerca del conocimiento del plan de emergencias y desastres del Hospital Geriátrico de San Isidro, teniendo como punto de partida de la necesidad y obligatoriedad de contar con este instrumento,



pero que adicionalmente todas personas deberían conocer sobre él, la investigación desarrollada fue un estudio descriptivo, con la participación de 66 funcionarios administrativos y asistenciales que trabajan en esa institución, se utilizó como instrumento una lista de chequeo y una encuesta; como resultado se identificó que la institución cuenta con una brigada de emergencias activa con evidencia de trabajo continuo, pero se analiza que el plan está incompleto, el cual no ha sido socializado, teniendo como resultado que solo cinco personas conocen el plan.

Esta investigación, genera un nivel de incertidumbre más compleja, si a nivel institucional se identifica este vacío, ¿Cuál será el nivel de preparación individual frente a las emergencias y los desastres?, puesto que como se analiza y teniendo en cuenta los antecedentes es una necesidad global la preparación, pero la otra pregunta orientadora es ¿Cuál es el método para generar cultura alrededor de la problemática?, porque si bien, existe un vacío individual y colectivo, es necesario brindarle todas las estrategias, no solo vista desde la capacitación sino el generar una verdadera cultura que trascienda en el tiempo y los espacios.

Analizando los anteriores antecedentes se concluye y se evidencia un avance en los estudios sociales y de las ciencias exactas desde una mirada externa, ¿Por qué no se avanza en la mirada interna comprendiendo ahora si la verdadera realidad?, a la vez que es necesario analizar el rol de los estudiantes en la gestión del riesgo, surgiendo la pregunta a profundizar ¿Cuál es el sentido de los desastres para las y los estudiantes de Universidad Autónoma de Manizales?.

Problema y objetivos

La problemática se centra en saber ¿Cuál es el sentido de los desastres para las y los estudiantes de Universidad Autónoma de Manizales?, en ese sentido el

objetivo central es analizar el sentido de los desastres para los y las estudiantes de la Universidad Autónoma de Manizales. Cuyas especificidades consisten en identificar pre - saberes alrededor de los desastres. Analizar nuevas categorías en el concepto de los desastres. Correlacionar los pre- saberes con conceptos teóricos y analizar la lógica del pensar epistémico de los estudiantes en el marco de los desastres.

Descripción teórica

Definición de desastre

Desde un enfoque sociológico, un desastre se puede comprender como:

[...] un desastre es un evento concentrado en tiempo y espacio, en el cual la sociedad o una de sus subdivisiones sufren daño físico y desorganización social, de manera que todas o algunas de las funciones esenciales de la sociedad o subdivisiones de ella son perjudicadas (Fritz citado por Kreeps, 1995, p. 256). (Dettmer, 2006, p. 7)

Los desastres tienen unas grandes consecuencias, unas de orden económicos, pero lo que representa una verdadera preocupación es el impacto social, manifestado en desplazamiento, desequilibrio social, teniendo una tendencia de afectación de determinadas poblaciones específicas, si se incluye de manera particular as guerras y la pobreza en el marco de los desastres, lo cual teóricamente es pertinente.

Diferente a las emergencias que se considera como una ruptura de carácter localizado, las cuales generan unas consecuencias de manera directa en unas personas e incluso a las que están cercanas a la situación, siendo posible la atención con los recursos existentes, estableciendo de esta manera una diferencia, desastre supera la capacidad de respuesta y la emergencias no.

Clasificación de los desastres

Los desastres se clasifican en tres, según su origen: a) Eventos de origen natural: son aquellos los cuales no tienen una participación del hombre, un ejemplo claro son las avalanchas, los sismos, entre otros, b) Eventos de origen antrópico: son los causados directamente por el hombre, entre ellos los accidentes, los incendios y otros, c) Eventos combinados: son procesos naturales modificados por el hombre.

Para comprender el surgimiento de los desastres, es necesario incluir conceptos como amenaza, riesgo y vulnerabilidad, confundidos en algunas oportunidades, pero con considerable diferencia conceptual y con una relación constante.

Amenaza se puede considerar como la probabilidad de que puede ocurrir un fenómeno adverso en lugar específico y en un tiempo determinado, por si sola la amenaza no se constituye en desastre, son necesarios los dos otros elementos, vulnerabilidad y riesgo.

La vulnerabilidad puede ser abordada desde diferentes perspectivas, pero todas ellas coordinan de la relación existente de la interacción humana con una amenaza, surgiendo de esta manera el riesgo, siendo la vulnerabilidad propia de la humanidad la cual es medida por procesos ideados cuantitativa y cualitativamente.

La intervención de los desastres, teniendo en cuenta los anteriores conceptos, se puede abordar de diversas formas, pero realmente el foco necesario de abordaje es la vulnerabilidad lo cual cambia el nivel del riesgo, como se mencionó anteriormente la vulnerabilidad es propia del desarrollo humano, por ende es necesario que las acciones surjan de la misma sociedad, no solo como labores administrativas institucionales sino como un trabajo mancomunado con todas las personas.

Gestión del riesgo

Actualmente, como una medida que encamina los desastres hacia un proceso de gestión, surge el concepto de gestión

del riesgo, integrando este no solo la prevención y la mitigación, sino también la respuesta oportuna, hablar de gestión es necesariamente hablar de un proceso en el cual las políticas públicas y las labores conjuntas son desarrolladas permanentemente, no solo en algunos estadios temporales.

Hablar de gestión implica ir mucho más allá de prevenir, se requiere de un seguimiento de las metas propuestas en el marco de la disminución de la vulnerabilidad y la actualización de los sistemas de información, pero aún más importante se debería llegar a una cultura, de tal manera que la gestión del riesgo, sea inherente al desarrollo social, lo que facilita un desarrollo sostenible.

El desarrollo sostenible es la acción concreta de sostenibilidad, entendida esta última como un ímpetu permanente nunca puede ser cumplido, teniendo un carácter dinámico, al ser cambiante y dinámico hace referencia a que siempre se debe estar abordando, pues las problemáticas y los enfoques son diferentes, al incluir la gestión del riesgo en este contexto hace evidenciar que es un proceso con esencia en el sujeto y que dependen sustancialmente de este.

Educación

Para hablar de la gestión del riesgo, es necesario incluir como elemento inmerso la educación, proceso en el cual es de vital el llamado a comprender que es indispensable reconocer la autonomía de los sujetos, visualizando el concepto educativo desde un modelo constructivista, para lo cual es necesario acompañar al sujeto y aprender conjuntamente, posibilitando que el sujeto reflexione y tome medidas sobre su propio conocimiento.

En el caso de los desastres, es necesario evidenciar que para avanzar en una cultura en el marco de la gestión del riesgo, se debe consolidar propuestas educativas que trasciendan a nivel social, comunitario y nivel individual.



Hablar de una educación desde el individuo es asumir retos importantes, es la construcción del conocimiento a partir de los presaberes, proceso en el cual el educador también aprende frente al objeto de la curiosidad, en esa dinámica de la construcción colectiva del conocimiento, hace que el educando comprenda otras realidades, las cuales pueden ser cotidianas y no tener un grado incertidumbre como lo podría establecer una mirada externa, que en este caso el educador lleva consigo.

Frente a esta propuesta de abordar los desastres, como gestión del riesgo y que además se incluya una educación construida a partir de los saberes del sujeto y mediante el uso de la construcción conjunta, hace visualizar barreras y nuevas categorías del conocimiento, las cuales poniendo una mirada crítica, puede ser aquel elemento que pone límite entre la teoría y la práctica, pues existe una mayor convicción cuando el sujeto ha tenido vivencias de contexto.

Partir del individuo es iniciar el proceso desde los presaberes existentes, no desde el del conocimiento, sino desde la lógica o lógicas del pensamiento, motivaciones, gustos y deseos e incluso el pretexto, siendo el proceso pedagógico una apuesta para evolucionar esas formas de pensar.

Apostarle a una lectura social de los desastres, es invitar a realizar un análisis más profundo de la pertinencia práctica de todo lo escrito, pero surge una vez se realice y se involucre a los individuos, asumiéndolos como seres con una experiencia de tiempo y espacio, por eso cada propuesta de intervención debe ser diferente, pues las variables son altas.

Como lo menciona Zemelman (2011, p. 35):

“Abordar el sujeto significa no otorgarle el rango de señor soberano de la naturaleza, sino reconocer su historicidad antes que limitarse a rescatar una voluntad de poder ... Tampoco significa quedarse en las

concepciones referidas “de nuevo al observador humano”, como en descartes, para quien el “cogito va antes del sum”.

Hablar del y con el sujeto en la construcción colectiva de saberes alrededor de la gestión del riesgo, no implica que él cuente con la verdad absoluta, solo es una forma de reconocer ese conocimiento histórico construido socialmente y que es un punto esencial de partida, al desarrollar un conocimiento de esta forma brindará una mirada, más acertada de cómo establecer una pedagogía que lleve a una cultura.

En el marco de esta investigación no se profundizará más en el contexto teórico, sino más bien se documentará la mirada de los actores y se realizará una correlación a la luz de la teoría.

Metodología

Analizar el sentido de los desastres para los y las estudiantes de los programas de las ciencias de la salud de la Universidad Autónoma de Manizales, es una investigación cualitativa en el marco de los estudios hermenéuticos, utilizando como método investigativo los círculos de reflexión y la entrevista; cualitativo ya que busca realizar una descripción de una percepción de la realidad, hermenéutico porque interpretar y comprender los presaberes alrededor de los desastres.

Población y muestra: la Universidad Autónoma de Manizales tiene un promedio de 105 estudiantes en los programas de Fisioterapia, Odontología y Atención Prehospitalaria; para el desarrollo de los círculos de reflexión se tomaron un total de 11 estudiantes.

Proceso metodológico

Documentación del anteproyecto.
Análisis de antecedentes.
Análisis de categorías.
Desarrollo de entrevistas.
Círculos de reflexión.

Análisis de información.
Documento informe final.
Desarrollo de artículo científico.

Hallazgos

Los desastres: una historia que contar

“La memoria del corazón elimina los malos recuerdos y magnifica los buenos, y gracias a ese artificio, logramos sobrellevar el pasado”
Gabriel García Márquez citado por (Quesada, 2010, p. 350)

El concepto de desastres ha tenido una dependencia histórica y cultural, convirtiéndose en hechos sustentados en la teoría y en posturas; incluso las novelas de grandes escritores han hecho citas de los desastres como fenómenos que han trascendido en la vida de sus protagonistas, evidenciado como valentía el hecho de sobrevivir a tan enormes situaciones adversas.

“Era un fugitivo de cuantas plagas y catástrofes habían flagelado al género humano. Sobrevivió a la pelagra en Persia, al escorbuto en el archipiélago de Malasia, a la lepra de Alejandría, al beriberi en el Japón, a la peste bubónica en Madagascar, al Terremoto de Sicilia y a un naufragio multitudinario en el estrecho de Magallanes.” (García Márquez, 1971, p. 11)

La tierra y la humanidad, igual que Melquiades ilustrado en Cien Años de soledad por Gabriel García Márquez, han soportado una serie de sucesos catastróficos, pasando por grandes terremotos, sequías, inundaciones hasta llegar a eventos más contemporáneos como los de origen tecnológico, con el desarrollo de la industria.

Es así como el físico ruso nacionalizado estadounidense George Gamow (1948) quien modificó la teoría de Lemai-

tre, describe el primer desastre natural ocurrido en la historia, mencionando que el universo se creó en una explosión gigantesca que produjo la distribución de todos los elementos durante los primeros instantes, después de la gran explosión o Big Bang, hace más de 18.000 millones de años.

En otra mirada, la extinción de los dinosaurios hace 65 millones de años bajo el concepto y teoría del choque de meteoritos, es considerado como el primer desastre ecológico en la historia de la tierra; tal vez evidenciando de esta manera el significado del comportamiento de los fenómenos naturales y dando una antesala al concepto de lo inevitable, mítico y de lo místico; donde la comprensión mágica hace referencia a la acción de un Dios en busca de un castigo. “Adviértase también en esta segunda relación, que fuera del pueblo de Patate, ningún indio padeció daño alguno, con que se deja entender que Dios quiso castigar tan severamente a los españoles, quizá por los agravios y extorsiones que ellos hacen a los pobres indios”. (García, 1996, p. 35)

A partir de la conciencia de la existencia de los desastres y del comportamiento considerado anormal de la tierra, se vinieron presentando fenómenos que contribuyeron a la desolación y desesperanza de varias poblaciones en el mundo; para ello podemos hacer un recorrido histórico partiendo del año 1400 antes de Cristo donde se ubican las plagas de Egipto, causando gran cantidad de muertes y desintegración social; también podemos recordar el terremoto del año 217 después de Cristo donde más de 100 ciudades de África quedaron destruidas, o podemos mencionar el terremoto ocurrido en el año 1456 el cual causó la muerte a más de 70.000 personas en Italia y algunos eventos más recientes como el de 1876 donde un ciclón mató a más de 100.000 personas en Bengala; Los eventos del siglo XX también han tenido gran impacto social como fue la explosión de un arsenal belga en la Primera Guerra Mundial en el año 1918.



La Voz Oculta

Son múltiples las víctimas y muertes derivadas de las situaciones adversas en el mundo, más que hacer una estadística, sería importante escuchar a las personas, no durante el evento como se hace comúnmente, sino de manera continua.

“En los tres últimos decenios casi cuatro millones de habitantes de la región han sido afectados cada año por desastres, con el resultado de un promedio de 5.000 muertes al año y daños materiales directos avaluados en más de US\$3.200 millones”. (Banco Interamericano de Desarrollo, 2007, p. 4)

Los desastres desde la comprensión conceptual han tenido diferentes tendencias, algunas desde las ciencias aplicadas, otras desde las ciencias naturales y finalmente desde las ciencias sociales, cada sistema, partiendo desde una interpretación global y no particular, teniendo claro que el modelo solo brinda cifras que pueden ser desalentadoras en el mismo proceso de desarrollo y que causa un efecto contrario, donde no se crea un camino para fortalecer las acciones preventivas, le quitan la voz y la participación a los afectados.

Lo anterior ha dificultado los procesos de la gestión del riesgo, debido a la incompreensión de la realidad vivida por los sujetos y que cada una es diferente en un momento que debe existir unión en los criterios; “...la historia oral no solamente comparte la suerte de los vencidos, sino también nace al momento del desastre y del olvido social colectivo...” Poniatowska citado por (Hewitt, 1996, p. 32)

Las universidades como instituciones educativas siempre se les ha tenido en cuenta únicamente por sus procesos investigativos y de desarrollo, por su aporte social y por su cambio propuesto desde las teorías, pero en ningún momento se ve en el estudiante como un ser determinante en el cambio en los procesos de gestión del riesgo, comprendido este como:

“Conjunto de decisiones administrativas, de organización y conocimientos operacionales desarrollados por sociedades y comunidades para implementar políticas, estrategias y fortalecer sus capacidades a fin de reducir el impacto de amenazas naturales y de desastres ambientales y tecnológicos consecuentes” tomado de (ONU, 2013)

Partiendo de que cada área de formación tiene mucho que aportar en la gestión del riesgo, más cuando cada individuo ha tenido una experiencia o una postura frente a los fenómenos adversos, es una responsabilidad que el estudiante asuma un rol protagónico frente a los desastres y le den a la sociedad ese conocimiento socialmente oculto alrededor de las problemáticas de la gestión del riesgo.

Como menciona Hewitt (1996, p. 25) “Inicialmente al menos, profesionales responsables y otros, generalmente deben hablar por aquellos que no tienen una voz propia”.

El desastre como pobreza

“Ambos descubrieron al mismo tiempo que allí siempre era marzo y siempre era lunes, y entonces comprendieron que José Arcadio Buendía no estaba tan loco como contaba la familia, sino que era el único que había dispuesto de bastante lucidez para vislumbrar la verdad de que también el tiempo sufría tropiezos y accidentes, y podía por tanto astillarse y dejar en un cuarto una fracción eternizada.” (García Márquez, 1971, p. 144)

Colombia en el año 2003, reporta estadísticas desalentadoras para el país donde se evidencia una falta de cultura en relación con la prevención de accidentes de tránsito, pero con una descripción superficial⁴, se reportan 209.904 accidentes, equivalente a 575 accidentes diarios, además las estadísticas muestra que se produjeron 5.632 muertes y 36.743

heridos, derivados de este tipo de evento, de acuerdo con datos del Fondo de Prevención Vial.

En el contexto local, de acuerdo con lo expresado por un estudiante de Fisioterapia con 23 años de edad recuerda un evento de hace cinco años, en Manizales, cuando él tenía 18 años de edad, ocurrió algo trágico en su familia por un accidente de tránsito, su padre fallece en una de las calles de la ciudad, “fue muy grave mi papa falleció, yo estaba estudiando, dependía económicamente de mi papá, fue impactante porque ocurrió en un momento en el cual no me lo esperaba”.

Este sólo es un caso de los 5.632 que ocurrieron en ese año, que pone en evidencia que una situación de emergencia se puede convertir en un desastre, para el participante en el estudio no fue necesario que sucediera un evento que superara la capacidad de respuesta de la comunidad, solo le bastó reconocer que su familia sintiera un vacío de un ser querido, donde le cambia su vida sustancialmente y que tendría repercusiones en su futuro.

En el año 2008, se evidencia un creciente nivel de accidentalidad en motocicletas todo derivado en muchos de los casos por la pobreza que puede estar transitando el país, es fácil describir como en Colombia el método de transporte más utilizado ha sido la motocicleta, las motos de fabricación China han inundado el mercado por sus bajos costos, favoreciendo a las familias que por condiciones de ingresos, no pueden acceder a un automóvil.

Pero el problema no es solo el acceso descomunal a este tipo de transporte, se puede evidenciar varios motivos, el primero hace relación al uso que se le puede dar a este método de transporte donde existen una falta de cultura en relación a la prevención vial, la segunda es el constante peligro que vive el motociclista donde cada día debe luchar en las calles para que los conductores de grandes y pequeños automóviles lo dejen llegar a su destino y en muchos de los casos se

ven arroyados, como el caso del padre del estudiante.

Otro estudiante de primer semestre de Atención Prehospitalaria de la Universidad Autónoma de Manizales menciona que una situación de desastre para él fue cómo lo atropelló un taxi debido a la imprudencia de hacer omiso a una señal de tránsito: “una situación de desastre fue cuando un taxi se comió el pare y me dio a mí en la moto, fue impactante porque yo iba a buena velocidad, el taxista se comió el pare, siempre he estado con la adrenalina encima y no sentí nada”.

Evidenciar esto como una situación desastre está ligado al concepto donde es necesario una relación entre un agresor y una víctima, donde el agresor es la amenaza y los daños en la víctima depende sustancialmente de su nivel de vulnerabilidad; Felipe ve que la situación puede cambiar si los organismos de socorro de la ciudad realizaran más capacitaciones: “me gustaría mucho que los organismos de socorro hagan capacitaciones en los barrios”.

Se evidencia de esta manera la necesidad de que exista una constante capacitación dirigida a la comunidad con el fin de disminuir la vulnerabilidad frente a las amenazas.

Como lo menciona Alayo (2007, p. 2):

“La educación tiene importancia y prioridad, porque si el hombre no adquiere, desarrolla y manifiesta conciencia, conocimientos, comportamientos, actitudes y participación en cuanto a los riesgos de desastres, no será capaz de prevenirlos. Es importante lograr que la educación contribuya y facilite el logro de una cultura de prevención, y que la población y las comunidades se preparen y actúen frente a los desastres”.

Para retomar la pobreza como fenómeno que lleva a la utilidad de las motos como medio de transporte, un estudiante del Programa en Atención Prehospitalaria de primer semestre, con la característica



de que este programa en la Universidad autónoma de Manizales se realiza en horas de la noche y que las clases terminan a las diez y media de la noche, él siempre se desplaza en su moto todos los días, luego el día en que las autoridades encargadas de regular el tránsito le inmovilizaron la moto; un desastre para el estudiante que participó dentro del estudio es:

“Una alteración de la vida, un evento normal, algo particular hace poco me quitaron la moto, ya que eran más de las diez (10) de la noche, había un retén y como hay una norma de que más de las diez no se puede transitar en moto y me quitaron la moto y eso implica gastos y en ese momento no tenía y aparte de eso a pie para la casa, eso fue duro no tanto por la moto sino sacar la plata porque uno de estudiante gasta plata en fotocopias, hubo que recurrir a prestar y hacer una rifa para sacarla, es mejor no exponerse para no tener percances”

Esto conceptualizado desde la postura que los desastres se mueven en el tiempo y el espacio pero también pueden ocurrir desastres que se deben a problemáticas sociales que anteriormente se encontraban encubiertas, en el caso mencionado se puede ver que existe una realidad más cruda en el país donde la exposición al riesgo se da por factores económicos, en este caso es citar un estudiante que para llevar a cabo el desarrollo de una profesión tiene que contar con un vehículo de transporte, que el sólo hecho de tener que realizar una inversión económica para volver a la normalidad implica un gran esfuerzo.

La pobreza como desastre

“Petra Cotes, por su parte, lo iba queriendo más a medida que sentía aumentar su cariño, y fue así como en la plenitud del otoño volvió a creer en la superstición juvenil de que la pobreza era una servidumbre del amor.” (García Márquez, 1971, p. 140)

Caldas, Risaralda y Quindío, municipios ubicados en el centro del país en la región andina, municipios caracterizados por componer el eje cafetero, desde sus inicios se ha caracterizado por ser un determinante en la economía nacional, toda esta unión se presentó por la cultura cafetera que hizo que la región fuera reconocida a nivel nacional e internacional, la economía cafetera hacia que las ganancias impulsaran el capital bancario, el comercio y el incipiente desarrollo industrial; con esto surge en Colombia el llamado departamento modelo, ya que las ganancias del café se convirtió en bienestar para la región.

En los años noventa y al principio de la década actual, llegaron situaciones que acabaron de manera provisional, por no decir total, con la economía de la región, la ruptura internacional entre productores y consumidores de café, hicieron que entrara en crisis económica la región, con un descenso significativo en el precio del producto; a la dificultad encontrada en la crisis cafetera se le anexaba la recesión económica colombiana en los finales de los noventa, lo que generó en las cabeceras municipales grandes índices de desempleo, deterioro en los ingresos en la población y una elevación considerable de la pobreza, y como la desgracia no podía llegar a tan poca instancia, se suma uno de los peores desastres que haya podido tener el país en años, como fue el terremoto ocurrido en el año 1999 con epicentro en el eje cafetero, las pérdidas de infraestructura, vidas humanas y fuentes de empleo fueron considerables, las inversiones realizadas por el país en la reconstrucción solo posibilitó retornar a las condiciones previas del terremoto.

“La evaluación inicial de los efectos más significativos (demográficos, sociales y económicos) provocados por el sismo (Dane, 1999), indica que 31% del total de hogares de los municipios afectados resultó dañado, 1.185 personas murieron, 291 enviudaron y 770 quedaron

huérfanas; hubo 8.523 lesionadas, se perdieron 79.446 viviendas (55% con pérdida parcial), con lo cual 160.393 quedaron sin techo. A lo anterior se suma el preocupante número de desempleados, así como el deterioro y pérdida de otros bienes muebles e inmuebles.” (Programa de las Naciones Unidas, 2004)

Por último se anexa, debido a un abandono del estado, un ascenso en los niveles de violencia y de narcotráfico en el país, específicamente de algunas regiones rurales de los municipios del eje cafetero, lo que trascendió a un desplazamiento de la población.

Bajo un esquema complejo de una crisis cafetera, un desastre en una época inadecuada y adicional una situación de desplazamiento por no tener oportunidades de empleo, se vislumbra una situación compleja, lo que lleva a un fenómeno de pobreza sin antecedentes, ante todo un desastre. La pobreza se ha considerado como desastre ya que sus efectos son grandes y de acuerdo a Westgate, O’Keefe en 1976 describen:

“Se postula que un desastre en realidad ocurre solo cuando las pérdidas producidas por un suceso superan la capacidad de una población de soportarlas o cuando los efectos lo impiden que pueda recuperarse fácilmente. Es decir, que tal vulnerabilidad no se puede definir o medir sin hacer referencia a la capacidad de la población de absorber, responder y recuperarse del impacto del suceso.” (Cardona, 2011)

La pobreza es definida como:

“un síndrome situacional en el que se asocian el infra consumo, la desnutrición, las precarias condiciones de vivienda, los bajos niveles educacionales, las malas condiciones sanitarias, una inserción inestable en el aparato productivo, actitudes de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de inte-

gración social y quizá la adscripción a una escala particular de valores, diferenciada en alguna medida de la del resto de la sociedad.” (Hopenhayn, 2013)

Una estudiante de 24 años de edad del Programa en Atención Prehospitalaria de la Universidad Autónoma de Manizales hace referencia que un desastre para ella “es ver una familia con escasos recursos y de pronto no tener la forma de colaborarle o no querer, he visto en Manizales por la carrera 22 donde se estacionan las indiecitas las cuales piden monedas o algo de comer para poder sobrevivir en ese momento... ellas piden por la necesidad de alimento...”.

Estas imágenes se pueden repetir constantemente en las calles de las grandes ciudades del país, pero la imagen que podemos tomar de una persona en la calle puede durar unos segundos y sólo representa el sentido de la realidad de un tiempo y un lugar determinado, más no de un sentido, si se quisiera abordar la problemática se deberían hacer cuestionamientos acerca de los lugares de vivienda de estas personas, bajo qué condiciones pueden estar viviendo en un contexto social; lo anterior se puede concebir bajo el modelo de desastre en el contexto social:

“Las pérdidas por desastre pueden aplazar las inversiones sociales para paliar la pobreza y el hambre, ofrecer acceso a la educación, servicios de salud, vivienda digna, agua potable y saneamiento, o proteger el medio ambiente, así como las inversiones que generan empleo y fuentes de ingresos”. (ONU, 1990)

La pobreza en Colombia y en general en América Latina han hecho repensar un poco las estrategias de desarrollo y de planeación por parte de los países en vía de desarrollo, más cuando la CEPAL en el informe de 2010 plantea que la magnitud de la pobreza en niños y adolescentes en América Latina, manifiesta que los países con mayor pobreza en la región



son el Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y el Perú, con casi el 41% de los niños en estado de pobreza, con nivel intermedio de pobreza están los niños de Brasil, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay y República Dominicana, donde la pobreza extrema afecta el 14% de los niños.

Los emplazamientos y sus peligros circundantes derivados del ambiente, además la mala calidad en la construcción de las viviendas, hacen que las personas en situación de pobreza sean más vulnerables a los desastres, en muchas ocasiones por la baja oportunidad para la compra de viviendas en lugares seguros por mal funcionamiento del mercado de las tierras, el desorden urbano y la mala calidad en el transporte público, según cálculos realizados a partir del año 1993 el 37% de la disponibilidad de viviendas en América Latina no garantizan una protección adecuada contra desastres y enfermedades.

El desastre que lleva a la pobreza

Si bien la pobreza se puede ver con un desastre, de igual manera los desastres pueden llevar a la pobreza y a la negación de oportunidades, lo peor de todo a la imposibilidad de participación política y la pérdida de la cultura.

Para una estudiante de fisioterapia, concibe como ejemplo de desastre:

"Fue cuando la guerrilla se metió a Bojayá y acabo con 129 personas donde incluía niños, adultos y ancianos, esto lo vi por televisión y las poquitas personas que quedaron se tuvieron que desplazar a otras partes como Quibdó Choco, en donde Vivian en un coliseo y eran condiciones inhumanas y la gente comenzaba a mendigar y robar mucho y la gente residente comienza a quejarse de que hay muchos ladrones que estos son los desplazados, pero la gente no los entiende por lo que han pasado,

porque no se ponen en el lugar de ellos".

En América Latina en los años noventa, dos y medio millones de habitantes perdieron su hogar debido a los desastres naturales, la frecuencia de los desastres en esta zona debido a sus características geográficas y topográficas hacen vislumbrar un situación crítica para la región.

En Colombia existe un estrecho vínculo entre los desplazados y los desastres naturales, el conflicto armado colombiano ha hecho que el país tenga cifras enormes de pobreza y de desplazamiento; las personas desplazadas llegan a ciudades en busca de oportunidades las cuales se les ha sido negadas en otros territorios, ubicándose en zonas vulnerables, las cuales han sido descartadas para la construcción por la presencia de amenazas importantes. Así como lo mencionan algunos informes del desarrollo en la región.

"Pero existe una interacción entre las pérdidas por desastres y otros tipos de problemas: financieros, políticos, sanitarios y ambientales, que tales pérdidas pueden incluso agravar. Las pérdidas por desastre pueden aplazar las inversiones sociales para paliar la pobreza y el hambre, ofrecer acceso a la educación, servicios de salud, vivienda digna, agua potable y saneamiento, o proteger el medio ambiente, así como las inversiones que generan empleo y fuentes de ingresos".
(PNUD, 2004, p. 2)

Desde esta perspectiva de desastre se encuentra un apoyo teórico fundamentado:

"Se postula que un desastre en realidad ocurre solo cuando las pérdidas producidas por un suceso superan la capacidad de una población de soportarlas o cuando los efectos lo impiden que pueda recuperarse fácilmente. Es decir, que tal vulnerabilidad no se puede

definir o medir sin hacer referencia a la capacidad de la población de absorber, responder y recuperarse del impacto del suceso.” (Cardona, 2011)

Las situaciones críticas en un desastre hacen que la población busque refugio en otros espacios que en la mayoría de los casos no son pertinentes para la supervivencia humana; tal es el caso de la población desplazada a causa de los fenómenos naturales o del conflicto armado, los desplazados y en el caso de Colombia que existe un desplazamiento interno, tienen que llevar consigo otro tipo de situaciones como son la negación de asignación de recurso, la discriminación social, dificulta en la adquisición de recurso para su higiene y aseo, aumento de violencia en su medio, todo por un principio de supervivencia y la necesidad de subsistir en un medio ajeno al propio, existe una desintegración familiar, además de ser desalojados sin una asignación de una vivienda digna quedando nuevamente con la necesidad de buscar un lugar seguro para vivir.

El caso citado por una estudiante de Atención Prehospitalaria, la cual dentro de sus años de experiencia como voluntaria de la Cruz Roja Colombiana, seccional Caldas; en la asistencia brindada en el barrio 20 de julio en el años 2003, destaca la experiencia de asistencia psicosocial en la comunidad:

“... hubo muchas personas que quedaron damnificadas y muchas familias que quedaron sin sustento, como sin su base sólida, como sin sus papa, sin su mama entonces quedaron niño de seis años solos porque el papa o la mama habían quedado atrapados en el deslizamiento entonces como los afecta a ellos, los afecta tanto social, psicológica y físicamente, porque primero no tiene que comer, segundo cargar con el hecho de haber perdido a los padres y la

preocupación por trabajar y no los van a contratar por ser menores de edad, por no tener una experiencia para hacerlo, en la parte psicosocial atendí el desastre del 2003, desde el trabajo se vio la angustia, se vio mucho la tristeza por a la perdida de los familiares, la angustia del que va a pasar con nosotros por los que quedamos, había una familia de 8 integrantes de los cuales la mayor era de 16 años y el menor de 3 años y ella decía ahora que voy a hacer para cargar con el resto de mis hermanitos, es muy triste que no se pueda hacer el duelo a la familia por estar haciendo el duelo a uno mismo, del que va a pasar conmigo económicamente, que va a pasar conmigo socialmente sino tengo donde llegar, no tengo que comer y no tengo que darle a mis hermanos es o es dramático...”

Los procesos sociales, políticos y naturales han hecho que la población sin oportunidad busque oportunidades en lugares ajenos, donde la participación social se les ha negado y aun peor existe un abuso a sus derechos como seres humanos, no han encontrado ni un lugar ni una sociedad que interprete sus necesidades y problemáticas, llevando a acciones delictuales, precarias y de abandono, encontrándose en una situación compleja sin solución y en un círculo de repetición de desastre.

La violencia como desastre

“José Arcadio Buendía no supo en qué momento se le subió a las manos la fuerza juvenil con que derribaba un caballo. Agarró a don Apolinar Moscote por la solapa y lo levanto a la altura de los ojos.” (García Márquez, 1971)

La violencia dentro de los actos causados por el hombre y denominados en la clasificación como desastres antrópicos, hacen parte histórica del desarrollo de las naciones, pero en Colombia con un



conflicto armado de múltiples significados conceptuales y con un sentido particular para la sociedad y otro para el estado.

“En cuanto a las situaciones de desastres se volvieron muy cotidianas, he vivido muchos ya sea la cuestión de la guerra, accidentes o explosiones, ya que mi pueblo tiene mucha influencia de los diferentes grupos armados; Mi pueblo es una zona guerrillera ya que hay mucho narcotráfico y este grupo subversivo hace protestas tomándose el pueblo con tiroteos y de muchas otras formas”.

Son los planteamientos de un estudiante de fisioterapia de 19 años de edad con orígenes de Samaniego, Nariño, al hacer relación a las situaciones de desastre, evidenciado de esta manera que existen poblaciones en el país que han llegado a convivir con el desastre.

“En el marco del conflicto armado interno caracterizado por la confrontación armada entre fuerza pública, grupos paramilitares y grupos armados de oposición, todas las partes han sido responsables, directa o indirectamente, de miles de ejecuciones extrajudiciales, desapariciones forzadas, torturas, amenazas y secuestros. En los últimos 20 años han perdido la vida más de 70.000 personas, en su gran mayoría civiles muertos fuera de combate, y más de tres millones se han visto desplazadas internamente.” (Coalition to Stop The Use of Child Soldiers, 2009).

Dentro de este concepto de desastre es factible mencionar que está enmarcado de acuerdo con la postura, donde se manifiesta que las problemáticas sociales puede encubrir los efectos reales de un desastre, por la presencia de fenómenos simultáneos o contemporáneos, donde las acciones del individuo se convierte en actos rutinarios sin un cuestionamiento comprensivo de la realidad, llegando a la adaptación al entorno y sus dificultades.

“Regularmente estas tomas son de manera imprevista y entonces nos coge desprevenidos y a correr se dijo, son las reacciones más comunes en mi comunidad, gracias a Dios hasta el momento no nos ha pasado nada...”, complementa el estudiante al mencionar que reacción toma la comunidad, es evidente que es inevitable el sentir temor o miedo frente a los hechos y el acompañamiento permanente de la ayuda divina.

Cuando el clima se hace sentir

“Al otro lado de la lluvia, la mercancía de los bazares estaba cayéndose a pedazos, los géneros abiertos en la puerta estaban veteados de musgo, los mostradores socavados por el comején y las paredes carcomidas por la humedad, pero los árabes de la tercera generación estaban sentados en el mismo lugar y en la misma actitud de sus padres y sus abuelos, taciturnos, impávidos, invulnerables al tiempo y al desastre, tan vivos o tan muertos como estuvieron después de la peste del insomnio y de las treinta y dos guerras del coronel Aureliano Buendía.” (García Márquez, 1971)

Los desastres han aumentado considerablemente en los últimos años partiendo de un concepto de calentamiento global, donde la actividad del hombre ha hecho que aumentara la temperatura de la tierra, causando un efecto invernadero, con un aumento en la concentración de Co₂, lo que se traduce en aumento en las inundaciones, vientos huracanados, entre otros desastres de origen natural.

Para una estudiante de Atención Prehospitalaria, quien tiene orígenes de choco, menciona diferentes situaciones adversas de la actualidad como son los terremotos y los huracanes:

“... estamos causando demasiado daño a los ecosistemas y seguimos como si nada, tembló la tierra esta semana en Manizales y

listo, los huracanes ya sabemos que esta es la temporada de huracanes, entonces las personas evacuan se hace la reconstrucción se hace todo lo del después y listo, y no estamos tomando conciencia porque no tomamos medidas a conciencia desde cada persona para sanar el daño que le hemos hecho a la tierra, un factor causante es el consumismo, consumimos demasiado, tenemos unos closet de ropa llenos de ropa y de zapatos que no utilizamos, tenemos colecciones de bobadas que no necesitamos, la solución es vivir de una manera más simple preocuparse por otras cosas que lo llenen de verdadera felicidad, no de felicidad efímera que hoy nos llena y mañana no..”

En una relación entre hombre naturaleza, donde el hombre trata de cambiar la naturaleza y la naturaleza se resiste al cambio donde el capitalismo y sus políticas de administración del ambiente y la necesidad de producción fundamentada en el poder; con el desarrollo del materialismo histórico y la interpretación crítica dialéctica, se introduce al hombre y las formas de organización como un factor determinante para la interpretación de un mundo real y en la explicación de las leyes.

No existen otros fines en el mundo que no sean los planteados por el hombre, el sentido puesto acerca del mundo parte de las relaciones del hombre y sus relaciones vitales, se encuentra de esta manera que el sentido de los desastres es fundamentada por las relaciones históricas, donde la naturaleza y sus fenómenos parte de una influencia del hombre y sus relaciones; es claro que esta relación entre naturaleza y hombre siempre se ha enfatizado sobre las acciones encontradas en el trabajo y la tecnología, esta relación nunca ha sido armónica, donde existe una lucha entre el sometimiento y la dominación por parte del hombre y una lucha inalcanzable, ya que existen

factores dentro de la naturaleza que resiste a este acto, en muchos de los casos saliendo triunfante la naturaleza y no el hombre;

La necesidad de la adquisición de recursos propuesta por el capitalismo derivada por una competencia económica, internacionalmente reconocida, que ha llevado al empobrecimiento de muchas zonas del mundo y el enriquecimiento de otros pocos, que ha llevado a causar unos efectos sociales, materiales y ambientales enmarcados en los conflictos armados, encontrando de esta manera una pérdida de conciencia en la sociedad, con una interpretación inyectada por grandes discursos sobre el progreso, como plantea (Mansilla, 1996, p. 93) cuando cita a Marx.

“Con el predominio, siempre creciente, de la población urbana, a la que acumula en grandes centros, la producción capitalista concentra, por una parte, la fuerza motora histórica de la sociedad, pero, por otra parte, dificulta el intercambio entre el ser humano y la naturaleza, esto es, el regreso a la tierra de los elementos del suelo gastados por el hombre en la forma de medios de alimentación y de vestido, o sea, perturba la eterna condición natural de una fecundidad duradera de la tierra. Con eso la producción capitalista destruye al mismo tiempo la salud física de los trabajadores urbanos y la vida mental de los trabajadores rurales [...] todo progreso de la agricultura capitalista es un progreso no sólo del arte de depredar al suelo; todo progreso en el aumento de su fecundidad para un plazo determinado es al mismo tiempo un progreso en la ruina de las fuentes duraderas de esa fecundidad [...] Por eso la producción capitalista no desarrolla la técnica y la combinación del proceso social de producción más que minando al mismo tiempo las fuentes de las



que mana toda riqueza: la tierra y el trabajador.”

Desde esta perspectiva la sociedad ha identificado este tipo anomalías en el desarrollo, encontrando la necesidad de una intervención temprana en los fenómenos, partiendo por una política estable y una conciencia mundial frente a la problemática, encontrando de esta manera los diferentes tratados citados en diferentes lugares del mundo, pero con una no vinculación de los países industrializados, tal vez con la amenaza de la disminución del poder de adquisición y con su poder económico y de desarrollo.

Para una estudiante de la Universidad Autónoma de Manizales una situación de desastre fue:

“Lo que se está viviendo hoy en día, el factor climático ambiental, se siente rabia porque la gente no toma conciencia sobre eso no hace nada se queja de los factores (clima frío, ciclones) y no hace nada, no es la actitud, la sociedad puede reciclar, los países puede velar por el tratado de Kyoto, en los hogares no fumando, sembrando árboles utilizando bien los recursos, no desperdiciándolos.”

Surge bajo este acto de habla y desde un proceso descriptivo de realidad, la necesidad de una sensibilización y educación en el ámbito de la utilización de los recursos naturales; sería lógico llegar en un momento en la historia en el cual el hombre y sus relaciones colectivas e individuales con el medio ambiente, llegaran al punto de armonía, donde exista el derecho a la supervivencia bajo un sistema productivo digno y sin la necesidad de establecer actos de poder sobre el medio ambiente; se plantea que la sociedad tenga una visión más clara sobre los procesos, que tenga una conciencia en relación a la naturaleza y que abandone el mundo enmascarado por discursos subjetivos de realidad.

Conclusiones

- Los desastres son vistos desde diferentes perspectivas, según contexto y vivencias por los actores.
- Existe una continua relación entre los eventos que se consideran emergencias y los desastres.
- A la luz de los actores, los desastres van más allá de un fenómeno a ser realmente una realidad constante.
- Los fenómenos climáticos son elementos que trascienden en la cotidianidad.
- La pobreza es asociada como un desastre, prioritario de abordar.
- Es necesario escuchar a los sujetos, teniendo en cuenta su contexto, tiempo, emociones y entendiendo sus lógicas del pensamiento.
- Es necesario realizar una transformación a los procesos educativos en la gestión del riesgo trascendiendo a la generación de cultura.

Recomendaciones

- Se fundamenta la necesidad de un proceso de acompañamiento e investigación con las comunidades, para comprender aquellas realidades ocultas de los desastres.
- Es necesario transformar los procesos educativos en el marco de la gestión del riesgo.
- Se hace un llamado a que constantemente se escuche a los educandos, debido a la relación constante, necesaria para la fundamentación de nuevas realidades.
- Si bien, la gestión del riesgo se ha vivido de diferentes maneras, es urgente darle un valor a las comunidades para que de esta manera se consiga la cultura desea.
- Se debe dar un paso más allá de teoría a convertirse en verdaderos hechos que partes de los individuos.

Bibliografía

Fuentes

- García Acosta, Virginia. (1996). *Historia y Desastres en América Latina*. Lima, Peru.: Ediciones la RED.
- García Marquez, Gabriel. (1971). *Cien Años de Soledad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Barrantes Castillo, Gustavo y Márquez Reyez, Rodrigo. (2011). *La conceptualización del riesgo a desastre* En Revista Geográfica de América Central, página 15-38.
- Cañete Betancout, Gerardo y Chavez Quintana, Pablo. (2010). *Creación de una red virtual para la información y capacitación continua del personal de las ciencias veterinarias relacionado con la reducción de desastres*. REDVET. En Revista Electrónica de Veterinaria, Pagina 1-8.
- Castrillon, Federico Alejandro; Agón Ilano, Alvaro Enrique; García, Catalina; Moreno, Jesus Heney y Betancur, Carmen Luisa. (2012). *Conocimiento sobre el plan de emergencias y desastres en los empleados del Hospital Geriátrico San Isidro de Manizales, Colombia*. En Revista Cultura del Cuidado, Paginas 46-54.
- Dettmer, Jorge. (2006). *Educación y Desastres: reflexiones sobre el caso de Mexico*. En Red Revista Latinoamericana de estudios Educativos, 7.
- Ebel, Roland y Kissman, Sussane. (2011). *Desarrollo sostenible: la investigación en un contexto intercultural*. En Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable.
- Gadotti, Moacir; Gómez, Margarita Victoria y Mafra, Jasson. (2010). *Realizar un proceso de educación implica reconocer la autonomía de los sujetos*. En Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía (páginas. 24-25). Argentina: CLACSO.
- Iglesias León, Silvia y Zuñiga Estremadoyro, Roger. (2007). *Plan de prevención de desastres en el Distrito de los Olivos*. Revista del Instituto de Investigaciones FIGMMG, Paginas 13-18.
- Lavell, Allan. (1996). *Degradación Ambiental, Riesgo y Desastre Urbano. Problemas y Conceptos: Hacia la definición d euna agenda de investigación*. En Ciudades en Riesgo (páginas. 12-42). Lima, Perú: La RED.
- Mitchell, John. (1992). *Effects of Climate Change on Weather - Related Disasters*. En *Confronting Climate Change*. (páginas. 141-152). Estados Unidos: University of Cambridge.
- Quesada Mora, Gabriel. (2010). *Tiempo de juego*. En Revista de Lenguas Modernas, Pagina 345 - 358.
- Ramírez, Angel Ignacio. (2013). *Educación para la vida cotidiana*. En Pedagogía para aprendizajes productivos (páginas. 4-6). Colombia: Ecoe Ediciones.
- Ríos Patiño, Ana Gloria. (2002). *La Idea de la formación de Gadamer*. En Colombia Revista Documentos. ISSN 0120-887X. Ed: Universidad de Manizales. Pag. 35-37.
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2004). *Hermenéutica crítica y sistémica*. En: Colombia Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. ISSN: 1692-715X Ed: CINDE.
- CEPAL. (2010). *Pobreza Infantil en America Latina y del Caribe*. Naciones Unidas.
- Cardona, Omar Dario. (2011). *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo*. Disaster Studies of Wageningen University and Research Centre. Wageningen, Holanda.
- Freire, Paulo. (2004). *Primera Carta: Enseñar – aprender Lectura del mundo - lectura de la palabra*. En Cartas a quien pretende enseñar (paginas 28-42). Buenos Aires, Argentina.: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Gómez López, Daniel. (2009). *Caso del Eje Cafetero Colombiano*. En Alternativas para la medición de impactos de los desastres naturales (páginas. 180-181). Colombia: D - Universidad de los Andes Colombia.
- Hewitt, Kenneth. (1996). *Daños ocultos y riesgos encubiertos: Haciendo visible el espacio social de los desastres*. En Desastres: Modelo para armar. (Primera Edición. ed., (páginas. 23-45). Perú: La RED.
- Ley 1523. (2012). *Por la cual se adopta la política nacional de gestión del riesgo de desastres y se establece el Sistema Nacional de Gestión del Riesgo de Desastres y se dictan otras disposiciones*. Colombia.



- Baas, Stephan. (2009). *Definiciones y marco conceptual*. En Análisis de sistemas de gestión del riesgo de desastres: una guía (páginas. 5-17). Italia: D - FAO.
- Mansilla, Elizabeth. (1996). *Notas para una reinterpretación*. En Desastres Modelo para Armar (página. 93). LIMA: LA RED.
- Ministerio de la Protección Social. (2007). Generalidades. En Manual de Planeamiento Hospitalario para Emergencias. Primera ed. (página. 4). Bogotá D.C., Colombia.
- ONU. (1990). *Decenio Internacional para la Reducción de los Desastres Naturales*. En Resolución 44/236.
- Ospanova, Saule y Kravchuk, Alexander. (2005). Estudio de caso: Gestión Local del Riesgo en Zonas Sísmicas de Kazajistán. Kazajistán: PNUD.
- Programa de las Naciones Unidas. (2004). Dirección de Prevención de Crisis y de Recuperación. Un informe mundial la reducción de riesgos de desastres un desafío para el desarrollo. New York: PNUD.
- Sánchez Aniorte, José Vicente. (2011) *Conceptos relacionados: Riesgo, Daño, Vulnerabilidad, multiplicación y rehabilitación*. En Manual de emergencias sanitarias y dispositivos de riesgo previsible. Editorial: CEP. España. Página 15.
- Valdés Valdés, Orestes y Ferradas Mannucci, Pedro. (2001). Caso de estudio: "A Prepararnos". Cuba: Ministerio de Educación .
- Coalition to Stop The Use of Child Soldiers. (2009). *Informe Conflicto Armado en Colombia*. En http://www.acnur.org/t3/uploads/media/COI_2206.pdf?view=1 . (Recuperado octubre de 2009).
- Fondo de Prevención Vial. (2008). *Accidentalidad Vial Nacional 2003*. En <http://www.fonprevial.org.co/index1.php?op=info&idC=22> (Recuperado en septiembre de 2008)
- Hopenhayn, Martín. (2013). La pobreza en conceptos, realidades y políticas: una perspectiva regional con énfasis en minorías étnicas. En http://www.iidh.ed.cr/comunidades/diversidades/docs/div_enlinea/Pobreza%20afros.pdf (Obtenido en marzo 2014)
- ONU. (2013). *Estrategia Internacional para la Reducción de Desastres. Las Américas*. En <http://www.eird.org/esp/terminologia-esp.htm> (Obtenido en diciembre de 2013).
- PNUD. (2004). La Reducción de Riesgos de Desastres, Un desafío para el Desarrollo. En http://www.iamz.ciheam.org/medroplan/archivos/UNDP%20rdr_esp.pdf (Obtenido en marzo de 2014)

Referencias

- Alayo Bernal, Lincoln. (2007) *La educación para los desastres* en Revista Iberoamericana de Educación. Editorial: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISSN: 1681-5653.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2005). *Los desastres son un problema de desarrollo*. En un tema del desarrollo: la reducción de la vulnerabilidad frente a lo desastres. Páginas 7 y 8. Estados Unidos.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2007). *Prevención y no sólo respuesta a desastres*. Washington, D.C.: Publicación del Banco Interamericano de Desarrollo.
- González González, Miguel Alberto. (2013). Filosofía de la diversidad I, alteridad y otredad. Manizales: Universidad Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). *Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea*. Universidad Católica de Manizales. ISBN: 978-958-8022-39-0.
- Ley 48 . (1988). Por la cual se crea y organiza el Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres, se otorga facultades extraordinarias al Presidente de la República, y se dictan otras disposiciones. Colombia.
- Mejía, Mario. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Torres Arzayús, Sergio. (2011). *El Big Bang: Aproximación al universo y a la sociedad*. Editorial: Siglo del Hombre Editores. Colombia.
- Trujillo Mejía, Raul Felipe. (2011). Hechos de la humanidad: emergencias o contingencias. En *Planes de contingencias* (págs. 5-6). Colombia: Ecoe Ediciones.
- Zemelman, Hugo. (2011). *Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto*. Desacatos(37), 35.

Horizontes de intersubjetividad¹

DANIELA MARCELA ARTURO FAJARDO²
RICARDO ESTEBAN JURADO ERASO³

Resumen

Horizontes de Intersubjetividad es un conjunto de reflexiones dentro del macroproyecto denominado Pedagogías de la alteridad. Pensar la educación en las geografías del sur. El artículo, producto de una investigación cualitativa, busca repensar la dinámica de la escuela desde sus raíces, es decir, desde la intersubjetividad, como condición humana que determina, define, posibilita, marca la relación con el otro y lo reconoce, incluso, como precedente y constitutivo del yo. Este nosotros, presente en cualquier escenario humano, más allá del educativo, obliga la gesta de un pensamiento crítico hacia el reconocimiento de la diferencia, en medio de las prácticas sociales y pedagógicas, que en nuestra época y en nuestro sur están atravesadas por el poder y el discurso homogenizado.

Emprender la tarea de pensar una educación centrada en la condición humana, implica reconocer que ésta se nos manifiesta como suspendida y en crisis. Sin embargo, en la constelación de lenguajes que configuran la episteme de este tiempo, las **Filosofías de la Diferencia** han permitido construir nuevos rumbos en la comprensión del sujeto desde la representación del otro, la indagación del sí mismo a partir de la alteridad; en síntesis, hacen un llamado a pensar el ser en el horizonte de la intersubjetividad, con el fin de divisar, a lo lejos, la alteridad posible, y en proximidad, agenciar la geografía del Sur. ¿Todas las escuelas del sur son inclusivas? ¿dónde está el sur?. La ciencia educativa es apolar.

Sin el ánimo de instituir verdades, como lo busca la modernidad y el afán científico occidental, es necesario develar una escuela distante de lo intersubjetivo y cercana al colonialismo, que imposibilita las ideas de inclusión y atención a la diversidad, pero que nos otorga el derecho a soñar y conservar la utopía, precisamente como lo afirma Eduardo Galeano, porque nos sirve para caminar. ¿En occidente, en el norte no existe la utopía?

Palabras clave: intersubjetividad, alteridad, diferencia, educación, colonialidad.

1 Recibido: 20 de febrero de 2014. Aceptado: 19 de mayo de 2014.

2 Daniela Marcela Arturo Fajardo. Docente Orientadora en la Institución Educativa Municipal Artemio Mendoza Carvajal, municipio de Pasto-Nariño. Psicóloga de la Universidad de Nariño. Magister en Educación desde la Diversidad en la Universidad de Manizales. Correo electrónico: danielita_maf@hotmail.com

3 Ricardo Esteban Jurado Eraso. Enlace Coordinación académica para Nariño, Convenio COLSUBSIDIO – SENA – ICBF para el Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia. Psicólogo Universidad Mariana. Especialista en Neuropsicología Infantil de la Universidad Javeriana. Magister en Educación desde la Diversidad en la Universidad de Manizales. Correo electrónico: rejurado@misena.edu.co



Abstract

Horizons of intersubjectivity

Horizons of Intersubjectivity are a series of reflections within the macro project called pedagogies of alterity. To think education in southern geographies. The article, product of a qualitative research seeks to rethink the dynamics of the school from its roots, i.e. from intersubjectivity, as human condition that determines, defines, enables, makes the relationship with the other and acknowledges it, even, as precedent and constitutive of the self. It is among us, present in any human setting, beyond education, requires the feat of critical thinking towards recognizing the difference between social and pedagogical practices that in our time and in our south are crossed by the power and homogenized discourse.

To undertake the task of thinking an education centered in the human condition, it means recognizing this is manifested as suspended and in crisis. However, in the constellation of languages that make up the episteme of this time, the Philosophies of Difference allowed to build new directions in the understanding of the subject from the representation of the other, inquiring of themselves from alterity; in short, make a call to thinking about being on the horizon of intersubjectivity, in order to spot in the distance, the possible alterity, and in proximity, to negotiate South geography.

Without wishing to establish truths, as modernity seeks and western scientific eagerness, it is necessary to uncover a school far from the intersubjective and close to colonialism, which precludes the principles of inclusion and attention to diversity, but that gives us the right to dream and keep the utopia, just as Eduardo Galeano says, because we use it to walk.

Key Words: intersubjectivity, alterity, difference, education, decoloniality.

Justificación

“La necesidad de invertir lo que somos nace de reconocernos como hijos del desencantamiento de la educación (...). Somos Hijos de la urgente tarea de la resignificación del ser Maestro desde las vivencias cotidianas, las experiencias en la diversidad y los deseos de alteridad”

Pineda (2013)

En el ámbito de la violencia, en los contextos de la guerra, en los tiempos de la barbarie, en los signos más evidentes del presente histórico, se torna cada vez más difícil pensar en el horizonte de la intersubjetividad. El testimonio atroz del mundo habitado podría reconocerse en la

imposible correlación entre sujetos. Como mónadas, los sujetos individualizados habitan en espacios demarcados por la imposibilidad de tejer un sentido colectivo de mundo. La comunidad conflagrada, al decir de Jean-Luc Nancy (1989), constituye el único sentido de estos tiempos y allí la intersubjetividad es tan sólo un anhelo.

El orden del discurso bajo el cual se nombra esta época deviene en la enunciación de las formas de la intimidación, la hostilidad, el desencanto, la crisis humanitaria, la vulneración de derechos, el llanto ancestral y la nostalgia suicida de una obsolescencia humana inscrita en el comportamiento del sujeto contemporáneo. Como afirmaba Giovanna Borradori (2003), ***vivimos en una época de terror***, quizá porque nos aterroriza el otro en su radical diferencia.

En medio de la desolación tenemos conciencia del acontecer histórico, pero hemos olvidado la necesidad inminente de dirigir nuestros esfuerzos hacia la construcción de una educación imaginada en los horizontes de la intersubjetividad como primera manifestación del largo camino hacia la diversidad. Es preciso, entonces, pensar un lugar para el reconocimiento, fundamento esencial de la condición humana y de la propia constitución del sujeto en correlación con el otro, es decir, en clave de intersubjetividad.

Antecedentes

“Pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación, requiere tomar con seriedad tanto las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas (...). Pero más importante aún, una atención política y ética a nuestras propias prácticas y lugares de enunciación”

Walsh (2007)

Los precedentes de la travesía investigativa, las huellas disponibles y los vestigios que la sustentan, permiten identificar un conjunto de investigaciones publicadas por algunos centros de estudios pedagógicos en América Latina.

Entre los escritos más destacados y cercanos a las pretensiones del macroproyecto *Pedagogías de la Alteridad* y del presente proyecto *Horizontes de intersubjetividad*, se encuentran los del profesor Carlos Skliar, investigador del CONICET (Argentina), quien actualmente se encuentra trabajando dos líneas generales de indagación: *“Experiencia y alteridad en educación”* y *“Pedagogías de las diferencias”*. Enmarcado en estas líneas de trabajo, el profesor Skliar ha publicado varios libros que son traza ineludible en el esfuerzo por configurar nuestras propias

rutinas. Su enfoque permite identificar la pertinencia de lo que en el macro-proyecto se nombra como “pedagogías de la alteridad”, re-significando el lugar del otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su obra descansa sobre un sereno recorrido por distintos pensadores post-estructuralistas, dando un tratamiento filosófico al problema de la alteridad.

Por otra parte, se reseñan las reflexiones que Catherine Walsh ha realizado desde el Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar de Ecuador. Sus estudios apuntan hacia el giro decolonial, y en tiempo reciente ha planteado una potente coligación entre este giro y el campo de la educación, teniendo como referente la interculturalidad y que fuera motivo de una intervención en Bogotá en el año 2005 bajo el nombre: ***“Interculturalidad, Colonialidad y educación”***.

En esta misma ruta, los trabajos de investigación articulados a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, resultan importantes para argumentar los hallazgos de la investigación descrita en este artículo, fundamentalmente el artículo de investigación de la profesora Piedad Ortega Valencia ***titulado “Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del Nos-Otros”*** (2011). Su reflexión, presenta una aproximación fenomenológica sobre los modos de existencia contemporáneos y los recrea desde una perspectiva, asumiendo la acción pedagógica como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la justicia, la responsabilidad y hospitalidad. Se intenta cartografiar esta época a partir de la pregunta: ¿en qué mundo estamos educando? Por ello se propone la construcción de una pedagogía del Nos- Otros que posibilite vivir históricamente en la política de nuestra existencia cotidiana.

Pregunta y objetivos

¿Es posible pensar en la intersubjetividad, el reconocimiento del otro, la comprensión



de la alteridad y la aceptación de la diferencia, en medio de las prácticas coloniales, la dominación y el lenguaje de poder que permean la escuela? El objetivo central es comprender los horizontes de intersubjetividad en los escenarios educativos actuales y en la educación del futuro centrada en la condición humana y agenciada desde las prácticas decoloniales. De esto se desprenden las especificidades a saber: Reflexionar acerca de la intersubjetividad como condición humana y como requisito para pensar en comunidad. Develar que una escuela ajena a la intersubjetividad imposibilita el reconocimiento de la diferencia y se constituye en una estrategia de poder para gobernar al otro en su radical diferencia. Dilucidar acerca de las prácticas de intersubjetividad posibles e imposibles en la escuela, donde ocurre un inevitable encuentro con el otro.

Descripción Teórica

“La intersubjetividad se halla en conexión directa con la historia de la comunidad, con su tradición y su cultura, y por tanto, con las manifestaciones o expresiones de esa cultura, desde el lenguaje y demás sistemas simbólicos (...). Esto a su vez responde a pretensiones intersubjetivas de transmisión, educación, comprensión y crítica”

Acebes (2001).

El sustento teórico para construir *Horizontes de Intersubjetividad* se basa en dos apartados principales, que también organizan la estructura general del macroproyecto. En primer lugar, aparecen *estudios de la alteridad*, un conjunto de saberes que tienen en común indagar por la condición del otro en la sociedad contemporánea, tanto desde el plano de composición de la Filosofía, como de las demás Ciencias Sociales y Ciencias de la Educación. Esta indagación por la condición del otro sugiere la pregunta

ontológica por *el ser del otro*, la pregunta ética por *la praxis del otro*, y la pregunta pedagógica por *la educación del otro*.

En este campo conceptual se inscriben tres perspectivas teóricas fundamentales. Con Hanna Arendt, hay un acercamiento a la problematización filosófica acerca de la *condición humana*, pensar desde esta perspectiva consiste en actualizar nuestros más recientes temores y experiencias. Si el temor humano de la primera mitad del siglo XX estuvo determinado por las conquistas y realizaciones de la razón instrumental, la segunda mitad del siglo XX lo está por la experiencia de la escasa alteridad. Ambos momentos arrojan a una doble preocupación: ¿De qué palabras dispone el hombre contemporáneo para comprender sus temores y sus experiencias más recientes? y ¿Cómo nombrar hoy la condición humana?.

Edmund Husserl, por su parte, permite comprender que la posibilidad de la intersubjetividad deriva, no sólo de la validez del conocimiento objetivo del mundo, sino y ante todo del reconocimiento que un sujeto hace de otros como sujetos en el mundo. Es necesario por tanto afirmarse en una comunidad constituida por otros donde no basta la certeza solitaria del yo-pienso. Lo que Husserl despliega con esta meditación en torno a lo que constituye el mundo a mi alrededor, es decir, el mundo donde aparecen otros, tiene sentido en tanto la experiencia propia de mi subjetividad implica la comprensión mutua de la experiencia del otro.

El poeta y especialista en problemas de la comunicación humana, Carlos Skliar, aporta un amplio repertorio de argumentos para reconocer la presencia inevitable del otro en sus múltiples formas en el escenario escolar, ese otro que nos perturba, nos altera y nos atemoriza, pero que debe vincularse en conversación para posibilitar el acto de la educación; además de compartir su postura crítica frente al lenguaje de poder que se maneja dentro de la multiculturalidad y la inclusión, en la sociedad y en la escuela.

En segundo lugar, se encuentran *estudios postcoloniales*, aventuras recientes del Pensamiento Latinoamericano que permite articular, coligar y relacionar la cuestión del otro situado en nuestra realidad, intentando responder a la demanda del presente que nos exige pensar en situación, desde el lugar que habitamos y desde el cuerpo que somos. Los *estudios postcoloniales* no son sólo un conjunto de miradas críticas en torno a un pensamiento desde el Sur, sino que responden a un tipo de prácticas intelectuales movilizadoras de posturas críticas frente al proyecto de la modernidad.

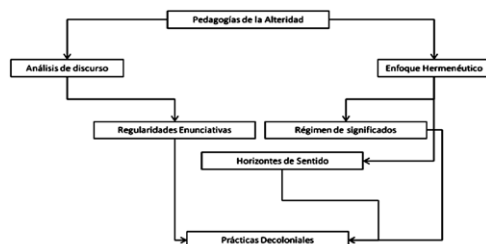
Para este propósito argumentativo, se lee a Catherine Walsh y su amplia exposición acerca de la presencia de prácticas de dominio y rastros colonialistas en la actualidad de la escuela y en la cotidianidad de la sociedad. En estos espacios, la hegemonía del saber y el anhelo de una monocultura siguen vigentes, por lo que plantea la necesidad de descolonizar el conocimiento, a través de un rechazo a la disciplinarización de la subjetividad y una deconstrucción de las condiciones de saber ancladas al poder. La doctora Ruth Cortés, adicionalmente, presenta un recorrido histórico por el conflicto colombiano y sus implicaciones en las prácticas de ciudadanización dentro de la institucionalidad educativa, elementos importantes para comprender el determinismo de la sociedad sobre la escuela y pensar las prácticas de la educación ciudadana en un contexto de violencia y exclusión social.

Metodología

En un primer momento, el enfoque metodológico utilizado sugiere adoptar el análisis de discurso desde la perspectiva de Michel Foucault. En este enfoque, cada travesía de la investigación, tiene la necesidad de reconstruir los enunciados correspondientes a las pedagogías de la alteridad y las prácticas decoloniales.

En un segundo momento, se adopta un enfoque hermenéutico con el fin de

interpretar el régimen de significados y los horizontes de sentido derivados de las regularidades enunciativas encontradas en el análisis de discurso y la recolección de información cualitativa.



Estructura del diseño (Pineda, 2013):

El procedimiento investigativo para reflexionar acerca de *Horizontes de Intersubjetividad*, sugiere dos fases:

1. Análisis del discurso: Pedagogías de la alteridad y prácticas decoloniales
2. Ejercicio hermenéutico: Interpretación de las regularidades enunciativas.

Escenario de estudio: escenarios de educación desde la diversidad.

Unidad de análisis: alteridad - decolonialidad - pedagogía - prácticas.

Hallazgos

“Esas dicotomías de que el bárbaro es el malo, el bárbaro es lo asqueroso es lo feo, es o por civilizar, deviene de experiencias colonizadoras, parece ser que en la educación, a veces, corremos así, como que el profesor es el que civiliza mientras el estudiante es el bárbaro, frente a esa bipolaridad es muy complicado proceder correctamente”

**Miguel Alberto González
González (2013)**

La experiencia que el sujeto contemporáneo tiene de los otros, se ve interpelada por la inconmensurable materialidad de la barbarie, es decir, por la imposibilidad



de nombrar y contener los hechos que han desatado la negación del otro. Así, la aventura ética de la sociedad se ha visto opacada, oscurecida y suspendida por el imperativo de alteridad que se ha impuesto en esta civilización: El otro siempre se nos presenta como enemigo, amenaza, anormalidad que es preciso aniquilar, aislar o reducir.

En este desconocimiento de la intersubjetividad hemos hallado la réplica fiel de la crisis del presente, en esta sociedad parece evidente que hemos olvidado que el sujeto sólo se forma en el vínculo con el otro, ese exterior a mí que me constituye, me interpela, me permite afirmarme en su radical exterioridad. Pensar la intersubjetividad, entonces, implica poner de manifiesto que el existenciario de un sujeto lo constituyen los otros y requiere situarlo en una trama de relaciones, no en un sistema cerrado de condicionamientos solitarios que se bastan a sí mismos para afirmar el ser.

A propósito, en un yacimiento poco explorado de su obra, Husserl se sitúa históricamente en la comparecencia ante la guerra, allí donde se destituye la comunidad intersubjetiva y donde se desvanece cualquier posibilidad de ser con otros. Se trata del hallazgo de la responsabilidad en la constitución del sujeto, que se traduce en un compromiso con la renovación de la cultura y del hombre.

De esta manera, pese a que la experiencia del sujeto está atravesada por la guerra, comprenderse como sujetos coligados, responsables del otro, sugiere una primera condición de posibilidad para el acto de educar. La renovación necesita alimentarse de la responsabilidad que sentimos cuando reconocemos que el mundo es, ante todo, un tejido construido con otros.

Es por tanto la experiencia de la guerra, la que destituye la comunidad intersubjetiva y la que impone el clamor de renovación. Finalmente este clamor es a lo que responde la paideia de toda época; es el sentido que a lo largo de los tiempos

le hemos asignado a la tarea de formar a otros, intentando responder una pregunta fundamental que nos regresa al horizonte de la condición humana: ¿Cómo inscribir un sujeto en una comunidad intersubjetiva amenazada por la guerra? O lo que implica pensar, ¿Cómo ser con otros en una sociedad que ha roto por distintos medios el vínculo esencial que nos implica en la responsabilidad del vivir juntos?

Desde esta perspectiva, el horizonte de la intersubjetividad inaugura una impronta para la educación en tiempos de guerra: reinscribir la condición humana en una comunidad intersubjetiva. De ahí la necesidad de pensar que el largo camino hacia la aceptación de la diversidad implica una ética fenomenológica basada en la responsabilidad, principio que sólo puede darse en una comunidad donde la existencia del otro no implique una amenaza, donde el otro se revele en su diferencia, en su pleno reconocimiento, en su textura intersubjetiva. Y como es evidente, no es éste el mundo que somos sino el que tanto anhelamos.

La comunidad intersubjetiva es la condición de posibilidad de las prácticas de reconocimiento, allí donde interviene un otro esencial en la constitución del yo, allí donde cada sujeto demanda para ser la presencia del otro; en síntesis, al reconocer el tejido intersubjetivo de las relaciones humanas encontramos el sentido de la identidad, que en palabras de Chantal Mouffe (2009, p. 31), "implica aceptar que en toda formación de la identidad existe un exterior constitutivo que es el otro": el nosotros siempre estará en relación con ellos.

La inclusión no está ajena a estas interpretaciones, pese a ser el fenómeno de moda en la escuela que atesta las Instituciones Educativas, pues, desde una interpretación profunda, es palpable que se convierte en un conjunto de relaciones de poder que mantiene controlado el efecto potente de la diversidad. Una comunidad intersubjetiva en estas con-

diciones siempre será imposible además de impensable.

En el orden del discurso de la educación se hace evidente una práctica pedagógica que privilegia la formación de sujetos obedientes, dóciles y normalizados, relegando a los “otros” a tratamientos especiales, tácticas y tecnologías de sí, terapéuticas, psiquiátricas, penales y de segregación, aislamiento e invisibilización.

Una de las causas que podemos identificar en esta reproducción de la colonialidad del espacio educativo es la permanencia de los rasgos culturales que definieron a la sociedad entre los siglos XVIII y XIX. La sociedad americana colonial estaba clasificada en un cuadro de castas (Castro-Gómez, 2008), de la que derivaba una compleja taxonomía de representaciones excluyentes del otro a partir de la sangre y bajo la impronta de la raza. En este escenario, el acto de educar se hallaba restringido a la formación de una élite y, si podemos hablar, de una pampa del mundo colonial, ésta concebía la formación como privilegio de la raza pura.

Esta configuración de la sociedad no ha desaparecido, sólo ha cambiado sus formas de expresión, exclusión, reducción, y se ha venido apoyando en otros dispositivos de poder, ocultando la negación del otro bajo el espesor de un orden del discurso pedagógico. El complejo y riesgoso fenómeno de la inclusión, hace pensar que en un escenario caracterizado por defender la igualdad en clave de homogeneidad, se instala el criterio de la normalización como imperativo de la educación. Al abrigo de este imperativo se produce una clasificación negativa de las diferencias en la escuela, la experiencia del aula termina por reproducir un imaginario del otro saturado por las carencias.

Se trata, en síntesis, de un **imposible** y un **impensable** que reproduce la colonialidad de la educación en tanto negación permanente del otro; teniendo en cuenta que la idea del estudiante obediente, pasivo, semejante a los demás, seduce a

tal punto que la labor del maestro parece no ser interpelada por la multiplicidad de existenciales que revelan la intersubjetividad emergente de la sociedad. Postura que ha ido generando distintas maneras de atribuir capacidades y destrezas sobre la base de una identidad y en el más absoluto desconocimiento de la alteridad.

Conclusiones

“La cultura y la historia como conciencia, permiten en el marco de la educación, resignificar las prácticas pedagógicas, desde el saber pedagógico que, como discurso recupere a los sujetos, desde la intersubjetividad (...), que tiene una densidad de relaciones en el plano de lo emocional, lo intelectual, lo ético y lo estético para desplegar las potencialidades de “todos” los sujetos”

Isaza (s/f).

¿Qué puede significar educar en medio y a través de esa temporalidad excesivamente presente y de esa espacialidad del otro que se deslocaliza y desplaza incesantemente hasta acercarse con su misterio, hasta volverse irreductible, hasta hacernos rehenes?, ¿Es la educación un inevitable encuentro con el otro que aparece en forma monstruosa o es una posibilidad para que su regreso nos confronte con la alteridad y cuestione nuestra mismidad?, ¿Es real el reconocimiento de la diferencia del otro en el contexto de la educación colombiana, aún cuando continúa marcada por la colonialidad?

Estos y numerosos cuestionamientos más, evocan las prácticas posibles e imposibles a la luz de la intersubjetividad en la escuela, constituyen interrogantes que apuntan a la reflexión social y educativa en medio de las dinámicas temporales y espaciales del sujeto, más allá de los



discursos convencionales, las respuestas acomodadas a los intereses particulares y la retórica sin profundidad de aquel que pretende o exige el hospedaje del otro.

Para llegar al foco de las siguientes apreciaciones, cabe indicar que al interior de la escuela, se vivencian procesos violentos en medio de sutileza y aceptación generalizada que esconden el horror de sus efectos a nivel subjetivo: la normalización, la uniformidad, la homogeneidad, la búsqueda de un orden a costa del borramiento de lo disímil; en ellos, el poder se manifiesta en el complejo campo de la identidad, pretendiendo eliminar la incommensurable diferencia humana. Esta constatación a partir de los castigos, los “símbolos de identidad”, el constante manejo de expresiones y acciones para equilibrar personalidades, invita a una comprensión de la alteridad en los escenarios escolares y de la vida cotidiana, pensamiento que debe trascender el mero abordaje de la diversidad, la inclusión y la escuela para todos.

No es posible continuar con la apropiación del lenguaje político y normativo en torno a la diversidad, mientras no se incorpore al entendimiento las secuelas de una sociedad aquejada por los rastros y las marcas fundamentales del dominio y el menosprecio.

Evidentemente, el imperialismo y las prácticas coloniales que han oprimido a naciones, territorios y culturas, no desaparecieron al finalizar las guerras mundiales, mucho menos concluyeron en Colombia, donde persisten hechos violentos que se han incrementado desde la década de los ochenta, reformas gubernamentales que pretenden argumentar la necesidad de la guerra y protestas sociales ante el inconformismo de los actos políticos en la nación.

Los hechos históricos ocurridos en nuestro país y que se asocian con el conflicto armado y la vulneración de derechos humanos, intensificados desde la década de los ochenta, como indican los hallaz-

gos de Cortés, R. (2004), reiteran la idea de un territorio eminentemente colonial, marcado por la dominación y el poder de algunos sectores sobre otros, de algunos estratos sobre otros, de algunos sujetos sobre otros.

Esta realidad genera heridas significativas en la educación, altera el cumplimiento de sus objetivos primordiales y produce barreras en torno a la intersubjetividad, condición necesaria para hablar de la tan nombrada convivencia y la muy olvidada alteridad en los contextos escolares. Continuamos desde el sur viendo al norte, perpetuamos el nombre del hospedador y negamos al huésped, se da continuidad a una espacialidad donde habita la hostilidad hacia el otro, negándolo y buscando la repetición de la mismidad, una pedagogía enmarcada en un único espacio, en una única manera de concebir la diversidad, donde la premisa es llevar a las aulas a todos los sujetos, en especial a aquellos rotulados como diferentes, a quienes de forma indiscriminada se nombra como diversos, sosteniendo con ellos una relación difusa, excluyente, en ocasiones con matices violentos, agresivos y de corte colonial.

Lo más preocupante es que estas dinámicas se producen al interior de la escena educativa diaria, que vivenciamos, que respiramos, que sentimos, de la que somos partícipes. Se mira con recelo al otro que se posiciona como origen de los dilemas del aula, de los dilemas de la Institución; es así como ese otro es el poseedor de una diversidad evidentemente negativa, que lo estigmatiza y lo agrupa junto a otros “otro” que comparten su condición, desconociendo que todos ellos son fragmentos de un mismo sujeto.

Es por esto que se afirma que la pedagogía de la alteridad no se constituye en una posibilidad transformada, sino que es, citando a Skliar (2002, p. 67) “una reforma autoreformada” de la que se debe dudar por no tener en el concepto de diversidad un sustento de movilización y afirmación real, por su carácter balsámico

y atenuador de las realidades violentas de los contextos escolares y culturales, y por ser un breve descriptor de una característica palpable, evidente de la vida social. En este sentido, no debe perderse de vista el uso de la diversidad para fines naturalmente convenientes para algunos (los colonos), pues las políticas educativas, a voz en cuello, dibujan sistemas multiculturales para reafirmar la bondad de su hospitalidad, pero en las prácticas escolares, obligan a los sujetos a vestir los ropajes que los dotan de la uniformidad deseada, ocupando así un lugar de *diverso invisibilizado* que le confiere derechos y posibilidades.

Recomendaciones

“Educar es un acto de amor. La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”
Arendt, citada en Ortega (2012).

En la sociedad donde el otro está confinado al silencio y la negación, sólo cabe la posibilidad de sujetos individualizados, normalizados y hegemonizados que poco a poco van perdiendo su percepción de la dimensión intersubjetiva que los constituye. En el mundo del sujeto se vive la experiencia de lo uno que se prolonga en lo mismo. Sin embargo, y pese a las pretensiones de un poder pedagógico basado en la negación, el otro irrumpe y confunde el espacio de la mismidad, ya no aparece como un algo externo, errante, vagabundo, se instala en el lugar de los que existen, que se descubren y faltan.

Es preciso por tanto, orientar la acción pedagógica imaginada, no en la reproducción de la identidad sino en la afirmación

de la diferencia, hacia la yuxtaposición de la voz y la presencia del otro. Cabe preguntarse entonces como lo hace Félix de Azua “¿Somos indicaciones para el sentido de los otros?” (2001, p. 47). La respuesta a esta pregunta podría permitirnos insistir en que la indicación exige la apertura hacia la comunidad intersubjetiva.

Una educación de espaldas a esta comunidad, no puede ser otra cosa que la expresión y la manifestación de formas de gubernamentalidad agenciadas sobre la alteridad, la diferencia y la misma intersubjetividad. Frente a la innegable crisis de intersubjetividad, es necesario construir una alternativa pedagógica centrada en la alteridad y la urgencia de un giro decolonial que supere las barreras culturales y destituya los imaginarios de la educación metafóricamente inscrita en el cuadro de castas; una educación en horizonte de un diálogo permanente, en apertura a la voz del otro y en abierta construcción de la comunidad intersubjetiva.

El Otro tiene que pensarse y representarse como un vínculo, como una relación, como una coligación que estructura las formas de la identidad. Es el acto mismo de educar una tensión emergente con la disposición de esta presencia. En esta perspectiva, el tiempo y el espacio del Otro demandan una resignificación de las disposiciones en la escuela. “El sujeto de conocimiento ha de movilizar igual su pensamiento, ampliar su mirada, su visión de la realidad, romper las cadenas que lo atan a ciertos lenguajes canonizados, protocolarios, enriquecer el lenguaje y buscar metodologías alternativas para leer la realidad” (Guarín, 2012).

Los espacios educativos, deben posibilitar escenarios de reflexión para descubrir la idea de que los otros no son enemigos, sino antagónicos (Chantal Mouffe, 2009), y por este hecho se reconocen no como amenaza, sino más bien como posibilidad de ser. La comunidad intersubjetiva, entre antagónicos, constituye la entidad primigenia de la formación de lo social. Este



planteamiento articula un mismo horizonte entre la condición humana y la intersubjetividad, pues lo esencial en la condición humana (aquello que define nuestra manera de ser en una época) es la pluralidad, es decir, el inevitable condicionamiento de los otros, la apertura a la intersubjetividad de Husserl, al antagonismo de Chantal Mouffe y a la alteridad de Lévinas. En el caso de la filosofía de Lévinas (2000), la dimensión intersubjetiva está referida a las relaciones con el otro, en tanto el otro implica la manifestación de lo que desconocemos del otro. En este sentido las relaciones de alteridad implican una representación paradójica del Otro, en la medida en la que no se trata de demostrar la existencia del otro, o de colmar su deseo, sino de asumir que no sabemos nada sobre ese otro, que aparece y se manifiesta a nosotros.

Es por esa razón que Lévinas propone los procesos de aprehensión de alteridad en las relaciones más cotidianas y en las acciones más pasionales, es decir, en las que exponen el alma de sí y el otro a partir de la comprensión de la relación de alteridad como relación con lo infinito. Lévinas propone que es en el rostro del otro en el que se percibe el infinito, si aplicamos este tipo de comprensión de la relación con el otro a las prácticas educativas, tenemos que, las posibilidades del aprendizaje son igualmente infinitas, pues se basan en el desconocerse continuo, a partir de la aprehensión que de lo infinito, el otro me ofrece. Ello implica una relación

de aprendizaje, a partir de la ofrenda y la disolución de las relaciones de dominación entre quien sabe y quien ignora, pues se trata de una ignorancia mutua a pesar del paradójico reconocimiento de la presencia del otro, que en este caso particular del aprendizaje, representa más que a un maestro a un mensajero.

La pedagogía del mensaje, tiene que ver con la relación de alteridad que permite el aprendizaje de lo desconocido. En el cruce de estas dimensiones del aprendizaje (la intersubjetividad y la alteridad) tiene un lugar dinámico y vital en la educación. De esta forma, la educación como horizonte (como espacio y tiempo de las relaciones de aprendizaje) integra en sus procesos las dimensiones de la relación con el saber y la verdad, para producir entornos en donde los docentes aprendemos a enseñar remontándonos al aprendizaje continuo de las paradojas en las que se ofrece el otro. Una educación de frente a la comunidad intersubjetiva se expresaría en una espacialidad Decolonial-pedagógica que nombraremos como multicultural.

Pensar la ruta contraria implica aceptar el abandono del otro, como si se tratase de una plaga contagiosa que exacerba y aliena la esencia del yo, y representa la reproducción de una espacialidad colonial-pedagógica donde el Otro se representa como amenaza y su potencia debe ser conjurada. Esta es la característica del tiempo presente, que puede resumirse en la expresión la escasa alteridad.

Bibliografía

Fuentes

- Acebes Jimenez, Ricardo. (2001). *Subjetividad y mundo de la vida en Husserl y Merleau-Ponty: historia, cuerpo y cultura*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Arendt, Hanna. (1993). *La Condición Humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Azua, Félix de. (2001). Siempre en Babel. En: Larrosa, Jorge & Skliar, Carlos. *Habitantes de Babel: Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Borradori, Giovanna. (2003). *Philosophy in a time of terror: Dialogues with Jurgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago: University of Chicago.
- Carreño, Gastón. (2008). El pecado de ser otro. *Revista chilena de antropología visual* Nro. 12. Santiago de Chile: pp. 127-146.
- Castro-Gómez, Santiago. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de "lo latinoamericano". La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En: Follari, Roberto & Lanz, Rigoberto. *Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina*. Caracas: Sentido: pp. 155-182.
- Cortés Salcedo, Ruth Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia, 1984 – 2004*. Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (s/f). ¿Qué entendemos por libertad en Latinoamérica? Promesas y posibilidades, filosofar la educación. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2012). *La modernidad positiva*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Husserl, Edmund (1993). *Ideas*. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.

- Isaza de Gil, Gloria. (s/f). Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Lévinas, Emanuel. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: La balsa de la medusa.
- Lévinas, Emanuel. (1999). *De la evasión*. Madrid: Arena Libros.
- Ortega Valencia, Piedad. (2012). *Pedagogía y alteridad. Una pedagogía del nos-otros*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Nro. 35 (Febrero – Mayo). Bogotá: Universidad Católica del Norte.
- Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2012). *Pedagogías de la alteridad y prácticas decoloniales en educación*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pineda Muñoz, Jaime Alberto. (2013). *Pedagogías de la alteridad. Pensar la educación en las geografías del sur*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Skliar, Carlos. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Argentina: Miño y Dávila Editores
- Skliar, Carlos. (2005). *La crisis de la conversación de alteridad*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLAC-SO
- Walsh, Catherine. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 19, Nro. 48 (Mayo – Agosto). Medellín: Universidad de Antioquia.

Referencias

- Acosta López, María del Rosario. (2009). Hegel y el concepto «puro» de reconocimiento: la intersubjetividad como constitutiva de la subjetividad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Arroyave Álvarez, Orlando. (2010). Aproximaciones a una psicología de la exclusión. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, Vol. 2. En: <http://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RCCS/article/viewFile/99/93>. (Recuperado el 30 de noviembre de 2012)
- Bauman, Zigmunt. (1996). *Modernidad y ambivalencia, las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.



- Derrida, Jacques. (1997) *El monolingüismo del otro, O la prótesis del origen*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Foucault, Michel. (2005) *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- Freire, Paulo. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. (10a edición en español). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Desafíos de la Universidad. Miradas plurales. Carpe Diem*. Madrid: Editorial Académica española.
- Gutiérrez, Marcela. (2008). *La escuela como reflejo de la sociedad. La violencia discriminatoria frente a las minorías étnicas y la diversidad cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Sur
- Jünger, Ernst (1993). *La Tijera*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Madroñero, Mario (2010). *Políticas de la hospitalidad*. En: *Cuadernos Latinoamericanos de Filosofía*. Vol. 31, Nro. 103. Bogotá: Universidad Santo Tomás. pp. 91- 105.
- Martínez, Enrique y Sánchez, Salanova. (s/f). Paulo Freire. Pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza. En: http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_paulo_freire.htm. (Recuperado el 12 de febrero de 2013)
- Parra Sandoval, Rodrigo et al. (1998). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Pineda Prada, Nelson. (2009). Ponencia: Vigencia y Pertinencia del Pensamiento de Simón Rodríguez. Segundo Encuentro Internacional de Investigación Educativa. Costa Rica. En: <http://www.apse.or.cr/webapse/pedago/enint/10ponen.pdf>. (Recuperado el 5 de febrero de 2013)
- Serrano Gómez, Enrique. (1998). *Ética e intersubjetividad*. México D.F: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Skliar, Carlos. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Skliar, Carlos. (2011). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la alteridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Urabayan Pérez, Julia María (2012). Más allá de la onto-teología en el pensamiento de Lévinas: del Rostro A-Dios. *Revista Escritos*, Vol. 20, Nro. 45 (Julio – Diciembre). Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, pp. 305 – 342.

Lenguajes de la guerra y de la paz en el proceso de reintegración colombiano¹

JÓSE LUIS MEDRANO BENAVIDES²
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ³

Resumen

El presente artículo contiene el resumen del ejercicio investigativo que se adelantó en el marco de la investigación internacional Los lenguajes del Poder, en donde se analizaron los lenguajes de la guerra y de la paz, a la luz de las narrativas de 5 desmovilizados de grupos alzados en armas vinculados a la Agencia Colombiana para la Reintegración que residen en el Eje Cafetero.

En las narraciones de los desmovilizados se logran vehiculizar los aprendizajes que les ha dejado la guerra, las lecturas de los móviles de la guerra colombiana, la influencia de los extranjeros en ella y un vistazo a los espacios de socialización e interacción que tienen los guerreros en momentos en los que no hay combates.

Se explora la desmovilización como una salida de la guerra, el horizonte que tienen unas futuras desmovilizaciones en el contexto colombiano y las vicisitudes a las que se enfrentan los desmovilizados luego de su salida de la guerra.

Por último se explora la paz y la manera en la que los desmovilizados desde sus prácticas cotidianas promueven el desarrollo de una cultura de paz, desde un horizonte de paz imperfecta.

Palabras Clave: guerra, desmovilización, paz imperfecta, reintegración.

Abstract

Languages of War and Peace in the Colombian Reintegration Process

This article contains a summary of the research exercise that took the framework of international research Languages of Power, which analyzed the language of war and peace, in the light of the narratives

1 Recibido: 03 de noviembre de 2013. Aceptado: 09 de abril de 2014.

2 Jóse Luis Medrano Benavides. Psicólogo de la Universidad Católica de Pereira, Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Colombia. Trabaja como colaborador para la Agencia Colombiana para la Reintegración en el rol de Profesional Reintegrador en el eje cafetero. Correo electrónico: joselo188@hotmail.com

3 Miguel Alberto González González. Director de la investigación: Lenguajes del poder ¿Lenguajes que nos piensan?, asesor y director de la tesis de maestría y del presente artículo devenido de la investigación. PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina -IPECAL-México; PhD en Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira. Docente e Integrante equipo investigativo, Universidad de Manizales. Correo electrónico: mgcaronte@me.com



of 5 demobilized rebel groups linked to the Colombian Agency for Reintegration.

In the stories of demobilized they explore the learning that has left the war, the readings of mobile Colombian war, the influence of foreign war and a look at the spaces of socialization and interaction with the warriors in times when there is no fighting.

Demobilization is explored as an outcome of the war, the horizon that have a future in the Colombian context demobilization and vicissitudes faced by demobilized after their exit from the war.

Finally, we explore the peace and the ways that the demobilized practice daily the peace and promote the development of a culture of peace, from an imperfect peace horizon.

Keywords: war, disarm – demobilization, imperfect peace, reintegration.

Abriendo el Telón

Todo lo que promueva el desarrollo de la cultura trabaja también en contra de la guerra.

(Freud, 1932, 198)

Al hacer una revisión sobre el hito que hizo el punto de quiebre entre nuestra especie y las demás, emerge la cultura como el baluarte máspreciado y complejo en el que está inscrita nuestra historia, nuestro legado, nuestro código simbólico, que así como el genético, está para que cualquier ser humano que inicia su ciclo de vida tenga la posibilidad de no partir de cero al enfrentarse a un mundo hostil, adverso y que nos encara con la muerte, pues al contar con una cultura, contamos con un entramado simbólico que nos proporciona las herramientas para hacerle frente a las adversidades, a los conflictos y a la guerra misma, eventos propios de la semiósfera⁴ humana, que pese a los avances de la cultura no se ve salvaguardada de eventos violentos y hostiles como los vivenciados en las guerras.

Partiendo de esa semiósfera humana, donde todo cobra sentido, en el presente

ejercicio investigativo se invita al lector a explorar una relación de eventos propios del encuentro social, la guerra y la paz, a partir de una obra teatral en el que se pretende colocar en las tablas a las narraciones de personajes que han vivenciado ambos papeles protagónicos. Es una representación de dos escenarios que aparecen contrapuestos en el teatro de la vida, dos antagónicos que asumen el papel principal de nuestro tiempo, dos fenómenos que hoy están en escena en el contexto colombiano en el que muchos quieren pagar primera fila y otros ni se atreven a ingresar.

Es el teatro de la vida en el que día a día participamos como protagonistas, como espectadores o como ausentes, pues en la vida siempre asumimos un rol que de acuerdo a la escena nos vemos más visibles o más invisibles, y en el escenario de la paz y la guerra todos tenemos un papel que representar.

En escena, lo que nos convoca

La modernidad del presente requiere de un pensamiento complejo que en palabras de Guarín (2004, p.105) capture "*las relaciones, las interacciones, las implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades a la vez solidarias y conflictivas*", para así poder tener una comprensión de una realidad que no está dada, sino que se construye y se deconstruye en lo cotidiano.

⁴ Semiósfera es el concepto empleado por Jean Valsiner para definir el mundo simbólico en el que está inmerso el ser humano, una esfera de semiósis.

Uno de esos fenómenos actuales que co-existen en nuestra realidad como sujetos son las expresiones de la guerra y de la paz, las cuáles aunque no son exclusivas de la modernidad, si se nos presentan como un desafío, que en tiempos actuales hacen su aparición en diversas sociedades. Es un desafío que requiere comprensión y develación de esas lógicas que subyacen a la guerra y que develan la paz, es un reto que debe emprenderse en aras de saber más acerca de nuestra realidad atravesada por hechos de guerra y de expresiones de paz, ésta última, casi siempre mal entendida como un estado ideal relacionado con el cese de la violencia o de hostilidades.

En el contexto Colombiano, se presenta un conflicto armado que lleva más de 50 años desde el surgimiento de las guerrillas de izquierda y a su vez se vive un proceso de paz que lleva más de 25 años, que hasta el momento sólo ha dejado resultados parciales como acuerdos de paz, el tránsito de los alzados en armas a la vida civil y la participación política (García-Duran, 2009), hechos que nos hacen pensar que el país ha estado envuelto en la dinámica de la Guerra y de la Paz por más de dos décadas.

Esta situación vivida en Colombia puede ser descrita desde la perspectiva de aquellos sujetos que han estado inmersos en la guerra y en la paz, quienes a partir de sus narrativas pueden develar las lógicas de la guerra en los grupos ilegales alzados en armas y las lógicas de la paz al participar de un proceso de reintegración la Agencia Colombiana para la Reintegración.

Sobre las obras ya puestas en escena

En el rastreo de las obras ya puestas en escena que han abordado temas relacionados con la presente gesta de conocimiento se presentan dos frentes de búsqueda, el primero estará enfocado a contextualizar la dinámica que ha tenido

Colombia en su apuesta por los procesos de Paz, y un segundo ejercicio donde se recopilan las reflexiones-experiencias investigativas que se han tenido con los desmovilizados o personas en proceso de reintegración en el contexto colombiano.

Colombia y su apuesta fallida a los procesos de paz

En la actualidad Colombia aprobó en su congreso un marco jurídico para la paz que busca generar las condiciones legales y administrativas para que un eventual acuerdo de Paz con los grupos ilegales alzados en armas pueda darse en un presente próximo. Sin embargo, ésta no es una propuesta novedosa ni reciente en la historia de nuestro país, pues desde los años 50 del siglo pasado se han adelantado propuestas y negociaciones de paz con el ánimo de darle una salida pacífica y negociada al conflicto interno colombiano, un conflicto que según documentos del Observatorio de Procesos de Desarme, desmovilización y Reintegración –ODDR- de la Universidad Nacional de Colombia (2009) (2010, (2011), en la situación Colombiana hablar de la terminación de la guerra es algo complejo por la pervivencia del conflicto; así mismo, Álvaro Villarraga (2005) hace un recuento de 10 experiencias de desarme e inserción social que ha vivido Colombia, a partir de la realización de varios procesos de paz que se han dado con grupos de guerrilla y paramilitares por vías de desertión o desmovilización individual y grupal desde el año 1953 hasta el año 2005, allí se ilustra la forma en que se ha intentado afrontar la guerra con apuestas por la Paz.

En cifras del ODDR (2012) desde el 7 de agosto de 2002 a junio 30 de 2012 se han logrado desmovilizar en Colombia incluyendo a ex combatientes de guerrillas y autodefensas un total de **56.907** personas, de las cuales 21.342 han salido de manera individual de grupos de guerrilla, 3.747 de manera individual de grupos de autodefensas, 31.664 se desmovilizaron



colectivamente con acuerdos de paz de grupos de paramilitares y 154 de una desmovilización grupal de la guerrilla.

La Agencia Colombiana para la Reintegración (ACR) es la agencia del estado encargada de coordinar, asesorar y ejecutar, en coordinación con otras entidades públicas y privadas, la ruta de reintegración de personas desmovilizadas en el país, adicionalmente, la ACR, entidad que depende directamente de la Presidencia de la Republica, diseña, implementa y evalúa la política de estado dirigida a la reintegración social y económica de las personas o grupos armados al margen de la ley que se desmovilicen voluntariamente de manera individual o colectiva en coordinación con el Ministerio de Defensa Nacional, el Ministerio del Interior y anteriormente con la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (ACR, 2012). De acuerdo a las cifras de la ACR (2012) desde el 2003 hasta noviembre de 2012 se certificaron como desmovilizados de grupos ilegales a un total de 55.203, de los cuales el 88% son hombres y el 12% son mujeres.

El décimo sexto informe trimestral del secretario general al consejo permanente sobre la misión de apoyo al proceso de paz en Colombia (mapa/OEA) (2012), señala que la dimensión y complejidad del proceso de paz en Colombia plantea constantes desafíos a la institucionalidad y la sociedad colombiana en su conjunto.

Experiencias y reflexiones sobre los desmovilizados en el contexto colombiano

En los últimos 15 años se han realizado unas numerosas reflexiones e investigaciones que abordan diferentes aspectos del conflicto Colombiano, entre los que podemos encontrar aquellos que narran las experiencias de los excombatientes durante su permanencia en el grupo armado, los que realizan propuestas para salir del conflicto armado y los que retoman las experiencias de vida de los excombatientes en la vida civil.

María Clemencia Castro y Carmen Lucía Díaz de la Universidad Nacional de Bogotá que permitieron conocer algunas conceptualizaciones sobre la elección de la vida guerrillera y el paso a la vida civil (1997) y (2001), indagando por las coordenadas subjetivas que soportan a un sujeto en la guerra.

Cárdenas (2006) plantea un cuadro general sobre los procesos de desarme y desmovilización del siglo XX, así como algunos resultados concretos relacionados con la situación de los ex combatientes una vez concluye el apoyo gubernamental.

Por su parte, Lara y Delgado (2010) exploraron los desplazamientos de las subjetividades de las y los jóvenes desmovilizados, Aranguren (2011) abordó el proceso de tránsito hacia la vida civil de jóvenes excombatientes, los autores De la Espriella y Falla (2009) indagaron por el panorama de la salud mental de las personas en proceso de reintegración, Salamanca y Londoño (2011) identificaron algunos factores psicosociales predictivos de la calidad de vida de desmovilizados pertenecientes a la ACR; mientras que Gutiérrez (2007) indagó por una posible influencia en la construcción de una imagen prejuiciosa frente a los desmovilizados de las autodefensas y las guerrillas por parte de la prensa colombiana.

Ser o no ser. Cuestiones en la guerra y en la paz

La vida y la muerte, el ser y el no ser están presentes en los escenarios de las guerras, de ella salen como simples actores de reparto aquellos que regresan de las batallas y como actores de olvido aquellos que mueren. Pero también salen de la guerra aquellos que viendo su ser al límite de la existencia, deciden salir de los escenarios de confrontación bélica para iniciar una nueva lucha, la de la supervivencia en escenarios de paz, de convivencia y de mucha competencia económica, en centros urbanos en donde no se está acostumbrado a ser y

donde se puede dejar de ser en cualquier esquina.

Como apoyo para aquellos sujetos que intentan construir su Ser en escenarios de convivencia, ciudadanía y prácticas de paz, el gobierno colombiano designó a la Agencia Colombiana para la Reintegración con el fin de impulsar el retorno de la población desmovilizada a la legalidad de forma sostenible, contribuyendo a la paz, la seguridad y la convivencia ciudadana (ACR, 2012). Así mismo, el gobierno colombiano maneja una fuerte ofensiva militar contra los grupos armados ilegales a través de sus Fuerzas Armadas, con el fin de velar por la soberanía del país y avanzar en la derrota militar de los grupos ilegales, es una lucha armada en donde está presente siempre el no ser, que ha tenido sus mayores logros en los últimos 5 años al dar de baja a los principales líderes de esas organizaciones.

Es así como el gobierno colombiano se mueve desde un frente que promueve el Ser, la convivencia y la paz para aquellos que abandonan la guerra interna, pero también se mueve desde otro frente que promueve la guerra y el no ser, reflejado en la muerte de combatientes de diferentes bandos, dos frentes que hacen parte de una misma realidad colombiana desde hace décadas.

Vale la pena entonces preguntarse por la Guerra como un fenómeno que tiene vigencia en nuestro país, que tiene una historia y unas lógicas que la perpetúan y logran mantenerla, así mismo, vale la pena preguntarse por la Paz, como un horizonte que se abre para Colombia pero como fenómeno que no es propio de éste momento histórico, que también ha tenido intentos que no han logrado materializarla, por lo que es necesario revisarla, escucharla e interpretar las lógicas en las que se ha movido.

Para movilizar tales cuestiones, las voces de los ex combatientes pueden ayudar a comprender éstas dinámicas de guerra y de paz que lidera el gobier-

no colombiano, a partir de sus vivencias como sujetos que se debatieron ante la posibilidad de no ser en los combates y de su nueva apuesta por el ser en una dinámica de ciudadanía.

El teatro que nos convoca

Esta relación, Guerra y Paz que para el contexto Colombiano se ha perpetuado desde su consolidación como Estado-Nación, cobra mayor vigencia en la presente histórico, pues en su soberanía como democracia tiene un frente que se encarga de la Guerra y tiene otro frente que se encarga de la Paz; presentándose un fenómeno a forma de diada que es sensible para la indagación y para la comprensión de la realidad colombiana, pues cabe preguntarse si se articulan, si se complementan o si son dos frentes que van por caminos diferentes, abriéndose de esta forma interrogándose tales como ¿cuáles son las lógicas de la guerra?, ¿cuáles las lógicas de la paz en el contexto colombiano?, ¿qué piensan los ex-combatientes de grupos alzados en armas que estuvieron en el frente de la guerra y que hoy se encuentran en el frente de la paz en el marco de un proceso que busca la reintegración a la vida civil?, preguntas que son orientadoras y que movilizaron ésta propuesta investigativa, para tratar de develar la compleja realidad social en la que todos estamos involucrados.

Así el objetivo principal del ejercicio investigativo se concentró en comprender las lógicas que subyacen a la Guerra y a la Paz en el Contexto Colombiano a partir de las narrativas de desmovilizados que hacen parte de la ACR⁵ en el eje cafetero.

En ese camino general se persiguieron otras intensiones tales como:

- Describir las lógicas de la guerra de las personas desmovilizadas que estuvieron vinculadas en los grupos armados ilegales.

5 ACR – Agencia Colombiana para la Reintegración



- Identificar los dilemas de la desmovilización desde las voces de sus actores.
- Reconocer las lógicas de la paz de las personas desmovilizadas que hacen parte de la Agencia Colombiana para la Reintegración.

Ideas, guiones y abstracciones sobre la guerra y la paz

“¿Hay algún camino para evitar a la humanidad los estragos de la guerra? Es bien sabido, que, con el avance de la ciencia moderna, este ha pasado a ser un asunto de vida o muerte para la civilización tal cual la conocemos; sin embargo, pese al empeño que se ha puesto, todo intento de darle solución ha terminado en un lamentable fracaso.”

(Einstein, 1932)⁶

La guerra

Entre los pensadores que han abordado el tema de la guerra, Gastón Bouthoul la define (en Castro, 1999) como una lucha armada y sangrienta entre agrupaciones organizadas, es una de las formas como aparece la violencia, es metódica y organizada respecto a los grupos que la hacen y la forma como la dirigen, está enmarcada en un tiempo y en un espacio, y por definición es sangrienta. De igual forma, el más destacado teórico castrense de la modernidad Karl Von Clausewitz (en Castro, 1999b) se refiere sobre la guerra como una forma de relación entre los humanos que surge con la intención de doblegar y someter al otro, donde la esencia de la guerra es el duelo, el combate, cuyo objetivo es el de lograr imponer la propia voluntad al adversario por medio de la fuerza física,

es derribar al otro o incapacitarlo mediante el desarme. Son formas de comprender la guerra que la ubican como un escenario de confrontación de humanos que luchan con instrumentos en busca de un objetivo común: triunfar sobre el otro, cueste lo que cueste, y este costo incluye la vida misma, el bien máspreciado de los humanos, en definitiva la guerra es siempre sangrienta, el derramamiento de sangre es su alimento.

La guerra es asumida subjetivamente por aquellos que se deciden a empuñar un instrumento, puesto que se enfrentan en el campo de batalla a otros y se hacen a un traje que les da identidad de guerreros, sin embargo, lejos del espacio físico donde se gesta la guerra se encuentran otros que también están involucrados en ella que desde la indiferencia la aceptan, la comparten y la subjetivan, pues la guerra con el horror que conlleva logra involucrar a todo un grupo social que aunque no esté en el frente asume una posición ante ella, *“es incluso la mirada que trágicamente ciega a quienes guardan la distancia respecto de la guerra para enunciarse ajenos en la indiferencia, que sin embargo, tolerando su existencia, los hace cómplices en su condescendencia”* (Castro 2005, 304), es una posición que se asume en los territorios donde el conflicto armado no es tan agudizado, sin bien la violencia permea todo el territorio, el escenario de la guerra no es directo en todos los departamentos, y es desde esos lugares donde no hay un involucramiento directo con la guerra que se asume una posición de indiferencia hacia la guerra, donde se justifica, se tolera y se financia, allí la guerra es una realidad ajena.

Jhon Keegan (citado en Bermejo 2004) coloca de manifiesto que en toda guerra se encuentran involucrados 4 variables que la regulan, ellas son: la sociedad, la economía, la política y la tecnología, pues las cuatro convergen en la guerra y alimentan la guerra, *“la guerra continúa la acción política y cada sociedad, de acuerdo con su estructura crea un deter-*

⁶ Carta escrita por A. Einstein a S. Freud en Julio de 1932 en el marco de un diálogo propuesto por la Liga de las Naciones a pensadores de la época sobre temas cruciales. (Einstein y Freud, 1932).



minado tipo de ejércitos: el nobiliario, el ciudadano, el mercenario, que aplicará la tecnología más desarrollada para cumplir sus objetivos militares, en función de los medios económicos de que disponga” (p.295), aunque algunas de éstas variables no se encuentren en el frente de batalla, si son factores determinantes al momento de darle continuidad a la guerra y la forma en que ésta pueda ganarse, así la economía, la tecnología y la sociedad política son decisivos en todas las gestas, “El afán de poder que caracteriza a la clase gobernante de todas las naciones es hostil...este hambre de poder político suele medrar gracias a las actividades de otro grupo guiado por aspiraciones meramente mercenarias, económicas.... Individuos que, indiferentes a las consideraciones y moderaciones sociales, ven en la guerra, en la fabricación y venta de armamentos, nada más que una ocasión para favorecer sus intereses particulares” (Freud, 1932, p. 184).

La guerra se convierte en un acto colectivo, en los tiempos que se convoca a ella, nos otorgamos el permiso para ser hostiles pues solo con el aval de la comunidad la muerte no es mal vista, así como el mito de la horda primitiva freudiana, para dar muerte al padre es necesario que los hijos en consenso lo aprueben y se permitan así la violación de la Ley, la transgresión de la norma; de este modo el sujeto queda sin responsabilidad del hecho, ésta es asumida por el colectivo con el que hay una identificación de sentimientos en el que sopesa la culpa, pero no en el sujeto, de éste modo es en la colectividad de la guerra donde ésta se legitima y pierde su arbitrariedad, “en la guerra, como fenómeno social, el psicoanálisis habrá de indagar por el sujeto encontrando, como en todo fenómeno de masas, su desvanecimiento, la posibilidad del levantamiento de la represión y la desaparición de la culpabilidad. Subsumido en el colectivo, el sujeto podrá aliviarse del oneroso sentimiento de culpa. Al igual que en la ceguera del amor donde el objeto es puesto en el lugar del

ideal del yo, uno puede convertirse en “un criminal sin remordimientos”” (Castro, 1999, p. 2), así, la guerra también es una inscripción en el colectivo para el sujeto, es una posibilidad para ser alguien en la vida, se deja el anonimato de un sujeto más para ser parte de un grupo con unos elementos en común que le generan una identificación, allí el sujeto se masifica, se estandariza y pasa a ser uno más en la fila al que con órdenes se le doblega, al que con himnos y canticos se le encarga una responsabilidad que no es suya como sujeto pero que como colectivo debe asumir, es un lenguaje del poder en el que se dirigen unas órdenes y no queda más que cumplirlas, una de esas órdenes es “matar” con la justificación de hacerlo por la soberanía nacional, así los enemigos sean nacionales, ésta orden aplica tanto en un bando como en el otro, la justificación es la que varía.

De este modo, el “*Torbellino de la muerte*” (Freud, 1915) al que somos arrojados todos los sujetos –partícipes y no partícipes del frente de batalla- como consecuencia de la guerra, lleva a una confrontación en el sujeto con su lado más oscuro, con su irracionalidad -con su inconsciente diremos algunos-, en donde surgen toda clase de sentimientos de hostilidad, violencia, agresión, destrucción, entre otros, que llevan a pensar que el sujeto se encuentra escindido, dividido, entre una serie de fuerzas internas que entran en conflicto y lo llevan en unas ocasiones a hacer el bien, y en otras a hacer el mal –esto sin entrar en juicios morales-, lleva a pensar que el sujeto no tiene una tendencia a la búsqueda de la paz, al encuentro del placer y el alcance de la felicidad, esa es una de sus tendencias, pero suele advenir otra, que es oscura y se inclina por la muerte; así el sujeto se encuentra ante un conflicto interno del que no sabe que es producto, pero si es su esencia, que lo hace partícipe de eventos como las guerras en donde el encuentro con la muerte es cara a cara, que luego del derramamiento de sangre



y del padecimiento subjetivo, lo llevan tardíamente a replantearse la necesidad de cesar en el enfrentamiento, y aunque siempre aparezca de manera tardía, a destiempo, la posibilidad de construir la paz también se erige como una opción en el sujeto quien en ese conflicto interno también busca hacerle frente a su mayor determinismo, la muerte.

Una salida de la guerra: la desmovilización

Aunque la guerra no acabe como fenómeno social que ha aquejado a gran parte de las civilizaciones, para cada sujeto llega un punto crucial en el que los destrozos del combate afectan la fortaleza del ideal en el que se escudaban para salir al frente de batalla, sucumbe su razón de estar en un grupo y se plantea la posibilidad de salir de la guerra.

Para algunos expertos en el tema de las salidas a las situaciones de conflicto o de confrontación bélica se plantean tres componentes que son esenciales para el mantenimiento de la paz y la posibilidad de construir nuevas relaciones de convivencia y reconciliación entre los excombatientes y la sociedad civil, esos componentes son: *“el Desarme, la Desmovilización y la Reintegración”*, (ODDR, 2011, p. 3). En el caso colombiano, los que hoy son “desmovilizados” han hecho su salida de los grupos por vía colectiva o por vía individual, son dos modalidades de salida que si bien se categorizan bajo el mismo término, la manera de vivenciarla y de asumirla subjetivamente varía, pues en el caso de las desmovilizaciones colectivas éstas se dieron desde una lógica de poder, desde lenguajes de poder que ordenaron a los combatientes salirse del conflicto armado por unos acuerdos que se establecieron con el gobierno, para muchos su ligazón con la guerra no había terminado y no era el momento subjetivo para salir de la batalla lo hicieron por órdenes de los comandantes que debían cumplir, aquí, en estos casos la lógica DDR no pudo darse pues se generó una desmovilización pero

el desarme del guerrero en su vínculo con la guerra no se dio, quedó abierta su ligazón a las lógicas de la guerra generando así nuevas posibilidades de vinculación a las bandas criminales que emergían desde las ciudades.

Para aquellos que hicieron su salida de manera individual las razones que los llevaron a tomar esa decisión pueden ser de diversa índole, *“el retiro puede ser renuncia a la vida guerrillera, a la vía de las armas, a la clandestinidad; puede implicar renuncia al ideal, al proyecto, al colectivo; puede ser desencanto, desilusión de la fascinación que permitió el vínculo, agotamiento del ideal”* (Castro, 1997, p. 25), por salvaguardar su vida, por construir una familia con su pareja del grupo, entre otras posibilidades subjetivas que llevaron a al sujeto a deponer su posición de combatiente en la guerra; para éstos que lo hicieron por la vía individual podrían aparecer otro calificativo como el de “desertor”; para la lógica de los grupos armados ilegales el sujeto que abandona la causa de manera individual lo hace rompiendo la fidelidad, la lealtad, el honor y otra serie de valores de pertenencia a un grupo que generan la cohesión y le dan soporte al colectivo, quedando entonces éste como un “traidor”, significante que enfrenta al sujeto, que lo cuestiona y que muchos no reconocen luego de su salida del grupo armado.

La desmovilización, como una posibilidad de salida al escenario de la guerra se plantea como una alternativa real sólo si se logra por vía subjetiva, es decir de manera personal, pues ya sea por vía colectiva o por vía individual, sólo desde el involucramiento del sujeto en el cambio de su posición subjetiva frente a la guerra puede generarse un desarme, que lleve al sujeto a generar otras dinámicas de relaciones encaminadas a la convivencia y a la reconciliación, *“para cada sujeto la guerra llega a su final cuando renuncia al discurso guerrero y con ello a la postura enaltecida y al poderío que aglutina formando colectivo”*, (Castro, 2006, 134).



Sin embargo, ésta salida deja sus consecuencias y sus marcas para toda la vida en el sujeto guerra deja sus huellas en el cuerpo, en el psiquismo y en lo social ya que *“de la guerra nadie sale incólume, pues allí el sujeto se juega su destino; es una apuesta que deja marcas imborrables y en su final resta como cicatriz. Todo sujeto allí participe, exponiéndose y exponiendo a otros al destrozo, quedará sometido a la perennidad de sus huellas que en cada uno harán de ésta una experiencia sin fin”*. (Castro, 2006, p. 135), una experiencia que para la sociedad queda marcada desde el nombramiento como “desmovilizado” apelativo que genera rechazo, desconfianza y temor; en el cuerpo quedan las marcas del combate, de heridas, de desgaste; en el psiquismo queda la muerte, el haberla enfrentado, el haberla causado, el verla en los más allegados, el ser un traidor, no haber triunfado, el tiempo perdido, una nueva vida por asumir.

La paz, ¿imperfecta?

Al interactuar con expresiones de la violencia como la agresividad, los conflictos o la guerra, emergen otras expresiones que se contraponen a las anteriores tales como la cooperación, los acuerdos, la solidaridad o la paz, situaciones que ubican a las relaciones humanas en una dicotomía que a lo largo de la historia ha estado caracterizada por dinámicas sociales de guerra y de paz.

Desde finales del siglo XX ha sido de interés investigativo para diferentes disciplinas como la economía, la política o la sociología, quienes intentan analizar desde sus especificidades del conocimiento la dualidad de la guerra y de la paz, tal es el caso de la denominada *“psicología de la paz”* (Ardila, 2001).

Hablar de paz hoy es una consecuencia de la declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, como medida preventiva ante la aparición de hechos de violencia que desencadenen en nuevas guerras que en una era tecnológica pue-

dan acabar con la especie humana. Sin embargo, así como la guerra ha estado presente a lo largo de las civilizaciones humanas, la paz también ha hecho su presencia en la historia y en la filogénesis humana, puesto que como lo manifiestan algunos investigadores del instituto de la paz y los conflictos de la universidad de granada (Muñoz & López, 2000), (Molina & Muñoz, 2004), el ser humano siempre ha estado enfrentado a un contexto cambiante, fluctuante y dinámico que le ha implicado la generación de soluciones adaptativas al ambiente en el que mantiene su existencia, *“la paz es una respuesta de los humanos a los desafíos del medio en el que habitan”* (Muñoz, 2009, p. 38), y ha sido gracias a esas respuestas que genera ante situaciones de conflicto que ha logrado sostenerse como especie y ha logrado construir todo un mundo simbólico en el que está inmerso y en el que reposa toda su cultura, una cultura que propende por el bienestar personal, grupal y de la especie.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO– en su declaración de 1989 reconoce la Cultura de Paz desde una definición que puede ser vista como demasiado amplia y extensa en las dimensiones que allí se incluyen, pero así mismo es una descripción de lo complejo de las relaciones humanas y del reconocimiento de la existencia de una realidad conflictiva en la que es necesaria adaptar los avances que en materia de cultural ha tenido la sociedad para redefinir la condición humana de la especie, desde una marco de derechos y de respeto por la vida.

El conflicto es entonces una de las condiciones inherentes al ser humano y quizás se convierte en su motor vital, ya que ante los conflictos que se presentan en el entorno ha tenido que responder y adaptarse para evolucionar como especie, es ante la presencia de los conflictos en donde se abren las capacidades creativas del ser humano y en donde emergen prácticas pacifistas para tratar de superar



los conflictos, aunque cabe señalar que no todos los conflictos logran resolverse de manera pacífica y derivan en acciones violentas (Muñoz, 2009), así los conflictos son ambivalentes puesto que pueden generar cooperación, creatividad, violencia o destrucción.

Así, en una nueva dimensión de lo que puede comprenderse bajo el concepto de Paz, rompiendo con el esquema en el que la Paz es el cese de la violencia o la ausencia de guerra, *“hablaríamos de paz refiriéndonos a todas aquellas situaciones en la que gestionamos o regulamos, de acuerdo con nuestras normas y valores, lo más óptimamente posible los recursos disponibles en la unidad humana de referencia. [...] La paz nos permite sobrevivir, reconocernos como congéneres y establecer vínculos de afecto, apoyo mutuo y ser cooperativos entre nosotros. [...] Representa todas las acciones humanas encaminadas a preservar el más alto grado de bienestar de las entidades humanas, personas, grupos y especie”*. (Muñoz & Molina, 2010, p. 50). La paz como una cultura es imperfecta, inacabada, que no tiene un estado ideal de plenitud, convive con los conflictos y es reconocida como una herramienta de la especie humana que se utiliza para regular los conflictos de manera pacífica buscando el bienestar, el equilibrio para todo un grupo, no solo el personal. Así emerge una nueva categoría de análisis producto de las investigaciones en el campo de la paz y es el de “Paz imperfecta”, comprendida como aquel estado en el que hay prácticas donde se busca el equilibrio en medio de situaciones complejas o de conflicto, Muñoz & Molina (2010).

Camino al escenario

Se utilizó un diseño descriptivo, desde una metodología de análisis de contenido y de historias de vida, en el que se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista estructurada. Las entrevistas fueron grabadas, por lo que se realizó un análisis de los datos de referencia de manera cualitativa.

Los sujetos que hicieron parte de la investigación fueron 5 personas que pertenecieron al grupo armado ilegal de izquierda “FARC”, y que ahora se encuentran adelantando un proceso de reintegración con el acompañamiento de la Agencia Colombiana para la Reintegración en el eje cafetero. Se adelantaron 3 entrevistas en el departamento de Caldas, 1 en Risaralda y 1 en Quindío, de los cuáles en temas de género, 3 fueron hombres y 2 mujeres.

En escena: la guerra, la desmovilización y ¿y la paz?

Para lograr ubicar los Lenguajes del Poder que se entran en las lógicas de la guerra y de la paz en el contexto colombiano, se tomaron 5 actores del proceso de reintegración que adelanta la Agencia Colombiana para la Reintegración en el eje cafetero –los 5 hicieron parte de grupos de izquierda en este caso las FARC-, quienes vehiculizaron en el lenguaje sus vivencias y percepciones de los tiempos de guerra y los tiempos de paz que han experimentado como actores protagónicos.

Cada uno de los actores protagónicos hace su aparición en 3 escenas: “la guerra”, “la desmovilización” y uno que se pregunta por “la paz”, al interior de cada una de éstas escenas se presentan unos actos en los que a modo de teatro se representa lo que acontece en la realidad de la guerra y de la paz de nuestro país, a la luz de las vivencias de quienes han mutado de roles y se han hecho partícipes de ambos escenarios.

Primera escena: la guerra

Acto 1. ¿Y Por qué hay guerra?

Toda guerra tiene en su trasfondo unos intereses políticos, económicos y de poder que develan los intereses de aquellos que según Einstein *“ven en la guerra, en la fabricación y venta de armamentos, nada más que una ocasión para favorecer sus intereses particulares”* (Freud, 1932, p. 185), tales intereses movilizadores de la guerra no se colocan de manifiesto en el

discurso que se le dirige a los combatientes, pues se requiere de algo que haga unidad y genere lazos en los grupos para lograr constituir una masa de combate, es así como se apela a los *“ideales de lucha”* (Actriz2) que motivan a los sujetos partícipes y no partícipes a inscribirse en un discurso de guerra en el que la sangre, lo mortífero y todo *“lo devastador que en sí misma es la guerra”* (Actriz2) va a quedar subrogado en ideales altruistas que buscan el bienestar general y la consecución de algo mejor para una sociedad, es un discurso que refleja el rol que asume el guerrero como salvador, como héroe en su día a día en la guerra, pues se está allí para conseguir fines nobles, para traer una realidad diferente al pueblo que lo saque de su opresión, un discurso que disfraza la realidad de la guerra, del recurrir a los medios violentos para alcanzar transformaciones sociales, es así como el guerrero se enviste de héroe o de cualquier otro ideal para obturar su actuar violento.

Algunos de esos ideales de lucha se mantienen desde la revolución francesa tales como “la libertad”,

“la igualdad” y “la fraternidad”, aparecen otros como “la Patria”, “la democracia”, “la soberanía”, “el Pueblo”, “la equidad”, “la justicia” y más recientemente “la seguridad”; cada uno de éstos ideales pudo ser usado para justificar la lucha contra el socialismo y el comunismo que atentaba contra la libertad que promueve el neoliberalismo, para justificar la lucha por la libertad de los pueblos oprimidos por regímenes dictatoriales, para soportar la lucha contra el terrorismo de los grupos que atentan contra la democracia y para convocar a la lucha contra cualquiera que atente contra la Seguridad.

El gráfico evidencia unas lecturas de la guerra en donde es posible señalar que el poder, la economía y el dominio de territorios son los hilos principales que tejen la guerra en Colombia, son los mismos intereses que le han dado soporte a otras guerras, y que continúan reproduciéndose en contextos como el nuestro en el que unos pocos que no van

al frente de batalla la promueven, y lo hacen desde los ideales que enuncian como la “seguridad democrática”, “la consecución





de la paz” o “la búsqueda de la igualdad social”, otros se levantan en la lucha, para no sentirse oprimidos, o porque están en desacuerdo con una forma de gobierno, porque creen que es el camino para alcanzar ideales como la libertad, la igualdad y el bienestar social, enmascarando con causas justas la ambición por el poder, el dinero y las tierras, los intereses reales de la guerra en Colombia.

Sin embargo, pese a que esta develación de la guerra sea de vieja data, todos los que están en la guerra prefieren que su enunciación sea heroica, de carácter social y con justicia, para hacer así más soportable el encuentro con la muerte, es un recurso del sujeto que le permite hacer frente a lo voraz del conflicto, pues aquel que se inscribe en la guerra le “implica investirse de un discurso que, inscrito en el orden simbólico, tiene una trascendente resonancia impregnada de lo imaginario. Lo simbólico “*imaginizado*” deriva en un poder redoblado del discurso y es sostén en una lucha fraterna encarnizada”, (Castro, 2002, 38).

Acto 2. El Fin Justifica los Medios.

Gran parte de las guerras se plantean desde un fin ideal en el que los medios quedan en un segundo plano y son justificados, los medios se legitiman y ante su accionar violento producto del encuentro bélico no hay reproche.

Conseguir la Paz es uno de los fines de las guerras de nuestros tiempos, en el caso colombiano la búsqueda de la paz se ha realizado desde hace más de 50 años por los medios violentos, tratando de eliminar o someter al enemigo por la vía armada, quedando siempre ese fin en un horizonte lejano y perpetuando el medio, al respecto los actores nos mencionan que Actriz1: “*ante un agotamiento de recursos, se llega a un punto donde no se ve otra opción que tomar las armas, irse por la vía de las armas para hacerse al poder, pues por la vía pacífica no fue posible. Muchos pensamos que el fin justifica los medios, y quedan muertos de parte y parte, pero el*

fin es un fin noble”; al respecto Actor2 señala: “*El fin justifica los medios, entonces se utiliza lo que sea en la guerra, sin embargo eso varía según el comandante ya que hay algunos que no les gusta mucho la guerra y usan medios más receptivos, pero hay otros más guerreros que utilizan medios violentos contra la población civil, los militares, los puentes*”; Actor3: “*se dice que se lucha por la paz pero lo que se utiliza es violencia para alcanzarla*”; de éste modo puede verse reflejado en los discursos de los actores, que la guerra utiliza en su lógica la frase de Maquiavelo “el fin justifica los medios”, y es una frase que termina validándose al interior de aquellos que hacen parte de los bandos pues el fin es engrandecido y permite el actuar violento sin que se ejerza alguna clase de censura por utilizar medios agresivos contra el otro.

Acto 3. Cualquiera puede ser Guerrero.

En el torbellino de la guerra, todos en el grupo social pueden verse avocados a ser guerreros, a ser combatientes de la causa, a ser parte de un bando, se puede ser un guerrero desde la legalidad o se puede ser un guerrero desde la ilegalidad, cada quien tendrá sus razones y sus justificaciones para verse convocado en un grupo armado y arriesgar su vida en el fuego cruzado, y ante esa decisión existe una libertad subjetiva de la que cada sujeto tiene plena implicación, nadie podrá entrar a realizar juicios de valor que condenen la vinculación de un sujeto en un grupo armado ilegal, pues en tiempos de guerra todos pueden ser guerreros, lo que si queda es la responsabilidad del sujeto en su participación.

Las descripciones sobre las razones que llevaron a alguien a ser guerrero en un grupo armado ilegal cobran sentido a nivel subjetivo, pues ya sea por motivos ideológicos, por conflictos familiares, por ser la opción de vida más común en la zona, entre otras, todas las razones son variadas y justificadas para cada uno de

los sujetos que tomó la decisión y cobran sentido a nivel personal, sin embargo, “ser guerrero” les permitió asumir un lugar desde lo simbólico para hacerse un lugar en el mundo, para ser un verdadero revolucionario, para cobrar venganza, para ser alguien admirable, para escapar de la vida cotidiana, para demostrar la hombría, entre otras miles de posibilidades que abren la vía al Ser en el mundo, que no los exime de su responsabilidad subjetiva, pues *“Cualesquiera que hayan sido los motivos para el ingreso a una vida guerrillera, siempre interviene el sujeto guiado por su deseo”* (Castro y Díaz, 1997, p. 21).

Ser guerrero en Colombia puede ser una elección forzada, quienes van a la guerra serán las clases sociales menos favorecidas y las más vulnerables, erigiéndose así una “clase de guerreros” que siempre estará disponible para engrosar las líneas del combate ya sea desde la legalidad o desde la ilegalidad, las narraciones dejan ver la forma como se puede llegar a ser guerrero, por una elección forzada, o una elección por pertenecer a una clase social, una elección

coartada, en la que no se puede desconocer la responsabilidad del sujeto y su implicación en el mero acto de elegir, es una elección que deja huellas y marcas con las que se tendrá que cargar el resto de la vida, pues “no es una elección cualquiera; compromete el rumbo de la vida y la vida misma...la huella dejada por el encuentro con la guerrilla es imborrable en la historia del sujeto que la vive” (Castro y Díaz, 1997, p. 24).

Acto 4. Lo que se aprende en la guerra.

En las narraciones se reflejan algunos elementos significativos que el involucramiento con la guerra le dejó a cada sujeto, algunos la narran desde el dolor, como una experiencia que quisieran no haber vivido pues sus secuelas hoy en el presente generan una perpetuidad que no hace posible el trámite o el olvido de algo que dejó huellas en el cuerpo, que afectó

la función de caminar y que será recordado en cada paso de la vida; otros la narran con nostalgia, evocando la escena guerrera como un espacio de lucha necesaria para





evitar la opresión de muchos, se sigue atado a la guerra, se sienten la causa y no se renuncian a ella; otros la narran queriendo comprenderla, explicarla o describiendo lo que acontece en la guerra como queriendo advertir a otros de las consecuencias de involucrarse en ella.

Esos aprendizajes que les dejaron la guerra a los actores de la investigación pueden servir de referencia a otros sujetos que nunca han estado involucrados en la guerra, son aprendizajes que a modo de prevención, le pueden advertir a un sujeto lo que se vive en la guerra.

Los aprendizajes de la guerra sirven para desentramar lo que sucede en el contexto colombiano, la guerra es un escenario en el que los ideales de justicia y equidad social quedaron diluidos para devenir en intereses económicos y particulares, en donde la muerte y la pérdida de la libertad son dos constantes, una guerra que utiliza un contexto que en sí mismo es hostil para el sujeto, una guerra utilitarista que usa a las personas mientras sean funcionales, es un espacio que destituye al otro de su condición humana

y me permite matar al otro, pues así no se quiera se aprende, es cuestión de supervivencia; se precisa claramente que de la guerra no se sale tan fácil, pues el ingreso a los grupos ilegales deja una sentencia de muerte como salida al sujeto; se aprende que no hay respeto por la diferencia, que no hay equidad y que existen preferencias de género cuestionando de éste modo los ideales de lucha; es un escenario humano atravesado por las emociones, por el odio, la ira, la venganza, en la guerra se es visceral para atacar al otro y se es racional para planear como hacerlo.

Acto 5. Lo que se enseña en la guerra.

En los grupos armados ilegales la educación está presente desde unas características no formales, pues aunque cuentan con una pedagogía específica, se hace en unos días establecidos, se utilizan recursos o medios para direccionar la enseñanza y puede darse de manera estructurada, carece de todo el sustento jurídico ante las autoridades educativas colombianas, ya que como lo señala Colom (2005, 11) *"la diferencia más determinante que se*



da entre educación formal y no formal es, sorprendentemente, de carácter jurídico y no pedagógico”.

De este modo, puede evidenciarse que en la guerra existe una forma particular de educación en la que no solamente se instruye al sujeto en técnicas y tácticas de guerra, sino que también se realiza todo un esfuerzo pedagógico que busca generar una alienación del sujeto a los ideales del grupo que le sirvan de sostén durante su permanencia en el grupo. Es una educación No formal la que se emplea en el contexto de los grupos armados ilegales.

Acto 6. Los despistes de la guerra.

En la guerra no todo el tiempo los sujetos están en confrontación bélica, existen algunos momentos de cese al fuego en los que el encuentro con el otro semejante del campo de batalla puede darse desde otras relaciones diferentes a las violentas, es un tiempo fuera que da la apertura de conocer al otro, para socializar con los demás partícipes del grupo o para estar con uno mismo. Durante esos momentos en los que se está aislado del combate y se adentra en la convivencia del grupo emergen actividades grupales o colectivas como los deportes o los juegos de mesa.

También se propician espacios para el disfrute de parrandas donde se puede escuchar música, bailar y consumir licor, es el momento en el que los integrantes del grupo pueden autorizarse a tomar y llegar a estados de borrachera sin que sean castigados por ello, son espacios muy controlados en donde las armas son retiradas de quienes disfrutan y se custodian para evitar tragedias producto del alcohol. La música acompaña a los integrantes del grupo quienes desde la montaña o desde donde se encuentre saben que cuentan con una emisora propia.

Al interior del grupo se guardan tradiciones y costumbres que no se dejan de lado así se encuentre en la guerra, entre los mismos integrantes se tejen lazos de fraternidad que permiten la celebración de fechas familiares como la navidad y

fin de año, actos que dejan entrever la humanidad que la guerra no puede eliminar en el sujeto.

En ese compartir diario entre los que se hacen partícipes de la causa guerrera se comienzan a tejer vínculos de cercanía en donde las emociones y los sentimientos emergen como experiencias propias de los humanos, aparece el “amor” como experiencia que le da sentido a la experiencia vital y que en el caso de la guerra permite salir de ella para adentrarse en un mundo de dos que creen poderlo todo, creen que pueden con la guerra. Sin embargo, pese a que ese sentimiento que surge entre dos pueda experimentarse de manera libre, en el interior del grupo existen una serie de reglamentaciones que regulan los vínculos amorosos, pues reconocen que una persona que no logre controlar sus emociones y sentimientos en una relación amorosa puede generar dificultades al interior del grupo, razón por la que las autoridades de la organización armada asumen un papel directivo en las relaciones y pueden tomar decisiones que solo le incumben a dos.

La sexualidad emerge en las narraciones como una dimensión del ser humano que también está inmiscuida en los relajos de la guerra, desde la visión del grupo está regulada desde “lo natural”, cada quien es libre de vivirla, es una práctica posible sólo desde una visión heterosexual, pues el homosexualismo es un problema que no se tolera. En el grupo armado las pulsiones sexuales suelen hacer su aparición en la guerra de manera latente y cada quien la vive a su modo, existiendo unas limitantes que están encaminadas a evitar discordias, disputas, enfrentamientos entre los miembros del grupo, pues se reconoce que no todos logran manejar sus emociones y sentimientos libremente, ante lo que es necesario un control externo.

Acto 7. Los extranjeros en la configuración de la guerra colombiana.

El conflicto armado colombiano no ha sido ajeno a ese proceso de globalización



de la guerra pues en la estructuración de los grupos armados como las guerrillas de las FARC y el ELN se hicieron presentes ideologías, estrategias de lucha, dineros y armamentos provenientes de otras regiones del mundo.

La influencia de extranjeros en la estructuración de la guerra en Colombia ha estado presente desde los inicios de las guerrillas colombianas, su ideología se ha inspirado en personajes representativos del pensamiento marxista y de las revoluciones que se han dado en Latinoamérica. En la actualidad también existen países que colaboran y apoyan desde diferentes frentes a los grupos guerrilleros, algunos lo hacen desde los frentes económicos enviando dineros en forma de donaciones, otros se vinculan entregando armas o vendiéndolas a precios favorables, existen otros que ofrecen sus servicios para capacitar a los militantes en tácticas y estrategias de guerra.

Sin embargo, al momento de hacer referencia sobre extranjeros o países que se involucraron con la guerra, algunos actores se mostraron evasivos a sus narraciones, se afirma que efectivamente existen países que entregan armamentos a los grupos armados, que hacen donaciones de dinero o en especie y también se vinculan con personajes que saben de tácticas y estrategias militares.

Segunda escena: la desmovilización

Acto 1. La salida de la guerra: la desmovilización

Cada sujeto que abandona la guerra tiene unos motivos subjetivos para hacerlo, pero la forma en la que lo haga determina su condición jurídica posterior a su participación en la guerra, es así como el ODDR (2008) señala que entre las modalidades de salida de una persona de las organizaciones armadas ilegales que participan de la guerra en Colombia, están aquellas desvinculaciones derivadas de decisiones individuales, por decisiones entre un grupo

de combatientes, por acuerdos colectivos o por haber sido capturado, son 4 formas de salida de la guerra que derivan en el término “desmovilizado”.

En el caso de los protagonistas del ejercicio investigativo la salida de la guerra estuvo dada desde la captura en combate, en algunas narraciones puede encontrarse que no se tenía la decisión individual de abandonar voluntariamente las actividades como miembro del grupo, tal como lo define el decreto 128 de 2003, sino que por el contrario fueron capturados siendo parte activa del grupo y ante la propuesta de desmovilizarse y acceder a los beneficios de un programa, identificaron la posibilidad de no perder la libertad.

Otras narraciones involucran la decisión del sujeto movilizado por la insatisfacción de estar en un sitio en el que no se está haciendo nada con la vida, en esos casos la salida fue fácil, no tuvieron inconvenientes, ni travesías en sus salidas del grupo, la entrega no se dio como consecuencia de los combates, sino más por un “desmoronamiento moral” que los alejó de su causa de guerra y los llevó a salir de ella a partir de la desmovilización.

Acto 2. Las vicisitudes de desmovilizarse

El que logró sobrevivir a la guerra no tiene más que su vida para seguir adelante, pues independientemente de la modalidad de salida del grupo o de las maniobras que tuvieron que hacer para salir de la guerra son recibidos por las autoridades competentes en los procesos de DDR con lo que tienen encima, el arma, la dotación de campaña, el camuflado y su vida, no tienen más. De ahí en adelante comienza un camino lleno de incertidumbres de vicisitudes en donde el apego a la vida es sólo el inicio, la tarea es saber que hacer ahora con ella.

Entre los cambios que genera el comienzo de una nueva vida después de desmovilizarse, se encuentra el responder a las lógicas del consumo y del modelo económico de la región en donde es nece-

sario aprender a ser generador de dinero para poder responder con éxito al modelo social; pues solo de éste modo se podrá acceder a unas condiciones mínimas de habitabilidad en el que se cuente con un sitio para el descanso, un sitio para el aseo del cuerpo y un espacio para la preparación de los alimentos, sin contar que en cada uno de éstos espacios se requieren ciertos insumos que tienen un costo como lo son un colchón, una estufa o unos elementos de aseo. Es así como los gastos llegan al sujeto luego de la desmovilización, gastos de arrendamiento, de servicios públicos, de vestido, de alimentación, de transporte, entre otros que se quedan cortos en comparativo a los ingresos económicos que reciben como apoyo por parte del gobierno, situación angustiante que para algunos desmovilizados que recién salen del grupo armado se traduce en incapacidad, en desilusión ante la decisión tomada y en lágrimas; de ahí que la inserción en lógicas laborales para un desmovilizado es indispensable para su adaptación a la dinámica social, pero para lograrlo se debe cualificar a la persona, proceso que se adelanta con el programa de reintegración de la ACR.

Para algunos desmovilizados lo mejor es volver al campo, ya que allí se encuentran los trabajos en los que se tiene experiencia, actividades relacionadas con el agro que son remunerados por debajo de los salarios mínimos pero que alcanza para satisfacer las necesidades básicas, además, en el campo está lo conocido allí se saben ubicar, se saben defender.

La desmovilización permite retomar acciones que de niño no pudieron tener continuidad por falta de garantías o por la no existencia de cobertura, es el caso de la educación, dimensión que es asumida por algunos desmovilizados como esencial para adaptarse a las dinámicas sociales, a las lógicas laborales y para algunos como necesidad de superación para salir adelante.

Pese a todas las vicisitudes que se presentan con la desmovilización de una

persona, el elemento que más genera arraigo a la cultura de la legalidad y alienta a seguir luchando en la adaptación a la dinámica social de consumo, es el aspecto familiar, tanto para aquellos que ya tenían una familia constituida como para aquellos que inician la conformación de un nuevo vínculo familiar.

Acto 3. La desmovilización no es la salida a la guerra.

Desde el año 1953 se han llevado a cabo en Colombia varios procesos de desarme, desmovilización (DDR, 2009) y reintegración de combatientes de grupos armados ilegales, cada uno de éstos procesos se ha dado con unas características propias del contexto histórico, respondiendo a las exigencias del momento, pero casi siempre con la intención de dar solución a las confrontaciones bélicas que ha tenido el país. Así, la desmovilización desde hace 60 años ha sido una estrategia del gobierno Colombiano en aras de dar finalización al conflicto armado con los distintos grupos alzados en armas.

En las narraciones se evidencia una desestimación por la desmovilización como una salida a la guerra, pues existen otras problemáticas de fondo que son las que continúan alimentando el conflicto, como hecho real se tiene que con casi 57.000 personas que han dejado las armas desde el año 2003, un número de combatientes significativo, tal hecho no ha servido para que la guerra en nuestro país cese, y aunque no se tiene un registro exacto de cuántas personas participaron de los procesos de desmovilización anteriores al año 2003, no se generaron efectos significativos en el cese de hostilidades en el país, hechos que llevan a pensar que la desmovilización como fenómeno por sí solo no le aportará en nada a la finalización del conflicto que vive el país, tal como lo plantea el Actor2 “debe ser otra la estrategia”, que posibilite definitivamente la salida de la guerra, aunque quizás esto ya sea fenómeno de análisis y discusión al interior de las mesas de negociación



que sostienen en la habana el gobierno y las FARC, para que se promuevan desde allí soluciones de fondo que ayuden a la finalización total de la guerra.

Es necesario resaltar que la desmovilización si es una salida a la guerra, pero desde el padecimiento subjetivo, desde la elección personal, desde el proyecto de vida individual, y sus efectos en el sujeto pueden llevar a la ascensión de un sujeto que se desenvuelve en su cotidianidad en el marco de una cultura de la legalidad, alejado de dinámicas de guerra y ligado al otro a partir de la convivencia. Eso es algo que la desmovilización ha logrado hacer en el ámbito de gran parte de los sujetos que han dejado las armas.

Tercera escena: la paz

Acto1. ¿Qué es entonces la paz?

En las narraciones se hace una referencia a la paz que da cuenta de una añoranza, de una ausencia, de un estado ideal, de un momento que se liga con la guerra, y que la hace no humana, es decir, son descripciones de la paz como algo ajeno, como algo que no se tiene y si ha de tenerse será en otra dimensión o posterior a algo.

Éstas representaciones sobre el concepto de Paz son sin duda producto de lenguajes dominantes, quizás el de la guerra, que comprenden la paz sólo desde la necesidad de encontrarla cuando se está en tiempos de guerra, significado que es sólo una de las dimensiones de la paz, pues efectivamente como le señala Muñoz (2004, 26) tras una guerra, lo más apreciable es la firma de la paz a partir de una serie de acuerdos, pactos, tratados, alianzas y otra serie de acciones diplomáticas encaminadas a que las relaciones entre las partes sean los más pacíficas posibles.

Así, para aquellos que han estado inmersos en la guerra la manera de significar la paz en sus vidas está sólo desde una dimensión ligada con el conflicto y así mismo ubicada desde un ideal que podría nunca alcanzarse.

Acto 2. La paz de Colombia: un sueño

En el presente histórico se sueña con la paz en Colombia, un intangible que se piensa alcanzar como producto de la firma de los Diálogos de paz entre el gobierno colombiano y las FARC, dos actores del conflicto armado que durante más de 50 años han estado confrontándose bélicamente. Este hecho ubica a la Paz en el imaginario social como algo que está ligado al cese de la guerra y a la terminación del conflicto armado, pues aunque se sabe que las partes deben llegar a algunos acuerdos, la sensación de que la paz está al final de la guerra sigue estando presente.

Para aquellos que han abandonado las armas la idea de alcanzar la paz en el país se refleja como una utopía, difícil de alcanzar o como algo que no se alcanza a dimensionar. Se percibe que para Colombia es imposible alcanzar un estado de paz y hay una sensación de desesperanza de alcanzar ese estado, pese a que el mismo concepto de paz connota la esperanza de cambio para un pueblo que ha vivido en conflicto desde su misma constitución como estado, pero es claro que la terminación de la confrontación bélica no es garantía ni es suficiente para que la paz llegue.

Al avanzar en las reflexiones sobre lo que implica la paz, en las narraciones de los entrevistados es posible reconocerla como un estado de bienestar para un pueblo, la satisfacción de las necesidades básicas para un grupo social, el goce pleno de los derechos humanos y la garantía de vivir como ser humano. Se ven más amplias las significaciones que para cada uno tiene el concepto de paz, ya no ligados únicamente al contexto de la guerra, es allí donde emergen los quiebres con los lenguajes del poder y donde afloran las subjetividades, los significantes de lo que para cada sujeto representa la Paz.

Los excombatientes saben que con la terminación del conflicto armado como

producto de un eventual acuerdo en las mesas de negociación, no son suficientes para que la Paz llegue a Colombia, de ahí en adelante le corresponde al gobierno adelantar una serie de ajustes en sus procesos para que las necesidades sociales sean atendidas eficazmente, en el menor tiempo posible, y así evitar nuevos rearmes, nuevas emergencias de grupos ilegales.

Así mismo, le corresponde a la sociedad avanzar en temas de equidad, de justicia, de convivencia y de tolerancia para lograr alcanzar eso que hoy se nos dibuja como un sueño, pese a que exista en el recuerdo colectivo hechos de violencia y de desgarramiento social que desde el resentimiento nos impidan generar lazos de reconciliación, esto ya lo planteaba Kant (1795) al referirse a ciertas hostilidades que imposibiliten la mutua confianza, situación que en el caso colombiano aún está presente en las víctimas del conflicto armado.

Acto 3. Hacia una cultura de paz, las prácticas de paz.

Al avanzar en el camino de la paz nos

hemos encontrado con que la primera referencia que suelen tener aquellas personas que han salido de la guerra con relación a lo que comprenden por el concepto de Paz está primariamente ligado a un contexto bélico donde hay paz en ausencia de guerra, y es también un concepto ideal al que no se puede acceder en vida. Así mismo, al ir avanzando en la subjetivación del concepto es posible identificar que las redes de la paz se amplían al contemplar la necesidad de un bienestar social, la atención de las necesidades de las personas y también ciertas condiciones de los sujetos, que son necesarias para que la Paz pueda estar presente en un contexto determinado.

Desde las narraciones puede decirse que en sus cosmovisiones y en las prácticas que adelantan las personas que han salido de la guerra puede evidenciarse una cultura de paz, en donde las acciones que se emprenden están encaminadas a la búsqueda de un bienestar personal, familiar y social, dejando de lado las prácticas hostiles y violentas.





tas que desde el grupo armado ilegal se autorizaban a realizar.

Cada uno de los comportamientos que se enmarcan dentro de la cultura de paz son una herramienta con la que dispone cada sujeto que ha salido de la guerra para avanzar en la consolidación de prácticas de paz, donde el concepto omnipresente de Paz deja de serlo, para ser una acción que involucra a cada sujeto en su vida cotidiana, en cada uno de los contextos con los que interactúa en pro del avance como especie y como grupo social.

Es posible identificar que todos tienen prácticas de paz, y quizás son comportamientos aprendidos desde hace mucho tiempo, que quizás colocaban en práctica antes de ingresar a la guerra y también durante la guerra, sólo que no se encuentran ligados en sus representaciones al concepto de Paz.

Así mismo, al ir avanzando en la conceptualización de la Paz, ésta categoría se fue ampliando para cada persona pasando de ser un simple acto utópico ligado a la guerra, a ser comprendido como una práctica cultural en la que cada sujeto identifica su repertorio de comportamientos y cosmovisiones que se ha venido transformando desde su salida de la guerra.

Acto 4. No hay paz absoluta, hay una paz imperfecta.

Se debe reconocer la paz no como un estado absoluto, sino como una posibilidad que permite hacerle frente a la conflictividad permanente del ser humano, puesto que el conflicto es inherente al ser humano y ha sido el trampolín que le permite avanzar en su proceso evolutivo, solo que no todos los conflictos logran abordarse desde salidas pacíficas, hay algunas que derivan en violencia y es una realidad inminente ante la que no puede darse la vuelta.

Allí nace entonces la nueva conceptualización de la paz, como algo imperfecto, como algo terrenal que sirve para hacerle frente a la conflictividad cotidiana.

Conclusiones

Sobre la guerra

Entre los resultados más significativos se pueden señalar que la guerra es comprendida como un espacio que genera miedo, en donde el encuentro con la muerte es algo permanente y es quizás lo más seguro que se tiene al estar en un grupo ilegal, desde la guerra se hace una lucha por unos ideales que terminan siendo solo una ilusión, ya que el poder económico y los intereses de unos pocos son los que suelen direccionarla y hacen que se gire en un espiral sin sentido en donde no se llega a ningún término, dejando solo devastación en la vida de otros y en la misma.

Se identifican algunas variables que regulan la guerra o que están presentes en el conflicto colombiano, la principal es la económica.

Todos los que participan en la guerra son guerreros y en nuestro país las personas del campo y los hijos de las clases populares son quienes engrosan las filas de los bandos, es un país con un alto potencial de guerreros.

La guerra le genera aprendizajes a los sujetos, aprendizajes que se expresan en su mayoría como carga y dolor subjetivo, son aprendizajes que pueden servir para hacer prevención temprana y para desentramar las lógicas de la guerra en Colombia.

En la guerra también se adiestra al sujeto, pues las enseñanzas que se dan al interior del grupo armado ilegal de las FARC a través de la educación no formal se constituyen en un aprendizaje significativo, ya que tienen una finalidad y son de gran valor para el sostenimiento del grupo.

Pese al vínculo que se tiene con la guerra, los sujetos no siempre están involucrados en enfrentamientos o contiendas belicosas, hay momentos para el disfrute y el relajo que son vividos intensamente por todo el grupo armado, es así como puede



darse paso para que los combatientes disfruten de actividades grupales o colectivas como los deportes o los juegos de mesa, se propician espacios para el disfrute de parrandas donde se puede escuchar música, bailar y consumir licor, así mismo se cuenta con emisoras propias del grupo que le permiten escuchar música de la causa mientras se está en campañas, se permiten la celebración de fechas familiares como la navidad y otras propias del grupo; es posible experimentar el amor en pareja pero existen unas directrices al interior del grupo que permiten regular los vínculos sentimentales, así mismo, la sexualidad se experimenta como otra dimensión humana de manera libre pero con controles para evitar los embarazos y el contagio de enfermedades. No todos los relajos están permitidos, pues el consumo de drogas y las borracheras injustificadas son causales de sanciones.

Los procesos de globalización han permeado la guerra en Colombia, desde la estructuración de los grupos guerrilleros en la configuración de su imaginario e identidad y en la actualidad, con la colaboración de países que se vinculan a la guerra en Colombia a partir de la financiación de los grupos guerrilleros, de las donaciones en dinero, del suministro de armamento y de ofrecer cursos de capacitación en estrategias de guerra.

Sobre la desmovilización

Luego de la desmovilización comienza un camino lleno de incertidumbres, de vicisitudes en donde el apego a la vida es sólo el inicio, la tarea es saber que hacer ahora con ella. Entre las dificultades puede encontrarse la falta de oportunidades laborales, el rechazo social, la estigmatización por haber hecho parte de grupos ilegales que le han hecho daño al país, problemas de seguridad pues en su condición de desmovilizados son más vulnerables a ser objeto de atentados; y ante la desesperanza de reconstruir la vida puede darse un retorno a los grupos armados.

De igual forma, la desmovilización le posibilita al sujeto estar en libertad, estar vivo, les permite avanzar en su formación educativa y en la adquisición de habilidades para el trabajo, pero sin duda la mayor influencia para generar arraigo a la legalidad son los lazos familiares o la construcción de nuevos núcleos de familia.

La desmovilización como fenómeno por sí solo no le aportará en nada a la finalización del conflicto que vive el país, esa es la percepción de quienes han abandonado la guerra. Aunque la desmovilización si es una oportunidad para que cada sujeto que deja la guerra pueda continuar en la construcción de un proyecto de vida en el marco de la legalidad, la desmovilización es solo una estrategia personal, no es la salida a la guerra.

Sobre la Paz

La paz es entendida como un estado ideal al que se pretende llegar, la paz se encuentra ligada a contextos de guerra pues se anhela alcanzarla en aquellos momentos en los que hay conflicto armado, razón por la que suele comprenderse la paz como la ausencia de guerra o su opuesto.

En el contexto colombiano, la paz se vislumbra como una meta a la que se espera llegar, es el sueño de muchas personas, pero se es claro al afirmar que es casi imposible de alcanzar. Se percibe que para Colombia es imposible alcanzar un estado de paz y hay una sensación de desesperanza de alcanzar ese estado.

En las narraciones de aquellos que han abandonado la guerra se logra vislumbrar una ampliación al concepto de paz a medida que se ahonda en su significado, es posible identificar que la paz no es solo cuestión de terminar la guerra, sino que se encuentra ligada a una serie de variables sociales y condiciones del ser humano que se relacionan con la paz, así que no es solo cuestión de acabar con las hostilidades, sino que es necesario entrar a atender una serie de situaciones que son



primordiales para que se pueda hablar de escenarios de paz.

En las narraciones todos expresan que viven en paz, porque ya no están involucrados en dinámicas de guerra o violencia, señalan que hoy sus comportamientos denotan una apuesta por la paz y la convivencia con los demás, se sienten afortunados pues no todos los que estuvieron en la guerra tienen la posibilidad de hoy estar vivos y compartir con sus seres queridos.

Recomendaciones

Es necesaria que la conceptualización sobre la paz pueda ser ampliada a una comprensión desde la Cultura de Paz, en donde cada sujeto pueda reconocer su rol en la construcción de paz y su participación activa en la búsqueda del bienestar general, posibilitando la separación de esos lenguajes del poder que justifican la guerra a partir de la paz. La educación sobre la Cultura de Paz debe iniciarse en todos los contextos para lograr ubicar la Paz en un plano real, como una posibilidad que diariamente vivimos todos los sujetos.

Las personas desmovilizadas son sujetos que estuvieron presentes en dinámicas de guerra por diferentes circunstancias de sus vidas, por ello no pueden ser objeto de discriminación o exclusión. Es necesario hacer un reconocimiento de esta población excombatiente como sujetos que pueden hacer aportes valiosos a la comprensión del fenómeno de la guerra en Colombia.

La labor de generar espacios de reconciliación entre las personas que abandonan los grupos armados ilegales no puede estar sólo como una responsabilidad del gobierno nacional, es necesario que todos los actores que hacen parte de la sociedad colombiana entren en la dinámica de generar confianza y aceptación con aquellas personas que abandonan los grupos.

La paz no se logra con una firma de un acuerdo, la paz es imperfecta, la paz es algo inacabado que todos los días puede colocarse en práctica por cada una de las personas que convive en un espacio social, esas prácticas están guiadas por ejercicios de ciudadanía, de respeto, de solidaridad, de una visión de sujeto diversa desde su otredad.

Bibliografía

Fuentes

- Agencia Colombiana para la Reintegración, ACR. (2012) En: <http://www.reintegracion.gov.co/Paginas/InicioACR.aspx> (Recuperado en Abril de 2012)
- Aguilera Peña, Mario. (2003) La Memoria y los Héroes guerrilleros. En: *Revista Análisis Político*. Número 49, Mayo-Agosto. pp. 3-27. Bogotá: Universidad Nacional. En: <http://www.iepri.org/portales/anpol/49.pdf> (Recuperado en Mayo de 2013)
- Bermejo, José Carlos (2004) "Pensando la Guerra: algunas lecciones de la historia clásica". *Revista Gallaecia*. N° 23. Revista de la Universidad de Santiago de Compostela. P. 289 – 300. En: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=611&clave_busqueda=96323 (Recuperado en Mayo de 2012)
- Cárdenas, José Armando. (2006) "Los Renegados de Antaño y Hogaño: Desmovilización de Excombatientes Irregulares en Colombia". Tesis Psicológica, No. 1, 53-70. Fundación Universitaria los Libertadores.
- Castro, María Clemencia. (1999) "El fin de la Guerra". *Revista Affectio Societatis*. N° 4. Junio. Revista del Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia. En: <http://antares.udea.edu.co/~affectio/Affectio4/finguerre.html> (Recuperado en Marzo de 2012)
- Castro, María Clemencia. (1999b) "La Guerra más allá de la vida y la muerte". *Revista Affectio Societatis*. N° 5. Noviembre. Revista del Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia. En: <http://antares.udea.edu.co/~psicoan/affectio5.html> (Recuperado en marzo de 2012)
- Castro, María Clemencia. (2001) Del ideal y del Goce. Lógicas de la subjetividad en la vía guerrillera y avatares en el paso a la vida civil. Bogotá: Editora Guadalupe.
- Castro, María Clemencia. (2003) "La guerra y el deleite taciturno". *Revista desde el jardín de Freud*. N° 3. Revista de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. P. 90 - 97
- Castro, María Clemencia. (2005a) Transgresión, goce y profanación. Contribuciones desde el psicoanálisis al estudio de la violencia y la guerra. Bogotá: Ed. Universidad Nacional de Colombia.
- Castro, María Clemencia. (2005b) "El teatro de guerra: una puesta en escena del sujeto". *Revista desde el jardín de Freud*. N° 5. Revista de la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. P. 304 - 314.
- Castro, María Clemencia., Díaz, Carmen Lucia. (1997) *Guerrilla, Reinserción y lazo Social*. Bogotá: Almodena Editores.
- Castro, María Clemencia. (2006). "La guerra: una experiencia sin fin", *Revista Colombiana de Psicología*, Universidad Nacional de Colombia. Núm. 15, pp. 131-135.
- Clausewitz, Karl Von. (1994) "De la Guerra". Traducido por R.W. de Setaro, Bernardo Muniesa Brito, Javier Fernández de Castro. Barcelona: Editorial Labor.
- Colom, Antonio. (2005) "Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal". En: *Revista de Educación*. No. 338. pp. 9-22. En: http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_03.pdf (Recuperado en Agosto de 2012)
- De la Espriella, Ricardo.; Falla, Josué Vladimir (2009). "Reflexiones sobre la atención en salud mental de desmovilizados de grupos armados en Colombia". *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Vol. 38 (2). pp. 230-247
- Freud, Sigmund, (1915) "De guerra y muerte. Temas de actualidad", en *Obras completas*, tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, Sigmund. (1932) "¿Por qué la Guerra? Einstein y Freud", en *Obras completas*, tomo XXII. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- García-Duran, Manuel. (Ed.). (2009). *De la Insurgencia a la Democracia*. Bogotá: Cinep –Berghof Center.
- González González, Miguel Alberto. (2012). "Lenguajes del Poder. Lenguajes que nos piensan". Investigación en curso.
- González Gonzalez, Miguel Alberto. (2010). "Horizontes Humanos: límites y paisajes". Centro de Publicaciones Universidad de Manizales. Manizales.



- Guarín Jurado, German. (2004). Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Gutiérrez, Liliana (2007). "La prensa como creadora de estereotipos sobre los reinser-tados y el proceso de paz en Colombia". Palabra Clave, Vol. 10 (2). Diciembre. pp. 11-25- Universidad de la Sabana, Bogotá.
- Hoyos, Juan Felipe (2011). "Capitales para la guerra y el testimonio en un contexto transicional. Etnografía de la producción narrativa de desmovilizados". (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Huxley, Aldous. (1937) "El fin y los Medios". En: http://cashflow88.com/Club_de_lectura_UTB/El_fin_y_los_medios.pdf (Recuperado en septiembre de 2012)
- Kant, Immanuel. (1795) "Sobre la paz perpetua" En: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89929.pdf> (Recuperado en Abril de 2013)
- Lara, Luz Marina.; Delgado, Ricardo (2010). "Trasegar de las subjetividades y las memorias de las y los jóvenes desmovilizados en el tránsito a la vida civil. Una mirada a los programas educativos y de apoyo psicosocial". Universitas humanística, No.70. Julio-Diciembre. pp: 29-56
- Mapp/OEA (2012). "Décimo sexto informe trimestral del secretario general al consejo permanente sobre la misión de apoyo al proceso de paz en Colombia". 16 de Marzo. Washington.
- Molina, Beatriz., Muñoz, Francisco. (2004) "Manual de Paz y Conflictos". Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Granada.
- Muñoz, Francisco. (2001) La paz imperfecta ante un universo en conflicto. En *La paz imperfecta*. Granada, pp. 21-66. En: <http://www.ugr.es/~eirene/eirene/Imperfecta.pdf> (Recuperado en Mayo de 2012).
- Muñoz, Francisco. (2009) Clío y Eírene. Una Paz conflictiva e imperfecta. En: Revista Reflexión Política, Vol. 11, Núm. 21. Junio. pp. 30-42.
- Muñoz, Francisco., López Martínez, Mario. (Eds). (2000) "Historia de la Paz: Tiempos espacios y actores". Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. Granada.
- Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración, ODDR. (2009) *Antecedentes y Justificación*. En: <http://www.observatorioddrr.unal.edu.co/DOCS/antecedentesyjustificacion.pdf> (Recuperado en Enero de 2012)
- Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración, ODDR. (2010) *Los Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración: buenas prácticas y retos*. En: http://www.observatorioddrr.unal.edu.co/productos_academicos/ODDR_Buenas_practicas_y_retos_mayo_2010.pdf (Recuperado en Enero de 2012).
- Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración, ODDR. (2011) *Salidas individuales de integrantes de las Autodefensas 2003-2007*. En: http://www.observatorioddrr.unal.edu.co/productos_academicos/nuevos/Salidas_individuales_autodefensas2003-2007.pdf (Recuperado en Enero de 2012)
- Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración, ODDR. (2012) *DDR en Cifras*. En: http://www.observatorioddrr.unal.edu.co/cifrasDDR.html?utm_source=DDR+en+Cifras++Mayo+15+de+2012&utm_campaign=DDR+en+Cifras&utm_medium=socialshare (Recuperado en Enero de 2012).
- Pizarro Leóngomez, Eduardo. (1989) "Los orígenes del movimiento comunista en Colombia: 1949-1966". En: Colombia Análisis Político ISSN: 0121-4705 ed: Editorial Unibiblos v.7 fasc. p.7 - 32. En: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/revistas/analisispolitico/origenes.htm> (Recuperado en mayo de 2013)
- Pozo, Juan Ignacio. (1999) "Teorías Cognitivas del Aprendizaje". Madrid: Ediciones Morata.
- Rethmann, Anne (2010). "Condenados al silencio – jóvenes excombatientes en Colombia". En: VI congreso CEISAL: Independencias, dependencias, interdependencias. Toulouse, Francia. En: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00503128/fr/> (Recuperado en Febrero de 2012)
- Sánchez Ángel, Ricardo (1995) "Colombia: las guerras y el derecho a la paz". En, Revista De Extensión Cultural ISSN: 0121-0823, 1995 vol: fasc: 34-35 págs: 20 – 32 En: http://www.bdigital.unal.edu.co/797/9/272_-

_9_Capi_1.pdf (Recuperado en Mayo de 2013)

Velasco, Ruth.; Londoño, Constanza (2011). "Calidad de vida objetiva, optimismo y variables socio-jurídicas, predictivos de la calidad de vida subjetiva en colombianos desmovilizados". *Avances en Psicología Latinoamericana*. Bogotá. Vol. 29 (1). pp. 114-128

Villarraga, Álvaro. (2005) "Desmovilización, desarmamento y reinserción: pasado, presente y futuro". En: *III Jornadas Abiertas, La cooperación Internacional con Colombia: ¿Paz y derechos humanos?* (pp. 77-89). Barcelona, España: Taula Catalana per la Pau. En: <http://www.taulacolombia.org/materials/03jornades.pdf> (Recuperado en Febrero de 2012).

Referencias

Aranguren, Juan Pablo. (2011). "Las inscripciones de la guerra en el cuerpo de los jóvenes combatientes. Historias de cuerpos en tránsito hacia la vida civil". Bogotá: Editorial Uniandes.

Ardila, Rubén (2001) ¿Qué es la psicología de la Paz? En: *Revista latinoamericana*

de Psicología. Vol. 33, Número 1. pp. 39-43. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80533104> (Recuperado en Noviembre de 2012)

González González, Miguel Alberto. (2012). *Paisajes escriturales*. Manizales: Universidad de Manizales.

Isaza, Gloria. (2012). *Seminario de maestría*. Manizales: Universidad de Manizales.

Muñoz, Francisco; Molina, Beatriz. (2010). "Una Cultura de Paz Compleja y Conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos", *Revista Paz y Conflictos*, Instituto de paz y conflictos de la Universidad de Granada. Núm. 3, pp. 44-61.

Observatorio de Procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración, ODDR. (2012) *Cifras ACR*. En: <http://www.observatorioddr.unal.edu.co/pdfs/acr/factdiciembre2011.pdf> (Recuperado en Enero de 2012).

Valsiner, Jean (1998) Cap. 6 "Semiotic regulation of psychological processes" En "The guided mind: A sociogenetic approach to personality" Harvard University Press. Londres.



El acoso escolar como negación de alteridad¹

ELIANA MARISOL CALDERÓN HERNÁNDEZ², MAYRA LEONOR DURÁN RAMOS³,
MÓNICA CRISTINA ROJAS DELGADO⁴, LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA⁵

Resumen

El presente artículo, se basa en el Proyecto de Investigación El Acoso Escolar como Negación de Alteridad, el cual se encuentra inscrito en el Macroproyecto Sujetos y Diversidad: Una Mirada desde el Desarrollo Humano, de la Universidad de Manizales. En éste, se pretende generar espacios de problematización y de lectura crítica de la Convivencia Escolar y en ella, la dinámica de relación de pares, desde una postura que posibilite la construcción de Sujeto, que garantice el reconocimiento del Otro, de la inclusión, de los derechos y libertades para potenciar la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes que al interior del contexto educativo se desarrollan. Esta investigación plantea entonces, comprender la problemática del Acoso Escolar en un escenario de despliegue de la Diversidad Humana, como lo es la Escuela; estudia una problemática que aunque no es nueva, se ha venido asumiendo como parte constitutiva del Desarrollo Humano, de cualquier Sujeto que vivencia la escolaridad. Por lo tanto, el punto de partida es, conocer de primera mano, de qué manera se manifestaba el Acoso Escolar en los Estudiantes, desde dos vertientes a saber: Las Relaciones de Poder y las Relaciones de Comunicación, en el Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial del Municipio de Pasto.

Una investigación de tal carácter, se aborda desde una mirada cualitativa, en donde la Etnografía permite asumir con toda la sensibilidad, la valoración de las subjetividades; la comprensión e interpretación de los relatos que el Grupo Humano participante. Este estudio encuentra que las relaciones de los estudiantes en la Escuela, están matizadas por comportamientos

1 Recibido: 05 de diciembre de 2013. Aceptado: 16 de mayo de 2014.

2 Eliana Marisol Calderón Hernández: Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Administrador de Empresas Universidad de la Sabana. Contador Público, Fundación Universitaria del Área Andina. Especialista en Gerencia de Mercadeo, Universidad Jorge Tadeo Lozano. Especialista en Administración Educativa, Universidad de Nariño. Coordinadora Académica IEM Francisco de la Villota de Pasto. Correo Electrónico: elianamcalderonh@hotmail.com.

3 Mayra Leonor Durán Ramos: Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Metodología de la Enseñanza de la Geografía, Universidad de Nariño. Docente del CEM La Victoria, Municipio de Pasto. Autora libro de actividades serie Vivencias grado tercero editorial Voluntad, autora guía docente serie Vivencias grado segundo editorial Voluntad; autora Serie Territorios Historia Grados Sexto a Noveno, editorial Vicens Vives. Correo Electrónico: pallismay@hotmail.com.

4 Mónica Cristina Rojas Delgado: Magister en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales. Psicóloga de la Universidad Mariana. Docente Orientadora en la IEM Luis Eduardo Mora Osejo del Municipio de Pasto. Correo Electrónico: psimcrd@hotmail.com.

5 Luis Hernando Amador Pineda: Doctorando en Educación, Universidad de Salamanca. Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional-Cinde Manizales. Licenciado en historia y geografía, Universidad de Caldas. Tutor de tesis El Acoso Escolar como Negación de Alteridad, Pasto 2.013. Correo Electrónico: lhamadorp@gmail.com

y manifestaciones que vulneran, desconocen y niegan la Alteridad; contradictoriamente, éstos acontecimientos se dan al interior de los espacios formativos, donde ni éstos, ni sus actores son capaces de asumirlos; con la contundencia que los tiempos modernos exigen.

Palabras clave: Educación, Diversidad, Alteridad, Acoso Escolar, Poder, Comunicación.

Abstract

School abuse as denial of alterity

This article is based on a Research Project. Bullying as a negation of alterity, this is inscribed in the subject and diversity Macro project: A Human Development Perspective, from The University of Manizales. In this, we wish to create spaces for critical reading and problems with Coexistence in School. In it the peer relationship from a position of the possibility of construction of a subject, of guarantee of recognition of the other, of inclusion, of rights and freedoms to enhance the quality of life of children and young adults within the educational context and developed. This study proposes then to understand the problem of bullying in a scenario of deployment of human diversity, such as in schools. Studying problems that although not new, have been sold as a constituent, assuming the subject is in school. Therefore, the starting point will be then, to see first-hand as Bullying is manifested in students from two aspects namely: Power relations and communication relations, in the sixth grade of institutions in the educational municipality of Pasto.

A research of this character is approached from qualitative look where ethnography allows us to assume with all sensitivity, the value of subjects; the understanding and interpretation of the stories that the group of people participating gave us. This study allowed us to find that relationships are colored by behaviors and expressions that violate, ignore and deny the alterity unfortunately, these events occur within the training spaces where neither these, nor the actors are able to assume, with the strength that modern times require.

Keywords: Education, Diversity, alterity, Bullying, Power, Communication.

Presentación

Es artículo está basado en la de investigación “El Acoso Escolar como Negación de Alteridad”; hace parte del Macroproyecto Sujetos y Diversidad: Una Mirada desde El Desarrollo Humano, dirigida por los docentes: Dolly Vargas García, María Inés Menjura Escobar, Luis Hernando Amador Pineda. Esta investigación se desarrolla en la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial del Municipio de Pasto; el proceso se inicia en febrero de 2012 y finaliza en mayo de 2013. La temática surge de la experiencia y el rol educativo

del equipo de investigadoras; desde la sensibilización y el interés de comprender las relaciones que se suscitan en la Convivencia y dentro de ésta, las implicaciones del Acoso Escolar, en el cual se evidencia la ausencia del reconocimiento del Otro y de su Alteridad.

Justificación

Desde la Educación y la Diversidad, es una responsabilidad ético política, generar espacios de análisis y de lecturas críticas frente a lo que sucede en la Escuela, con el fin de garantizar un trabajo formativo



desde la perspectiva de la inclusión, la participación democrática de los actores educativos, la garantía de derechos y libertades y la promoción de la calidad de vida de los Sujetos, que se forman al interior de ésta.

De esta manera, abordar como tema de investigación el Acoso Escolar, requiere en primer instancia, situarnos en el escenario social de la Escuela, entendiéndose como el espacio que acoge la Diversidad Humana en todas sus expresiones y que por lo tanto, se constituye en un lugar que debe responder a las necesidades sociales y convivenciales existentes; así como también, en un espacio que trabaja para estar en continuo ejercicio de reflexión y análisis de las nuevas realidades que nos ofrecen los tiempos actuales.

En el escenario escolar confluyen distintas subjetividades con su diversidad y nadie puede escoger deliberadamente con quien estar, ya que la convivencia es forzada por la organización institucional dada, lo cual según algunos estudios puede ser un factor que influye en la aparición del acoso escolar: "No se debe a que las escuelas causen intimidación, sino a que son lugares donde los niños están obligados a compartir su tiempo. La intimidación se da cuando los niños están juntos en grupos grandes, especialmente sin la supervisión de los adultos." (Davis, 2008, p. 2).

Por otro lado, Colombia como Estado Social de Derecho; multicultural, pluriétnico, diverso y democrático; ha vivido un proceso histórico marcado por hechos de violencia, que ha trascendido a los espacios escolares; por tanto es relevante en el quehacer educativo, ponernos en la tarea de indagar sobre las dinámicas relacionales inequitativas entre pares, que se dan en ésta y contribuir a mitigar tanto los efectos como su aparición; no desde la ausencia de conflicto, sino como recurso en la formación de la personalidad, buscando desarraigar las ideas de estigmatización y la negación del Otro; visibilizando a las

víctimas del Acoso Escolar, a quienes se les trasgrede en el silencio de lo privado, con efectos en su salud física y mental; con graves secuelas que destruyen el autoestima, la dignidad y la potencialidad de los Sujetos en su integridad.

Al investigar esta problemática social, se pueden generar acciones que resignifiquen la Educación en el presente histórico desde lo local, superando la instrumentalización de ésta, posicionando los valores, la formación en ciudadanía y la calidad de vida de los educandos, la construcción de sociedades equitativas e incluyentes, con lo cual se edifican nuevas lógicas que aceptan y comprenden el sentido de la diferencia, la defensa de los Derechos Humanos, la Democracia, la realización, emancipación del Sujeto y la reivindicación de su dignidad.

Muchos estudios han asumido esta temática desde posturas psicológicas, antropológicas, centrándose en las dinámicas de la violencia: "Durante los últimos años han aparecido variadas teorías que buscan dar cuenta del fenómeno del bullying: teoría del aprendizaje social; teoría de la mente; diferencias individuales en la temprana infancia; desarrollo filogenético (supervivencia del más fuerte); diferencias socioculturales (raza, género, clase social, minorías, etc.); presión de pares en la escuela; como justicia restaurativa (personalidad); ley o cultura del silencio y una mirada ecológica (Citado en Varela et al. 2009)." (Salgado, s.f., p.136). Sin embargo, ningún estudio apunta a comprenderlo desde la falta del reconocimiento y la visibilización del Sujeto; ni se encuentran investigaciones que hagan lectura del problema desde un enfoque de la Diversidad, la Inclusión y el Reconocimiento de la Alteridad.

Para finalizar, se enfatiza en el sentido de formación de la Maestría de Educación desde la Diversidad, que potencializa la acción del maestrante, proyectando la formación del Sujeto capaz de sentir, de pensar y de actuar autónomamente; que

a través del uso del lenguaje y la cultura; existe y se encuentra en su espacio social con y a través de los Otros; se reconoce y reafirma su identidad, en la relación con sus semejantes.

Pregunta de investigación

¿Qué manifestaciones de Acoso Escolar se presentan en las Relaciones de Poder y Comunicación en los Estudiantes de Grado Sexto, de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial del Municipio de Pasto?

Objetivo general

Develar las manifestaciones de Acoso Escolar en los estudiantes de Grado Sexto de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial.

Objetivos Específicos

- Identificar las Expresiones de Poder y Comunicación que se presentan en el Acoso Escolar.
- Describir las Demostraciones de Poder y Comunicación presentes en el Acoso Escolar.

Antecedentes

En los últimos años por medio de diferentes medios de comunicación, se han hecho públicos numerosos casos de Acoso Escolar, con evidentes y nocivos efectos en la comunidad estudiantil. Al respecto, son muchos los estudios que, trabajan el tema de la Convivencia Escolar y dentro de ésta, el Acoso, además de otras manifestaciones de violencia escolar; en este contexto se referencian a continuación estudios que aportan elementos de análisis al tema propuesto.

Es relevante mencionar en primera instancia la sistematización de estudios recientes sobre violencia en las instituciones educativas, llevada a cabo durante cinco años por la UNICEF para América Latina y El Caribe en el año 2011, titulada "Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo", informe diri-

gido a las autoridades gubernamentales, organizaciones sociales, padres, madres y adolescentes, como un referente para el diseño y al implementación de leyes, políticas y programas que busquen prevenir y responder en forma efectiva a la violencia contra los niños, las niñas y jóvenes. En esta investigación, se reconoce que la violencia contra los menores en las escuelas, se perpetúan a través de formas de violencia física o psicológica, que pueden ser realizadas por profesores, personal de las instituciones y en algunos casos por otros niños.

En este estudio se percibe que a nivel global se han intensificado y diversificado las iniciativas para prevenir y responder a las distintas formas de violencia en las escuelas, se reconoce la incidencia positiva que tienen las campañas para empoderar a los niñas, niños y adolescentes sobre sus derechos, la promoción de la Educación sin miedo y sin violencia, incluidas la violencia física, psicológica o sexual, la intimidación, el cyberbullying, el grooming y la violencia de género. Esta investigación concluye que:

La educación que promueve el respeto de los derechos humanos tiene un potencial enorme para generar ambientes en donde predominen la tolerancia y el respeto y donde las actitudes que condonan la violencia pueden ser cambiadas. Un ambiente educativo libre de violencia es fundamental para promover el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, en particular asegurando la educación para niños de todas las edades y sin discriminación de ninguna índole. (Eljach, 2011, p.11).

A nivel Nacional, se han realizado investigaciones tendientes a comprender y establecer las causas del Acoso Escolar; los pioneros en estos procesos son el equipo de Psicólogos de la Universidad de los Andes en cabeza de Enrique Chaux, Andrés Molano y Paola Podlesky, quienes publicaron en 2009, la investiga-



ción “Intimidación Escolar en Colombia: ¿Cuánto?, ¿Dónde?, ¿Por qué?”; éste estudio fue realizado teniendo como base la información obtenida de la encuesta incorporada, como parte de las preguntas de Competencias Ciudadanas, en las pruebas SABER ICFES del 2005, dirigidas a estudiantes de Grado Quinto de primaria y Noveno de Básica Secundaria.

El estudio concluye que los casos de Intimidación se observan con mayor preponderancia en el Grado Quinto, en estudiantes de edades que oscilan entre los 10 y 12 años; que es más evidente la problemática en las zonas urbanas; además, existe mayor presencia del Acoso Escolar en los colegios de carácter privado, y resalta la importancia de potencializar la prevención mediante proyectos y programas tendientes a desarrollar las Competencias Ciudadanas.

En el Departamento de Nariño, se han realizado varias investigaciones que enfatizan en situaciones ligadas al Acoso Escolar como el Conflicto en la Escuela, en donde participan de manera activa todos los miembros de la comunidad educativa inmersos en contextos fuertemente afectados por las desigualdades sociales. En esta perspectiva, se destaca el estudio titulado “¿Cómo resuelven los conflictos escolares las instituciones educativas focalizadas en el Municipio de Pasto?” de Liliana Chamorro, en el 2010; su objetivo es identificar la tipología de los conflictos escolares en las instituciones educativas priorizadas (Ciudadela de la Paz, I.E.M. Santa Bárbara, IEM Luis Eduardo Mora Osejo y IEM Santa Teresita de Catambuco) en el Municipio de Pasto (Chamorro, 2010. p. 13).

Focalizado en estudiantes de Grado Octavo y Noveno, Chamorro determinó que el Conflicto Escolar es multicausal, tiene que ver con el sistema educativo, la familia y también el ambiente comunitario como social. La violencia ha traspasado los muros de las instituciones educativas y se ha tornado un problema público,

donde existe responsabilidad de todos los sistemas que rodean a los estudiantes.

De igual manera concluye que los tipos de conflictos que se dan en las instituciones son violencia general, psicológica, física, problemas de disciplina, ausentismo y problemas de seguridad escolar. Por otra parte los conflictos más graves que se presentan son la intolerancia entre estudiantes, el maltrato físico, maltrato psicológico, conformación de pandillas y enfrentamiento de las mismas y consumo de sustancias psicoactivas (Chamorro, 2010, p. 27); a su vez los proyectos y programas que se manejan al interior de las instituciones respecto a la resolución de conflictos son débiles y deben ser articulados al P.E.I., teniendo en cuenta el trabajo transdisciplinario como la necesidad de iniciar procesos de investigación y capacitación en resolución de conflictos con el fin de generar cambios significativos.

Finalmente, es importante comentar qué los múltiples estudios frente a la problemática de Violencia en la Escuela y sus resultados poco alentadores, han contribuido para que el Estado Colombiano, promulgue la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, “Por el Cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar”; herramienta fundamental en la organización y llamado de atención a la institucionalidad educativa frente a la prevención y mitigación de dificultades convivenciales y formativas al interior de la Escuela.

Referente teórico

Iniciar la comprensión del Acoso Escolar como expresión de violencia entre pares al interior de la Escuela, implicó abordar conceptos y referentes que intervienen en esta problemática, que sustentan tanto las formas de recrear y alimentar prácticas excluyentes; como los elementos vitales que permiten recontextualizar y avanzar en la búsqueda de un Desarrollo Humano que

potencie al Sujeto en la sociedad. En esta perspectiva, se abordaron como referentes de análisis: Educación y Diversidad, Acoso Escolar, Relaciones de Poder y Relaciones de Comunicación.

Educación y diversidad

“El deber ser de la educación es la formación de una persona íntegra, capaz de adaptarse al desarrollo, manteniendo una actitud dinámica, abierta a la crítica y portadora de valores que la integren positivamente a la sociedad”.

UNESCO

Una Escuela que educa desde el Paradigma de la Diversidad desde Manosalva, exige: “Escuelas flexibles, incluyentes y transformadoras para que los estudiantes logren al máximo el desarrollo de sus potencialidades, una escuela que desde una conciencia crítica, reflexiva, dialógica, democrática y democratizadora enseñe y aprenda que las consecuencias de nuestras acciones deben ser, siempre, compatibles con la conservación de las vidas, de nuestros mundos y los mundos del Otro”. (Manosalva, s.f., p.5). En esta perspectiva la Educación debe ir más allá de transmitir conocimientos disciplinares “se exige y se proclama que ésta eduque en valores para la vida y la convivencia, que sea capaz de respetar todas las diferencias individuales y sociales independientemente de su edad, raza, sexo, creencias... que atienda a los alumnos y alumnas en función de sus diferencias y peculiaridades.” (Moya, s.f, p.2).

Como producto de una Escuela que educó normalizando, homogenizando, excluyendo; y que en la actualidad está siendo transformada por el Paradigma educativo desde la Diversidad, esta visión humanizante exige cambios y tensiones al interior de la Escuela, como lo expresa Manosalva:

Los sistemas escolares nos encontramos en un tránsito epistemológico tensionado, por un lado, por el paradigma empírico-positivista y, por el otro, por un paradigma hermenéutico-crítico, se hace altamente necesario ser en una actitud de metavigilancia epistémica, para que las diferencias que nos hacen diferentes no sean usadas (u oculten impunemente, o irresponsablemente), para mantener relaciones asimétricas con el otro o lo otro, donde se nieguen los sentidos de la identidad de alteridades al operar, como se ha hecho en los sistemas escolares, con una racionalidad de tipo instrumental-tecnocrática. (Manosalva, s.f., p.2).

Frente a lo anterior, la Educación exige del docente un cambio de visión basado en el reconocimiento de la Diversidad como valor intrínseco del hombre, que conciba:

La profesión docente como la de un verdadero intelectual crítico que ejerce una labor política transformadora en una institución centrada en el diálogo y la democracia, con concepciones del aprendizaje constructivistas y críticas, liberadoras y confiadas en la relación profesor-estudiante, con un proyecto curricular institucional que reconozca y valore la diversidad individual y el enriquecimiento de la heterogeneidad cultural en los procesos de desarrollo psicosocial, estaremos frente a otro sistema educacional. (Manosalva, sf., p. 12).

Por lo tanto, una Escuela inclusora de la Diversidad Humana debe responder a la formación no sólo intelectual, sino una formación humana que preparar al Sujeto en habilidades prosociales en el sentido de que sea capaz de manejar la Diversidad con sus pares, no llevando la herencia de la homogenización que el Sistema y la Cultura le ha heredado, sino que avance desde un paradigma individualista, inmatematista a



uno que integre las diferentes opiniones, que les prepare para el debate, la discusión, el consenso, en fin una nueva lógica pacífica humana que permita construir y transformar sociedades, capaz de ver al Otro, observarlo, escucharlo sin juzgar su normalidad, su capacidad, su deficiencia sino el reconocimiento de otra subjetividad, que tiene los mismos derechos que todos y todas hacen Escuela aportando desde el diálogo, el silencio, el arte, la ciencia, el deporte, la creación escrita, el liderazgo, el trabajo en equipo; pero por sobre todo aquellos Sujetos que son capaces de reconocer, comprender y manejar al conflicto humano en medio de la realidad de que todos somos diferentes y diversos.

Acoso escolar

“Me ocurrió en la adolescencia y salí bien del asunto...hace parte de crecer...es una manera infantil de divertirse...no es nada en serio.”

Voor

Para comenzar en la comprensión de esta problemática; es importante precisar la nominación de éste fenómeno, en donde se han encontrado un sinnúmero de términos, para enunciar la misma problemática; en el presente estudio, se usará la expresión Acoso Escolar de manera más frecuente, aclarando que en el transcurso, se podrán utilizar indistintamente expresiones como: Intimidación Escolar, Bullying, Violencia entre pares, Acoso Escolar.

Dan Olweus como el precursor de estas iniciativas: “Es el primer estudioso del tema, y comienza a preocuparse de la violencia escolar en su país noruega en 1973 y se vuelca a partir de 1982 en el estudio del tema a raíz del suicidio de tres jóvenes en ese año. En Europa se estaba trabajando ya en los países nórdicos, también en Inglaterra en donde desde hace mucho existen tribunales los bully coufls o

tribunales escolares creados en el Reino Unido.” (Menéndez, s.f., p.2).

Olweus citado por Merino define el Bullying cuando al interior del contexto escolar se evidencia una:

Conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que hace difícil su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. (Merino, 2008, p.3).

La Intimidación Escolar, reúne tres aspectos primordiales según Olweus: “Un comportamiento agresivo o con la intención de realizar un daño al otro, es ejercido repetidamente y a lo largo del tiempo y hay un desbalance de poder entre los involucrados.” (Olweus, 1998, p. 24); por tanto, esta conducta de violencia repetida entre niños y adolescentes escolares, establece relaciones inapropiadas de poder y comunicación, entre quien/ es agrede/n y la/s víctima/s; es decir, la víctima es más débil física o socialmente que sus agresores y usualmente no tiene como defenderse.

En el contexto latinoamericano, el concepto construido por el Psicólogo Chileno Felipe Lecannelier, frente a la definición del Acoso Escolar es:

Cuando se habla de Bullying se consideran los siguientes puntos: Asimetría o desbalance de poder: lo que implica que el núcleo de una situación de intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o varios alumnos. Esta asimetría se puede dar por un tema de

superioridad física, de superioridad social (tener más amigos, ser más popular), de superioridad en la edad, e incluso de superioridad en la red de contactos al interior del colegio (por lo que también se pueden dar asimetrías de poder de un alumno hacia un profesor). El uso premeditado (intencional) de la violencia como medio para establecer la asimetría de poder. En este sentido, se han distinguido 3 tipos de violencia, las que pueden ser utilizadas de modo directo o indirecto (mandar a otros a realizar la violencia): Violencia física, Violencia relacional y Cyberbullying. (Riaño, 2011, p.9).

Es conveniente en este punto mencionar, algunas caracterizaciones sobre la forma como se manifiestan éstos roles, en los participantes del Acoso Escolar: “Las víctimas: son percibidas como inseguras, sensitivas, poco asertivas, físicamente más débiles, con pocas habilidades sociales y con pocos amigos. Como consecuencia del bullying, presentan ansiedad, depresión, deseo de no ir a clases con ausentismo escolar y deterioro en el rendimiento”. (Trautmann, 2008, p.15).

En cuanto a la caracterización de los agresores se tiene que:

Son físicamente más fuertes que sus pares, dominantes, impulsivos, no siguen reglas, baja tolerancia a la frustración, desafiantes ante la autoridad, buena autoestima, tienen actitud positiva hacia la violencia, esperan crear conflictos donde no los hay, no empatizan con el dolor de la víctima, ni se arrepienten de sus actos. Como consecuencia de su conducta, adquieren un patrón para relacionarse con sus pares, consiguiendo sus objetivos con éxito, aumentando su status dentro del grupo que los refuerza. (Trautmann, 2008, p.15).

Finalmente, están los observadores de este fenómeno: “Testigos, espectadores o

bystanders: son la audiencia del agresor, entre el 60 y 70% del universo restante. El agresor se ve estimulado o inhibido por ellos, es por ello que hay programas de prevención que tratan que los testigos tengan un rol preventivo.” (Trautmann, 2008, p.15).

Uno de los aspectos más relevantes en el abordaje del estudio del Acoso Escolar, tiene que ver con los efectos que produce éste fenómeno; los cuales son de impacto para la víctima, el agresor, los observadores y la sociedad en general.

Relaciones de poder

“Una sociedad sin relaciones de poder no puede ser más que una abstracción.”

M. Foucault

El concepto de Poder es abordado desde diferentes campos de las Ciencias Sociales, en donde la definición más recurrentemente aceptada es la de Marx Weber quien explica que “Poder significa la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad.” (Rojo, 2005, p. 41).

Con Foucault se reconfigura y rompe las concepciones clásicas. Para él, el Poder no hace referencia al gobierno, a la institucionalidad o al Estado, sino que contiene multiplicidad de poderes que se ejercen en la esfera social. En esta perspectiva el Poder es el resultado de una relación de fuerzas, que no sólo reprime, sino que produce efectos de verdad, saber y sentido de conocimiento:

El Poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular; y en sus redes circulan los individuos quienes están siempre en situaciones de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consistente del poder ni son siempre



los elementos de conexión. El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos. (Foucault, 1992, p. 144).

De otra parte, Díaz muestra que el Poder de acuerdo a Foucault, es un juego de fuerzas que excede la violencia; es una relación de lucha agónica, una incitación recíproca, una “provocación” permanente donde las fuerzas del Poder se definen por su capacidad de afectar a otros; a su vez tienen capacidad de resistencia. (Díaz, 2005, p. 102).

En esta perspectiva, Foucault hace referencia al Subpoder, como “Una trama de Poder microscópico, capilar”, que no es el poder político, ni los aparatos del Estado ni el de una clase privilegiada, sino el conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo. No existe un Poder; en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles, (Blanco, 2004. s.p.).

De la misma manera, Foucault, buscó visibilizar aquellos poderes o voces calladas en la sociedad, por ser considerados como poco válidos, ingenuos, inferiores y que no pertenecían a la categoría de conocimientos o soportados en lo científico, lo que el autor denominaba como el saber de la gente. Este reconocimiento, permite una inclusión de las posturas críticas de la sociedad y admite la reivindicación de la opinión de las minorías y quizá construir una nueva concepción y dinamización del Poder en las sociedades.

Al igual que todo escenario posible, la Educación por tanto, se convierte en un escenario más donde el Poder, contribuye a las prácticas sociales, que es el sitio en que las Relaciones de Poder se gestan. En esta medida, Foucault sugiere que en todos los niveles de la “Sociedad moderna existe un tipo de “prisión continua”, desde las cárceles de máxima seguridad, trabajadores sociales, la policía, los maestros, hasta nuestro trabajo diario y vida cotidiana. Todo está conectado mediante la vigilancia (deliberada o no) de unos seres

humanos por otros, en busca de la normalización”’. (Blanco, 2004, s.p.).

Es evidente, que en la Escuela el Poder se relaciona entonces con las prácticas pedagógicas e institucionales; pero además se teje en las relaciones entre iguales, en los espacios de socialización, en donde están presentes no sólo aquellas figuras cargadas de autoridad como docentes y coordinadores; también los iguales, los compañeros, los amigos y los otros.

Por otra parte, Oscar Jara, se ha dedicado al estudio de los desafíos políticos que la educación debe afrontar; para corresponder a las necesidades y exigencias presentes con visiones futuristas; en este sentido su análisis inicia, determinando que la época actual se encuentra inmersa en una movilidad, que ha implicado muchos cambios y transformaciones en diferentes espacios, se centra en los cambios generados en las relaciones de poder y en general en las relaciones sociales; “Como bien se ha dicho, en esta entrada al nuevo milenio no nos encontramos en una época de cambios, sino en un cambio de época, todos los terrenos de la vida y del pensamiento se encuentran hoy agujerados por nuevas circunstancias y preguntas.” (Jara, 2005, p.1).

Jara además considera a la Escuela, como un Sistema Social que recibe afectaciones de los cambios generados en la Sociedad que los influencia, dependiendo del contexto; por tanto las interrelaciones que en su interior surgen, también tienen modificaciones sustanciales reflejadas en las formas y expresiones de Poder entre estudiantes y en general en todas las relaciones subyacentes.

Además; reconoce que a la Escuela, le asiste como responsabilidad el aprovechar los cambios, para dar lugar a la transformación. Ante este compromiso, la Institución Educativa, no puede ser ajena, ya que como escenario de formación debe estar atenta y dispuesta, a lograr un desarrollo armónico de las Relaciones de Poder con

carácter emancipatorio y comprometido con el desarrollo social.

Relaciones de comunicación

***“La acción comunicativa:
Es la interacción entre dos
sujetos capaces de comunicarse
lingüísticamente y de efectuar
acciones para establecer una
relación interpersonal.”***

Habermas

La Comunicación es la transmisión de un mensaje, que se realiza mediante signos o códigos comunes, entre un emisor que lo elabora con una intención y el receptor que lo recibe, valora, e interpreta; se puede dar a través códigos visuales como las palabras escritas, gráficos, imágenes, gestos o auditivos a través de las palabras dichas y los sonidos.

Otra manera de clasificar la forma de emitir los mensajes es a través de la comunicación verbal que se expresa de manera oral por medio de signos y palabras habladas, o escrita por medio de la representación gráfica de signos. Por su parte la comunicación no verbal se realiza utilizando una gran variedad de signos como imágenes sensoriales (visuales, auditivas, olfativas), gestos, movimientos corporales, expresiones faciales y distancias espaciales que se establecen entre los interlocutores.

Frente a la idea de la comunicación como campo de interacción social, ha suscitado en el ser humano, la búsqueda incesante por establecer modelos de interpretación, por ejemplo, Martín-Barbero, plantea la influencia de la Comunicación en la educación a través del pensarla desde la cultura: pensar la comunicación a la vez como proceso social y como campo de batalla cultural. (Martín-Barbero, 2003, p. 22); en donde, a partir de una consciencia histórica, desmitifica la cotidiana relación entre comunicación con los medios y la educación con los métodos y técnicas, pues para él:

Ambas convergen en hacernos olvidar que la primera aportación innovadora desde Latinoamérica a la teoría de la comunicación se produjo en y desde el campo de la educación: en la pedagogía de Paulo Freire. Aquella que partiendo del análisis del proceso de vaciamiento de sentido que sufre el lenguaje en las normalizadas técnicas de la alfabetización, traza un proyecto de práctica que posibilite el desvelamiento de su propio proceso de inserción en y apropiación de, el tejido social. (Martín-Barbero, 2003, p. 19).

Para Martín-Barbero la educación es el lugar de entrecruce entre la cultura y la comunicación, pero para esto: “Deberá convertirse en el espacio de conversación de los saberes y las narrativas que configuran las oralidades, las literalidades y las visualidades. Pues desde los mestizajes que entre ellas se traman es desde donde se vislumbra y expresa, toma forma y futuro”. (Martín-Barbero, 2003, p. 80).

Otro referente, que permite el análisis de las Relaciones de Comunicación, es la propuesta en la Teoría de la Comunicación Humana planteada por Watzlawick, Helmick y Jackson (1985). En esta dirección, es importante señalar que centrar una investigación en la Comunicación humana e interpersonal; debe retomar la importancia de aprender a comunicarnos, porque este acto humano, facilita la convivencia, las relaciones armoniosas entre sujetos y en su momento, la conducción de los conflictos; pero así mismo, comunicarse de manera incorrecta puede distanciar, provocar conflictos, dificultar su solución y de paso generar violencia.

La Teoría de la Comunicación Humana, plantea axiomas que permiten su análisis: El primero establece que es imposible la ausencia de comunicación entre los seres humanos, ya que todo acto humano, aún el silencio la inmovilidad, comunican un mensaje que debe ser descifrado de acuerdo al contexto en el que se desarro-



lla. Por otra parte la Comunicación tiene un nivel de contenido o referencial y otro de relaciones o conativo; en donde la Comunicación contiene y transmite información (nivel referencial), además determina y condiciona el tipo de relaciones entre las personas (nivel conativo).

El tercer axioma se sustenta en que la puntuación de los hechos determina la Comunicación, esto implica que dependiendo de cómo y en qué momento percibe la persona la secuencia de hechos ocurridos; determinará su nivel de intervención en los procesos de comunicación. Finalmente, establece que en la comunicación se dan dos tipos de relaciones las simétricas y complementarias. Las relaciones simétricas son aquellas en las cuáles no hay una jerarquía predominante entre los comunicantes, tiende a generar relaciones horizontales, sin embargo en el extremo patológico genera las escaladas simétricas en las cuales ninguno cede. De la misma manera, las relaciones complementarias se establecen con base a una jerarquía, en la cual uno de los comunicantes tiene el poder de la relación, en su extremo patológico se genera la dominación autoritaria.

Por otra parte, Jürgen Habermas, desarrolla la Teoría de Acción Comunicativa que “Busca explicar la acción del sujeto en su entorno social y, en ese contexto sitúa a la acción comunicativa como camino para la interacción humana, a partir de la explicación de las condiciones para su posibilidad”. (Rodríguez, 2011, p.2).

Según Habermas, la Teoría de Acción Comunicativa, detalla tres perspectivas principales:

La filosofía del lenguaje, la teoría de la comunicación en su vertiente interpersonal- y la sociología-como proyección resultante e integradora en la sociedad de emisor y receptor a través del encuentro comunicativo. Un encuentro que se produce, en su propuesta al margen de los llamados presupuestos o requisitos de validez

del habla: adecuación al contexto normativo dado, la condición de verdad enmarca el acto de habla dentro del control de la realidad, de los saberes y hechos compartidos por emisor y receptor, mientras que la veracidad se sitúa en el ámbito del mundo interno y psicológico de ambos actores, desde el que se construye el mensaje”. (Rodríguez, 2011, p. 8).

En concordancia, González refiriéndose a la Acción Comunicativa dentro del conflicto expresa:

Discutir sobre el lenguaje, sus lógicas y maneras que los humanos adoptan en el proceso comunicativo que pueden generar conflictos, es poner en cuestión el papel del lenguaje y su responsabilidad en el nacimiento de los conflictos, pero desde otras miradas es darle oportunidad al hombre para que se reconfigure en la odisea de estar juntos. Es probable que el lenguaje sea el principal generador de conflictos, puesto que muchas situaciones del devenir humano son creaciones lingüísticas que se apartan de lo posible, como si con el lenguaje se inventase un mundo paralelo que en el más de los casos es hostil y sometedor.” (2009, p.83).

Por tanto, la Escuela debe trabajar en el comprender y trascender en el acto intersubjetivo de la comunicación, como una posibilidad en la cual los estudiantes desplieguen su potencial como actores protagónicos en las relaciones sociales, por tanto:

Los estudiantes son parte activa de amplios procesos de diálogo comunicacional tanto dentro de las instituciones educativas como dentro de sus comunidades. Las diversas interacciones comunicacionales dentro de las actividades de aprendizaje, la socialización en la institución educativa, y las múltiples conexiones con su comunidad de hábitat, convierten

al estudiante en un protagonista y no en espectador, de procesos de comunicación. Protagonista activo de diversos conflictos, de problemas ciudadanos, protagonistas de proyectos de paz". (Rojas, 2005, p.186).

Metodología

Abordar una investigación de corte social, implica buscar ópticas que permitan reconocer e interpretar el estudio de lo humano; por tanto "La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva; es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no con base en hipótesis externas". (Torres, 1999, p.46).

Por tanto, esta investigación es de corte cualitativo, por su carácter flexible, que permite una aproximación a los acontecimientos humanos; en ésta medida, "La realidad en la modalidad de investigación cualitativa se concibe como determinada e influida por la cultura y las relaciones sociales, lo que la hace dependiente para su definición, comprensión, y análisis de las formas de percibir, pensar, sentir y actuar de quienes la abordan para conocerla". (Sandoval, 1997, p.27).

La tendencia investigativa es histórico hermenéutica, "Trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto." (Sandoval, 1996, p.67); en esta medida ésta, busca comunicar, traducir e interpretar mensajes y significados no evidentes en los contextos sociales.

Su carácter es etnográfico, ya que se permite vivenciar la realidad humana de un grupo de adolescentes, inmersos en la Escuela, a través del contacto directo por medio de:

Observación Directa: realizada de manera espontánea no sistemática, para

evitar ser intrusivos en el ambiente cotidiano que tienen los escolares, cada evento observado, tanto en el descanso como en la salida de la jornada escolar; se registra con rigor metodológico en matrices de información.

Encuesta: Se aplica la Encuesta Ambientes Escolares en el Aula, Tipo Likert, con un total de 23 preguntas, a 71 Estudiantes; para tener un panorama inicial del asunto a investigar.

Grupo Focal: Se organizan ocho Grupos Focales de cinco integrantes cada uno; esta técnica permite el acercamiento a los Sujetos de Estudio y establece una conexión de confianza que da apertura al diálogo, para dejar fluir sus vivencias y experiencias alrededor del Acoso Escolar y la convivencia en el aula, respetando sus lenguajes y formas de expresión diversas.

Para efectos de esta investigación, se selecciona la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial, dada su apertura a los procesos investigativos y a su interés de revisar y mejorar la convivencia institucional. Los Sujetos de estudio son los estudiantes de Grado Sexto de la Jornada de la Tarde, organizados en 4 cursos con una población de 138 estudiantes. Las edades de los estudiantes oscilan entre 10 y 12 años de edad.

Hallazgos

**"Un golpeador a los menores
Una agresión,
Un golpe y una herida dolorosa
Un golpe a un menor y
se le rompe el corazón
Alto al maltrato físico y verbal.
Un chiste para todos y
algo malo pa nosotros
Un apodo para un niño y
un chiste pa nosotros
Por favor ayuda a
cambiar el bullying**



***Y cuando nos pasa algo
malo a nosotros,
Algo bueno a ellos
Y un golpe duro en
mis sentimientos.
Ayudemos a acabar
con el bullying”⁶***

Las relaciones entre pares en la Escuela, están matizadas por una serie de experiencias de relación, que se constituyen en retos de convivencia, si se tiene en cuenta las diferencias individuales en las formas de ser, pensar y actuar; lo cual trae consigo desafíos en las relaciones y en la formación; especialmente en la adolescencia, donde se requiere de todo un sistema y del trabajo mancomunado en donde los actores escolares confluyan y acompañen este proceso en los niños, las niñas y los jóvenes.

Al respecto, Manosalva nos ubica en la primera directriz que se requiere trabajar con los estudiantes, para conducir sus relaciones en términos de sociedades humanizantes, sensibles e incluyentes: “La diversidad permite la construcción de otra lógica de relaciones. Unas relaciones que se construyen desde la experiencia de la sorpresa, en una apertura al diálogo con el Otro, donde se produce la proximidad, la cercanía, y la sorpresa se nos deviene en reconocimiento y valoración del Otro con el Otro en su alteridad.” (Manosalva, s.f., p.13).

Por tanto, el proceso investigativo permitió develar las manifestaciones y expresiones de Poder y Comunicación dentro del Grupo Humano participante; según los objetivos propuestos; las cuales aunque no evidenciaron Acoso Escolar como tal, si se presentaron como incidentes de Intimidación, en las formas de relacionarse y comunicarse entre pares, los cuales pueden eventualmente desencadenar en ésta grave problemática.

A continuación, se realiza una caracterización de éstas situaciones, basadas en las voces y expresiones de los niños y niñas pertenecientes al Grado Sexto, en donde cada título refleja su sentir, con respecto a estas dificultades relacionales.

**“Por favor ayuda a
cambiar el Bullying”...**

***“El poder transita
transversalmente, no está
quieto en los individuos”.***

Foucault

Dentro de la Escuela que alberga la Diversidad humana se presentan situaciones que a menudo, refieren conflicto de intereses, de pensamientos, desbalances de Poder y de relaciones asimétricas entre pares.

El Grupo de niños y niñas, que colaboraron en este estudio, permitieron identificar como se presenta el ejercicio de Poder entre pares y condujo a evidenciar distintas formas de liderazgo, las cuales presentan barreras para una construcción social en el aula e instauran prácticas, que deslegitiman los derechos y el reconocimiento de los demás; instalándose formas de relación basadas en una cultura que permite y mantiene actos de dominación, intimidación, miedo y violencia; lo cual nos llevan a afirmar que en el Aula Escolar, hay grupos de líderes que fomentan actos agresivos asumidos como prácticas sociales cotidianas, las cuales se basan en el uso del Poder, para intimidar.

Los tipos de liderazgo encontrados, involucran Relaciones de Poder que se han ido gestando, casi que de una manera imperceptible y con poca conciencia de lo que esto, implica en el Desarrollo Humano de los escolares. Al respecto es importante retomar a Foucault, quien menciona la existencia de formas microscópicas de Poder que se dan en las sociedades, las cuales guardan en sí mismas, por un lado oportunidades formativas o por el contrario también, la perpetuación de esquemas de

6 Canción creada por el Grupo Focal No. 1

dominación a escala de los menores pero no por ello, son menos importantes: “Una trama de Poder microscópico, capilar que no es el poder político, ni los aparatos del Estado ni el de una clase privilegiada, sino el conjunto de pequeños poderes e instituciones situadas en un nivel más bajo. No existe un Poder; en la sociedad se dan múltiples relaciones de autoridad situadas en distintos niveles.” (Blanco, 2004. s.p.). Por lo tanto, es conveniente visibilizar estos poderes, que podrían ser considerados poco válidos, ingenuos e inferiores, pero que al contrario constituyen formas de Poder, en donde el analizarlas permite conocer sus complejidades y develar las consecuencias de las mismas, en un asunto de relación de pares en la Escuela.

Dentro de los resultados de la Encuesta aplicada a los menores del Grado Sexto, se tiene que la existencia de estudiantes líderes de maltrato en el aula, es evidente para un 47.9% de los estudiantes encuestados, siendo notorio a veces en un 31% y con frecuencia en un 5,6%. Por otro lado, se pudo encontrar que dentro de estas relaciones de liderazgo y Poder; las condiciones de fortaleza física y mayor talla con respecto a los otros niños, son utilizadas como medios de intimidación y agresión a otros. Al respecto, en las representaciones y en las expresiones artísticas de los estudiantes, trabajadas en los Grupos Focales, los niños proyectan sus imaginarios, frente a la Violencia Escolar; donde se evidencian expresiones de agresividad, que reflejan condiciones físicas de ventaja en el agresor, en donde los rostros de los dibujos realizados por los niños denotan dominación, intimidación y miedo; el agresor por tanto, es visibilizado como un personaje grande, fuerte y poderoso al cual le caracteriza su actitud violenta, que infunde temor.

Al respecto, llama la atención la similitud que tienen estos actos, con los descritos para la problemática del Acoso Escolar:

Asimetría o desbalance de poder: lo que implica que el núcleo de una situación de intimidación siempre tiene a la base el hecho que uno o varios alumnos tienen más poder sobre uno o varios alumnos. Esta asimetría se puede dar por un tema de superioridad física, de superioridad social (tener más amigos, ser más popular), de superioridad en la edad, e incluso de superioridad en la red de contactos al interior del colegio (por lo que también se pueden dar asimetrías de poder de un alumno hacia un profesor). El uso premeditado (intencional) de la violencia como medio para establecer la asimetría de poder. (Riaño, 2011, p.9).

De la misma manera, dentro de las observaciones realizadas tanto a la salida del Colegio como en el recreo; se pudo detectar que los estudiantes grandes en tamaño empujan a los estudiantes pequeños, lo cual refuerza la situación de que la condición física a menudo es utilizada como medio de ejercer Poder sobre otros.

Por otro lado, estas formas de ejercer el Poder entre pares dentro del Grupo Humano investigado, hace evidenciar la presencia de rasgos de superioridad en los líderes señalados como negativos, según la percepción de la mayoría de estudiantes; donde se pudo observar que éstos perciben en un 69% la presencia de compañeros con rasgos de superioridad, el 21.1% observa que siempre se evidencian éstos comportamientos, mientras que el 31% no observa su existencia. Además, se menciona que la existencia de compañeros con sentimientos de superioridad y que aprovechan esta connotación para molestar a otros es evidente en un 64.8% de los estudiantes encuestados.

De igual manera, se pudo observar que el liderazgo está caracterizado por la presencia de conductas que se consideran violentas en el sentido que transgreden los derechos de los demás, siendo la forma



más frecuente de presentarse, el quitar las pertenencias a otros, al respecto, los estudiantes del Grupo Focal No. 8 manifiestan que: “En el salón de clases hay un niño que a los demás compañeros les quita el refrigerio, la plata y los golpea.” En este sentido, las conductas más frecuentes son, quitar objetos y dinero a los demás, y obligar a entregar sus alimentos o comestibles que han adquirido, en donde además de ello, se presenta conductas de golpes o empujones contra la víctima; lo cual es develado en la revisión de los registros en video de los sociodramas, realizados por los niños en los Grupos Focales.

De manera preocupante, se destaca que el liderazgo positivo, entendido como el que tiene la posibilidad de dinamizar procesos de socialización en el aula y de frenar conductas violentas, no se hace evidente según la mayoría de estudiantes; al preguntarse a los estudiantes sobre estas formas de liderazgo se resalta que la presencia de líderes positivos frente a la detención de situaciones incómodas y/o acosadoras entre compañeros es poco evidente. El 53.5% no la ha observado, mientras que un 28.2% a veces observa su intervención.

En efecto, se puede asumir que esa falta de liderazgo en los observadores de éstos eventos, se asemeja a los que arrojan los estudios realizados al respecto del Acoso Escolar, los cuales son tenidos en cuenta en múltiples metodologías que trabajan en esta situación social; señalándolos como los que potencialmente y por ser mayoría, podrían contribuir a ejercer un control social y un aporte a la mitigación de estas situaciones: “Los testigos, espectadores o bystanders: son la audiencia del agresor, entre el 60 y 70% del universo restante. El agresor se ve estimulado o inhibido por ellos, es por ello que hay programas de prevención que tratan que los testigos tengan un rol preventivo”. (Trautmann, 2008, p.15).

De igual manera, dentro de este grupo de testigos se encuentran los adultos pre-

sentes en el medio escolar, significando de esta manera la implicación que tiene todo el sistema formativo en la problemática de la Intimidación Escolar y otros problemas de violencia en la Escuela: “Hay un segundo universo de testigos que son los profesores y personal del colegio. Según la mayoría de los alumnos, los profesores no intervendrían siempre en situaciones de victimización, y sólo un tercio de los alumnos cree que a los profesores les interesa ponerle fin al “Bullying””. (Trautmann, 2008, p.15).

Los niños(as), en un anhelo de asumir posturas que lideren cambios positivos frente a éstas problemáticas; dentro de los Grupos Focales, crearon una canción de Género Rap, en la cual se evidencia que a través del contenido de su letra, hacen un llamado para que se frenen las situaciones de Acoso Escolar que pueden presentarse en el grupo, en la cual se destaca la frase: “Por favor ayuda a cambiar el Bullying”... ayudemos a acabar con el Bullying”.

“Un golpe a un menor y se le rompe el corazón”...

“La pragmática universal pone de manifiesto las condiciones lingüísticas que hacen posible la razón comunicativa”.

Habermas

Al momento de generar espacios de reflexión, sobre las prácticas cotidianas en la Escuela, la comunicación tiene el papel protagónico, como acto cotidiano de relación social que está impregnado de intencionalidad, “la comunicación es más que una práctica natural. Comunicar es propiciar de manera consciente, los escenarios idóneos para la comprensión o el sentido.” (Vásquez, 2003. p.21) En esta dirección, es importante señalar la importancia de este acto intersubjetivo, el cual facilita la convivencia, pero así mismo, el comunicarse de manera incorrecta puede distanciar, provocar conflictos, dificultar su solución y de paso generar violencia:

Los estudiantes son parte activa de amplios procesos de diálogo comunicacional tanto dentro de las instituciones educativas como dentro de sus comunidades. Las diversas interacciones comunicacionales dentro de las actividades de aprendizaje, la socialización en la institución educativa, y las múltiples conexiones con su comunidad de hábitat, convierten al estudiante en un protagonista y no en espectador, de procesos de comunicación. Protagonista activo de diversos conflictos, de problemas ciudadanos, protagonistas de proyectos de paz". (Rojas, 2005, p.186).

El Grupo Investigador encontró, que la Comunicación verbal y no verbal entre pares está matizada por expresiones de contacto semántico agresivo; en donde la ridiculización, es la manifestación más frecuente en este caso. Al respecto los estudiantes del Grupo Focal No. 2 comentan que: "En el Grupo de Sexto se observa burla ante compañeros, ante alguna equivocación". Es evidente entonces, que equivocarse en público se convierte en un detonante de estos comportamientos de irrespeto ante el Otro; de igual forma los mensajes que comunican de manera intencional la ofensa, desaprobación, mofa; así mismo; el Grupo Focal No. 4 manifiesta: "Todos nos reímos cuando alguien se equivoca, y comienzan a gritarle cosas ofensivas como bobo, que tonto y hasta le tiran papeles". Estas afirmaciones realizadas por los niños y niñas, permiten evidenciar cómo las expresiones cotidianas entre pares reflejan una comunicación verbal por medio de palabras y comentarios que revelan mensajes descalificadores ante la Diversidad Humana presente en el aula.

De la misma manera, dentro de los resultados de la Encuesta sobre Ambientes Escolares en el Aula, se observa que el 78% de los estudiantes responde que es común ridiculizar a los compañeros. Así mismo, en el Grupo Focal No. 8, comentan que uno de los momentos propicios para llevar a cabo este comportamiento, se da

en las clases, cuando por solicitud del docente, un estudiante interviene contestando una pregunta o realizando una participación; ante el menor error y en presencia del profesor se generalizan las burlas.

Es importante señalar, que en la mayoría de las ocasiones los docentes, ignoran este comportamiento al no intervenir, permitiendo con esta actitud, transmitir el mensaje de aceptación e indiferencia frente a esta situación de irrespeto entre pares; lo que va en contravía del deber ser del docente, en donde cabe mencionar: "Como lo muestran varios de los estudios, los profesores, y quienes se están formando para serlo, requieren formación que les permita identificar y diferenciar los diversos tipos de agresión que ocurren en el contexto escolar y contar con herramientas prácticas para prevenir y responder adecuadamente a este tipo de situaciones". (Chaux, 2011, p.84).

En la misma dirección, el dibujo realizado por el Grupo Focal No.2; refleja el sentir de los niños ante las víctimas de la burla de los Otros; se refleja una escena en donde intervenían como personajes unos huevos, se ubica en el medio del grupo un huevo quebrado, el cual era observado por otros que le expresaban burla, gestos y miradas que fortalecen la ridiculización en el grupo. Los niños reflejan a partir de esta metáfora la fragilidad que involucra el hecho de ser vulnerado por Otros.

En la misma dirección, la Observación permitió vislumbrar que otros escenarios en donde se presentan las expresiones de ridiculización, son los espacios de los descansos, los baños y la salida; en donde un tropezón, la forma de portar el uniforme, o hasta un peinado, puede propiciar en sus pares la burla. Al respecto se pudo evidenciar la existencia de compañeros que incitan a las burlas, en donde el 15.4% de los estudiantes no percibe su presencia, mientras que el 84.4% evidencia su presencia en el aula, de esta cifra el 32.3%, lo percibe permanentemente como un elemento relacional entre compañeros.



Por otra parte, otra expresión frecuente en las relaciones de Comunicación y entre pares se presenta en el uso de apodos. Esta información se relaciona, con la obtenida con el Grupo Focal No.4 en el cual se revela: "Hemos notado que en nuestro curso dicen apodos como: a Nicolás le dicen muerto...., a Brayan Lazo le dicen lazo care pambazo..."; de igual forma el Grupo Focal No. 1 comenta que son comunes: "Los apodos como muerto, como gay, como cuy, como dientes de castor, como bola de grasa, como calvo, como Kiko." De igual manera, el Grupo Focal No.5 comenta: "En nuestro grado unos niños les colocan a otros apodos, se enojan y se agreden algunas veces....". En los apodos se destaca de manera inapropiada las características físicas entre ellas la contextura física, facciones, y/o situaciones propias como el nombre, apellido, la manera de hablar, caminar o vestirse.

Frente a estas situaciones, la Teoría de la Comunicación Humana de Watzlawick (1985) permite evidenciar como el nivel de contenido transmite una información intencional, en este caso los apodos y burlas. Esta información genera un nivel de relación en la comunicación, que se caracteriza por la agresividad del emisor en contra del receptor. En esta medida, el contenido genera relaciones desiguales y se desdibujan la comunicación causando asimetrías en las relaciones sociales.

Por lo anterior, es importante señalar que la comunicación entre pares, debe convertirse en una experiencia de compartir, de socializar, de convertirse en un diálogo constructivo; en donde la emisión, la información y la comprensión del mensaje; permitan en términos de Habermas, una Acción Comunicativa que posibilite la comunicación como dimensión constitutiva de la praxis humana, donde reside el verdadero cambio social logrando la interacción, el entendimiento y el reconocimiento entre los Sujetos.

De otra parte, las expresiones semánticas agresivas suele estar acompañado

de la presencia de golpes y empujones, al respecto se identificó algunas formas como ésta situación es presentada en el Grado, según el Grupo Focal No.6, "violentar a alguien obligarle a hacer cosas, ofenderlo diciéndole groserías, darle golpes, empujar, insultar y poner apodos", así mismo la información dada por el Grupo Focal No.3; en donde los estudiantes mencionan expresiones de comunicación en el salón de clases: "La pelea, los empujones, el ataque, las agresiones", el Grupo Focal No.4 quien refiere: "Javier golpea y amenaza a otros compañeros... Nicolás Moreno golpea a Brayan, ofende a otras personas o compañeros".

Ante tales expresiones y relaciones de comunicación entre pares, es importante que la Institución Educativa, busque espacios de confrontación entre los diferentes actores educativos, en especial Docentes, Orientadores y Personal Administrativo, que en trabajo mancomunado con la Familia, deben desarrollar intervenciones y acompañamiento continuo para contribuir a prevenir la agresión y promover la convivencia basada en el respeto; aplicando "Programas integrales que busquen influir en las dinámicas de grupo, en el clima de aula, en el clima escolar y en el clima familiar". (Chaux, 2011, p.85).

Retomando apartes de la composición musical, creada por el Grupo Focal No.1 frente a esta problemática, los niños y niñas cantan: "Una agresión, un golpe y una herida dolorosa, un golpe a un menor y se le rompe el corazón, alto al maltrato físico y verbal (....)". De esta manera, los estudiantes expresan como los dolores más profundos en la relación agresiva entre pares, se experimenta en lo interno del Sujeto.

"Un chiste para todos y algo malo pa' nosotros"

"El "descuido del otro" es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro."

Skliar

Adentrarse en la cotidianidad de las relaciones de los estudiantes de Grado Sexto, ha permitido desplegar un panorama más amplio frente a los procesos de socialización en la Escuela. Al respecto, se ha podido develar que existen algunas expresiones de relación agresivas, que no son visibilizadas, ni intervenidas de forma constructiva y oportuna; en este contexto, algunas prácticas de relación agresiva entre pares, no son mediadas por los adultos; lo cual ha generado, una visión indiferente y naturalizada de las relaciones agresivas entre pares:

La habituación, la naturalización y la familiarización de la intimidación, el maltrato y el acoso, son vías para hacer aceptable lo inaceptable, para hacer admisible lo inadmisibile, para internalizar una cultura patriarcal que admite, resignifica y reproduce lucha, la agresión y el control y la competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro. (Ghiso, 2010, p. 552).

Éstas prácticas relacionales, se resuelven dentro de la Institución; asumiendo posiciones extremas, a través de un esquema de actuación autoritario, normativo, disciplinar, sancionatorio, que ejercen los docentes y otros actores escolares; sin tener en cuenta la oportunidad pedagógica que cada evento trae consigo; al respecto, en el trabajo realizado por los Grupos Focales 4 y 8, quienes presentaron dos dramatizaciones, frente a las dificultades relacionales que viven al interior del grupo; mostraron que la vía más rápida de intervención por parte de los educadores es la sanción. “Quedas expulsado” fue la expresión utilizada en ambas puestas en escena para solucionar el conflicto representado.

Al respecto Salgado plantea:

Los profesores, las autoridades, la sociedad en su conjunto, no reaccionan como se esperaría, muchas veces responden con indiferencia, infradimensionando la situación, uti-

lizando mecanismos más punitivos que sólo contribuyen a incrementar la espiral de la violencia o incluso responsabilizando a la víctima de haber hecho «algo» para ser agredido. (Salgado, 2012, p. 130).

De igual manera, se evidencia la ausencia de diálogo, como mecanismo de la solución de situaciones conflictivas, al respecto los estudiantes frente al cuestionamiento, sobre si han contado con la oportunidad de hablar y compartir con el/ la compañero/ra con quien las relaciones han estado afectadas; muestran que el 39,4% nunca ha dialogado y el 47,9% lo ha intentado en algunas ocasiones. Esta información, demuestra la falta de habilidades comunicativas entre pares para mediar en situaciones conflictivas y/o solucionar conflictos personales con el Otro.

Ahora bien, es notoria también la falta de diálogo de los estudiantes con los profesores u otros adultos de la Institución, ante situaciones de conflicto y violencia en el Aula; los estudiantes responden en un 62% que nunca dialogan con un adulto frente a estas situaciones y un 33,8% dicen que lo han hecho algunas veces.

Cabe mencionar que las estrategias frente a la Convivencia Escolar implementadas desde los Proyectos Institucionales, no tienen impacto en el Grado Sexto, porque no existe en estos estudiantes la interiorización de los mecanismos de resolución de conflictos, diseñados al interior del colegio; no se ponen en práctica estrategias de conciliación, negociación y acuerdo; desconociendo el proceso que se plantea, frente a dificultades convivenciales, consideradas en el Manual de Convivencia; en donde el diálogo que se entabla entre las partes, permite intervenciones más democráticas.

Se ha dejado para el final, mencionar que el reto está, en potencializar a los Sujetos en su formación, donde desde el Ministerio de Educación Nacional, en su misión plantea, que el propósito de la educación se centra en: “Formar mejores



seres humanos, ciudadanos con valores éticos, competentes, respetuosos, que ejercen los derechos humanos, cumplen con sus deberes y conviven en paz”.

Conclusiones

Un problema que puede crecer: El camino recorrido en ésta investigación, permite develar cómo las relaciones entre pares; reflejan manifestaciones que se connotan en agresión; que aunque no son tipificadas como Acoso Escolar, pueden llegar a configurarse como tal; con todas las consecuencias para el individuo, la familia y la sociedad, las cuales se han comentado ampliamente en ésta investigación; por lo tanto urge su estudio, prevención e intervención a través de nuevas metodologías, realizadas por equipos interdisciplinarios, en el tratamiento de los conflictos relacionales.

Develando una realidad adormecida: De igual manera, la habituación de estos comportamientos relacionales, está invisibilizando problemas de convivencia reales en los ambientes escolares; por una parte, porque se minimizan las situaciones al no ser intervenidas por los adultos, con el valor pedagógico que ameritan y por otra; cuando se realizan, los estudiantes ven en los docentes y administrativos, el reflejo de un Poder autoritario, que sanciona; que desconoce el diálogo y la mediación, como alternativas humanizantes en la solución de conflictos.

Alteridad un asunto para movilizar en la Escuela: Las relaciones que establecen entre pares, muestran cómo la Convivencia Escolar, atraviesa por dificultades frente al reconocimiento del Otro; en otras palabras se demuestra lo que Skliar denomina la “crisis” de la conversación de la Alteridad. Por tanto, la Escuela está en desventaja al no evidenciarse en sus acciones, su papel protagónico en la construcción de Sujetos que reconozcan y valoren la Diversidad, como elemento intrínseco al Ser Humano.

De igual manera, la Escuela al interior de sus prácticas pedagógicas, no está interviniendo y permitiendo vivenciar relaciones humanas, en donde los Sujetos establezcan posiciones equitativas y humanizantes; de reconocimiento del Otro; lo cual debe llevar a comprender, que en la Intimidación Escolar, se está negando la posibilidad de realizar y reconocer la diversidad en el Otro y que en ésta acción no solo se incluyen a los niños, las niñas o los jóvenes inmersos en la Escuela sino que debe ser una preocupación de docentes, directivos, familia, sociedad y Estado.

Una responsabilidad social: Desde los antecedentes y los resultados del presente estudio, se identifican a los observadores como un recurso humano poderoso, en frente a la prevención y manejo de la Violencia y la Intimidación en la Escuela; por lo tanto, es vital conducirlos al empoderamiento en su papel de responsabilidad social frente a estas problemáticas, a través de acciones formativas que les sensibilicen acerca de la posibilidad que tienen en el mejoramiento del Clima Escolar.

Es tiempo de la transformación: La Escuela está llamada a realizar una reconfiguración, en lo que implica su actuación formativa desde sus Gestiones, permitiendo de ésta manera, que sus políticas se movilicen y dinamicen en el contexto, transformándose desde el paradigma tradicional hasta uno humanizante, dialógico con la Diversidad; el cual permita una transformación real de la didácticas y pedagogías.

Reconfigurar las relaciones en la Escuela: Al interior de las instituciones educativas, deben realizarse procesos continuos de indagación para abordar la Diversidad, ejercicio que permita ir configurando unas relaciones de Comunicación y Poder, que apoyen el reconocimiento de la Alteridad; por un lado, unas relaciones de poder basadas en la equidad, igualdad y justicia donde se permita potenciar a los Sujetos como partícipes, entendiendo que

todos tienen voz para la transformación de los ambientes escolares y por otro, unas relaciones de comunicación que lleven a un encuentro verdaderamente intersubjetivo, que permita recrear y crear espacios en la multiplicidad de los discursos humanos, que se tejen en el conflicto y en la diferencia.

Por otro lado, la Escuela se debe recuperar el sentido de la formación de Sujetos con alto sentido de compromiso social y de ciudadanía; que no sólo se ocupan de sus intereses individuales o egocentristas de un mundo moderno, sino que logren asumir un papel ético y político en el contexto diverso en lo social, en la práctica de valores como la solidaridad, la comprensión y la paz como ejes para la transformación de realidades.

Recomendaciones

Se resaltan las siguientes las recomendaciones dirigidas a la Familia, la Institución Educativa, la Sociedad y el Estado.

Familia: Que los padres y/o cuidadores, trabajen por la formación en valores con los hijos e hijas, aprovechando los eventos cotidianos para que constituyan una experiencia reflexiva y pedagógica, orientada al aprendizaje de valores y a la formación de la moralidad en los niños, las niñas y los jóvenes. Fomentando al interior de la Familia, una cultura del afecto, del diálogo, de respeto y de reconocimiento; en donde se puedan resolver las dificultades, las cuales deben asumirse como naturales, en un proceso de dinámica familiar y social. Es conveniente que la Familia busque realizar procesos de formación que les permita abordar la educación de los hijos, a través de una reflexión constante, frente a cambios históricos que imponen nuevas formas de ser padres y madres, en los tiempos contemporáneos. De igual manera, debe existir entre la Familia y la Escuela, una comunicación permanente que permita ejercer una corresponsabilidad formativa.

Institución Educativa: Implementar espacios dialógicos en el aula, frente a problemáticas actuales como la violencia, el conflicto, la diferencia, la Alteridad para que los estudiantes y las familias, realicen procesos reflexivos acerca de la Diversidad. Es importante sugerir se escuchen las voces de los educandos, que a menudo siguen mirándose como entes pasivos de una educación homogenizante, que no les prepara para la vida. Las Instituciones Educativas, dentro de sus P.E.I. deben articular de manera óptima el aprendizaje de las habilidades prosociales, además de realizar sobre ellas, un estudio exhaustivo para comprenderlas. Es conveniente, resaltar aquí, la formación continua de los Actores Educativos, donde se incluyan a todas las personas, que laboran en la Institución educativa, ya que ellos hacen parte de los Currículos Ocultos, que pocas veces se tienen en cuenta en la fuerza educativa que poseen. La investigación en la Escuela, debe ser considerada como una herramienta fundamental, para mejorar las prácticas pedagógicas; donde uno de los ejes fundamentales debe ser la Convivencia Escolar. Se debe potenciar a los Observadores de la Intimidación Escolar, para que ejerzan un control social, ajustado a la promoción de una Cultura de paz, de reconocimiento de los Derechos Humanos para todos y para todas.

Estado y Sociedad: Dentro de las políticas públicas que se diseñen para el contexto Escolar, es fundamental la participación de los Agentes Educativos en su planteamiento, las cuales deben tener dentro de sus estructuras, la formación del Sujeto, el reconocimiento de la Alteridad y de la Diversidad; deben continuar posicionando a la Familia como el primer espacio de formación moral de los hijos(as), empoderándola en el papel de crianza y acompañamiento de éstos para una formación en y para la vida, en donde la Escuela representa una herramienta, en este proceso; pero que no la agota, ni la reemplaza.



Bibliografía

Fuentes

- Chamorro Ramos, Liliana. (2010). Como resuelven los conflictos escolares las instituciones educativas Focalizadas en el municipio de Pasto. Universidad de Nariño, centro de estudios e Investigaciones latinoamericanas, especialización en gerencia social. Pasto, Colombia.
- Chaux Torres, Enrique. Molano, Andrés. Y otros (2006). Intimidación Escolar en Colombia: ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? Departamento de Psicología, Universidad de los Andes. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Davis, Stan. (2008). Crecer sin miedo. Estrategias positivas para controlar el acoso escolar o bullying. Bogotá: Ed. Norma.
- Díaz, Esther. (2005). La filosofía de Michel Foucault. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Eljach, Sonia. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo. Plan-UNICEF. Panamá: UNICEF.
- Foucault, Michael. (1992). Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.
- González González, Miguel Alberto. (2010). Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales.
- Giroux, Henry. (2004). Teoría y resistencia en educación. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Jara Holliday, Oscar. (2009). Desafíos de la Educación para el cambio social. Consorcio conectando mundos. Barcelona, España. En: http://intranet.ucodep.org/educiglo/images/stories/documenti_cortona/abstract_jara_educazione_spagna.pdf (Recuperado en agosto 8 de 2012).
- Lecannelier Acevedo, Felipe. (2011). Bullying, Violencia Escolar: ¿Qué es y cómo intervenir? Unidad de Intervención Temprana (UIT). Facultad de Psicología. Santiago: Universidad del Desarrollo.
- Manosalva Mena, Sergio. (s.f.) Identidad y diversidad: la negación oculta de la alteridad. En: <http://www.alteridad.cl/Microsoft%20Word%20-%20ALTERIDAD%20Y%20EDUCACION.pdf> (Recuperado en noviembre 15 de 2012).
- Martin Barbero, Jesús. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Revista Nómadas, Numero 5. Bogotá: Universidad Central.
- Martin Barbero, Jesús. (2003) La educación desde la Comunicación. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Menéndez Benavente, Isabel. (s.f.). Bullying: Acoso Escolar. Clínica de Psicología. Gijón, España. En: <http://www.psicologoinfantil.com/articuloacosoescolar.htm>. (Recuperado en marzo 9 de 2013).
- Merino, J. (2008). El Acoso Escolar – Bullying. Una Propuesta de Estudio desde el Análisis de las Redes Sociales (ARS). Cataluña: Revista D'Estudis de la Violència.
- Moya Maya, Asunción. Gil Álvarez, Manuel. (s.f.). La Educación del Futuro: Educación en la Diversidad. Huelva: Universidad de Huelva.
- Parga Romero, Lucila. (2004). Una mirada al aula: la práctica docente de las maestras de escuela Primaria. Universidad Pedagógica Nacional. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Rodríguez Pardo, Julián. (2011). A propósito de Habermas: una reflexión sobre la conexión entre las condiciones de validez del habla y la idea de lo justo objetivo. Revista Nueva Época, septiembre-noviembre. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rojas, Blanca. (2007) Manejo de conflictos: una estrategia para desarrollar actitudes comunicativas Que fortalecen la convivencia entre los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa técnica agropecuaria José María Hernández de Pupiales. Pasto: Universidad Mariana.
- Salgado Liévano, Cecilia. (s.f.). Revisión de las Investigaciones acerca del Bullying: Desafíos para su estudio. Lima: Observatorio sobre Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Sandoval, Carlos. (1996). Investigación Cualitativa. ICFES, módulos de investigación Social. Bogotá: ICFES.
- Trautmann, Alberto. (2008). Maltrato entre pares o "Bullying". Visión Actual. Unidad de Atención Integral del Adolescente, Servicio de Pediatría. Santiago: Clínica Alemana de Santiago.

Referencias

- Chaux Torres, Enrique. Heinsohn, Roberto. Molano, Andrés. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: comentarios sobre cinco Investigaciones en violencia escolar. Santiago: Revista PSYKHE Vol. 20, N° 2.
- Chaux Torres, Enrique. Heinsohn, Roberto. Molano, Andrés. (2010). "La chispita que quería encender todos los fósforos". Percepciones, creencias y emociones frente a la intimidación en un colegio masculino. Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación, Volumen 1 Numero 1 5-22. Bogotá. En: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4058444.pdf (Recuperado en septiembre 26 de 2012).
- Correa Alzate, Jorge. (2012). Categoría Bullying. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Cuevas Jaramillo, María. (2009) Violencia Entre Compañeros. Pontificia Universidad Javeriana. Cali: Unijaveriana.
- Félix Mateo, Vicente. Soriano Ferrer, Mateo. Godoy Mesas, Carmen. (2009). Un Estudio Descriptivo sobre el Acoso y la Violencia Escolar en la Educación Obligatoria. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Valencia: Universidad de Valencia.
- Fossati María. Busani, Marta. (2004) Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela. Revista Pilquen, sección psicopedagogía. Año VI No. 1. Comahue: Universidad Nacional del Comahue.
- Gadamer, Hans-George. (1993). Verdad y método. Fundamentos de una Hermenéutica. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, Hans-George. (2013) La necesidad de la Pedagogía Crítica en tiempos oscuros. Entrevista de José María Barroso a Giroux. Revista Educación Global. Consultado el 7 de febrero de 2013. En: <http://www.globaleducationmagazine.com/critical-interview-henry-giroux/> (Recuperado en febrero 5 de 2013).
- Gadamer, Hans-George. (s.f). Entrevista: la Necesidad de la Pedagogía crítica: En tiempos oscuros.
- Revista de Educación Global. En <http://truth-out.org/news/item/14331-a-critical-interview-> (Recuperado en noviembre 16 de 2012).
- Goetz, J. LeCompte, M. (1988). Etnografía y Diseño Cualitativo En Investigación Educativa. Madrid: Ediciones Morata .S.A.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Desafíos de la universidad. Miradas Plurales. Carpe Diem. Manizales: Universidad de Manizales.
- López Melero, Miguel. (2003). Diversidad y desarrollo: la diferencia como valor y derecho Humano. Sevilla. CEAPA. En: http://www.fapaginerdelosrios.org/documentacion/diversidad_desarrollo_m_melero.pdf (Recuperado en febrero 4 de 2013).
- Magendzo K, Abraham. (2008). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. vo.5, núm. 15. Santiago: Universidad Bolivariana.
- Martínez Migueles, Miguel. (1999). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico Práctico. México: Editorial Trilas.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Plan Nacional Decenal de Educación 006 – 2016. Lineamientos sobre Poblaciones Vulnerables Pacto Social por la Educación. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) Estándares básicos de competencias del lenguaje. Bogotá: MEN.
- Ospina Rave, Beatriz. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. Revista Investigación y Educación en Enfermería, vol. XXVI, núm. 2, septiembre. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Roca Jusmet, Luis. (2010). Escuela y poder: una reflexión crítica a partir de Michel Foucault. En: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=101759> (Recuperado en septiembre 1 de 2012).
- Rojo, Raúl. (2005). Por una sociología jurídica, del poder y la dominación. Porto Alegre Sociología, año 7, No. 3 Jan/jun, p. 36-61. En: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23556.pdf> (Recuperado en septiembre 2 de 2012).
- Sklar, Carlos. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad: Argumentos y falta De argumentos con relación a las diferencias en educación. Voces en el silencio. En: <http://www.vocesenelsilencio.org/modules.php?name=News&file=article&thold=1&mode=flat&order=0&sid=1539> (Recuperado en enero 20 de 2013).



Soto, Norelly. Quintero, Marieta, y otros. (2010). *Diferencia, Diversidad e Inclusión. Maestría en Educación Desde la Diversidad*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.

Velasco, Honorio. (1997). *La Lógica de la Investigación etnográfica*. Colección estructuras. Madrid: Editorial Trotta.

Watzlawick, Paul. Helmick, J. Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Editorial Herder.

La diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares¹

EDGAR ARMANDO MARTÍNEZ SILVA², EDNA MILDRET YASNÓ QUILINDO³,
EDUAR ALEYCEN HOYOS MUÑOZ⁴, JESÚS FABIÁN PINTO FAJARDO⁵,
NANCY ARIELA PÉREZ PÉREZ⁶, LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO⁷

Resumen

El presente artículo es el resultado del proceso investigativo realizado en torno a las concepciones de diversidad que develan los docentes de las instituciones educativas El Mirador, Tomás Cipriano de Mosquera y su sede Manuela Beltrán, ubicadas en la comuna siete (7) del municipio de Popayán, departamento del Cauca. Este estudio, de corte cualitativo, fue desarrollado entre los meses de enero de 2012 y abril de 2013, orientándose metodológicamente bajo los principios de la teoría fundamentada. Para la recolección de información se utilizó la técnica de los grupos focales, en los cuales participaron diecisiete (17) docentes de diferentes especialidades que pertenecían a las instituciones educativas antes mencionadas, correspondientes a los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional.

En el proceso de codificación abierta emergen las siguientes sub-categorías: la diferencia como carencia, como posibilidad y como asunto de los otros. En la codificación axial se estableció como categoría principal, La diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares. En la codificación selectiva se efectuó una triangulación-integración entre quienes se estableció el diálogo, tomándose como punto de partida las categorías de análisis y los hallazgos investigativos encontrados.

1 Recibido: 20 de septiembre de 2013. Aceptado: 14 de junio de 2014.

2 Edgar Armando Martínez Silva. Pedagogo Caja de Compensación Familiar del Cauca. Licenciado en Educación Física y Salud de la Universidad del Valle. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: ed2martinez@hotmail.com

3 Edna Mildret Yasnó Quilindo. Docente de la Institución Educativa El Mirador del municipio de Popayán -Cauca-. Licenciada en Educación Física y Salud de la Universidad del Valle. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: ednayasno@hotmail.com

4 Eduar Aleycen Hoyos Muñoz. Docente de la Institución Educativa Cajete del municipio de Popayán -Cauca-. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana e Inglés. Universidad del Cauca. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: eduarhoyos@hotmail.com

5 Jesús Fabián Pinto Fajardo. Docente Institución Educativa Tomás Cipriano de Mosquera del municipio de Popayán -Cauca-. Ingeniero de Sistemas de la Universidad Cooperativa de Colombia. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: jesusfabianpinto@gmail.com

6 Nancy Ariela Pérez Pérez. Docente de la Institución Educativa Tomas Cipriano de Mosquera del municipio de Popayán -Cauca-. Licenciada en Ciencias Sociales – Geografía de la Universidad del Cauca. Magister en Educación desde la diversidad. Correo electrónico: nancyarielaperez@hotmail.com

7 Luz Elena Patiño Giraldo. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Magister en Educación Psicopedagogía. Licenciada en Educación Historia y Geografía. Docente de la Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: luze@hotmail.com



Es de destacar que en las concepciones de diversidad vistas desde las carencias algunos docentes lo asumen teniendo en cuenta el concepto de “déficit”, el cual a través de la historia ha sido forjado y retroalimentado por patrones o por normas heredadas a nivel cultural dentro de la sociedad, con base en lo cual el sistema educativo establece comparaciones entre escolares que son considerados “normales” y aquellos que son ubicados en la “anormalidad”. Por esta situación la discapacidad (física, visual, auditiva o cognitiva), las diferencias étnicas y las diferencias etarias hacen que algunos estudiantes sean caracterizados a partir de lo que les hace falta para ser iguales a aquellos escolares denominados “normales”. Por otra parte para los docentes que asumen la concepción de diversidad a partir de las posibilidades, se reconoce su existencia como una oportunidad para pensar, reflexionar y capacitarse sobre las múltiples diferencias que se viven en la escuela. Sin embargo, se devela también que los maestros no se reconocen ni se incluyen en ella, porque la concepción de diversidad es vista desde los “otros” (desde algo externo a ellos) y no pensada desde un “nosotros”.

Palabras clave: diversidad, diferencias, concepciones, carencias, posibilidades, devela.

Abstract

Diversity: a tension between the gaps and the possibilities of school

This article is the result of the research conducted around the concepts of diversity reveal teachers of educational institutions El Mirador, Tomás Cipriano de Mosquera and Manuela Beltran headquarters, located in the commune seven (7) of the municipality of Popayán, department of Cauca. This study, a qualitative, was developed between January 2012 and April 2013, methodologically oriented under the principles of grounded theory. For data collection technique was used in the focus groups, which were attended by seventeen (17) different specialties teachers belonging to the above-mentioned educational institutions, corresponding to levels of Preschool, Basic Elementary, Middle School and High School Vocational . In the open coding process raises the following sub- categories: the difference as a shortcoming, as possible and as a matter of others. In axial coding was established as main category diversity: a tension between the gaps and opportunities for schoolchildren. In selective coding was performed triangulation - integration among whom dialogue was established, taking as its starting point the categories of analysis and research findings found. It is noteworthy that in the conceptions of diversity gaps views from some teachers is borne by considering the concept of “deficit”, which through history has been shaped and fed by inherited patterns or cultural level standards within society, based on which the educational system makes comparisons between schools that are considered “normal” and those that are located in the “abnormality”. For this situation the disability (physical, visual, hearing or cognitive), ethnic differences and age differences mean that some students

are characterized from what they need to be equal to those students called “normal”. On the other hand for teachers who take the concept of diversity from the potential existence is recognized as an opportunity to think, reflect and trained on the many differences that are experienced in school. However, it also reveals that teachers are not recognized as part of the problem because the concept of diversity is seen from the “others” (from something external to them) and not designed from a “we”. Demonstrating the concept of diversity as a complex issue.

Keywords: diversity, differences, concepts, shortcomings, possibilities, reveals.

Justificación⁸

Las instituciones educativas a lo largo de la historia han realizado múltiples intentos por desarrollar políticas, planes, currículos y metodologías para atender a la población escolar, los cuales no han respondido plenamente a las necesidades reales de la sociedad y de los sujetos que educa, porque la misma no se fundamenta en la atención a la diferencia. Considerando que la diversidad es una característica que en cualquier sociedad enriquece el nivel cultural y social, esta investigación es una posibilidad para pensar y repensar cómo se está asumiendo la diferencia en los espacios escolares y su punto de partida es la comprensión de las concepciones que sobre ésta tienen los docentes de las instituciones educativas El Mirador, Tomas Cipriano de Mosquera y su sede Manuela Beltrán, ubicadas en la comuna siete del municipio de Popayán, departamento del Cauca. La finalidad de la presente propuesta es contribuir al proceso de trasformación que la educación en la actualidad requiere y cuya reflexión aún no ha sido considera dentro de estas instituciones Educativas.

8 El presente artículo hizo parte del macro proyecto *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*, cuya investigadora principal es la Dra. Luz Elena Patiño Giraldo, el cual se realizó como prerrequisito para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad.

Problema de investigación

La presente investigación se propone develar cuáles son las concepciones que sobre diversidad tienen los/as maestros/as de las instituciones educativas El Mirador, Tomás Cipriano de Mosquera y su sede Manuela Beltrán, ubicadas en la comuna siete (7) del municipio de Popayán, departamento del Cauca y las prácticas pedagógicas que subyacen a las mismas. En estas instituciones converge una comunidad educativa multicultural cuya población estudiantil de niños, niñas y jóvenes proviene de estratos sociales uno (1) y dos (2)⁹, los cuales en su mayoría son víctimas de la violencia, del desplazamiento forzoso, son hijo(a)s de padres desempleados o de trabajadores informales o integrantes de familias disfuncionales. En esta comuna también se presentan conflictos entre pandillas, casos de violencia intrafamiliar y consumo de sustancias alucinógenas, entre otras problemáticas sociales. No obstante, es una población con espíritu de superación, con talentos destacados a nivel deportivo, artístico y cultural. A todos estos factores se suma la tendencia homogenizante que predomina en el quehacer pedagógico de los docentes dentro del aula, tal y como ellos mismos lo reconocieron a través de los diálogos realizados.

9 El artículo 102 de la ley 142 de 1994 dispone que los inmuebles se clasificarán en seis estratos así: 1) bajo-bajo, 2) bajo, 3) medio-bajo, 4) medio, 5) medio-alto, 6) alto. Los estratos 1 y 2 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos económicos.



Pregunta de Investigación

¿Qué concepciones de diversidad se develan en las prácticas pedagógicas de los/as maestros/as de los niños, niñas y jóvenes de las instituciones educativas El Mirador, Tomás Cipriano de Mosquera y su sede Manuela Beltrán del municipio de Popayán, departamento del Cauca?

Antecedentes

Feliz Murías, Tiberio & Ricoy Lorenzo, María Carmen (2004), en su estudio cualitativo *“El análisis de la concepción de la diversidad a través de los refranes y frases hechas como recurso en la formación de formadores”*, realizado con una muestra de sesenta estudiantes de dos carreras de un primer curso de diplomatura de Magisterio y de la Licenciatura de Psicopedagogía en una Facultad de Ciencias de la Educación Española, destacan la importancia de la comunicación, especialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se aproximan al estado de la cuestión que pone de manifiesto la importancia de las diferencias individuales y la atención educativa a la diversidad, analizando también la contribución del alumnado al sentido con que cotidianamente utilizan los refranes y frases hechas para referirse a ella. Concluyen que el empleo de los refranes y frases hechas en torno a este concepto son abundantes, variados y altamente peyorativos, que desencadenan una valoración negativa sobre la reconstrucción de una imagen social digna de la diversidad.

Díaz Arce, Tatiana & Druker Ibáñez, Sofía (2007), a través de su artículo *“La democratización del espacio escolar: Una construcción en y para la diversidad”* buscan contribuir al proceso de democratización de la escuela chilena a través de la ampliación del concepto de diversidad y sus posibilidades de aplicación en la relación pedagógica. Partiendo de un panorama general de la configuración histórica de la escuela en Chile examinan luego sus implicaciones en las concepciones sobre diversidad e identidad que actúan

como factores determinantes de la experiencia educativa. En este mismo sentido, se revisan y contrastan experiencias de investigaciones previas y planteamientos de autores como Bourdieu y Maturana respecto al surgimiento de construcciones de mundo legítimamente diversas y los modos en que éstas se insertan en la sociedad y en la escuela para, finalmente, proponer un abordaje de la problemática educativa centrado en la aceptación de la diversidad como eje estructurador de la relación pedagógica y de las distintas situaciones de aprendizaje.

Gil Jaurena, Inés (2007), en el estudio titulado *“Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural”*, combina métodos cuantitativos y cualitativos en la recolección de la información, realizada en 14 centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid, lo que incluyó veintiséis (26) aulas y treinta y un (31) profesores/as. En este trabajo se presentan interesantes reflexiones, análisis y resultados obtenidos a partir de diversas entrevistas realizadas a profesores/as de Educación Primaria, en las que se han preguntado varios aspectos acerca de las concepciones sobre la diversidad y sobre los logros escolares, en un intento de conocer las percepciones del profesorado en relación con estas dimensiones conceptuales, y proponer posibles vías de formación en educación intercultural. Como resultado del análisis de las concepciones del profesorado acerca de la diversidad y del éxito escolar de esta investigación se asocian los patrones de déficit al origen nacional de los estudiantes; y la idea de éxito o logro escolar se asocia a las características del alumnado y sus familias, y en pocas ocasiones a la labor desarrollada por el profesorado o la escuela.

Borzi, Sonia; Escobar, Silvana; Gómez, Ma. Florencia; Hernández Salazar, Vanesa; Sánchez Vázquez, Ma. José; Talou, Carmen L. (2010), realizaron un estudio titulado *“Inclusión Escolar: Reflexiones desde las Concepciones y Opiniones de*

los Docentes”, el cual fue realizado en la municipalidad del Mar del Plata (Argentina), mediante un diseño exploratorio descriptivo, que incluyó como instrumento la entrevista en profundidad, semi-estructurada, abarcando a directivos y docentes procedentes de institutos superiores de formación docente, a directivos, docentes y personal de los equipos de orientación escolar de escuelas destinadas a niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades (NEDD) y de escuelas de Educación Primaria Básica (EPB). La intencionalidad del trabajo consistió en obtener información relevante que permitiese el diseño de estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo y colaborativo, que contemplase la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales. El estudio concluye que la inclusión en la escuela es un movimiento irrefrenable, pero su aplicación no resulta adecuada en todos los casos. Además, las investigadoras afirman que la capacitación docente es fundamental en la formación básica recibida en los estudios de pregrado, lo mismo que la formación continua de los docentes, en tanto factores considerados importantes para lograr que la inclusión se lleve a cabo de manera efectiva en las instituciones educativas.

López Ordóñez, Julieta Gigliola, Orozco Tobar, Ada Milena, & Valladares Ruiz, Adriana Yazmín (2013), en su investigación denominada “*La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de Básica Primaria en contextos educativos rurales*”, abordaron la perspectiva de una investigación descriptiva a través de un enfoque cualitativo con miras a conocer las concepciones sobre diversidad de los docentes de las instituciones educativas Cajete, Santa Rosa y García Paredes (sede Puelenje), pertenecientes al municipio de Popayán, departamento del Cauca. Además, se pretendía motivar a una reflexión sobre el reconocimiento de las particularidades de sí mismo y del otro como sujetos políticos, sociales, éticos,

comunicativos y afectivos, desde la labor educativa y con los diferentes procesos educativos, en la búsqueda constante de conocimiento y reconocimiento de subjetividades. En esta investigación se concluye que los docentes conciben la diversidad a partir de las manifestaciones socioeconómicas, cognitivas e intereses y motivaciones de los estudiantes, expresadas a través de las vivencias familiares, evidenciándose que las concepciones de diversidad son tomadas desde aspectos enfocados hacia lo académico, donde el desempeño escolar es más importante que el reconocimiento de las individualidades que tiene cada estudiante.

Ospina Londoño, Martín Hernán, Quiñonez Sandoval, Doly Magaly & Solarte Fajardo, Eddy Alexander (2013), en el estudio de corte cualitativo titulado “*La atención educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: unas prácticas pedagógicas que distan de la educación desde la diversidad*”, guiado por lineamientos metodológicos de la Teoría Fundamentada, presentan un análisis sobre las concepciones de diversidad de los maestros de las instituciones educativas El Mirador, Metropolitano María Occidente (del municipio de Popayán) e Incodelca (del municipio de Corinto, en el norte del departamento del Cauca). La investigación se centra 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 del entorno. Concluyen que 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 los estudiantes.

Objetivo

Comprender las concepciones de diversidad a partir de las prácticas que tienen los/as maestros/as de niños, niñas



y jóvenes de las instituciones educativas El Mirador, Tomás Cipriano de Mosquera y su sede Manuela Beltrán del municipio de Popayán, departamento del Cauca.

Metodología

Tipo de investigación

El proceso investigativo se desarrolló a partir de los postulados de la Teoría Fundamentada, metodología entendida por Corbin & Strauss (2002, 13) como una *“una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación”*. Por consiguiente, es a partir de los datos obtenidos y del análisis de los mismos que se construye la teoría, lo que equivale a decir que ella surge desde la realidad (teoría emergente).

Fases o momentos

Para la ejecución de la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes momentos o etapas, algunas de las cuales se fueron haciendo simultáneamente:

1- Se seleccionó el lugar de trabajo. Dos (2) instituciones educativas y una (1) sede pertenecientes a la comuna siete (7) del municipio de Popayán, departamento del Cauca, significativas por albergar población estudiantil diversa y porque en ellas sus estudiantes presentan problemáticas sociales comunes.

2- Para el proceso de recolección de la información se recurrió a la técnica de grupos focales, constituidos por diecisiete (17) docentes, quienes participaron en este proceso de manera voluntaria. No se tuvieron en cuenta límites de edad, género, etnia, ideología o cualquier otro criterio que implicase algún tipo de exclusión para los participantes en el proceso investigativo.

El uso de esta técnica se complementó con la realización de diálogos informales con maestros, la observación directa y los puntos de vista recogidos entre los investigadores sobre las vivencias experimen-

tadas. El registro de la información de las entrevistas se realizó mediante grabación y anotación de datos y el registro de la observación se hizo en el diario de campo.

3- Se definieron los criterios de codificación para el análisis. En la codificación abierta emergieron tres (3) grandes subcategorías: 1. **La diferencia vista desde las carencias**, concepción asociada a discapacidad, a manifestaciones de poder y exclusión, a diferencias étnicas y situaciones de discriminación, subvaloración y segregación, lo mismo que al carácter problemático atribuido a la homogenización. 2. **La diferencia vista desde las posibilidades** se relacionó con la aceptación de las diferencias, la alteridad y el reconocimiento a la singularidad de los sujetos. 3. **La diferencia asunto de los otros**, articulada a una percepción de externalidad, es decir, a una mirada sobre las diferencias como un asunto ubicado “fuera” de la competencia y la responsabilidad de los maestros. Como resultado, el eje central fue, **la Diversidad: Una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares**. (Ver Cuadro 1. Categoría Emergente).

5- Se realizó el análisis y la triangulación. Los resultados obtenidos permitieron significar las maneras de pensar la diversidad, enfocadas desde los saberes y las prácticas pedagógicas del grupo de maestros con los que se dialogó.

Unidad de análisis y unidad de trabajo

Para la presente investigación se definió como unidad de análisis a ciento un docentes de las instituciones educativas El Mirador, Tomás Cipriano de Mosquera y su sede Manuela Beltrán del municipio de Popayán, departamento del Cauca, en relación a la diversidad. En la unidad de trabajo participaron un total de diecisiete docentes de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional de diferentes especialidades. (Ver Tabla 1. Docentes Participantes)

Cuadro 1. Categoría emergente

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	EXPRESIONES ASOCIADAS
La Diversidad: una tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares	La diferencia vista desde las carencias	Discapacidad Manifestaciones de Poder (Exclusión) Diferencias Étnicas y situaciones de discriminación, subvaloración y segregación Homogenización
	La diferencia vista desde las posibilidades	Aceptación de las diferencias La Alteridad Reconocimiento a la singularidad de los sujetos
	La diferencia asunto de los "otros"	Ubicación de las diferencias fuera del ámbito de responsabilidad de los maestros

Tabla 1. Docentes participantes

Participantes	Institución Educativa	Nivel Escolaridad	Experiencia Docente
Participante 1	Tomás Cipriano de Mosquera	Maestría	18 años
Participante 2		Licenciatura	12 años
Participante 3		Licenciatura	4 años
Participante 4		Licenciatura	30 años
Participante 5		Licenciatura	15 años
Participante 6		Especialización	10 años
Participante 7	Manuela Beltrán	Maestría	12 años
Participante 8		Maestría	20 años
Participante 9		Especialización	17 años
Participante 10		Especialización	13 años
Participante 11		Licenciatura	32 años
Participante 12		Licenciatura	29 años
Participante 13	El Mirador	Especialización	16 años
Participante 14		Profesional	3 años
Participante 15		Maestría	3 años
Participante 16		Especialización	25 años
Participante 17		Especialización	10 años

Construcción de sentido

Las percepciones de los maestros sobre la diversidad como tensión entre las carencias y las posibilidades de los escolares.

La diversidad como carencia

En el análisis de la información, se pudo encontrar en el discurso exteriorizado por los docentes participantes en el proceso investigativo, que la problemática rela-

cionada con la atención de la diversidad en el ámbito escolar, tiene sus raíces en la forma como los docentes perciben las diferencias de los estudiantes. Al respecto se pudieron develar dos posturas que coexisten en los espacios escolares, entre las cuales se desencadena una marcada situación de tensión: una que asume la diversidad desde las *carencias* y otra que la ve desde las *posibilidades*.

De un modo u otro, la fuerza de las situaciones y el peso de la realidad edu-



cativa, unida a las mismas circunstancias en que se desenvuelven cotidianamente las experiencias y prácticas pedagógicas de los docentes, convierten la diversidad en un hecho social y cultural innegable. Así entonces, quienes la entienden como *carencia* hacen referencia primordialmente a la identificación de sujetos que se encuentran en situación de desventaja, inequidad o incluso en condición de inferioridad, frente a otros sujetos que son considerados “normales”, es decir, en plenitud física y/o cognitiva. A los sujetos “normales” se los percibe como si se tratara de personas “homogéneas”, siendo tomados como el referente para establecer comparaciones con aquellos otros sujetos (los “anormales”) que presentan algún tipo de privación o “déficit” físico, emocional, comportamental o cognitivo.

Esa apreciación o forma de entender la diversidad y la diferencia está soportada o fundamentada en cierta idea que comúnmente se ha oído y que establece un contraste entre lo que se cataloga como “normal” y aquello que se le aleja o se le distancia: hablamos entonces de lo “anormal”, es decir, de todo lo que se desvía de lo que se encuentra ajustado a un determinado parámetro de normalización, sea que se trate de maneras de ser, pensar o actuar (conductas, comportamientos, actitudes, desempeños esperados, etc.). En la definición sobre Diversidad expresada por Cárdenas (2011, p. 2):

(...) 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.

Y Gimeno, (citado por Cárdenas, 2011, p. 3), establecen una relación de este concepto con los de diferencia, variedad semejanzas.

(...) 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.

Por su parte Patiño (2011, p. 1), enfatizando en el contexto colombiano, expone: “La diferencia es una condición inherente a los seres humanos y una característica objetiva y propia de cualquier sociedad, especialmente la colombiana que, desde sus raíces, es multicultural y multiétnica”. En consecuencia, el reconocimiento de que somos diversos, como condición propia de los sujetos que forman la población estudiantil atendida en las instituciones educativas, nos permite asumir al ser humano como ser abierto a las diferencias y a las posibilidades, sin desconocer por supuesto la existencia de semejanzas, de aproximaciones y de formas de igualdad. Este aspecto es complementado por Morín (1999, p. 25):

Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay una unidad cerebral sino mental, síquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno.

Quien afirma que la diversidad no es solo parte constitutiva y dinamizadora de la naturaleza humana, sino una característica que es común y compartido biológicamente por los miembros de la especie, un rasgo particular de las personas.

La diversidad, de un modo u otro, está ubicada en un contexto social y escolar concreto, del mismo modo que involucra una condición de interrelación entre sujetos de una comunidad, permeada cons-

tantemente por las condiciones culturales. Dichas condiciones permiten fortalecer las singularidades de cada individuo y pueden influenciarlos de manera positiva o negativa. Positiva si posibilita la interacción entre los estudiantes a partir de sus vivencias y relaciones personales; negativas cuando se manifiestan comportamientos y actitudes que desencadenan exclusión, racismo, segregación y subvaloración del sujeto en la sociedad. En este sentido, el ámbito educativo constituye un espacio o micro mundo donde los individuos se ven rodeados (y partícipes) de las múltiples expresiones humanas, políticas, espirituales, lingüísticas, económicas, demográficas, comportamentales, ambientales y culturales.

En el ejercicio analítico que nos ocupa se puede advertir que en las apreciaciones de los educadores efectivamente se incluye la mención y el reconocimiento de la existencia de diferencias individualizadas que se relacionan con marcadores identitarios como el color de la piel (diferencias étnicas y raciales), diferencias por credo religioso, físicas (por estatura, edad, textura corporal), emocionales y comportamentales (reacciones o respuestas que perciben los maestros en relación a los estudiantes frente a situaciones disciplinarias de carácter crítico, conflictivo y tensionante), en cuanto al desarrollo de habilidades y destrezas de aprendizaje, por hogar de origen e ingreso de niños, niñas o jóvenes, que se ven afectados por cambios culturales y buscan ser reconocidos en su nuevo contexto, diferencias, incluso, por una situación de discapacidad.

“Entiendo que todos y cada uno de los estudiantes son diferentes y que tienen sus características individuales, es respetar y valorar esas diferencias” (Participante N° 7).

“Es la variedad de estudiantes que encontramos como docentes en nuestro salón de clase, con todas las características individuales que ello implica” (Participante N° 10).

“Es la manera que el ser humano tiene para manifestar su comportamiento y las relaciones con otros individuos en las actividades escolares y cotidianas en general en la sociedad” (Participante N° 12).

“Si profe. De pronto de lo que yo he escuchado este se refiere a diferencias de la heterogeneidad de los estudiantes, tenemos alumnos de diferentes razas: mulatos, negros, indios, hay diversidad en aspectos religiosos y también en aspectos físicos. Por ejemplo, hoy por hoy tenemos un niño que tiene 1.10 de estatura, un niño pequeñito y dos niños en sillas de ruedas, son personitas que son absolutamente diferentes a los demás. A esto se refiere la diversidad, son personas que tienen condiciones diferentes, tanto físicas, académicas y disciplinarias. Eso considero diversidad” (Participante N° 1).

“Sí, yo también considero que siempre en todas las instituciones y en todas las aulas se encuentra diversidad, porque desde el concepto de ser humano es único, irrepetible, debe existir la diversidad, pero hay instituciones como en el caso nuestro en donde la diferencia se hace más palpable, más acentuada porque tenemos que manejar aspectos no solamente diferentes en los estudiantes por su origen sino manejar en determinados grupos estudiantes de varias edades, por ejemplo, en nuestro caso de sexto grado tenemos estudiantes entre 11 y 15 años, aún de 16 años” (Participante N° 3).

“El chino es muy bueno por eso, de pronto algo que yo vi es que él sabe que es diferente, en algunos casos, piensa, “me pueden llevar ventajas en otras, yo puedo también”. Y otro aspecto de la diversidad, o sea, además de los aspectos que dice el profe, también hay diversidad



*en las capacidades intelectuales”
(Participante N° 6).*

*“Desde mi área de español y literatura existe la diversidad dialectal. Es una riqueza impresionante porque con el fenómeno de desplazamiento tenemos costeños, caleños, huilenses, del Caquetá, de todos los municipios del departamento del Cauca y prácticamente de toda Colombia y esta riqueza es muy interesante”
(Participante N° 4).*

La comunidad estudiantil, atendida en las instituciones educativas donde se desarrolló la investigación, presenta diferentes características socioeconómicas y culturales, que a la vez que hacen parte de una realidad (la diversidad), se constituyen en muestra fehaciente de las diferencias e individualidades que hacen parte tanto de los estudiantes como de una sociedad que se encuentra en continuo dinamismo y donde se hace necesario aprender a convivir con el otro y con los otros, a partir precisamente del respeto y aceptación de las diferencia. Solo que nos encontramos con dificultades como el establecimiento de normas y posturas estereotipadas sobre la población escolar, las cuales están direccionadas hacia la homogenización y que responden a requerimientos de los sistemas socioeconómicos (como la competitividad, la dependencia o el consumismo), a prácticas de poder que imponen o benefician a las élites para mantener las condiciones de dominación, como lo expresó Barton citado en Rosano (2007, p. 7):

Las normas establecidas no son sino las normas dominantes. Los valores de un grupo de élite se convierten en dominantes dentro de una sociedad, y mediante la construcción y la imposición de una norma de conducta unitaria para todos, una élite mantiene sus propios intereses al tiempo que subordina los de los demás. Por lo tanto la formación de la “normalidad” es el resultado —y la representación— de un ejercicio de poder.

Los maestros participantes en el proceso de investigación consideran que la diversidad es un tema complejo, tanto por sus variados significados, como por la multiplicidad de formas en que se manifiesta (constituyendo, como lo expresó uno de los participantes, un gran “libro abierto”) y sus expresiones permiten evidenciar dos caras del problema relacionado con la diversidad como carencia, dos maneras principales de percibir que fueron colocadas en escena. La primera, relacionada con la existencia de discapacidad y con las diferencias étnicas, lo que se relaciona, a su vez, con presencia de actitudes de *discriminación, subvaloración, exclusión y segregación*. La segunda con el tratamiento *homogenizador* y *“estandarizado”* que los profesores dan a los estudiantes (tratarlos a todos como si fuesen “iguales”, desconociendo las diferencias reales que existen entre ellos), lo cual se convierte en carencia pedagógica o política atribuible a los mismos docentes y a los administradores educativos, pero también a las políticas educativas del Estado:

“El hecho de que haya una persona muy pequeña de estatura, que es tan extraño que en la institución que tiene más de 1.500 estudiantes es el único caso y por ende esto acarrea problemas de tipo disciplinario. ¿Por qué profe hace esta afirmación? Porque es objeto de burla, de cierta discriminación. Y él así mismo es una persona neurológicamente susceptible, demasiado sensible y también responde de manera irritable y responde con términos soeces, que de alguna manera yo he tratado de justificar, pero de todas maneras hay que educarlo. Profe ¿Cuándo usted dice justificarlo a que se refiere? Me refiero a las reacciones de él, una persona que está permanentemente afectada, discriminada, arrinconada por su estatura, por su misma condición física. He querido en primer lugar llamarles la atención a todos los compañeros, hacer que se sienta

bien, un ser humano con dignidad, es lo más importante, que se sienta en igualdad de condiciones que los demás, aunque en el fondo sabemos que es imposible. ¿Por qué imposible profe? Porque el mismo lo ve desde su aspecto físico. ¿Sólo físico? No, aún psicológico porque el aspecto físico y psicológico en el ser humano es integral y no podemos separar lo físico de lo psicológico. Él no puede hacer el mismo deporte que los demás, no lo puede hacer” (Participante N° 3).

“En algunas situaciones y ocasiones con mi compañera de área, me ha tocado trabajar mucho en eso, cambiarles a los niños de que eso es malo, es difícil. ¿Profe, malo en qué sentido? Porque ellos, por ejemplo, califican que el campesino es mal hablado, piensan que los caleños hablan mejor que el caucano. Aunque a veces ha sido difícil, porque por ejemplo algunos niños dicen: no, los del Huila hablan feo, o los nariñenses hablan horrible o los indígenas y empieza entonces la discriminación. Entonces, pues, es seguirles insistiendo que no es un problema, que por el contrario es riqueza y hay algunos niños que son reacios a aceptar eso. Por ejemplo, los que llegan de Cali dicen que todos los demás hablan feo y que los únicos que hablan bien el español son ellos. Entonces contradecirles y decirles que esto es un punto de encuentro, que es muy significativo” (Participante N° 4).

“Y el problema es que en ocasiones nosotros cometemos la falla de que los tratamos a todos igualitos... en ocasiones tenemos la falla de tratarlos a todos por igual. Alguien decía la otra vez que nosotros los estandarizamos en el momento en que los uniformamos, les exigimos uniforme y los queremos vestir a todos igualitos, miramos que todos

deben vestir igual, pero todos los seres humanos son diferentes” (Participante N° 6).

Las diferencias étnicas, durante mucho tiempo han generado condiciones de *discriminación, subvaloración, exclusión y segregación a ciertos grupos* (afro descendientes e Indígenas), situaciones de se reproduce al interior de las instituciones educativas y toma como blanco los sujetos considerados “diferentes”. El segundo aspecto que genera tensiones y contradicciones respecto a las posibilidades de construcción de una verdadera educación desde la diversidad, es la *homogeneización y/o estandarización* de que hacemos los docentes de los estudiantes, es decir, la tendencia a verlos y a tratarlos a todos “como iguales”, al desatender sus particularidades, no sólo porque las desconoce, sino porque pedagógicamente no se propician los ambientes de aprendizaje que les asegure el desarrollo de sus potencialidades.

La atención a la diversidad es concebida por los/as educadores/as como un *hecho de poder* en el sentido de que “es un requisito que se inventó el gobierno” (Participante N° 2) y *por lo tanto, no responde* ni a una realidad histórica (de hecho somos diversos porque desde nuestras raíces somos una sociedad multicultural y multiétnica), ni tampoco las política educativa responde a una concertación sino que obedece más a presiones y lineamientos de organismos internacionales, que si bien se justifican en discursos fundamentados en el reconocimiento de los derechos de los grupos sociales que durante mucho tiempo han estado excluidos de los contextos educativos, implícitamente esconden relaciones de poder, derivadas de las inquietudes que, según Foucault, se originan en “lo que es el discurso en su realidad material de cosa pronunciada o escrita” (Foucault, 1999, p. 13).

Sin duda alguna, la homogenización encierra sus propias tensiones y contradicciones. De un lado incluye manifesta-



ciones de poder que ejerce el docente y se reflejan dentro del aula de clase, ya que en algunos casos el maestro actúa siguiendo sus prejuicios y clasifica a los estudiantes a partir de las diferencias, pretendiendo lograr un patrón de comportamiento ajustado a las políticas de las instituciones educativas. De otro lado, también se refleja en la imposición de normas de conducta, como lo es el pacto de aula (donde los profesores deciden por los estudiantes aspectos alusivos a lo que debe hacerse y evitarse, por ejemplo, en el manejo del vocabulario o de comportamientos agresivos) y no vincula a los estudiantes en este proceso. Lo mismo ocurre en la elaboración del Manual de Convivencia donde, por regla general, no existe la participación de la comunidad educativa y su elaboración es tarea de algún pequeño grupo de personas.

Así, pues, como se expresó anteriormente, los docentes asumen el concepto de diversidad en los niños, niñas y jóvenes a partir de características específicas que consideran les hace falta a unos para ser igual al resto del grupo (deficiencias, discapacidades); pretendiéndose que todos encasillen dentro de los parámetros establecidos para los «normales». Desde los primeros años escolares muchos niños son objeto de diferenciación, marginación, estigmatización y subvaloración, siendo etiquetados por sus carencias como diferentes y «anormales» y, por lo tanto, sujetos pensados como personas que requieren un tratamiento «especial» (de mayor atención) en instituciones también «especiales», es decir, que solo se dediquen a atender y a recibir personas «diferentes» («anormales»). Estas posturas homogenizantes y discriminatorias asumidas por el profesorado se reflejan en las relaciones que estos establecen con sus estudiantes y desencadenan actitudes de aislamiento y rechazo a nivel escolar y social.

Pero también se destaca la interrelación con aquel otro equívoco que entiende la homogeneización bajo el paraguas de que todos los sujetos aprenden de la misma

forma y se les debe enseñar de la misma manera (los mismos métodos para todos los alumnos). Esta postura no solo hace abstracción de las diferencias verdaderas que existen entre los estudiantes, aún entre los considerados «normales», sino que los coloca a todos y a todas en un plano ficticio de falsa igualdad pedagógica: que todos los estudiantes van recorriendo el mismo camino, que sus ritmos de aprendizaje son los mismos, que al final todos y todas llegan a la misma meta.

La diversidad como posibilidad

Si bien hay docentes que reconocen las diferencias como hecho innegable pero consideran la atención a la diversidad como un hecho problemático, como un acto de poder atribuible a una imposición del Estado, frente a lo cual prácticamente no hay «nada que hacer», no hay «nada que se pueda cambiar, existen otras voces para quienes la diversidad se presenta más bien como posibilidad, como reto, como desafío. Aunque sea notorio escuchar en las instituciones educativas un conformismo docente, expresado en frases como que «no existen condiciones en las instituciones educativas para atender la diversidad, que «por ahí en el manual aparece algo escrito sobre diversidad pero en la práctica nada» (Participante N° 7) o que un proyecto educativo transversal de diversidad se basa en «cátedras que son de papel (Participante N° 1), en cambio para otros la diversidad puede potenciarse, puede trabajarse: es sencillamente un asunto de compromiso, creatividad e innovación:

“Pero fíjense, que de todas maneras esto ha sido un reto muy interesante para los docentes porque esto nos ha obligado a capacitarnos. Pienso yo, y lo digo por mis compañeros, se trata de documentar estos casos y estas situaciones por internet o por los compañeros que tienen alguna especialidad que le puedan servir de apoyo. Este problema termina volviéndose una posibilidad

para que uno se enriquezca en ese sentido” (Participante N° 13).

Hablar de posibilidad, reto o desafío respecto a la diversidad, implica asumir actos reales para aceptar y visibilizar las diferencias, para trabajarlas desde la escuela misma, para hacer praxis de la *alteridad* y para reconocer la *singularidad* de los sujetos, incluyendo las actitudes constructivas que se deberían adoptar frente a la población en situación de discapacidad, sector social considerado por el Ministerio de Educación como uno de los grupos vulnerables, recordando que las políticas educativas creadas por el gobierno han apuntado hacia la atención de las carencias de esta población, considerada en el pasado como una desgracia familiar, castigo divino o enfermedad y cuya responsabilidad era de médicos apoyados por especialistas, los cuales diagnosticaban, etiquetaban y enviaban a esta población a instituciones de educación especial. Según Manosalva (2011, p. 48):

“(…) la discapacidad ha sido configurada históricamente como una calamidad personal por desviación de lo que se considera socialmente normal. Al ser considerada la persona con discapacidad un desviado/a social, su identidad personal y condición social es devaluada. Se estigmatiza su condición afectando su representación personal, la construcción del sí mismo, su identidad. Así, se le hace a imagen y semejanza de la palabra.”

El Estado colombiano creó las aulas especiales, como rechazo a las escuelas segregadoras, para posibilitar el acceso de los escolares con necesidades especiales a la educación, los cuales no estaban incluidos en el sistema educativo y que debían ser integrados. Al respecto Ainscow (mencionado en Muntaner, 2010, p. 6) manifiesta que: *«la integración lleva implícito el concepto de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a los alumnos considerados*

especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado”. Solo a partir de la ley 115 de 1994, artículo 46, se empezó a plantear que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, era parte integrante del servicio público educativo prestado por las instituciones para lograr la integración académica y social de dichos educandos.

(…) el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa de aquellas personas a que se refiere el artículo 46 de esta Ley. Igualmente fomentará programas y experiencias para la formación de docentes idóneos con este mismo fin (...).

La mencionada ley 115 de 1994, planteó la promoción de políticas educativas para la atención a niños, niñas y jóvenes nominados en esa época como especiales; dando la posibilidad de realizar planes personalizados para atender a cada uno desde sus particularidades, formándose las Unidades de Atención Integral (UAI) con equipos interdisciplinarios que iban a la escuela y trabajaban en lo que se llamaba *apoyos pedagógicos*. Con esta política aparecieron las aulas multigraduales, las cuales mediante un currículo flexible, agrupaban y ubicaban en un mismo espacio a estudiantes de diferentes grados, con el fin de que en los contextos escolares no hubiese discriminación alguna con las personas que no enmarcaban en el prototipo de “normalidad”.

A pesar de que los estudiantes se insertaron en la escuela, se evidenció también las incoherencias y fisuras existentes para afrontar dicha atención. No obstante, para quienes la diversidad es una posibilidad, se trata de potenciar la flexibilidad curricular, es decir, el trabajar desde la singularidad del estudiante, fortaleciendo los procesos de interrelación en



la escuela, las acciones pedagógicas de trabajo o, como decía uno de los participantes, “crear un ambiente saludable que favorezca esa diversidad” (Participante N° 3). En consecuencia, se plantea un nivel de compromiso y voluntad personal para introducir transformaciones que favorezcan metas de inclusión para todo tipo de población, garantizando el acceso y el desarrollo de las potencialidades de cada persona para así poder contrarrestar cualquier manifestación de exclusión, discriminación o segregación dentro y fuera de la escuela.

Sin embargo, debe resaltarse que quienes han entendido la diversidad como posibilidad entran en tensión con quienes siguen reproduciendo desde las aulas la exclusión, proceso que supone la afectación, por ejemplo, de los estudiantes en situación de discapacidad. Esta postura no es la excepción en las instituciones educativas El Mirador, Tomás Cipriano de Mosquera y su sede Manuela Beltrán, ya que su materialización conlleva el perjuicio para niños, niñas y jóvenes en su desarrollo psico-socio-cultural. Si bien las políticas del Gobierno Nacional se quedan en el discurso y no trascienden más allá de lo escrito, tampoco es positiva la actitud de los docentes que se quedan en la crítica al Estado, que son conformistas con lo que rutinariamente hacen y se reducen a la inacción y a la falta de compromiso.

Es por ello que para hacer viable la política de la diversidad, con todo y las complicaciones, dificultades, tensiones y resistencias que contenga, la población en situación de discapacidad debe ser atendida en la escuela con las mismas posibilidades y oportunidades que todos se merecen, aunque se encuentren fuera de los parámetros de “normalidad” que culturalmente suelen definir los maestros para sus estudiantes. En las expresiones de algunos de los docentes participantes en el proceso de investigación, se manifestó preocupación cuando se mencionaba a los escolares que presentaban algún tipo de discapacidad dentro del aula de clases y

cuya situación se agudizaba tanto por la homogeneización en el trato dado a los estudiantes, como a la existencia de una escuela excluyente.

Entonces, mientras unos maestros perciben las diferencias como un obstáculo para el proceso pedagógico que debería desarrollarse en medio de la uniformidad, por lo que se cree que es más conveniente tener en el aula un grupo homogéneo que un grupo heterogéneo, para otros docentes la diversidad es simplemente una oportunidad, un asunto de disposición actitudinal y de apertura mental para aceptar y entender la diversidad y la diferencia, lo mismo que para desarrollar en la práctica concreta acciones pedagógicas inclusivas. Por el contrario, en los profesores que son contestatarios al sistema pero que no se comprometen con el cambio y no están sintonizados con la situación de diversidad en que se encuentran sus estudiantes, la percepción es que tiende a perpetuarse inconscientemente en sus pensamientos el supuesto que la uniformidad es el modelo ideal a seguir.

Todas estas características se convierten, por cierto, en barreras y obstáculos epistemológicos para que los mismos docentes puedan interactuar bien con los demás. Tanto más cierto cuando en otras situaciones de discapacidad (visual y/o auditiva), manifestadas por los niños, niñas y jóvenes a través de actitudes y gestos durante el desarrollo de las actividades en clase, el docente no genera ambientes interactivos de integración y de participación, para que todos sus estudiantes desarrollen sus potencialidades. Por el contrario, lo que deja conocer la intencionalidad manifestada por algunos docentes es que la responsabilidad de la intervención de los estudiantes en situación de discapacidad se torna casi que en un imposible, por la falta de profesionales para realizar diagnóstico apropiados de las condiciones de los alumnos o porque la colaboración de los padres de familia es poca debido a sus condiciones socio-económicas y culturales:

“Tenemos casos de niños con deficiencias visuales y deficiencias auditivas, que muchas veces uno no las puede notar clínicamente o por examen, sino porque el tamaño de la letra es diferente o no escriben bien las palabras, o porque se les nota el esfuerzo para escribir, pero los mismos problemas económicos, no permiten que los niños tengan sus buenos controles de crecimiento y desarrollo” (Participante N° 9).

“...lo que yo he notado es lo de la cuestión de la vista, porque por ejemplo, en el curso tengo unos 4 estudiantes que sufren de ella...” (Participante N° 10).

La diversidad como asunto de los otros

Para quienes la diversidad es un asunto de los “otros”, esto debe interpretarse en el sentido de que “no es un asunto mío”, de que “no es algo que me competa a mí”: la atención a la diversidad es, por tanto, una responsabilidad que le compete al Estado, al gobierno de turno, a la administración educativa, a los padres de familia, a cualquier otro actor menos al docente mismo. Así, cuando dentro de las aulas se encuentran casos de niños en situación de discapacidad cognitiva, entendida como la disminución de habilidades intelectuales del estudiante, evidenciándose esta dificultad en el proceso de aprendizaje, algunos docentes para librarse del problema encuentran que la solución más fácil es separar estos estudiantes del resto del grupo, con lo cual incurrir en conductas segregadoras, desconociendo sus potencialidades y por lo tanto negando sus posibilidades de desarrollo personal y académico.

“...nosotros en el colegio tenemos muchos alumnos que son limitados en el aspecto cognitivo, tienen problemas de aprendizaje” (Participante N° 13).

“El problema sigue allí y uno como profesor se impacienta al ver que los

otros niños avanzan y ver que ella es la quedadita, que ella copia y copia mal, pero, entonces, allí se queda y no hay avance en el aprendizaje de esta niña. Y entonces, yo opté por trabajarla aparte, pero no hay un avance, pero luego miraba que si la sacaba de clase también se me atrasaba con lo de acá” (Participante N° 16).

Otro ejemplo de la falta de compromiso, la indiferencia e insensibilidad del docente frente al manejo pedagógico de las expresiones de diversidad en el aula se relaciona con las manifestaciones étnicas en la escuela, las cuales se expresan en la forma como se interpretan o se asignan ciertos rasgos comportamentales atribuibles a educandos que pertenecen a población afrocolombiana o indígena. Dado que al interior de las instituciones educativas se retroalimentan los prejuicios que predominan en la sociedad colombiana, no es extraño que sean subvalorados, “señalados”, discriminados y aislados aquellos estudiantes que hacen parte de “grupos minoritarios” y, sobre todo, que esto se haga con la mirada complaciente del maestro:

“...yo considero que la diversidad se da en muchos aspectos, hasta cuando se habla de un negrito o un indiecito. Con los estudiantes de grado once, hace unos días un compañero le dijo a otro, ¡cállate indio!, porque su compañerito es trigueño y que lío que se formó” (Participante N° 6).

“Tengo una niña que no sé qué hacer con ella, no hace nada, pelea con todas y ahora en el salón las otras niñas no la quieren, es que friega por mil y como es de color, peor las niñas la aíslan y a toda hora” (Participante N° 8).

Estas expresiones de los docentes participantes en el proceso de investigación, hacen referencia a presencia de prácticas de subvaloración y estigmatización hacia



los escolares, que no son atendidas por algunos maestros/as lo que no permite una interacción positiva entre los diferentes actores, como debería corresponder a un proceso educativo de carácter participativo, reflexivo y flexible. Además, los docentes suelen exteriorizar y emplear calificativos negativos que se extienden a toda la población escolar, lo que contribuye a subvalorar a los estudiantes y convierte la escuela en un espacio de consolidación de las prácticas discriminatorias, excluyentes y homogenizantes que imperan en la sociedad y que no deberían darse en un escenario formativo donde debería primar el respeto por las diferencias o singularidades y la convivencia con el otro.

Adicionalmente, los docentes señalan que las diferencias etarias, es otra expresión notoria de la diversidad que se encuentra en las aulas: “las diferencias de edades es otro aspecto que está bastante marcado aquí, no falta el grado que tenga su estudiante extraedad y que es bastante complicado para trabajarlo en un curso, es otro aspecto para tener en cuenta...” (Participante N° 17). *Este asunto de la “extraedad”, visto más como un asunto que “complica” la situación personal del profesor*, es definido por el Ministerio de Educación Nacional como el desfase presentado entre la edad y el grado que cursa un estudiante determinado. Como tal es parte de la cotidianidad de las instituciones educativas estatales: de un lado porque ellas se ubican en zonas conflictivas o porque son receptoras de población desplazada por el conflicto armado, además de que deben aplicar, al momento de matricular población estudiantil, criterios de inclusión y de gratuidad.

Dentro de las concepciones que poseen los docentes es necesario considerar, que ellos no se visualizan como seres diversos y piensan la diversidad como algo ajeno a ellos, como un objeto distante que “no los toca” o que “nada tiene que ver con ellos”. Por lo tanto continúan asumiendo la educación con pensamientos tradicionales

y conservadores, olvidando que cada vez el trabajo pedagógico es más complejo y que el maestro de hoy ya no es el dueño de la verdad ni del saber absoluto. Sin embargo, para quienes la diversidad “es un asunto de otros” las diferencias de (en) los estudiantes se entienden como expresiones que “están fuera de los maestros”, como manifestaciones que están por fuera de la “normalidad”, como “problemas” para los cuales no hay alternativas. Dicho en otras palabras: para estos educadores la diversidad no los obliga, porque no se sienten parte de ella.

Además de las posturas anteriores se refleja en las prácticas de aula concepciones de diversidad y discursos llenos solo de intencionalidades, que no trascienden en la institución educativa porque no hay una transformación en este proceso. En las concepciones de la diversidad como “asunto de otros” se revela la antítesis de aquellas otras concepciones que construyen los docentes a partir de las posibilidades, entendiendo estas como las oportunidades que la escuela debe brindar a los escolares a partir de su reconocimiento y su participación como miembros activos de la comunidad, lo que en palabras de Parrilla (2004, p. 2) se traduciría en la construcción de *«aulas pensadas por todos y para todos»*:

“...el trabajo en la diversidad es un acto de buena voluntad de los maestros y es un deber como maestros tener una visión crítica; ¿Por qué digo que es un acto de buena voluntad?, porque todos estamos interesados en ella, pero no existe pacto consciente de la institución, ni las instituciones le apuestan a una pedagogía en la educación” (Participante N° 1).

“...Hay voluntades, no hay totalmente un acto educativo, ¿es un acto concertado? No. Es un acto de voluntad, a mí me parece que la constitución nos lo ordena, la ley General de la educación lo reconoce,

pero en la práctica yo digo no existe, no hay un trabajo articulado que coincida con el planeamiento educativo y con el trabajo de la diversidad” (Participante N° 5).

Considerando que la educación en la diversidad propicia espacios y oportunidades orientados hacia el reconocimiento, aceptación, respeto y atención a las diferencias de los estudiantes de acuerdo al contexto en el que se desenvuelven, la escuela debería ser espacio agradable, convirtiéndose en una institución social que vele por los intereses, capacidades, necesidades y posibilidades de los educandos, que respete las características y necesidades individuales de los estudiantes, que rechace las prácticas de discriminación, homogenización y desigualdad. Para ello, quizás es una necesidad flexibilizar el currículo e iniciar acciones reales en defensa de los escolares con el fin de evitar la exclusión en la escuela, integrando a la comunidad educativa y creando verdaderos espacios de aprendizaje y de interacción social.

La educación de la diversidad se reconoce como un campo que posibilita la coexistencia de distintas modalidades, enfoques, tendencias educativas, en pro del desarrollo de las capacidades en las personas, a partir de la generación de oportunidades y condiciones para la promoción de una educación de calidad (MEN, 2005). Es por ello que la atención a la diversidad debe brindar la posibilidad para reflexionar y transformar la educación en beneficio de todos, además de descubrir las capacidades y potencialidades de cada sujeto, fortaleciendo su desarrollo con el propósito de facilitar su integración a la sociedad. De todos modos, aunque algunas expresiones de los docentes implican ausencia de compromiso, en otras se evidencia una actitud más constructiva y halagadora en tanto muestran la aceptación de las diferencias en el aula de clase y a partir de ello emerge una actitud reflexiva frente a las manifestaciones presentes en su contexto escolar:

“Yo considero que con toda la diversidad que hay (...) es algo, al que hay que trabajarle porque no podemos tratar a todos por igual” (Participante N° 6).

“Diversidad es un término muy complejo de entender, ya que es la que de una u otra manera nos permite hablar de variedad y diferencia, señala la cantidad de aspectos distintos que se presentan en una sociedad o en un contexto específico” (Participante N° 11).

“...esa variedad dialéctica no es una dificultad si no una gran riqueza, porque en la medida que cada uno de los niños que vienen de otras regiones nos aportan sus propios vocablos, lo semántico y que a veces la pronunciación y todo esto se convierte en riqueza y no en una dificultad” (Participante N° 4).

Las anteriores expresiones de los maestros reivindica el concepto de diversidad como posibilidad, al ser concebida desde el ser humano y asumida desde las diferentes manifestaciones en que se identifican a los sujetos existentes en las instituciones educativas. Estas características son comprendidas a través de la interacción constante con todos, de modo que los educandos puedan compartir sus diferencias, desde la estrecha relación de la diversidad con la alteridad, como aspectos decisivos en la construcción de las concepciones de los maestros para una sociedad participativa e incluyente, donde se reconozca y se respete los derechos de todos los actores educativos. En consecuencia, la escuela es la institución encargada de la construcción de un legado cultural que considere las carencias y posibilidades, los valores y potencialidades de los otros y donde la diferencia no sea un obstáculo, sino una riqueza de todos y para todos:

“Yo entiendo como diversidad, las diferencias que se pueden enfocar desde muchos puntos de vista, dife-



rencias de carácter socioeconómico, religioso, ético, cultural, sicológico; entonces esa variedad, esa cantidad de semejanzas que hay en nuestro campo pedagógico, sería entre seres humanos, en nuestro caso nuestros estudiantes” (Participante N° 13).

En este sentido los docentes debemos siempre pensar y actuar a partir del otro. Puesto que el ser humano se encuentra destinado a vivir con otros, las relaciones entre los diferentes actores deberían conllevar al establecimiento de procesos de interacción y convivencia fundamentados en el reconocimiento del otro como un igual a mí desde los derechos, pero diferente desde su singularidad. De este modo, se puede decir que la alteridad posibilita una comprensión sensible del otro, en donde las personas en situación de discapacidad no sea excluido de los escenarios educativos porque les “falta” lo que otros tienen sino que se los valore desde sus potencialidades, habilidades, y posibilidades como seres humanos, reconociendo e integrando en la práctica pedagógica no solo las diferencias de aprendizaje sino los talentos personales para así contribuir a la construcción, desde la institución educativa, una sociedad más justa, enfocada hacia la participación y la inclusión. Magendzo (2005, p. 113):

(...) la relación de diversidad con responsabilidad del Otro, se debe, a mí parecer comprender como una relación con Otro que es un plural: un nosotros-nosotras, un vosotros-vosotras, un ellos-ellas. Es el Rostro en plural. En consecuencia, en mi opinión, siempre estaremos relacionados con Otros, con una multiplicidad de Otros. En una sociedad abierta, como la que queremos construir, estaremos siempre en presencia de muchos Otros. Es una relación que se nos asigna, nos abarca, nos abraza, nos comprende.

Adicionalmente Rosano (2007, p. 6), señala:

¿Por qué a una persona que no ve le llamamos ciega o discapacitada visual y no le decimos superdotada auditiva o superdotada táctil, teniendo en cuenta que tiene estos sentidos desarrollados muy por encima de lo común; y a una persona que no oye le llamamos sorda o discapacitada auditiva y no le decimos talentosa para las lenguas, pues puede manejar la oral y la de signos?.

Es en este sentido que la diversidad vista desde las potencialidades y no desde las “carencias” o como “asunto de otros”, es decir, desde su aceptación como parte de la realidad escolar, lleva a un sector de los docentes a entender las múltiples diferencias de los escolares en términos de aptitudes, actitudes, capacidades, discapacidades, desempeños y habilidades para convertirlas en oportunidades pedagógicas, aprovechándolas en la generación de confianza y en el fortalecimiento del proceso interactivo en el aula, además, de las relaciones interpersonales dentro y fuera del entorno escolar. Pensar la(s) diferencia(s) como oportunidades es impulsar el desarrollo el proceso de interacción, para soñar y construir una nueva sociedad entre todos y para todos.

De acuerdo con la percepción de la diversidad como posibilidad se reivindica el papel de la escuela como institución social fundamental para posibilitar la transformación de la educación, reconociendo las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes, dialogando y valorando sus intereses, teniendo en cuenta las experiencias cotidianas, las emociones y los sentimientos, fomentando la confianza y el fortalecimiento de la autoestima, para que los educandos puedan proyectar sus sueños y metas hacia una realización de sus proyectos de vida, por lo cual se necesita esfuerzo y dedicación para superar dificultades, para desarrollarse y construirse con dignidad humana. En

relación a lo anterior Freire (2011, p.146) expone: (...) *todas las personas nacen con la capacidad para hacer frente a las demandas de su medio, para desarrollar habilidades sociales y comunicativas, conciencia crítica, autonomía y propósitos para el futuro.*

“La diversidad es un libro abierto, para comprender cuál es el papel en el mundo es ponerme en el lugar del otro. Teníamos aquí un ejemplo del niño Brayan, pero en estos momentos, el niño de baja estatura y los niños de sillas de rueda se convierten en una oportunidad pedagógica para nosotros trabajar, yo les comento por ejemplo, lo que genero Brayan en el primer taller, genero procesos de solidaridad, reconociendo la diversidad, reconociendo que era un niño con muchas potencialidades, entonces, si nosotros convertimos estas tantas diversidades en oportunidades pedagógicas yo creo que tendríamos un aliado determinante para nosotros” (Participante N° 1).

“...Cada estudiante trae consigo su propia personalidad independiente de otro, supongo yo por la parte genética, hay unos que son extrovertidos, otros que se caracterizan por ser líderes, buenos líderes y otros que son líderes negativos, entonces aquí yo estaría hablando de diversidad” (Participante N° 13).

“...en los niños y niñas que manejamos en la institución, debemos tener presente en cuanto a esas necesidades que hay niños con necesidades educativas especiales (estudiantes con dificultades), porque manejan ritmos de aprendizaje diferentes, pero que uno tenga un ritmo más lento que el otro no lo limita y tampoco lo tiene que encasillar”(Participante N° 15).

“Noto la diversidad, sobre todo en los ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta la influencia familiar, eco-

nómica, visiones de futuro (...) me refiero a lo que quiere cada niña, a su proyecto de vida, ya que algunas demuestran con su esfuerzo lo que quieren, escucha una expresión, por ejemplo: ¡yo debo estudiar porque quiero entrar a la universidad y ser ingeniera” (Participante N° 11).

“... esas expresiones de diversidad apuntan no solo a intereses individuales sino también culturales y económicos, pensando porque lado les va mejor y es como lógico, pensando a futuro” (Participante N° 10).

Conclusiones

La investigación permitió develar que las concepciones de diversidad de los docentes participantes se explicitan desde diferentes posturas, las cuales se originan en la forma como se han construido y modelado las subjetividades y las experiencias personales y profesionales. Algunos profesores conciben la diversidad desde las carencias de los estudiantes, otros la conciben desde las posibilidades y algunos como asunto de otros (de terceros), generándose en la cotidianidad escolar tensiones y desencuentros respecto a los espacios donde las personas en situación de discapacidad deben realizar sus procesos educativos, las prácticas pedagógicas que deben circular por el aula para atender la diversidad de los estudiantes y la responsabilidad ética que tienen los profesores frente a todos los educandos.

Desde las concepciones de diversidad como *carencias*, los escolares son referenciados por el déficit, es decir, etiquetados por sus diferentes características que se evidencian individualmente y que no corresponde a la mayoría de los estudiantes. En otras palabras, en la distinción de lo que les falta a unos para ser iguales a los demás. Desde la concepción de la diversidad como *posibilidades*, los problemas y dificultades que genera la diferencia son referenciados como una oportunidad



para trabajar en el desarrollo de acciones pedagógicas de manejo orientadas al reconocimiento de todos, como una oportunidad para saber que se puede convivir. Desde la diversidad como *asunto de otros* literalmente los docentes se desentienden de su compromiso y se ven asimismo “fuera” de la diversidad. Aquí el concepto de diversidad se percibe como una expresión “externa” (ajena) al maestro, lo cual produce limitaciones, fisuras y obstáculos que impiden promover transformaciones educativas y pedagógicas.

Debe destacarse que los docentes participantes en el proceso de investigación aceptaron la existencia de la diversidad en el aula, pero dejan entrever que es un fenómeno complicado y complejo en su manejo pedagógico. Los docentes, desde su propia experiencia, señalan la falta de espacios de diálogo y reflexión sobre este tema por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las Secretarías de Educación, las instituciones educativas, los administradores educativos y los mismos maestros, evidenciando con ello la existencia de un fraccionamiento entre las diferentes instancias encargadas de orientar, establecer e intervenir en el diseño y aplicación de las políticas educativas que aseguren una real atención a la singularidad de todos los estudiantes.

Recomendaciones

Se recomienda al Ministerio de Educación Nacional y a las Secretarías de Educación, promover, entre todos los actores educativos, espacios de reflexión acerca de la normatividad existente y la construcción de programas, planes y estrategias que posibiliten trascender los discursos hacia prácticas pedagógicas incluyentes.

Es necesario que las directivas de las instituciones educativas orienten las políticas institucionales hacia la inclusión desde la construcción de currículos flexibles, priorizando el desarrollo humano donde prime la equidad, la justicia e igualdad de oportunidades, des-esquemmatizando el modelo unidireccional y homogenizador y ampliando el horizonte mental y pedagógico sobre la diversidad.

Es necesario que los docentes, entendamos la responsabilidad ética de contribuir a la transformación de las condiciones educativas de los estudiantes, generando estrategias didácticas no parametrales que respondan a las necesidades, motivaciones, intereses, ritmos de aprendizaje diferencial, estilos de aprendizaje y demás singularidades que se evidencian en el aula de clases.

Bibliografía

Fuentes

- Alarcón Muñoz, Ana María. (2004). Trabajo en equipo. Departamento Salud Pública -CIGES-. Universidad de la frontera. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CTRABAJO%20EN%20EQUIPO-GISIV.pdf>. (Recuperado en febrero 20 de 2013).
- Borzi, Sonia. Escobar, Silvana. Gómez, María Florencia. Hernández Salazar, Vanesa. Sánchez Vázquez, María José. Talou, Carmen. (2010). Inclusión Escolar: Reflexiones desde las Concepciones y Opiniones de los Docentes. Revista de psicología. No. 11. Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf. (Recuperado el 25 de mayo de 2013).
- Buitrago Jerez, Orfa. (2001). Educación personalizada, una modalidad educativa. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/buitrago.htm>. (Recuperado el 3 de marzo de 2013).
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2011). La Diversidad en la Diversidad. Módulo Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley Estatutaria No. 1618 del 27 de febrero de 2013. Disponible en: <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>. (Recuperado el 03 de julio de 2013).
- Corbin Juliet & Strauss Anselm. (2004). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.
- Cuncanchun Ramos, Francisco. (2011). Memorias III simposio Internacional Horizontes Humanos Firmat. El ejercicio de lo sensible como forma de reconocimiento de la multiculturalidad. Inclusión Educativa y grupos vulnerables. El ejercicio de lo sensible como forma de reconocimiento de la multiculturalidad. Disponible en: http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf. (Recuperado el 23 de febrero de 2013).
- Díaz Arce, Tatiana & Druker Ibáñez, Sofía (2007). La Democratización del Espacio Escolar: Una Construcción en y para La Diversidad. Estudios Pedagógicos XXXIII, N° 1. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v33n1/art04.pdf>. (Recuperado el 23 de febrero de 2013).
- Feliz Murías, Tiberio. & Ricoy Lorenzo, María Carmen. (2004). El análisis de la concepción de la diversidad a través de los refranes y frases hechas como recurso en la formación de formadores. Revista Acción Pedagógica, Vol. 13, No. 1. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17143/2/articulo7.pdf>. (Recuperado el 03 de febrero de 2013).
- Foucault Michel. (1999). El orden del discurso. Disponible en: <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/2009/12/michel-foucault-el-orden-del-discurso.html>. (Recuperado el 22 de agosto de 2013).
- Freyre, Inés (2011). Nuevas perspectivas en la Educación del Siglo XXI, Resiliencia e Inclusión. Proyecto radio: Los chicos seguimos adelante en el contexto de la erupción del Volcán Puyehue. En: http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf. (Recuperado Mayo 26 de 2013)
- García, Alba. (2011). La Educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la Diversidad en el Aula. Disponible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art10.pdf>. (Recuperado el 5 de marzo de 2013).
- Gil Jaurena, Inés (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España. Disponible en: http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%2087_%20Gil%20Jaurena.pdf (Recuperado el 28 de Junio de 2013)
- González González, Miguel Alberto. (2013). Acercamiento conceptual de algunas categorías de las maestrías educación docencia y educación desde la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.



- Parrilla Latas, Ángeles. (2004). *La Construcción del Aula como Comunidad de Todos*. U. Sevilla. Organización y Gestión Educativa. Disponible en: <http://prometeo.us.es/idea/publicaciones/angeles/7.pdf>. (Recuperado el 4 de febrero de 2013).
- Patiño, Luz Elena. (2011). *La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales. CEDUM
- Patiño, Luz Elena. (2011). Segundo eje temático. La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase. *Maestría en Educación desde la Diversidad*. Colombia: Universidad de Manizales.
- Ríos Patiño, Ana Gloria. (2011). Aprendizaje e inclusión en la educación superior. III simposio internacional horizontes humanos Argentina. Firmat. Multiculturalismo, diversidad y colonialidad Bariloche. Disponible en: http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf. (Recuperado el 15 de enero de 2013).
- Serna, Arles Fredy (2011). *Método de investigación sistémico compleja*. Maestría en educación desde la diversidad. Manizales. CEDUM. Universidad de Manizales.
- Squella, Agustín. (2000). "Pluralidad, pluralismo y tolerancia en la sociedad actual", en *Pluralismo, Sociedad y Democracia: La Riqueza de la diversidad*, Colección Fundación Felipe Herrera, Santiago de Chile, pág. 447.
- ## Referencias
- González González, Miguel Alberto. (2013). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales*. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica española.
- González Velasco, Juan Miguel. (2009). *El Aula-mente-social como Constructo Didáctico Complejo. La Metacognición bajo el Enfoque de la Complejidad*. Maestría en educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- LEY 115. (1994). *Ley General de Educación*. Disponible en: http://www.secretariase-nado.gov.co/senado/basedoc/ley/1994/ley_0115_1994_pr001.html (Recuperado el 19 de mayo del 2013).
- Lloreda Mera, Francisco José. (2005). *Ministerio de Educación Nacional. Estándares para la excelencia*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulo-87218.html>. (Recuperado el 3 de Marzo de 2013).
- López Melero, Miguel. (2008). "Políticas de igualdad, equidad y diversidad. Un compromiso con la acción". Trabajo monográfico entregado en la cátedra Políticas de igualdad, equidad y diversidad del Master Políticas y prácticas educativas.
- López Ordóñez, Julieta Gigliola, Orozco Tobar, Ada Milena, & Valladares Ruiz, Adriana Yazmín (2013). *La diversidad en la escuela: una mirada desde las concepciones de los docentes de básica primaria en contextos educativos rurales*.
- Magendzo, Abraham. (2006). *El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación*. POLIS revista Latinoamericana. Nro. 15 Persona y otredad. Disponible en <http://polis.revues.org/4897>. (Recuperado el 20 de enero de 2013).
- Magendzo, Abrahán. (2005). *Alteridad y Diversidad: Componentes Para La Educación Social*. Pensamiento Educativo. Vol. 37, pp. 106-116. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/358/public/358-834-1-PB.pdf>. (Recuperado el 25 de abril de 2013).
- Manosalva Mena, Sergio Emilio. (2011). *Memorias III simposio Internacional Horizontes Humanos. Multiculturalismo, diversidad y colonialidad Bariloche. Inclusión Educativa y grupos vulnerados*. Argentina. Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad. Disponible en: http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf. (Recuperado el 4 de mayo de 2013).
- 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. (Recuperado el 3 de Marzo de 2013).
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Educación para la inclusión. Al tablero N° 43*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-36246_tablero_pdf.pdf. (Recuperado el 2 de Mayo del 2013).

- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para todos. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html> (Recuperado el 3 de Marzo de 2013).
- Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Disponible en: <http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>. (Consultado el 3 de febrero de 2013)
- Muntaner Guasp, Joan J. (2009). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. Bruselas. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>. (Recuperado el 2 de marzo del 2013).
- Navia Díaz, Ramiro Antonio. (2011). Plan Integral Único para la atención a Población en Situación de Desplazamiento Forzoso Forzado Ubicada en el Municipio de Popayán Departamento del Cauca. En: http://www.popayan-cauca.gov.co/apc-aa-files/61663433623430303164326536653466/PLAN_INTEGRAL_UNICO_POPAYAN_2011_2014.pdf. (Recuperado el 21 de enero de 2013).
- Ospina Londoño, Martín Hernán, Quiñonez Sandoval, Doly Magaly & Solarte Fajardo, Eddy Alexander. (2013). La Atención Educativa a niños, niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad: unas Prácticas pedagógicas que distan de la Educación desde la Diversidad.
- Peralta, María Eugenia. (2006). La Práctica Docente y la Investigación Educativa: dos oficios diferentes pero complementarios en el saber profesional. Institución: Facultad de Educación Elemental y Especial-Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://tecnologia.ffyh.unc.edu.ar/resources/Residencias3/eje_2/peralta_ma_eugenia_trabajo.pdf. (Recuperado el 10 de febrero de 2013).
- Rosano, Santiago. (2007). Educación y Diversidad. La Cultura de la Diversidad y la Educación Inclusiva. Disponible en: <http://faceducacion.org/inclusion/sites/default/files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20EDU.%20INCLUSIVA.pdf>. (Recuperado el 5 de febrero de 2013).
- Rosano, Santiago. (2007). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Disponible en: <http://faceducacion.org/inclusion/sites/default/files/LA%20CULTURA%20DE%20LA%20DIVERSIDAD%20Y%20EDU.%20INCLUSIVA.pdf>. (Recuperado el 27 febrero de 2013).
- Viel, Benjamín. (2010). Perfil de un Líder: por una Dirección Efectiva. disponible en: http://books.google.com.co/books?id=awy9y_DokR8C&pg=PA121&pg=PA121&dq=benjamin+viel+trabajo+en+equipo&source=bl&ots=EJUMkiKBIE&sig=4HQbfrfQIXsmFgfp2F9xEuVC3Og&hl=es-419&sa=X&ei=XrJwUffgKLOI4AP4OYDoBg&ved=0CDgQ6AEwAg#v=onepage&q=benjamin%20viel%20trabajo%20en%20equipo&f=false. (Recuperado el 5 de febrero de 2013).



Competencias ciudadanas: consideraciones desde el concepto de ciudadanía¹

GUSTAVO OCTAVIO GARCÍA RODRÍGUEZ,² CHRIS ALEYDI GONZÁLEZ HERNÁNDEZ³
OBSERVACIONES⁴

Resumen

El presente artículo es devenido de la investigación “La noopolítica como mediación en el proceso de análisis de las competencias ciudadanas”. Las competencias ciudadanas son un conjunto de conocimientos y habilidades de diversa índole que articuladas permiten la participación de los sujetos en las sociedades democráticas. En ese sentido Colombia comprometida con el fomento de las prácticas democráticas y de dar cuenta de las mismas, ha establecido a través de los lineamientos dados por el Ministerio de Educación contribuir sustancialmente a la formación ciudadana. Sin embargo, las competencias ciudadanas, construidas con base en una noción propia de ciudadanía, hoy deberían pensarse a través de la resignificación que ha adquirido este último concepto producto de las dinámicas de la globalización y de la contemporaneidad⁵.

Palabras clave: Ciudadanía, competencias ciudadanas, contemporaneidad, globalización, educación, sociedad.

1 Recibido: 14 de diciembre de 2013. Aceptado: 17 de febrero de 2014.

2 Gustavo Octavio García Rodríguez, sociólogo de la Universidad Nacional Colombia, candidato a magister en Estudios Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, docente investigador de la Corporación Universitaria Republicana. Co-investigador del proyecto “la noopolítica como mediación en el proceso de análisis de las competencias ciudadanas” de la Fundación Universitaria los Libertadores. Correo electrónico: gogarcia@gmail.com

3 Chris Aleydi González Hernández, lingüista de la Universidad Nacional de Colombia, candidata a magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, docente medio tiempo Fundación Universitaria Monserrate. Co-investigadora del proyecto “La noopolítica como mediación en el proceso de análisis de las competencias ciudadanas” de la Fundación Universitaria los Libertadores. Correo electrónico: cagonzalezhe@gmail.com

4 En la elaboración de este texto se contó con el apoyo de Luisa Fernanda Jiménez (auxiliar de investigación) en lo que respecta a búsqueda y recopilación de información, y la revisión y consejos de los investigadores del grupo de investigación “La noopolítica como mediación en el proceso de análisis de las competencias ciudadanas”.

5 Este artículo es fruto del proyecto de investigación “La noopolítica como mediación en el proceso de análisis de las competencias ciudadanas” adscrito en la línea de investigación Pedagogía, medios y mediaciones de la Fundación Universitaria Los Libertadores. El proyecto de investigación se encuentra conformado a su vez por Dory L. González H.- Investigadora Principal, Jenny A. Jiménez M.-Co-investigadora, Carlos A. Corredor R. Co-Investigador

Abstract

Citizens competences: considerations from concept of citizenship

This article is research become "The noopolitic as mediation in the process of analysis of the citizenship skills". Citizenship competencies are a complex of articulated skills and knowledge from different areas that allow individuals to participate in democratic societies. Understanding that, Colombia in its commitment to promote and communicate democratic practices, has established way to contribute substantially to citizen formation, according to the ministry of national education directives. Even though, citizenship competencies built over their own notion of citizenship should be though through the new significance that this concept has acquired due to the new globalization and contemporaneity dynamics.

Keywords: Citizenship, citizenship skills, modernity, globalization, education, society.

Introducción

Las Competencias Ciudadanas son en la actualidad un tema de particular relevancia en el entorno educativo así como en el político; su papel, objetivos, enfoques y perspectivas, están a plena luz de la discusión académica por lo interesante de su propuesta así como por los claros-oscuros que ella puede llegar a contener. Dichas competencias cobran aún más relevancia si se tiene en cuenta lo particular de la sociedad colombiana en medio de la cual pretenden materializarse.

Sin lugar a dudas, Colombia como nación, requiere se adelanten acciones e iniciativas desde la educación que permitan hacer frente a las problemáticas que son endémicas en su estructura, tales como: la violencia, la corrupción, la impunidad, entre otras, que en buena medida se relacionan con un sistema político en franco descrédito, impregnado por las maquinarias políticas, el tradicionalismo y hasta el nepotismo. Tal vez un punto neurálgico de la situación hace referencia a la imposibilidad de edificar un proyecto sólido de Estado-nación, y se ha en-

contrado en la educación una vía para empezar a afrontar este reto. La idea es entonces que el ciudadano pueda incidir activamente en tres campos vitales para la convivencia social: la resignificación del sentido de la política, la renovación de criterios de legitimación de lo público y el fortalecimiento de una cultura de la civilidad (Delgado, 2003).

Con todo, y lejos de llevar a cabo una descripción de los males que aquejan a la sociedad colombiana, se parte del hecho según el cual, es necesario revisar críticamente la propuesta de la formación que presentan las Competencias Ciudadanas, en específico, desde el panorama que provee el concepto de ciudadanía.

Como lo señalan Mejía y Perafán (2006, p. 23) es necesario "contribuir a la discusión sobre lo que significa e implica la adopción de ciertas nociones de ciudadanía y de una educación para la ciudadanía". Se converge a este respecto con la postura de Rodríguez, Ruiz y Guerra (2007) en tanto que "más que tener una cátedra de cívica, es importante generar un espacio de reflexión dentro de las aulas en el que se fomente el desarrollo de las competencias ciudadanas" (Rodríguez,



Ruiz y Guerra, 2007, p. 140). Así, lo anterior es el nodo principal para el abordaje de este ejercicio de revisión, una iniciativa guiada por una suerte de interés emancipatorios- cognoscitivos⁶.

Las Competencias Ciudadanas tal y como son expuestas, se colindan más con una propuesta de formación en civismo y democracia que con la formación de un ciudadano o ciudadana propiamente dicho. En este sentido, es necesario resaltar que civismo y democracia no agotan de ninguna forma el universo que engloba la ciudadanía como concepto y como experiencia política⁷.

Puede resultar “bizantino” a los ojos de algunos lectores retomar las discusiones que construyen el concepto de ciudadanía. Sin embargo, es necesario concienciarse que la coyuntura contemporánea lo amerita con celeridad. La pérdida de fuerza movilizadora de los partidos políticos, la despolitización/desideologización⁸ de las y los jóvenes que apuestan a formas

renovadas de ejercer la política⁹, la aparición de nuevos actores sociales, el incesante detrimento del papel del Estado en muchas sociedades, la exacerbación de la individuación/privatización, entre otros, afectan el papel del ciudadano en medio de una primacía del modelo globalista de sociedad y mercado.

Acorde con la perspectiva de este artículo, la presunción sobre las Competencias Ciudadanas y en sí de la significación de ciudadanía, se vincularía al formalismo cívico, en tanto al desenvolvimiento social e intersubjetivo, orientadas al saber, saber-ser y saber-hacer de un sujeto en la sociedad. Dejando de lado la inmensa riqueza que la comprensión del concepto posee, así como las discusiones edificadas alrededor del mismo y las particularidades que presenta en el contexto contemporáneo.

En ese sentido, las competencias ciudadanas van más allá, apuntando a la formación de sujetos conocedores de una realidad social concreta, que interiorizan y comprenden las dinámicas particulares de su contexto y a partir de ello se sitúan como ciudadanas o ciudadanos, con criterio y poder de decisión, para hacerse partícipes de la acción y transformación social y garantes del bienestar general.

Presentar tal panorama, lo que se ha entendido y se entiende por ciudadanía es el objetivo de este escrito, así como problematizar un concepto que se está materializando en ejercicios pedagógicos propiamente dichos.

Es claro que la forma en que han sido estructuradas las Competencias Ciudadana-

6 El interés cognoscitivo emancipatorio es entendido por J. Habermas (1982, 324-325) de la siguiente forma: “Mientras que el interés cognoscitivo práctico y el interés cognoscitivo técnico tienen sus bases en estructuras de acción y experiencia profundas (¿invariables?) y están vinculados a los elementos constitutivos de los sistemas sociales, el *interés cognoscitivo emancipatorio* posee un estatuto derivado. Asegura la conexión del saber teórico con una práctica vivida, es decir, con un “dominio objetual” que no aparece sino bajo las condiciones de una comunicación *sistemáticamente deformada* y de una represión sólo legitimada en apariencia”.

7 Para Rodríguez, Ruiz y Guerra (2007), las Competencias Ciudadanas resaltan por su lenguaje complejo y técnico alejado de la vida cotidiana.

8 “Carecemos de códigos mentales para dar cuenta de los cambios sociales y ello se expresa en las dificultades que tiene la política para “dar sentido” al desarrollo social (...). El discurso político pierde poder de convocatoria porque ya no logra ofrecer códigos interpretativos ni señas de identidad fuertes (...). Pierden perfil los grandes clivajes sociales que eran escenificados por la lucha política. El resultado es una “neutralización” de los conflictos políticos” (Lechner, 2000, p. 3).

9 La política ya no cumple el rol que venía desempeñando por las siguientes razones: “1. Los cambios estructurales ocasionados por los procesos de diferenciación y globalización. 2. Los cambios en la dimensión simbólica de la política” (Lechner, 2000, p. 2). Cambios estructurales como el proceso de diferenciación funcional de la sociedad que se acentúa al restringirse el campo de acción de la política por causa de la expansión del mercado.

nas guarda en su interior una concepción latente de la ciudadanía (Mejía y Perafán, 2006); concepción que señalamos resulta demasiado estática si se expone a la realidad que imprime la dinámica de la sociedad actual¹⁰. En términos prácticos y como referente inicial, puede pensarse que la ciudadanía es un concepto ambiguo, por construir, que se ha debatido entre las lógicas de la inclusión y exclusión social; en él, la puesta en juego es más que afirmar o titular a ciertas personas o grupos con un conglomerado de derechos, como “concesión, como algo a lo que se está o no en derecho de recibir por el poder soberano del Estado” (Svransky, 2011, p. 114), se manifiesta también como “límite, frontera para excluir a otros” (Del Re, 2001, p. 189).

De una forma sintetizada puede comprenderse las Competencias como un conjunto de conocimientos, actitudes y habilidades (cognitivas, emocionales y comunicativas), que buscan que el ciudadano democrático que se está formando “esté dispuesto a actuar y actúe de manera constructiva y justa en la sociedad” (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007, p. 147). Las competencias pueden clasificarse dentro de tres grandes grupos: cognitivas, prácticas y sociales. Las últimas involucran a las competencias ciudadanas en la medida en que hacen referencia a un serie de actitudes para actuar en sociedad, “competencias que le permiten al individuo actuar autónomamente, llevar a cabo planes de vida y proyectos personales dentro de un contexto social” (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007, p. 147).

10 Hoy estamos ante una redefinición de la política y lo político, pues las prácticas, las identidades, los discursos, responden a un nuevo orden de ideas producto de las nuevas identidades políticas, del descentramiento de un sistema político y de la politización de la sociedad civil (Delgado, 2003, p. 201). O también como lo señala Padilla (2011, 199): las competencias ciudadanas operan ahora en un mundo globalizado, “lo que conlleva afrontar problemas globales que requieren visiones con soluciones igualmente globales”.

Las Competencias Ciudadanas propenden¹¹ a fomentar el desarrollo moral¹² de las personas “para lograr así, una formación humana en unos individuos que actúen de manera constructiva y responsable en una sociedad, individuos que contribuyan a la convivencia pacífica, y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto” (Rodríguez, Ruiz y Guerra, 2007, p. 147). Se organizan en tres ámbitos: i) convivencia y relaciones pacíficas; ii) participación y responsabilidad democrática; iii) pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Abogan por el respeto de los derechos humanos, de la dignidad humana, destacando el papel de la tolerancia. Estos ámbitos, a su vez, se componen de un grupo de competencias: i) cognitivas, ii) emocionales, iii) comunicativas, iv) integradoras.

Es por lo anterior, imperativo reflexionar sobre el ciudadano, pues hoy rompe el paradigma tradicional, su actuar político cobra nuevos escenarios donde se evidencia su práctica ciudadana dignificante y visibilizadora de las y los excluidos, que a la vez se configura como la oposición al modelo económico globalizado.

11 Referentes a destacar en nuestro contexto, en materia de competencias son Philippe Perrenoud, Ángel Villarini, el Proyecto Tuning (Tuning Educational Structures in Europe) y el Ministerio de Educación Nacional.

12 Delgado (2003) ve en las competencias ciudadanas objetivos más allá del plano moral: legitimar la justicia como una virtud de las instituciones políticas y sociales, fundamentar una concepción de justicia que sea común para todos los actores sociales, fortalecer la creación de redes sociales, promover las virtudes cívicas como la tolerancia, la autonomía, el diálogo, la razonabilidad, la equidad, para la configuración de un sujeto político; favorecer la participación ciudadana como expresión de la integración de la cultura local y de la participación del ciudadano en la esfera pública.



Un primer encuentro con la ciudadanía

Las distintas relaciones que se entretienen entre los sujetos, han sido de interés para las ciencias sociales, en especial aquellas que muestran los vínculos de poder, de territorio o con las distintas instituciones. A partir de lo anterior, la ciudadanía es el concepto que se erige, pues si bien se considera una noción moderna se cimenta en la época clásica donde se construyeron conceptos tan relevantes como el de democracia que hoy afecta múltiples esferas de la realidad.

El pensamiento clásico, realizó las primeras aproximaciones a lo qué es la ciudadanía, pues allí se moldeó y formalizó el concepto, noción que hoy se conserva por su significancia y porque allí se estableció el vínculo primigenio de ciudadano y ciudad.

Acorde con lo anterior, Aristóteles fue el que relacionó ciudadano a ciudad, ahora si la identidad de la ciudad la da el gobierno, el carácter diferenciador de la ciudad viene dado por la forma de gobierno.

Los griegos tenían una concepción elaborada del sujeto y del ciudadano, así como del papel de este en la sociedad, capaz de modificarla estructuralmente a través de su gobierno, lamentablemente para mantener esto se buscó en credos religiosos no racionalistas. En esta época la ciudadanía es utilizada como medio para promulgar las leyes que delimitan el espacio de acción de las personas, brindándoles la identidad que antes no tenían. Este proceso según Zapata-Barrero (2001, p. 10) empieza en el periodo poshomérico “donde la ciudadanía como noción política está íntimamente vinculada con el proceso de democratizador de la ciudad-Estado de Atenas”.

Con Pericles el *demos*, se convierte en el marco que concreta y limita la ciudadanía, el ciudadano se define por su lealtad y su participación en el bienestar comunitario, adicional a esto la reforma

propuesta por este excepcional político y orador también añade un rasgo muy distintivo a la ciudadanía y es la *pertenencia* y *permanencia* en el lugar.

La ciudadanía también se relaciona con el poder (concepto aristotélico). El poder de elección, de mandar, de ser elegido, creando una dicotomía entre autoridad y obediencia, este tipo de ciudadano es el que aún se legitima. El discurso aristotélico tiene una significancia limitada para la ciudadanía y quienes la ejercían, pues se ceñía al criterio económico y de preceptos, es decir, el ciudadano es aquel que puede llevar una vida autosuficiente y con un criterio político, de autoridad y obediencia.

En el *zoon politikon* se destaca como fundamento lo anteriormente planteado; en tanto el hombre solo puede desarrollarse plenamente en un entorno socio-político (la *polis*), la preocupación por la comunidad es central, la convivencia es una necesidad que debe contemplar todo ciudadano y no solamente su interés individual. El ciudadano para Aristóteles es parte activa del gobierno y de la administración de justicia.

Al mismo tiempo, Aristóteles es crítico de la forma en que se establece el rol del ciudadano, en especial de los excesos de la demagogia.

La competencia de los individuos que llevan a cabo la tarea que la fundamenta y caracteriza (...) una ciudadanía que esté poco preparada intelectual y moralmente para llevar a cabo su rol no podría conseguir que la democracia sea un sistema viable ni válido (Horrach, 2009, p. 5).

En Roma la ciudadanía cobra unos privilegios que los griegos no habían contemplado: el servicio militar, votar en la asamblea, ser elegible para asuntos públicos, tener derecho legal de acción y apelación, matrimonio y comerciar con otros ciudadanos romanos, los primeros se pueden considerar de carácter público y los dos últimos de carácter privado.

Era ciudadano el nacido en la ciudad, así como, en ciertos periodos, los nacidos en la península itálica, otros pueblos itálicos y demás colonias (Cayo), y también los miembros del ejército (Mario); la elasticidad de este atributo variaba con regularidad.

Básicamente, el modelo romano implicaba la creación de distintos grados de ciudadanía. Por ejemplo, se permitía a los esclavos que en algún momento pudieran conseguir esta condición, y también podían tener acceso a ella individuos pertenecientes a las tierras conquistadas por el imperio (Horrach, 2009, p. 7).

Reiterando, cualquier hijo de ciudadano romano –por vía paterna naturalmente– adquiría automáticamente el estatus de ciudadano; podía realizar el servicio militar, pagar impuestos (en menor monto respecto de los no ciudadanos). En el ámbito estrictamente político, la ciudadanía romana establecía tres derechos “votar a los miembros de las Asambleas y a los magistrados, poseer un escaño en la Asamblea y poder convertirse en magistrado” (Horrach, 2009, 7). No obstante lo anterior, Horrach propone que la ciudadanía romana era más una cuestión de reconocimiento social que una forma efectiva del ejercicio político:

En el año 338 a.C., con motivo de sus ya múltiples conquistas, Roma puso en funcionamiento un nuevo tipo de ciudadanía, de segunda clase, una especie de semiciudadanía, que no implicaba los mismos derechos que los de la de primera clase. Por ejemplo, el derecho al voto no estaba incluido, lo que, entre otras cosas, impedía que uno pudiera convertirse algún día en magistrado. (Horrach, 2001, p. 7).

En este periodo de la historia la ciudadanía era una herramienta de la oligarquía para controlar e integrar el pluralismo conforme avanzaban los procesos de conquista.

En el mundo medieval (que daría sus inicios en la autocracia bizantina) tiende en la práctica a desaparecer la ciudadanía, en particular por el peso que cobra la religión en el ámbito político a tal punto que desdibuja la imagen del Estado mismo. Para el periodo de hegemonía de la religión en la política, más allá de hablar de una comunidad política, se habla de una comunidad religiosa que enfoca su meta de existencia en el más allá, no en el diario vivir. Las ciudades-Estado italianas: Florencia, Venecia, Pisa, Génova, Milán, Bolonia, Siena, entre otras, establecieron a finales de la Edad Media gobiernos independientes de la influencia papal adoptando modelos republicanos, en los cuales establecieron como criterio de acceso a la ciudadanía la condición del poseer alguna propiedad en la ciudad. “El modelo político era, más o menos, de democracia directa, pues los ciudadanos tenían la posibilidad de elegir a los miembros de las asambleas y de los consejos que estructuraban el Estado” (Horrach, 2001, p. 10).

El siglo XVIII es un punto de inflexión fundamental para el concepto de ciudadanía; el discurso de los derechos se hace central a la hora de referirse a la ciudadanía, teniendo dos perspectivas en su materialización que han permeado el devenir político de occidente y que han actuado en actitud de pugna una frente a la otra: el liberalismo y el republicanismo. Dichas perspectivas fueron las abanderadas de dos procesos revolucionarios: la revolución norteamericana y la francesa.

Ciudadanía liberal, republicana y comunitaria

Cada uno de los modelos: liberal, republicano y comunitario sintetiza una teoría de justicia y por ende una teoría de la democracia. El modelo liberal en la propuesta de Rawls, responde a la teoría de justicia, la cual propende por un Estado de tipo neutral frente a las diversas opciones morales de los individuos, esta orientación intenta responder al problema del pluralismo, que vincula la participación



ciudadana por el bien, la autonomía y una intervención del Estado en pos de la garantía de la equidad, el civismo, la cooperación y el autorespeto. El Estado debe en ese sentido, proveer las libertades individuales si exige una lealtad cívica.

Así, Rawls, concibe a las sociedades contemporáneas, como pluralistas, morales, políticas y culturales; pluralistas, puesto que, es un rasgo estructural de las sociedades democráticas, ya que la homogenización solamente se conseguiría a través del ejercicio de la violencia. Ese pluralismo es el que según Thiebaut (1998), potencia el discurso liberal. Una marca de la individualización de los ciudadanos, ciudadanos que luchan por construirse autónomamente, y donde las instituciones buscan acomodarse a este.

El ámbito público se estructura normativamente a partir de la idea que los ciudadanos tienen múltiples concepciones de lo que es un “bien”, por tanto, la regulación de la esfera pública no se puede dar por el cúmulo de estas definiciones. En ese mismo sentido Thiebaut (1998), cita a Rawls, pues los ciudadanos de las sociedades complejas sostienen diversas teorías sobre la comprensión del bien y la justicia.

Rawls, en su liberalismo político menciona que hay una justicia distributiva que pueda ser compartida por todos los miembros de la sociedad y de esa forma influir en las grandes instituciones sociales. La complicación de esto, es el pluralismo y la diversidad de concepciones, pues la vida buena para algunos difiere de la de otros, llevando a buscar los valores compartidos, los mínimos de justicia, que Adela Cortina (1997) denomina la “ética de los mínimos”.

Rawls (Citado por Thiebaut, 1998) en su discurso interpela cómo generar un acuerdo normativo, la única respuesta es a través de: “la razonabilidad públicamente compartida”, las formas y criterios de convivencia de una sociedad estructuralmente plural. Es por eso, que las sociedades contemporáneas poseen valores

molares sustentados que junto al individuo articulan las formas de participación de los ciudadanos en la esfera pública.

Por otro lado, el modelo de Walzer, se sitúa en el modelo liberal pero con un punto de vista comunitarista, enfatizado en la vida en común dando importancia al pluralismo y a las relaciones en los contextos, en sí en este modelo el Estado es un garante de las libertades pero no un promotor del bienestar, esto solo se arregla a través de la autonomía individual y la responsabilidad comunitaria de cada uno.

La teoría de justicia planteada por Walzer según Zapata (2001), busca reconfigurar la igualdad, pues el liberalismo no atendió de manera certera este problema, él busca que se respete la autonomía colectiva de los grupos éticos diferentes dándole una estabilidad a la sociedad desde la acción positiva de la sociedad civil.

Para Walzer, la ciudadanía es un bien social primario, así también logra realizar un entramado entre la teoría y la política liberal mostrando que una ciudadanía activa podría democratizar las acciones propias del Estado, siempre y cuando actúe bajo los principios de igualdad. Por ende, el Estado debe reconfigurarse pues debe impartir una visión de integración que busque reducir las diferencias culturales y, por otro lado, debe brindar su apoyo a los diversos grupos culturales que tienen autonomía. En este modelo republicano hay una participación activa del Estado y una participación política como el ideal de autorrealización.

Walzer, critica al liberalismo y su teoría de los mínimos promulgando por el bien común y la virtud. Por su lado, Taylor, considera que no hace falta la justicia procedimental para vivir bien, sino falta sentido y la felicidad de pertenecer a una comunidad.

En esta ciudadanía, existe una facilidad para acomodarse al pluralismo cultural y a la convivencia, permitiendo un acceso igualitario a los bienes y la distribución de los mismos.

Adela Cortina (1997) analiza lo anterior, pues la ciudadanía se basa en dos tradiciones diferentes; la liberal o representativa, basada en la autonomía de la persona al ser un sujeto de derechos, así el ciudadano ostenta una nacionalidad, perteneciendo a un Estado del que espera protección y en el cual actúa de acuerdo a la ley. "Y la tradición republicana, que es una relación entre el individuo y la comunidad política, en la que el ciudadano es miembro" (Cortina, 1997, p. 40), busca el bien común, participa de las deliberaciones, el ciudadano aquí es miembro de una comunidad y por tanto, participa activamente en ella.

Acorde con Marshall, Cortina dice que "ciudadano es aquel que en una comunidad política goza no solo de derechos civiles, no solo de derechos políticos, sino también de derechos sociales", por esta razón el Estado debe proteger estos derechos y es ahí cuando se habla de Estado social de derecho o Estado de bienestar, pues si bien, hay una exigencia de derechos categoriales, hay un énfasis en obligaciones hacia la comunidad. La intención de Cortina es analizar la diferencia entre justicia y bienestar, Estado justo o de derecho o Estado benefactor. Para Cortina el primero, el Estado de derecho, es la alternativa para el Estado benefactor, es decir, el ciudadano debe procurar su bienestar, se deben institucionalizar los mínimos de justicia pero de ninguna manera los de bienestar. Cortina aboga por el Estado de justicia ante el Estado de bienestar, pues considera que el bienestar se trata como la satisfacción de los deseos y no como la protección de los mismos.

Con todo lo anterior, un Estado de bienestar tiende a hacer de los ciudadanos clientes pasivos. Por el contrario, Habermas, plantea un tipo de democracia que sea capaz de ser sensible al núcleo de la verdad que se contiene en el problema, él dice que Taylor opera con un modelo restringido de derechos. En un Modelo no restringido de derechos, como los son las democracias deliberativas, es nece-

sario comprender a los otros, tener fines colectivos, un fin comunitarista.

La teoría de Habermas, tiene una mirada pluralizada y activa de la esfera pública en la cual la sensibilizan los contextos diferentes y donde se induce a las reinterpretaciones y reformulaciones de la idea de un catálogo del sistema de derechos.

Si se asumen que las valoraciones individuales no son únicas y se duda sobre su validez, se pueden entender otros ejercicios morales y observar que una convicción no es inquebrantable. El ejercicio anterior requiere entonces la reflexividad del sujeto y así este podría comprender sus propias costumbres.

Ya desde el liberalismo se presentaba una paradoja entre los derechos y prácticas, mostrando un alto grado de abstracción y universalismo, un modelo pasivo y formal; el republicanismo no se aleja, ya que al promover la legitimidad del Estado en todas las esferas, ya sean públicas o privadas, en las sociedades complejas actuales no tendría participación; la vida buena, el mutualismo, la moralidad como parte del comunitarismo, se contraponen al condicionamiento de los derechos ante los deberes, su mirada es muy romántica y hasta premoderna.

Si bien en Colombia se experimentó con los modelos de ciudadanía anteriores las dinámicas democráticas participativas del país han hecho que continuos fallos se presenten en esta materia. El salto de una sociedad moderna a una sociedad globalizada no permitió una sana transición de lo que al ciudadano le corresponde, una construcción de identidad, de pertenencia, de reconocimiento de derechos y bienestar común; el afán de entrar al mundo globalizado llevó al "modelo" de ciudadano a un vertiginoso mundo consumista.

Asimismo, el contexto de violencia y conflicto en el país ha suscitado en los sujetos un miedo extremo, minimizando las posibilidades en que asuman un rol ciudadano, ya que siempre existe la zozobra por la seguridad ya sea individual o social.



Un país como Colombia: pluriétnico y multicultural, aumenta el panorama infecundo para la construcción de una ciudadanía. La situación específica de poblaciones minoritarias como indígenas y afrodescendientes, por sus condiciones de vida: pobreza extrema, aislamiento geográfico y político, bajos niveles educativos, impiden que estos asuman un rol ciudadano o se sitúen en un modelo particular de ciudadanía ya sea liberal, comunitaria o republicana. Entonces, el camino en la construcción de una ciudadanía es un desafío, pues el reconocimiento de estas particularidades y otras más hasta ahora se está tratando, por ello este recorrido empieza y la traza del camino es lejana.

Un acento a la relación entre globalización y ciudadanía

Es necesario que se otorguen algunas líneas para resaltar una situación que en especial atañe a las discusiones y reconsideraciones que el concepto de ciudadanía merece; más cuando la enmarcamos en el contexto general latinoamericano¹³ y particular nacional. Muchos son los retos que ha de enfrentar el continente en materia de ciudadanía, cuando su papel en el mundo globalizado es periférico y subordinado a las lógicas y derroteros que se piensan e implementan desde los centros del poder mundial.

Siendo conscientes de la inmensa producción intelectual sobre la globalización como concepto y como fenómeno, se establece sucintamente los principales elementos que la comprenden acorde los

intereses de este texto: un fenómeno con multiplicidad de facetas basado en la aplicación de políticas neoliberales realizadas por ciertos gobiernos, que trae consigo la relación de los sectores financieros, solapando los aspectos productivos, políticos y culturales a escala mundial. En sí la globalización es la homogenización e integración de las conductas de la mayoría de los habitantes del mundo, trayendo como agravante la disminución de la diversidad y la mutación en la construcción de las identidades (Alegre, 2008).

El consumo es el estilo de vida propio de la globalización promovido por la expansión del capitalismo y políticas de libre cambio, allí, la tecnologización de diferentes aspectos de la vida humana es absolutamente progresiva, otorga central importancia a los medios de comunicación masiva en la representación de la realidad, acelerando el intercambio de tecnología, capital, información, entre otros, da predominancia a lo urbano sobre lo rural, preeminencia del tiempo sobre el espacio, polarización de la riqueza, contaminación y destrucción del medio ambiente (Alegre, 2008). Ciriza A. (2006) es más contundente a este respecto; para ella, el capitalismo aliado a las nuevas derechas políticas, revive la noción clásica de “derecho a tener derechos”, para luego ser transformada en el beneficio de las regulaciones mercantiles. De tal forma que, son los individuos privilegiados por su alcance adquisitivo los que conforman la ciudadanía global, título por el cual se les atribuyen derechos y garantías públicas; en la globalización capitalista se

Han corroído la noción de ciudadanía universal apostando a su fragmentación, y a la idea recurrente de que el ejercicio de los derechos ciudadanos debe estar supeditado a las ‘responsabilidades tributarias’ de los sujetos y a sus capacidades para comprar en el mercado (...) Si antes de la Revolución Francesa los derechos se basaban en el nacimiento, ahora,

13 En el caso latinoamericano, la ciudadanía como problema ha sido poco abordado desde perspectivas integrales, las reflexiones se han centrado en los problemas de formas específicas de ciudadanía y en aspectos particulares de las mismas, “no es usual encontrar análisis que ponderen la cuestión ciudadana en sus múltiples dimensiones en sociedades concretas (Sojo, 2001, p. 33). Para el autor, buena parte de los trabajos lo hacen bajo los criterios de la ciudadanía sustantiva y no de la formal.

burguesamente, lo hacen en el propiedad (Ciriza, 2006, p. 54).

Si se ve en la ciudadanía hay un referente de igualdad, esa igualdad debería articularse, establecer una relación de sinergia, con el modelo económico y la estructura productiva. Sin embargo, esta no suele ser la situación general. Las paradojas son entonces las siguientes (Sojo, 2002): el principio del lucro individual propio de las economías de mercado frente al de igualdad que sustenta la ciudadanía¹⁴; la segunda, correspondiente a la que se da entre el lucro personal como eje del sistema liberal de contratos frente a la responsabilidad pública como epicentro de los derechos sociales.

La solución de esta paradoja radica en que la institución de la ciudadanía propone derechos a los individuos pero impone también responsabilidades, las que se transforman no en un deber de sumisión a la voluntad absoluta del Estado, sino en una incitación permanente a orientar sus actos hacia el bienestar de la comunidad (...) el ciudadano está llamado 'a responder el llamado del deber', al mismo tiempo que abre espacio a los motivos del interés individual (Sojo, 2002, p. 29).

Para Alisa Del Re (2001), lo anterior obliga a sentar un precedente: la ciuda-

danía es un concepto no económico, tal como lo manifiesta A. Swift "La ciudadanía es un estatus que se presenta como algo distinto de la distribución de recursos resultante de la estructura ocupacional, y es lo bastante fuerte para contrapesarla" (1995, p. 356). Ha de entenderse como una capacidad práctica que, para Del Re es al mismo tiempo consensual y conflictual. Dice que una ciudadanía plena se opone a lo que denomina "ciudadanía salarial", ya que en esta última el proceso productivo pasa por sobre el ejercicio político así como del ejercicio de los derechos:

El reparto conflictivo entre los bienes y servicios producidos en la sociedad y la titularidad de acceso para su utilización constituye un elemento central para definir el contenido de la ciudadanía. El periodo actual es caracterizado en términos de una disponibilidad de bienes y servicios siempre extendida, paralela a una reducción de los derechos que permiten beneficiarse de ellos. Es entonces sobre esta contradicción que debe desarrollarse el debate sobre la ciudadanía futura (Del Re, 2001, p. 190).

Nótese que al interior del entramado anterior, el Estado habría de cumplir un rol no pasivo a la hora de nivelar el acceso a la ciudadanía propiamente dicha.

La ciudadanía hoy

Como se ha podido evidenciar, el concepto de ciudadanía no es propio de la modernidad, ya que se han rastreado sus orígenes desde el pensamiento clásico griego. En este punto, cobra relevancia la tendencia a ver en dicha cartografía un avance progresivo que apunta a la universalidad o a la inclusión total de las personas¹⁵. Sin embargo, las discusiones

¹⁴ De hecho, Sojo (2002, p. 37) propone que en la globalización lo que se encuentra es "hiperciudadanos" y "preciudadanos"; los primeros, "que no adscriben a identidades nacionales acreditadas por el Estado y que transitan en los flujos transnacionales del comercio, la información y el capital"; los segundos en los cuales "la identidad es producto de la carencia común y de la limitada participación en los beneficios más elementales de la pertenencia ciudadana". No obstante lo anterior, la hiperciudadanía y la precidadanía comparten un elemento común: están separadas de lo público en tanto sinónimo de lo estatal-nacional. "La primera porque los flujos de acumulación de bienes materiales y simbólicos ya no pasan por ahí, la segunda porque lo poco que todavía depende de las voluntades nacionales no la favorece".

¹⁵ Así lo considera Juan Horrach (2009, 1): "tras muchos esfuerzos y vaivenes, la idea de ciudadanía ha ido ampliando su vigencia y afectando



que surgen en la contemporaneidad alrededor de la noción de ciudadanía, están lejos de corroborar tal avance.

Varias perspectivas han aportado a la construcción del concepto, se destacan a este respecto las siguientes:

La ciudadanía diferenciada:

Representada por las elaboraciones de I. Young y C. Pateman, quienes proponen una noción de igualdad desde lo colectivo en donde la pretensión de referirse a la ciudadanía en términos unívocos resulta inadecuado:

Se sostiene que siempre hay un grupo mayoritario que ostenta una posición dominante, y que en ese dominio siempre se da un elemento de injusticia. Por ello, se pretende en este caso la aplicación de concretas políticas diferenciales a favor de grupos minoritarios, es decir, modelos de “discriminación positiva” (políticas de cuotas) a favor de colectivos marginados de una o de otra manera a lo largo de la historia (mujeres, negros, homosexuales, etc.) (Horrach, 2009, p. 17).

La ciudadanía no es entonces solamente una titulación que se otorga, efectivamente la injusticia de las sociedades excluye a ciertos grupos, comunidades y personas, haciéndose necesario que el Estado actúe en favor de dichas personas integrándolos al tejido social como ciudadanos propiamente dichos, para que gocen de los derechos que en teoría ostentan y cumplan con los deberes que deben atender. Para Horrach (2009) esta forma de comprender la ciudadanía sobredimensiona las diferencias a tal punto que se pueden trastornar los principios de jus-

ticia e igualdad; así mismo, propone otra objeción a esta perspectiva: “no permite entender las identidades desde un punto de vista racional, es decir, se sostiene que toda diferencia, por el hecho de serla, ya implica que debe ser defendida legalmente” (Horrach, 2009, p. 17).

La ciudadanía multicultural:

La figura de W. Kymlicka es central en esta perspectiva; sus desarrollos en torno al “pluralismo cultural” son la base de su propuesta.

Se refiere a tres clases de grupos, con sus correspondientes derechos específicos para cada caso: a) los grupos desfavorecidos (mujeres, discapacitados, etc.), que deben tener derechos especiales por un espacio de tiempo determinado; b) grupos de inmigrantes y minorías étnicas o religiosas: son acreedores de derechos multiculturales, y además de forma permanente, por lo que mantendrían su identidad diferenciada; c) minorías nacionales: exigen “derechos de autogobierno”. Prefieren mayor grado de autogobierno que una representación mayor en el conjunto del Estado” (Horrach, 2009, p. 8).

Como cuestionamiento a esta propuesta se dice que tiene la debilidad de absorber al individuo en su grupo de pertenencia menguando su desarrollo autónomo (Horrach, 2009). No obstante lo anterior, es hoy innegable que las sociedades contemporáneas deben enfrentar en el plano político un reto de enormes dimensiones: en su gran mayoría los países que conforman el globo son culturalmente diversos, al interior de los que operan fuertes dinámicas sociopolíticas y culturales en buena medida gracias a los procesos de globalización y de asimilación cultural¹⁶.

cada vez a más esferas de la realidad. También ha ido ampliando los derechos vinculados al concepto en sí, de manera que, si en un principio sólo se beneficiaba de ellos una pequeña élite, más recientemente el marco se ha ampliado de manera notable, hasta alcanzar una igualdad considerable”.

16 Es de destacar que para el caso colombiano se cuenta con un referente jurídico de primera mano en esta materia: la Constitución de 1991. En ella se hace expreso el reconocimiento jurídico-político del carácter pluriétnico y multicultural de

Sólo hasta la segunda mitad del siglo XX occidente se preocupó por proteger los derechos de los grupos minoritarios. Desde ese momento, una inquietud generalizada ha sido extender los derechos humanos y protegerlos pero, indirectamente, salvaguardando a los individuos que constituyen una minoría. Para A. Cortina (1997) el multiculturalismo es, sencillamente, la convivencia de personas que se identifican con culturas diversas; este sería el ideal de ciudadanía multicultural, capaz de integrar las diferentes culturas de una comunidad política de manera que los ciudadanos se sientan in extenso como ciudadanos de primera. “Sin embargo, hoy es claro que los derechos no son suficientes para responder adecuadamente a todas las exigencias y reivindicaciones de las minorías culturales” (Bonilla, 1999, p. 35). La dinámica de las sociedades modernas ha manifestado dichas limitaciones.

Para Kymlicka son especialmente importantes en el anterior panorama las minorías nacionales y los grupos étnicos, los derechos diferenciados y la tolerancia, todo en el marco de una democracia liberal; acorde la lectura de Bonilla (1999, p. 12), la iniciativa de Kymlicka:

intenta crear una teoría liberal que logre equilibrar los derechos humanos, irrenunciables para la tradición liberal a la que pertenece, y los derechos diferenciados en función de grupo, aquellos que permitirían la satisfacción de las exigencias y reivindicaciones de las minorías culturales que no pueden abordarse

Colombia; en sí misma, una reivindicación de las culturas no valoradas, una defensa de derechos diferenciados (ampliados) para las mismas, y la formalización de la protección de los derechos individuales de cada uno de sus miembros.

Pese a ello, se hace evidente una contradicción en dichos postulados pues se enuncia, a la vez, a Colombia como república unitaria. República ordenada en torno a un Estado social de derecho, democrático y participativo, que busca la igualdad de sus ciudadanos.

a través de las categorías propias o de las categorías derivadas de los derechos individuales.

El concepto de multiculturalidad figura como un concepto impreciso y problemático “en tanto no permite distinguir los diversos grupos sociales y culturales, sus necesidades y sus exigencias” (Bonilla, 1999, 36). Kymlicka habrá de proponer como salida, un “uso operativo” del concepto, que centre como referente principal a las minorías étnico-culturales. Se debe entonces reconocer y defender, además de los derechos individuales de las personas, un conjunto de derechos particulares para los grupos étnico-culturales minoritarios; derechos que Kymlicka engloba en tres grupos: poliétnicos, especiales de representación y de autogobierno.

La ciudadanía postnacional:

Jürgen Habermas¹⁷ es el representante más destacado de esta conceptualización; para él los Estados en la actualidad son además de postnacionales, plurinacionales y pluriétnicos, lo cual daría paso al surgimiento de patrones de ciudadanía necesariamente incluyente. “La clave de este modelo la juega el llamado “patriotismo constitucional”, pues sólo desde la Constitución, y no desde supuestas esencias nacionales, se puede conseguir una plena integración común de las diferencias existentes en la sociedad” (Horrach, 2009, 18). Los planteamientos de Habermas alrededor de la ciudadanía gozan de amplio reconocimiento y vigencia en la actualidad, en particular porque hacen referencia a las posibilidades de una Europa unificada

17 La figura de J. Habermas se tiende a ubicar desde diferentes ópticas, bien sea en la vertiente comunitarista o en la posnacional del concepto de ciudadanía; es claro que el autor ha producido importantes aportes tanto en una como en la otra, por tal motivo, las presentamos por separado. Es más, en realidad actual de la sociedad europea, las ideas de Habermas han sido muy relevantes para la comprensión del problema de la migración.



que enfrenta las problemáticas derivadas de la inmigración, la identidad nacional¹⁸ y del insignificante papel del Estado en materia de ciudadanía.

En la modernidad occidental se presenta una tensión entre el “Estado democrático de derecho y las exigencias particularistas de un desarrollo integral de las formas de vida” (Habermas, 1998, p. 1). Una contraposición entre universalismo y particularismo. Los siguientes elementos merecen ser destacados de la propuesta de Habermas:

- La ciudadanía, a la luz de las ideas de Rousseau y Kant, hace referencia a la autodeterminación y autolegislación del ciudadano, el cual, en su accionar conjunto, conforma una comunidad política dotada de dichas cualidades.
- Recientemente se amplía el concepto de ciudadanía a un estatuto delimitado por los derechos civiles sumándose el principio de voluntariedad (participación y comunicación política).
- En la filosofía del derecho coexisten dos posturas que se contraponen y que dotan de sentido a lo que se puede denominar como un ciudadano activo: una comprensión individualista

e instrumentalista, la otra, comunitarista y ética¹⁹.

- En la modernidad capitalista, en el plano de la actividad política, se estaría dando lo que Habermas llama “síndrome del privatismo cívico”; este síndrome hace que el ejercicio de la ciudadanía se limite al rol de cliente²⁰.

Esta identificación del ciudadano con un cliente es muy sugestiva para para la reflexión contemporánea, verlo desde esta perspectiva implica encontrar en él un actuar básicamente neutro y acrítico; en nuestro contexto, altamente influenciado por las lógicas del mercado y el capitalismo en tanto modelo que se regenera constantemente, parece que políticamente tiene más relevancia la figura del cliente-elector no obstante el marco de acción y decisión de un cliente, al interior de un sistema capitalista, es más bien nula:

La implantación de los derechos políticos fundamentales en el marco

18 Para Habermas (1998, p. 1), en el caso europeo, son tres los acontecimientos históricos que inciden en la relación entre la noción de ciudadanía y la identidad nacional: “1) la reunificación alemana, la liberación de los estados europeos orientales de la tutela soviética y los conflictos de nacionalidades que han estallado en ellos conceden al futuro del estado-nación una inesperada actualidad; 2) la constitución de la Comunidad Europea, con la cesura de la unión monetaria de 1993, ilustra la relación existente entre estado-nación y democracia: tras la consumación de la integración económica supranacional, los procesos democráticos desarrollados en el marco del estado-nación han quedado rezagados sin remedio; 3) los gigantescos movimientos migratorios desde las regiones pobres del Este y del Sur a los que se va a enfrentar Europa occidental en los próximos años le proporcionan al problema de los refugiados una nueva dimensión y una renovada urgencia”.

19 N. Lechner propone dos tipos de ciudadanía que pueden complementar la perspectiva que sostiene Habermas: una ciudadanía instrumental que concibe la política como algo ajeno pero se dirige al sistema político cuando se requieren acciones sobre los problemas sociales: “No pretende participar en la toma de decisiones ni moldear la marcha del país” (Lechner, 2000, 5). Es una ciudadanía que como expresa el autor “descrea de la política y cree en la administración (particularmente municipal)” (Lechner, 2000, 5).

Una ciudadanía política (en tanto acción colectiva de los propios ciudadanos), activa, que tiene por rasgo principal no tener al sistema político como referente principal, que se preocupa por el desarrollo de la sociedad, por la convivencia social, que no se retrotrae a la esfera privada; una especie de “posmaterialismo” dirá Lechner.

20 “los derechos liberales preventivos protegen al sujeto jurídico privado frente a las intervenciones ilegales del estado en las esferas de la libertad y la propiedad; los derechos de participación política le permiten al ciudadano activo una presencia en el proceso democrático de la formación de opinión y de voluntad, mientras que, por último, los derechos sociales le garantizan al cliente del estado de bienestar unos ingresos mínimos y una seguridad social” (Habermas, 1998, p. 14).

de la democracia de masas significa, por un lado, la generalización del rol del ciudadano, pero, por otro, significa también la segmentación de ese rol respecto a los procesos efectivos de decisión, significa que la participación política queda vacía de contenidos emancipatorios (Habermas, 1992, p. 495).

La autodeterminación, principio nodal de la ciudadanía desde sus orígenes, así como la preocupación por el bienestar general, pierden su rumbo en esta lógica mientras el anonimato y el interés individual cobran más preponderancia.

Otras propuestas contemporáneas sobre la ciudadanía:

El cosmopolitismo²¹ cívico:

Representado por David Held, Martha Nussbaum, quien sitúa el cosmopolitismo cívico en el pensamiento estoico relativo al *Kosmou Polites* y la sentencia de Diógenes el cínico: "Soy ciudadano del mundo" y como última representante Adela Cortina.

El cosmopolitismo cívico hace referencia a "defender un sistema global de derechos y deberes de alcance universal que vaya más allá de aspectos como el lugar de nacimiento o de residencia de cada individuo; se trataría, en suma, de superar los particularismos de tipo esencialista" (Horrach, 2009, p. 19).

Cabe señalar que acorde a la perspectiva de Nussbaum frente al tema, el cosmopolitismo cívico está inspirado por regular la conducta moral y política de las sociedades, cosa que no implica "negar la importancia capital de la singularidad de las personas y de las libertades in-

dividuales fundamentales" (Nussbaum, 1999, p. 22).

Asimismo este cosmopolitismo busca en algunas de sus proponentes que se fortalezca el modelo educativo de ciudadanía, pues consideran que ser ciudadano no es impositivo o consecuente de una mayoría de edad, sino por el contrario ser ciudadano se aprende en la práctica.

La ciudadanía extensa:

En esta perspectiva, destacan las figuras de Calderón, Hopenhayn y Ottone (1996) que en conjunto pretenden:

ubicar vínculos funcionales entre las exigencias del desarrollo económico y las necesidades de la integración social. Su contribución además plantea un tema central en la definición de los nuevos contornos de la ciudadanía sustantiva que se refiere a la construcción de identidades basadas en una comprensión no antagonista de la otredad. La ciudadanía extensa no se construye más en la afirmación de una identidad contraria a "los otros", sino de una identidad solidaria y cooperativa. En su propuesta la idea de ciudadanía adquiere "complejidad semántica" y contribuye a la ampliación de la noción de integración social y política en tres sentidos: Ante todo, "mayor equidad productiva" que alude a las capacidades de incorporación en los ejes dinámicos del crecimiento económico y que por ello modifican el acceso al disfrute de bienes y servicios. En segundo lugar, "mayor equidad simbólica" (...) El tercer y último elemento que señalan los autores concierne a una mayor equidad en el ejercicio de los derechos en un plano de reconocimiento de la existencia de otras identidades" (Sojo, 2002, p. 35).

La ciudadanía "desde abajo":

Representada por las ideas de Elizabeth Jelin (1993, citada por Sojo, 2002) entorno a las "ciudadanías deficitarias y

21 El ciudadano cosmopolita, es un concepto que nace desde la ilustración, no situado en un contexto temporal, sino situado en ese contexto crítico y autónomo de la razón, pues es en la ilustración donde se rompe con la tutela religiosa, que conlleva al uso público de la razón. Este tipo de ciudadanía se encasilla en los patrones universalistas, pues a pesar de las diferencias entre filósofos como Hume, Kant, Hobbes y Locke, el proyecto ilustrado es universalista (Rodríguez, 2008).



los derechos cercenados”; al interior de esta propuesta los derechos se construirían socialmente mientras poseen un fuerte carácter “revolutivo” (generan responsabilidades de conciencia colectiva). El principal derecho es el de tener derechos, lo cual implica una lógica incrementalista.

Bonvillani (2008) percibe en este sentido que la complejidad del concepto de ciudadanía está lejos de solucionarse por vía de la definición nominal, pues revela que en ella hay una lucha hegemónica por su definición, pues es la relación de los sujetos con el poder, donde la disputa de los derechos individuales y colectivos y la vinculación con las instituciones es más álgida; siendo en esa lucha donde se da algún tipo de ordenamiento social y político. Bonvillani (2008) plantea que la ciudadanía no deviene plenamente con la simpleza de pertenecer a un Estado democrático, sino en relación con los derechos; es una potencia cuando se accede de manera equitativa a los bienes materiales y simbólicos de los que dispone la sociedad.

La ciudadanía ambiental global:

El ámbito de la globalización ha traído consigo el despertar de una conciencia ambiental por parte de las personas y de los Estados, lo que ha llegado a materializarse en políticas de carácter ambiental que permiten que la sociedad civil sea participe en alguna medida de la toma de decisiones frente al manejo de los recursos naturales, así mismo en relación a los diseños, instrumentos y acuerdos internacionales sobre la protección ambiental.

Las acciones civiles emprendidas por una gran número de ciudadanos en contra de procesos de minería, la lucha por los derechos de la mujer, el reconocimiento de la diversidad, entre otras, hace pensar en una ciudadanía de tipo global, pues según Pacheco (2006), el término ciudadanía global hace que se piense en las acciones de los diversos ciudadanos que ejercen

presión a los gobiernos para buscar soluciones de carácter global.

A pesar de lo anterior, la definición de una ciudadana o ciudadano global aún está ensombrecida, pues aunque algunas disciplinas han girado en torno al concepto no existe una definición abarcadora y universalizante. Con todo, la ciudadanía global posee varias dimensiones intrínsecamente relacionadas que pueden clarificar el concepto:

a) Requiere de una visión global y una capacidad de acción local. b) Fomenta los enlaces transnacionales en campañas de importancia mutua para los ciudadanos interesados, sobre temas globales. c) Presume la compartición de intereses y valores, y entre ellos la definición de derechos globales sobre los cuales hay acuerdo” (Pacheco, 2006, p.165).

La ciudadanía global ambiental busca trascender los límites regionales y locales, en la búsqueda de un objetivo en común, en este caso el ambiente, ya que existe un progresivo interés en diferentes actores sociales entorno a esta problemática. Sin embargo, la noción propuesta involucra una serie de ciudadanía que revelarán las diferentes caras del sujeto político, pues no se detendría en un ciudadano ambiental sino en ciudadanos inclusivos, gestores y practicantes.

Ciudadanía digital

El rasgo distintivo de la contemporaneidad en la avalancha tecnológica que todos los días nos hace pensar a los sujetos de manera diferente, en especial sus formas de socialización.

Para muchos autores la Red ha traído consigo la posibilidad de socializar con sujetos nuevos o afianzar lazos que en presencia ya existían. Sin embargo, existen unas visiones más caóticas respecto a la tecnología como aislante y parcializador de la información. González (2011), por ejemplo, habla de ciertos aislamientos de los sujetos producto del uso de las tecnologías. Para él en algunos casos pueden



generar *nichos digitales* o *islas digitales*, donde el primero personaliza tanto la información que la oferta comunicativa sobre aspectos relevantes a nivel local o global dejan de interesar; y la segunda, muestra como los intereses comunes e inmediatos —producto del espacio— hacen que el interés en problemas a nivel mundial que nos afectan a todos dejen de interesar, no existen acciones comunicativas, por ende el ejercicio de la ciudadanía que se manifiesta a través de experiencias comunes que se comunican.

Lo que se refiere a ciudadanía digital, se relaciona con las normas de comportamiento que se vinculan con el uso de las tecnologías, y lo que respecta a los valores, la responsabilidad, los derechos de los sujetos.

Lo importante frente a esta manifestación de ciudadanía es una buena educación tecnológica fundamentada en valores como la solidaridad, la libertad, el diálogo, la redefinición del concepto de educación, un amplio uso de la red 2.0 para que así haya un buen funcionamiento de las democracias participativas, dejando el uso endogámico de la tecnologías y usando como la herramienta participativa que es.

González (2011) propone como propuestas pedagógicas una relectura del concepto de educación, una alfabetización integral integra, un fortalecimiento de la ciudadanía digital y la inclusión de la dimensión ética, desarrollo humano y justicia global.

El buen funcionamiento del orden democrático se verá en serias dificultades si los procesos de filtrado comunicativo se radicalizan y se extienden indiscriminadamente a través de la Red: si los ciudadanos, reducidos a su dimensión de consumidores digitales, renuncian a las oportunidades para enfrentarse a diferentes opiniones, sobre todo aquéllas que tienen que ver con cuestiones comunes (políticas, so-

ciomorales, culturales...) indispensables para la vida pública (González, 2011, p. 137).

La educación cívica en la cultura digital, es aprovechar al máximo el caudal tecnológico disponible, a pesar de lo caótico de González en un inicio la propuesta está centrada en el uso correcto y adecuado de la tecnología para la participación el interés por la justicia en clave cosmopolita.

Muchos de los puntos señalados hasta este momento, han sido objeto de preocupación y de discusión en las esferas política, social, educativa, entre otros; en muchos casos figuran como bandera de políticas públicas y como metas a alcanzar por un Estado social de derecho, para hacer frente a las dinámicas y retos que impone el presente. Ahora bien y teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena plantearse las siguientes cuestiones: ¿en la práctica cuántas de estas perspectivas se han adoptado? ¿Cómo se han implementado más allá de su enunciación discursiva? ¿En qué medida estas nociones alternativas de la ciudadanía se están incluyendo en el debate pedagógico? Más importante aún para el caso que nos convoca en el debate relativo a las competencias ciudadanas ¿Qué tan conscientes son las instituciones de educación superior de la transformación de las ciudadanas y los ciudadanos, así como de los retos que esto implica más allá en el plano laboral y competitivo, retos que tienen que ver con las sociedades en que viven? ¿Qué se está sugiriendo al respecto de la ciudadanía y las competencias ciudadanas en relación a un sistema democrático-participativo distante y más de una vez signado por la decadencia y la crisis? ¿Cómo seguir suponiendo que las competencias ciudadanas son evaluables a la luz de modelos de prueba tipo examen con cuestionamientos y respuestas cerrados y definidos?



El lugar de las competencias ciudadanas en el reto de la construcción de una ciudadanía contemporánea

La ciudadanía según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se entiende como la participación activa en una comunidad, asociada también a la ocurrencia de los derechos y deberes. Si bien un ciudadano que reflexiona críticamente, conocería sus derechos y deberes y se interesaría por los demás.

En el marco de lo anterior, el ministerio fomenta la formación en la ciudadanía desde la capacidad de saber-saber y saber-hacer. Considerado lo anterior, bajo la imagen de las competencias ciudadanas. Este fomento se realiza desde la educación cívica impartida en la educación básica y se evalúa puntualmente en las pruebas de educación superior (Saber Pro).

Para el MEN, determinar las competencias necesarias para ser ciudadano responde a los siguientes interrogantes:

¿Qué debe saber y saber hacer un ciudadano egresado de la educación superior para ejercer plenamente sus derechos y cumplir con las responsabilidades que ello implica? Esto es, para poder cumplir con su responsabilidad de ejercer, defender, difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica, para participar en la vida política y para respetar los derechos ajenos y comprender de forma crítica la sociedad, sus instituciones y normas. (MEN, 2013)

Pero el gran interrogante, al respecto de esta perspectiva ¿es suficiente con una ciudadanía sustantiva reconocer-se como ciudadano dejando de lado las dinámicas sociales, económicas y culturales que sustentan la ciudadanía contemporánea?

En este contexto, pareciera que los estudiantes han adquirido los conocimientos y las prácticas para ejercer la ciudadanía. Sin embargo, aún hay un desconocimiento frente a los derechos y deberes consignados en La Constitución Política de Colombia, una influencia negativa de los medios de comunicación en el reconocimiento del conflicto interno y una oquedad en lo que respecta a nuevas manifestaciones políticas, sobre todo desde las propuestas de las y los excluidos.

La educación en referencia a las competencias ciudadanas se relaciona con el civismo, pero a pesar de que este no debería ser el único referente se vuelve casi ineludible producto de la apatía de las y los jóvenes y del mediatismo.

La apuesta de formación en competencias ciudadanas, basada en el modelo habermasiano se desdibuja, pues a pesar de estar inmersos en un modelo económico globalizado, donde las fronteras se rompen, donde la economía no es local sino juega a lo global; el sujeto se ha individualizado, no existe un arraigo cultural ni territorial. Al ser ciudadanos del mundo, pareciera que la identidad nacional ya no existe, la falta de interés por lo propio y por lo que sucede con los suyos está en incremento.

A pesar de las postulaciones en el papel de una educación que forme ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes y de su participación en la vida política, no se ejerce de esa manera. La ciudadanía con su significancia primigenia solo aparece en el momento de participar mediante el voto, sirviendo a los intereses de unos pocos, primando el clientelismo.

Sin embargo, este horizonte no es totalizador y existen pequeñas iniciativas que traen consigo el reconocimiento de una ciudadanía participativa, permitiendo dar más claridad y brindar un panorama en la formación de ciudadanía.

Las acciones colectivas y los movimientos sociales, han buscado la participación, en especial de las y los jóvenes,

en su actuar por la lucha de derechos y la búsqueda del reconocimiento del excluido, los movimientos ambientalistas, antitaurinos, homosexuales, entre otros, han mostrado la relevancia de conocer los derechos y los deberes y participar activamente en la política. Pues si bien, estos movimientos se gestan en el marco de una ausencia de representación en las instituciones estatales, invitan a la participación más activa para evitar que ese modelo perdure.

Las nuevas consolidaciones de ciudadanía hacen una invitación a que se evalúe y reconfigure el modelo de competencias ciudadanas desde lo educativo, fomentando el conocimiento y reconocimiento de los actuales movimientos sociales y las acciones colectivas, pluralizando el concepto de ciudadano, pues a pesar de estar en una dinámica globalizada y neoliberal, en un mundo altamente tecnológico y digitalizado, el ciudadano se sigue construyendo sin responder a parámetros, cada sujeto construye su propia ciudadanía, producto de la composición de los diferentes tipos de ciudadano y de acuerdo a lo que su contexto le indique.

El reto es entonces enorme, y pasa primero por el reconocimiento de la alteridad del disenso, como un elemento importante de una sociedad cambiante; no contemplar la influencia de los movimientos sociales para una sociedad es sencillamente negar la historicidad de la misma (Touraine, 2006), es omitir desde el principio las muchas conductas colectivas que se han organizado y luchado para la transformación de sus sociedades y colectividades; es limitar las otras sociedades posibles a la formalmente existente, establecida y validada. De igual forma y por esa vía, se desconoce el importante papel que los movimientos sociales y las nuevas formas de participación política cumplen a la hora de dinamizar y poner sobre el escenario público las demandas sociales (desigualdad social, asimetrías, sometimientos, explotaciones) que una

comunidad experimenta²², pero que la estructura del poder establecido suele desestimar ¿será que este tipo de acciones colectivas no son muestras concretas de ciudadanas y ciudadanos que en la práctica asumen las responsabilidades, retos y consecuencias de esa autodenominación?

Consideraciones finales

Este documento ha intentado sencillamente llamar la atención sobre un hecho que parece no ser tenido en cuenta no obstante las reiteradas discusiones que ha proferido; la ciudadanía como concepto y como ejercicio político propiamente dicho, comprende un universo muy rico que amerita ser contemplado con la complejidad que lo merece; esto con mayor énfasis si estamos pensando en estudiantes universitarios, en su formación ciudadana. La ciudadanía no puede verse como una realidad estática y definitiva, pues los sujetos están en un continuo proceso de construcción y deconstrucción de lo que puede llegar a ser un ciudadano –ya sea desde la más completa apatía o su contrario–; en ese sentido, más que asumir un ciudadano liberal, global, digital, cosmopolita, entre otros, es necesario ver el término en su dinámica real, compleja y viva, destacando que partir de una sola teorización negando lo anterior, es además de formalista, reduccionista para la formación de un sujeto verdaderamente activa y activo políticamente. El mundo globalizado que se experimenta en la actualizad, individualiza el rol político de los ciudadanos. Además que los orienta por los intereses particulares de tendencia egoísta, esto es un hecho que los defensores del liberalismo no pueden seguir

22 En efecto, los movimientos sociales son responsables de muchos antagonismos que tienen por resultado la "identificación de una situación que tiene lugar al interior del orden social, la cual es considerada como injusta o indeseable y es presentada en el espacio público como una demanda insatisfecha" (Retamozo, 2009, p. 114).



omitiendo pues el agrietamiento de las estructuras de los partidos políticos y la cadencia progresiva en las vías formales de participación que sostienen el modelo así lo indican.

Se puede decir que las competencias ciudadanas se han enarbolado con base en necesidades concretas y claramente plausibles en nuestro contexto; sin embargo, el énfasis que ponen en un conjunto de “actitudes para actuar en la sociedad”, y en conocimientos básicos del sistema político democrático, definitivamente minimizan y hasta marginalizan el sentido mismo de la ciudadanía como agencia política por excelencia. Parece que el componente político de la ciudadanía se ha menguado tácitamente sin contar que es ciego a los conflictos que implican sus significados tanto en el entorno académico con en el político.

La ciudadanía se muestra por vía de las competencias ciudadanas, como una actitud socialmente deseada de llevarse en sociedad, en el marco de una democracia que se supone funciona adecuadamente (hipotéticamente o en teoría). Claro ejemplo de lo anterior es el énfasis que ponen en la comprensión de la Constitución política y sus fundamentos, los derechos y deberes que consagra y la organización de la estructura estatal (Universidad Nacional de Colombia-Dirección Nacional de Programas de Pregrado, 2012).

Por ende, la evaluación en competencias ciudadanas no refleja las formas de vinculación no constitucionales (vía voto) de relacionarse con el Estado; es por eso que el Estado para muchos es una figura ausente, distante, fortaleciendo así la pasividad de los sujetos frente a la realidad política de una sociedad.

Es más, si se ha de suponer que las competencias ciudadanas brindan a quién las materializa en su diario vivir la posibilidad de un actuar autónomo ¿por qué la discusión más reciente sobre el tema centra sus análisis en la exclusión y marginación de ciertas comunidades? ¿Se

puede actuar verdaderamente de forma autónoma sin siquiera ser considerado como ciudadano? ¿Respetar la diferencia, el punto de vista del otro, implica su inclusión concreta en la sociedad? ¿Si la ciudadanía es una condición necesaria para acceder a los derechos y de allí al cumplimiento de los deberes, por qué en lo que proponen las competencias ciudadanas no hay mayor profundización y problematización sobre los derechos, son de universal goce y comprensión también como si el tema se hubiese agotado?

Reitérese, los cuestionamientos anteriores no quieren decir que las competencias ciudadanas son inútiles o que deben erradicarse del entorno escolar y universitario; quieren alertar acerca de un tratamiento de la política en la sociedad que se queda en algo así como el “buen pensar y buen actuar”, como si el papel político de una ciudadana o ciudadano fuese solamente una cuestión actitudinal²³.

Las competencias ciudadanas podrían partir de una concepción más arraigada en el fortalecimiento de la cultura política como tal, más que en el civismo como forma de actuar políticamente correcta²⁴, de esta forma podrían hacer frente a

23 Actitudes concernientes, por ejemplo, examinar argumentos, analizar situaciones de conflicto, caracterizar y contrastar las dimensiones que hacen parte de una situación, de un problema o de su solución, entre otras (Universidad Nacional de Colombia-Dirección Nacional de Programas de Pregrado, 2012).

24 Una ciudadanía tenue en cuanto a formación y cultura políticas puede derivar en la figura que H. Arendt denominó como “populacho”, especialmente proclive al autoritarismo: “Mientras el pueblo en todas las grandes revoluciones lucha por una verdadera representación, el populacho siempre gritará en favor del ‘hombre fuerte’, del ‘gran líder’. Porque el populacho odia a la sociedad de la que está excluido tanto como al parlamento en el que no está representado” (Arendt, 2004, p. 162). Y continua Arendt (2004, p. 164): “el populacho se inclina necesariamente hacia la acción extraparlamentaria. Además, se muestra proclive a buscar las verdaderas fuerzas de la vida política en aquellos movimientos e

los problemas derivados de la figura del ciudadano—cliente y del privatismo cívico señaladas con anterioridad. La autodeterminación de las y los ciudadanos es fundamental y no debe desestimarse en pro de la convivencia pacífica, debe ser parte fundante de aquella.

Por otro lado, asumir que en la actualidad la ciudadanía opera en el universo del liberalismo político—económico, no quiere decir que se cierre la posibilidad de transformar progresivamente sus enunciados a favor de una verdadera inclusión de las personas; la disyuntiva que se ha venido presentando entre libertad individual e igualdad no puede perpetuarse en detrimento de la responsabilidad pública y el bienestar general. Esto implica ver en la ciudadanía una capacidad que ha de potenciarse no como una titulación que se goza apenas enunciativamente.

El ciudadano no es sólo aquel respetuoso de la ley y de los demás, conocedor de las formas establecidas de participación política, es, a juicio particular, un agente activo, libre y dinámico en la vida política de una sociedad. Vallarino (2002, p. 2), examinando las ideas de Hannah Arendt al respecto, provee una perspectiva en concordancia con la planteada en cuan-

to al ciudadano, “es un hombre (y una mujer) que participa activamente en el mantenimiento de los asuntos humanos, un co-dirigente de la ciudad”. Al igual que:

(...) es el hombre [y la mujer] que deja el dominio privado para ejercer la libertad política con sus semejantes, que intenta con sus pares de fundar un nuevo gobierno que ha de representar el conjunto de los ciudadanos y cuya legitimidad proviene de los cuerpos políticos subalternos (Vallarino, 2002, p. 9).

Muchos de los movimientos sociales que influyen en la sociedad contemporánea y que ya cuentan con una no despreciable tradición política²⁵, los renovados actores que les dan vida, están dando una voz de alerta sobre la participación de las ciudadanas y los ciudadanos en la sociedad, cuestionan en el hacer político del diario vivir el concepto que se ha asumido como estático y general de la sociedad; llevan a la práctica formas de acción política novedosas y convocantes que en las competencias ciudadanas no son tenidas en cuenta; es más, pareciese que al omitirlas las desestima y deja al ostracismo.

influencias que permanecen ocultos a la vista y que actúan tras bastidores”.

25 Véase por ejemplo la propuesta de R. Lister (2004) en torno al debate sobre la regenerización de la ciudadanía, dándole cabida a una ciudadanía pluralista sintetizando el dilema tradicional de Igualdad vs. Diferencia.



Bibliografía

Fuentes

- Alegre, Javier. (2008). Ciudadanías, globalización y fragmentaciones de la razón y lo real. *Revista Pensares y Quehaceres* Nro. 5. Ciudad de México: SECNA.
- Arendt, Hannah. (2004). *Los orígenes del totalitarismo*. México: Taurus-Santillana.
- Bonilla, Daniel. (1999). La ciudadanía multicultural y la política del reconocimiento. *Estudios Ocasionales-CIJUS*. Bogotá: Universidad de los Andes. En: <http://cijus.unian-des.edu.co/publicaciones/publicacionespdf/esla%20ciudadania%20multicultural%20y%20la%20politica%20del%20reconocimiento.pdf> (Recuperado en julio de 2013).
- Bonvillani, Andrea. (2008). Construcción de ciudadanía "Desde abajo": posibilidades y límites en la experiencia de un grupo de jóvenes pobres. *Revista Pensares* Nro. 5. Córdoba: ClFyH.
- Brunkhorst, Hauke. (2001). Cuestiones públicas: el republicanismo moderno en la obra de Hannah Arendt. *Revista Sociológica* Año 16, Nro. 34. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Castellanos, Camilo. (1998.). Ciudadanos y pueblo sujetos de la acción política. *Revista Nómadas* Nro.9, Bogotá: Universidad Central.
- Chaux, Enrique, Lleras, Juanita y Velásquez, Ana María. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: UNIANDES- Ministerio de Educación.
- Ciriza, Alejandra. (2006). *Miradas: los dilemas de la ciudadanía, las diferencias y la igualdad en escenarios globalizados* en, Ciudadanas en el siglo XXI, Utopía y Praxis Latinoamericana Año 11, Nro.33. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Cortes Navarro, Luisa Fernanda y Reina, Carlos. (2011). Movimiento rock por los Derechos Humanos en Ciudad Bolívar. Jóvenes y derechos en la Acción Colectiva. Bogotá: IPAZUD.
- Cortina, Adela. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Delgado, Ricardo. (2003). *Interrogantes en torno a la formación de las competencias ciudadanas y la construcción de lo público* en, Espacio público y formación de ciudadanía. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Del Re, Alisa. (2001). Para una redefinición del concepto de ciudadanía. *Revista Sociohistórica-Memoria Académica* Nro. 9-10. Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata En http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2944/pr.2944.pdf (Recuperado en junio 25 de 2013).
- Femenías, María Luisa. (2008). Diferencia, identidad y ciudadanía. *Revista La manzana de la discordia* Vol. 3, Nro. 2. Buenos Aires: La manzana de la discordia. En: <http://manzanadiscordia.univalle.edu.co/volumenes/articulos/V3N2/art4.pdf> (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Fontalvo Peralta, Rubén. (2011). Complejidad de la política, ciudadanía y políticas públicas. En: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4120979.pdf> (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Habermas, Jürgen. (1992). *Teoría de la acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Tomo II. Madrid: Taurus-Santillana.
- Habermas, Jürgen. (1998). Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo. (Conferencia). Habermas, J. *Facticidad y validez* (v. f.). Madrid: Trotta, pp. 619-643. En: http://www.proyectos.cchs.csic.es/politicas_migratorias/sites/proyectos.cchs.csic.es/politicas-migratorias/files/Ciudadania_e_identidad_nacional_-_Traduccion.pdf (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Horrach Millares, Juan Antonio. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía historia y modelos. *Revista Factotum de Filosofía* Nro. 6. En: http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf (Recuperado en junio 20 de 2013).
- Landau, Matías. (2008). Cuestión de ciudadanía, autoridad estatal y participación ciudadana. *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 70, Nro. 1. En: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rms/article/view/6122> (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Lechner, Norbert. (2000). Nuevas ciudadanías. *Revista Estudios Sociales* Nro.005. Bogotá: Universidad de los Andes. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81500504> (Recuperado en junio 11 de 2013).

- Levin, Silvia. (2004). Los desafíos de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas. Revista SAAP Vol. 2, Nro. 1. En: <http://www.saap.org.ar/esp/docs-revista/revista/pdf/2-1/levin.pdf>. (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Lister, Ruth. (2004). Ciudadanía y género. *The Wiley-Blackwell Companion to Political Sociology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mejía, Andrés y Perafán, Betsy. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica a las competencias ciudadanas. Revista de Estudios Sociales Nro. 23. Bogotá: Universidad de los Andes. En: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/323/view.php> (Recuperado en junio 25 de 2013).
- Miller, David y Walzer, Michael. (1995). *Pluralismo, justicia e igualdad social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mora Heredia, Juan y Anaya Montoya, Lilia. (2013). De la ciudadanía social al individuo fragmentado. Revista Política y cultura Nro. 39. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana
- Morán, María Luz. (2003). Jóvenes, inmigración y aprendizajes de la ciudadanía. Revista Estudios de juventud, Nro. 60. Madrid; Universidad Complutense.
- Nussbaum, Martha. (1999). *Patriotismo y cosmopolitismo*. Nussbaum Martha. En, Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial. Buenos Aires: Paídos.
- Pacheco Vega, Raúl. (2006). Ciudadanía ambiental global. Un recorte analítico para el estudio de la sociedad civil transnacional. Revista Espiral Vol. XII. Nro. 35. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Padilla Beltrán, Luis Alejandro. (2011). Competencias ciudadanas en los estudiantes universitarios. Revista de Investigaciones UNAD Nro. 10. En: <http://web.unad.edu.co/revistainvestigaciones/images/resvistas/UNAD%20WEB%20Vol.10%20num.1%202011/14.%20Competencias%20ciudadanas%20en%20los.pdf> (Recuperado en junio 25 de 2013).
- Pariat, Marcel. (2000). Educación, ciudadanía y desarrollo. Revista Investigación y desarrollo Nro. 11. Santa Marta: Universidad del Norte. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26801105> (Recuperado en junio 21 de 2013)
- Retamozo, Martín. (2009). Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. Revista Cinta de Moebio Nro. 35. Chile: Universidad de Chile
- Rincón, María Teresa. (2006). Cultura ciudadana, ciudadanía y Trabajo Social. Revista Prospectiva Nro. 11. En: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/xmlui/bitstream/handle/10893/1103/Cultura%20Ciudadana,%20ciudadania%20y%20trabajo%20social.pdf?sequence=1> (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Rivera Vargas, Pablo y Aránguiz Salazar, Cristian. (2011). La formación virtual y la construcción de ciudadanía en el marco de la sociedad de la información: análisis en sociedades periféricas latinoamericanas y sociedades desarrolladas. Revista Encuentros Nro. 1. En: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4049727.pdf> (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Rodríguez Magda, Rosa María. (2008). ¿De quién es la ciudadanía? Cuadernos del pensamiento político. Fundación para el análisis y los estudios sociales Nro. 18. Madrid: FAES
- Rodríguez, Andrea Constanza., Ruiz León, Sara Patricia y Guerra, Yolanda. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. Revista Educación Y Desarrollo Social Vol. 1, Nro. 1. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada. En: <http://www.umng.edu.co/documentos/63968/80132/RevNo1vol1.Art10.pdf> (Recuperado en junio 17 de 2013).
- Sojo, Carlos. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. Revista de la CEPAL Nro. 76. Santiago de Chile: CEPAL. En: http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/19331/lcg2175e_Sojo.pdf (Recuperado en junio 20 de 2013).
- Savransky, Martín. (2011). Ciudadanía, violencia epistémica y subjetividad. Revista CIDOB d'afers internacionals Nro. 95. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Swift, Adam. (1995). *Sociología de la igualdad compleja*. Miller, D. y Walzer, M. En, Pluralismo, justicia e igualdad social. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tamayo, Sergio. (2010). Ciudadanía sustantiva, participación o transgresión. Revista Sociológica Año 25, Nro. 72. Ciudad de México: Universidad autónoma Metropolitana.



- Thiebaut, Carlos. (1998). *La vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Barcelona: Paidós.
- Touraine Alan. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología* Nro. 27 Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Universidad Nacional de Colombia (2012). *Así serán las pruebas saber pro. Orientaciones para los programas curriculares de la Universidad Nacional de Colombia que serán evaluados el próximo 3 de junio*. Bogotá: Dirección nacional de pregrados. En: http://www.unal.edu.co/diracad/formatos/2012/Asi_seran_las_pruebas_SABER_PRO_2012-1.pdf (Recuperado en junio de 2013).
- Urcuyo, Constantino. (1999). Ciudadanía. Documentos de trabajo Nro. 11. En: www.ciapa.org/Ciudadania.doc (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Vallarino-Bracho, Carmen. (2002). Ciudadanía y representación en el pensamiento político de Hannah Arendt. *Revista Cuestiones Políticas* Nro.28. Zulia: Universidad de Zulia. En: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Vallarino.pdf> (Recuperado en junio 11 de 2013)
- Villafranca, Isabel y Buxarris, María Rosa. (2009). La educación para la ciudadanía en clave cosmopolita. La propuesta de Martha Nussbaum. *Revista española de pedagogía*. Nro. 242. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Yori, Carlos Mario. (s. f.). Ciudad, ciudadanía y espacio público: oportunidades y desafíos para la constitución de un nuevo contrato social basado en la realización de pactos sociales incluyentes y pluralistas en torno a la intervención- apropiación ciudadana del espacio público. Ensayos II. Palimpsesto. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zapata-Barrero, Ricard. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona: Anthopos.
- Zarate Mantilla, Olga Lucia. (2012). *Competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html> (Recuperado en julio de 2013).

Referencias

- Aragón Rivera, Álvaro. (2012). Ciudadanía de derechos sociales: las dificultades de la ciudadanía social. *Revista Andamios* Vol. 9, Nro. 18. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- González Valencia, Vicent. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Comunicar* Vol. 18, Nro. 36.
- Habermas, Jürgen. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Teimil, Iván. (s. f.). *Críticas de Habermas y Sandel a la concepción de ciudadanía de Rawls*. En: <http://www.ub.edu/demoment/jornadasfp/PDFs/7-Rawls&Habermas.pdf> (Recuperado en junio 21 de 2013).
- Zapata-Barrero, Ricard. (2003). La ciudadanía en contextos de multiculturalidad: procesos de cambio de paradigma. *Anales de la cátedra Francisco Suarez* Nro. 37. En: <http://dcpis.upf.edu/~ricard-zapata/~ricard-zapata/Anales%20Catedra%20Suarez.pdf> (Recuperado en junio de 2013).



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 escriturales 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; Currículum; 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

El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.

El documento se ajustará al siguiente formato:

Título del artículo en mayúsculas y negrita, en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Nombres y apellidos del o los autores con alienación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Títulos académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.

Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras.

Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Título investigación en español
Resumen. Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras con espacio
Palabras clave. Mínimo ocho, máximo doce.
Título investigación en inglés o francés
Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract
Keywords

Texto del artículo, con una extensión máxima de 10 mil caracteres con espacio, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Intertítulos van en negrilla y en minúsculas.

Bibliografía, la cual se lleva al final del texto en estas dos clasificaciones.

Fuentes. Son los autores con sus textos o citas que se mencionan dentro del documento. Mínimo 15 fuentes.

Referencias. Son aquellos libros o autores que se deducen dentro del documento, pero que no son citados, aquellos que nos inspiran. Mínimo 20 referencias.

Tesis doctorales o de maestría.

Básicamente, es un resumen inteligente, enriquecido de la tesis.

Asimismo, pueden enviarse reseñas de tesis doctorales o de maestría, que no sobrepasarán los diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores, en tamaño carta, tipo de letra arial 12, interlineado sencillo.

Título de la tesis.

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. Debe incluirse al director de la tesis dentro del listado de autores.

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 (Dos mil caracteres, entre 300-400 palabras), Abstract en inglés o francés

Palabras claves, Key Words

Título investigación en español
Resumen. Dos mil Caracteres, entre 300 y 400 palabras con espacio
Palabras claves. Mínimo ocho, máximo doce.
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 y objetivos (Resumido en uno o dos párrafos)

Descripción teórica

Metodología (Tipo de investigación-procedimientos - diseño investigativo)

Población y muestra, descripción

Hallazgos

Conclusiones

Recomendaciones

Bibliografía, la cual se lleva al final del texto en estas dos clasificaciones. Mínimo 35.

Fuentes. Son los autores con sus textos o citas que se mencionan dentro del documento. Mínimo 15 fuentes.

Referencias. Son aquellos libros o autores que se deducen dentro del documento, pero que no son citados, aquellos que nos inspiran. Mínimo 20 referencias.

Referencias bibliográficas, aparecerá con el mismo tipo y tamaño de letra y adoptará la siguiente forma:

Libros. (Nombres y apellidos completos de autores)

Yarto Macías, Pedro Antonio. (2012). *Ciencia y brujería*. Buenos Aires: Editorial Dos Hermanas.

Gil Gómez, Mario Fernando y García Soto, Javier Antonio. (2001). *La inurbanidad de las especies*. Pereira: Editorial Papiro.

Morín, Edgar. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.

Revistas. (Nombres y apellidos completos de autores)

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.

Capítulos o artículos de enciclopedias o libros.

Ochoa Ochoa, Jaime Martín. (1999). *Del papel a la tiza*. En Hartnett DÍa, Ana María. Futuro de la educación. Bogotá: Premier Press.

Páginas de internet.

Aristóteles. (2010). *Retórica*. En: <http://www.bibliotheka.org/?/ver/> (Recuperado en Marzo 26 de 2012).

De la Cruz, Sor Juana. (1651). *Poema 92. Sátira filosófica*. En: <http://www-personal.umich.edu/~dfrye/SORJUANA.html> (Recuperado en septiembre 09 de 2012).

Cuando no tiene una fecha identificable

Muñoz Tapasco, Luis Ovidio o Luisito Muñoz. (S, f). En: <http://www.luisitomunoz.com/> (Recuperado en junio 15 de 2012).

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.

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.

Las citas textuales irán entrecomilladas.

Si la cita tiene menos de 150 caracteres se hace a renglón seguido, según se muestra a continuación.

Cita tipo 1.

Cuando pensamos la verdad podemos acudir a muchas miradas, su pluralidad es básica "Ese es el caso de la verdad en plural". (González, 2002, p. 23).



Cita tipo 2.

Si la verdad es urgente para otras especies aún no sabemos, no obstante González (2002, p. 23) explica que “La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos”

Si la cita ocupa más de 150 caracteres con espacio, se presentará en forma de sangrado por ambas márgenes y con letra tamaño 10 puntos

La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, sí parece ser una urgencia para el hombre. ¿Existe un solo hombre o somos muchos hombres?, pregunta que nos hace pensar en los universales y su apuesta peligrosa de excluir otras posibilidades. Ese es el caso de la verdad en plural. (González, 2002, p. 23).

Referencia al principio de la cita:

González (2002, p. 23) explica que:

La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, sí parece ser una urgencia para el hombre. ¿Existe un solo hombre o somos muchos hombres?, pregunta que nos hace pensar en los universales y su apuesta peligrosa de excluir otras posibilidades. Ese es el caso de la verdad en plural.

Las notas a pie de página van numeradas en letra arial, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.

Las tablas, gráficos, cuadros o imágenes se acompañarán de su correspondiente título, leyenda y numerados, indicando el autor.

Aspectos como la redacción, el cuidado en la puntuación, la semántica y la sintáctica serán elementos de evaluación para la aceptación o no la publicación.

Responsabilidades éticas-jurídicas

La revista Plumilla no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas

o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.

En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.

La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, que en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.

Se adjuntará al artículo una hoja firmada por todos los autores donde faculden a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.

Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.

Nota. Cinco es el máximo de participantes por artículo.

Los participantes aceptan que al enviar un artículo a concurso, de ser aprobado, la revista podrá publicarlos tanto en medio físico como electrónico.

La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Director Revista Plumilla Educativa Umanizales

miguelg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co

En esta edición

Espacios recreativos formales:
escenarios para la construcción de los valores sociales

Sujeto político en los estudiantes de administración de empresas
de la institución universitaria Colegio Mayor del Cauca

El reto pedagógico de la educación desde la diversidad

Lenguajes del poder. Cegueras de los maestros

Prácticas docentes universitarias.
Una lectura desde la diversidad y la inclusión

Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes

Narrativas de violencias hacia el maestro y la maestra
sindicalizados en el Departamento del Cauca

La convivencia escolar.
Una mirada desde la diversidad cultural

Prácticas culturales y su influencia en el rendimiento académico

Silencios de las mujeres docentes

El desarrollo emocional de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social
visto desde las concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros
de la I.E. La Cabaña, del Municipio de Timbío, Cauca

Características de la gestión con la comunidad para
una institución educativa que atienda la diversidad

Actitudes y estrategias cognitivas sociales y el desempeño académico

Los desastres, en busca de la voz oculta

Horizontes de intersubjetividad

Lenguajes de la guerra y de la paz en el proceso de reintegración colombiano

El acoso escolar como negación de alteridad

La diversidad: una tensión entre las carencias
y las posibilidades de los escolares

Competencias ciudadanas:
consideraciones desde el concepto de ciudadanía



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
Visítenos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia