

# Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Número **14**  
Diciembre de 2014

**Instituto Pedagógico**

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Miguel Alberto González González. (2014). A punto de.... Óleo sobre lienzo



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**

Director de Investigaciones y Posgrados

**Gregorio Calderón Hernández**

**Plumilla Educativa N° 14**

Diciembre de 2014

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

**Diseño y diagramación**

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

**Pintura portada**

Título: A punto de..., 2014.

Pintor: Miguel Alberto González González

Página del autor: [www.horizonteshumanos.org](http://www.horizonteshumanos.org)

Correo Electrónico: [mgaronte@me.com](mailto:mgaronte@me.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](mailto:educa@umanizales.edu.co)

[miguelg@umanizales.edu.co](mailto: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 Ipecal, México. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Miedos y olvidos pedagógicos (2014). 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 – PhD)

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

### Dolores Limón Domínguez (España – Ph. D)

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

### César Valencia Solanilla (Colombia – PhD)

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

### Rigoberto Gil Montoya (Colombia – Ph. D)

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

### José González Monteagudo (España – Ph. D)

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

### Dairo Sánchez Buitrago (Colombia – Ph. D)

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

### Miguel Alberto González González (Colombia – Ph. D)

**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 Ipecal, México. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Miedos y olvidos pedagógicos (2014). 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.

#### 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 parentesis 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 Educacional, Diplomado en Administración Educacional 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

#### 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 presea 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 UAEM. 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. Conformo 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 Educative development of the knowledge society.** Posee publicaciones en revistas españolas e internacionales, como: Student leadership: a case study at the University of Granada, Spain (2013) en International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice; y Teacher's Satisfaction Concerning the use of ICT in Rural Educational Centers of Andalusia (Spain) (2013) en The New Educational Review. Ha participado en eventos académicos en diferentes países.

#### María Pilar Cáceres Roche (España – Ph. D)

**Cargo:** Profesora Titular de Universidad. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. Universidad de Granada. **Estudios:** PhD "Europeus" en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada; Diplomada en Magisterio de Lengua Extranjera (Inglés), Licenciada en Psicopedagogía. **Publicaciones:** Perceptions of Student Leadership in the University Context. The case of Student's Union in the University of Sheffield (United Kingdom). Open Journal of Leadership (2013), Teacher's Satisfaction Concerning the use of ICT in Rural Educational Centers of Andalusia (Spain). In The New Educational Review, Vol. 34, nº 4. University of Silesia, Poland (2013), Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia) posee publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha participado en eventos académicos en diferentes países.

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

#### Gloria Isaza de Gil (Colombia – candidata a doctor)

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

#### Luz Elena Patiño (Colombia – Ph. D)

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

#### Luz Elena García García (Colombia – PhD)

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

#### Angélica Alejandra Riquelme Arredondo (Chile – Candidata a doctora)

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

#### María Isabel Corvalán Bustos (Chile – Candidata a doctora)

**Cargo:** Docente e investigadora en la Universidad de Chile. **Estudios:** Título: Profesora de Educación General Básica. Mención Inglés. 1970 - 1972 Otorgado por: Escuela Normal N° 1 Brígida Walker. Título tesis: Estructuras mentales básicas para el aprendizaje de las matemáticas de los niños de primer año básico. Post – título: Administración Educativa. 1984 – 1986, otorgado por: Universidad Metropolitana. Título tesis: Factores que determinan el funcionamiento administrativo de unidades educativas municipalizadas. Post – grado: Magister en Educación. Mención Currículo y Comunidad Educativa. 1998 – 2000, otorgado por: Universidad de Chile. Título tesis: Problemas de la realidad escolar cotidiana que afectan la salud mental de los profesores de los colegios municipales de una comuna de la región metropolitana. **Publicaciones:** "Jugando Aprenderé". Material de Apresto para los primeros años básicos, Corporación Municipal de La Florida, Área de Educación, Santiago Chile. 1995. Romeo Cardone J; 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. Nº 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-IPECAL, 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 Camboya. **Estudios:** PhD en economía regional, Licenciado en Ciencias Económicas, Máster en Desarrollo Económico. **Publicaciones:** tiene textos publicados en revistas españolas, colombianas y mexicanas. Universidad de Sevilla España.

#### **José Luis Carrasco Calero (España – Magister).**

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

#### **Juan Díaz Yarto (México – PhD)**

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

#### **José Pascual Mora García (Venezuela – Ph. D)**

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

#### **Roque Carrasco Aquino (México – Ph. D)**

**Cargo:** Docente e investigador del Ciemad, Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre Medio Ambiente y Desarrollo en México. **Estudios:** Ingeniería 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 Boggiño). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Chile y Colombia.

#### **Tulio Ramírez (Venezuela – Ph. D)**

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

#### **Bibiana Sandra Misischia (Argentina – Magister)**

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



## Sumario

	Página
Presentación	
Los miedos mutan junto a sus ¿verdades?.....	9-10
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Estrategias pedagógicas para un aprendizaje significativo de la física .....	11-29
<i>Pedagogical strategies for a meaningful learning of physics</i>	
LUIS ALBERTO CABALLERO FREYTE, JULIO ORTEGA CARRASCAL, YOLIMA GUTIÉRREZ GALVIS	
Mapas mentales. Una estrategia de innovación en la docencia universitaria.....	30-39
<i>Mental Maps. An innovative strategy for University Teaching</i>	
SERGIO MANOSALVA MENA, JUAN NÚÑEZ MESINA	
La complementariedad entre filosofía y teología: Una perspectiva latinoamericanista.....	40-54
<i>Interlinkage between philosophy and theology: A latin american perspective</i>	
FERNEY MORA ACOSTA, LUIS CARLOS ROSERO GARCÍA, VÍCTOR HUGO ROSERO ARCOS	
Lenguajes del poder. El chat en las redes sociales virtuales: lenguaje y libertad .....	55-72
<i>Languages of power. The chat at the social nets: language &amp; liberty</i>	
DIVA MARÍA GONZÁLEZ SANTAMARÍA, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. ....	73-84
<i>Investigating experiences in school: voices and bodies that from diversity question the contemporary education</i>	
PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA	
La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos.....	85-107
<i>Artistic education: a pedagogical practice in the formation of various subjects</i>	
ANA MILENA RODRÍGUEZ ARGOTE, NAZLY CECILIA VELASCO VIDAL, CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ	
Dimensiones de la difusión curricular.....	108-115
<i>Dimensions of curriculum diffusion</i>	
MANUEL SILVA ÁGUILA	
La transformación de un galeno maestro: cambiar de pensamiento. Maestros y maestras pensando en clave de diversidad .....	116-131
<i>The transformation of a master galeno: change of thought. Teachers key thinking of diversity</i>	
RODRIGO OCAMPO MEJÍA, GERMÁN GUARÍN JURADO	
Hacia una concepción de gestión de la cultura tributaria en las instituciones de educación superior colombianas: un estudio de caso .....	132-150
<i>Toward a conception of the Tax Management Culture in Higher Education Institutions Colombian: a case study</i>	
IVÁN DARÍO LARA HERRERA	
El discurso de la diversidad cultural desde la visión infantil: “voces con-sentido” .....	151-172
<i>Speech of cultural diversity in children from vision: “voices with-way”</i>	
PAULA ANDREA ORTIZ BENAVIDES, VIVIANA MARÍA VARGAS QUIÑONES, CLAUDIA ESPERANZA CARDONA LÓPEZ	
Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la subjetividad local. El giro de la identidad juvenil.....	173-189
<i>The information and communications technology (ICT) and local subjectivity. The youth identity change</i>	
CARLOS ALBERTO RAMÍREZ MONDRAGÓN, JAVIT EGDIVAR GÓMEZ CABEZAS, CIRO GUBER GOMEZ CABEZAS, OLVER BOLÍVAR QUIJANO VALENCIA	



Los lugares de la memoria: espacios históricos de Ambalema y su representación en el imaginario social de las nuevas generaciones ..... 190-206 <i>Les lieux de la mémoire: espaces historiques de Ambalema et leur représentation dans l'imaginaire social des nouvelles générations</i> ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ	
Significados de mundo en condición de maestro e intelectual..... 207-224 <i>Meanings of world in teacher and intellectual condition</i> FARUK RENE CHAVARRO GÓMEZ , GERMÁN GUARÍN JURADO	
Como Um Escritor É Lido? Sobre a Apropriação de Elias Canetti pelas universidades brasileiras ..... 225-238 <i>As a writer is read? About Appropriation of Elias Canetti by Brazilian universities</i> RODRIGO MATOS DE SOUZA	
Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad ..... 239-257 <i>Pedagogical practices: Far away from reflexion</i> SANDRA MARLENY ANDRADE AYALA, ERIKA JOHANA FLÓREZ VIDAL, LUIS FREDY MERA CAMPO, MARÍA CARMENZA GRISALES	
La diversidad entendida como discapacidad..... 258-273 <i>The diversity understood as disabilities</i> ALONDRA HERNÁNDEZ CUEVAS, EDNA CONSTANZA CABANZO ANDRADE, YORD YENY ALEJANDRA DACONTE MANCHOLA, NORELLY MARGARITA SOTO BUILES	
Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad ..... 274-294 <i>Educational context... Agreements and disagreements of diversity</i> IRENE CAJIBIOY GIRONZA, ELKIN FERNANDO SEVILLA GUZMÁN, FREDDY ALEXANDER DÍAZ GÓMEZ, MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR	
El tejido de interacción escolar como potenciador de la gestión directiva en la política de inclusión..... 295-315 <i>School weaving interaction as an enhancer of executive management in the politics of inclusion</i> JOHN ALEJANDRO SEPÚLVEDA MÉNDEZ, MÓNICA SOTO RIVAS, BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL	
Intoxicaciones de los maestros. ¿Incidencia de los lenguajes del poder? ..... 316-327 <i>Poison teachers. ¿Impact of the languages of power?</i> INÉS CECILIA PULGARÍN CARDONA, HERNÁN DARÍO OSORIO CARDONA DANIEL ALBERTO GRAJALES GAVIRIA, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Algunos dramas de la escuela con las pruebas saber ..... 328-350 <i>Dramas in the school and ¿know proofs?</i> CAROLINA SOTELO MAMIÁN, PILAR SOTELO MAMIÁN, MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales ..... 351	



## Los miedos mutan junto a sus ¿verdades?

*Hay personas que hacen nacer flores donde  
no se pensaba que fuesen posibles.*

**Pedagogía de la esperanza. Paulo Freire**

Freire es un pensador que siempre da que pensar -aquí en palabras de Julien-, un pensador que no pasa de moda porque está por encima de los tiempos, de los miedos y de las verdades del momento. Mucho por seguir aprendiendo de este enorme intelectual-educador latinoamericano. ¿Qué pensarán los poderes políticos, económicos, jurídicos, religiosos, científicos, filosóficos o estéticos actuales de estas éticas del pedagogo Freire? Ni se inmutarán, porque muchos prefieren sembrar falacias, dolores, muertes y exclusiones donde antes se cultivaban flores.

La humanidad ha (hemos) ido relevando unos miedos por otros. Actualizamos unos, revivimos otros y nos inventamos los siguientes; al mañana le tenemos una enorme sombra de miedos.

El anuncio de los Estados Unidos de reanudar relaciones con Cuba es una muestra clara de ello. Hace cincuenta años y sus décadas que contiene, Cuba representaba una de las mayores amenazas para la ¿democracia?, los cubanos y su entorno una suerte de terroristas, América Latina se refugió en dictadores y asesinos espantosos, en su mayoría auspiciados por los norteamericanos, llenos, la mayoría, de miedos por una apuesta política diferente; el comunismo producía un horror inigualable, ya en esta segunda década del tercer milenio, el comunismo es una oveja blanquita frente a las nuevas manifestaciones humanas, esas sí bastante alarmantes.

Los cubanos y comunistas son una muestra del como los miedos son vendidos por los imperios del momento; los intelectuales no podemos ni debemos seguir apostándole a toda la información manipulada y tratada por los poderes del momento. Tenemos muchos ejemplos para establecer que lo repudiado y perseguido en otras épocas, luego pasa a las manos del poder; los cristianos perseguidos por los romanos hasta que ellos deciden hacer del cristianismo su religión oficial; el tabaco y los licores perseguidos por los poderes hasta que los gobiernos lo oficializan, así vamos, en estos días con los estupefacientes, llegará el momento que dejarán de ser amenaza.

Es probable que cuando comprendamos mejor las violencias actuales ya será tarde para enjuiciar a los poderes que nos venden falsos lenguajes, ídolos del foro escribió Bacon. Ahora los cubanos no representan peligro, por tanto, es mejor aliarlos para perseguir a unas comunidades del medio oriente, de áfrica o de cualquier otro lugar del mundo, de la cual no tenemos suficientes datos, pero ya nos parece bien que las bombardeen porque son ¿terroristas? Y, según lo que vamos viendo, escuchando, olfateando, saboreando y tocando, en unas décadas estas personas no serán peligrosas sino unos aliados, recordemos los anteriores ejemplos y los casos mismos de grupos alzados en armas. Es posible que las verdades de hoy fueron los demonios perseguidos en el pasado y, posible es, devendrán en las grandes mentiras, así estamos.



Los poderes son mistificadores, nos anuncian los miedos de hoy y los de mañana como verdades, unos monolitos que el tiempo o, mejor, los poderes mismos se encargan de desmoronar. Por tanto, los académicos no podemos acostarnos con los lenguajes de los poderes y levantarnos con sus diccionarios, al menos, en los sueños, debemos inventar nuestros propios glosarios para tensionar las enormes gramáticas de los poderes.

En esta edición de Plumilla educativa nos encontraremos con múltiples lenguajes, lenguajes que se preguntan por el lugar de la diversidad, por los espacios de la inclusión; lenguajes que proponen, que nos advierten sobre los miedos, pero que no demonizan, que abren fronteras y nos ponen a pensar que, por difícil que emerjan las condiciones humanas, siempre podremos sembrar esperanzas en la educación, siempre tendremos las reservas morales que la humanidad demanda al interior de las academias. Por suerte.

**Miguel Alberto González González**

Director Revista



# Estrategias pedagógicas para un aprendizaje significativo de la física<sup>1</sup>

LUIS ALBERTO CABALLERO FREYTE<sup>2</sup>  
JULIO ORTEGA CARRASCAL<sup>3</sup>, YOLIMA GUTIÉRREZ GALVIS<sup>4</sup>

## Resumen

El aprendizaje significativo tiene como autor y principal representante a David Ausubel quien con su teoría establece que el principal protagonista es el estudiante y sus pre-saberes. En el aprendizaje significativo el estudiante construye su conocimiento haciéndolo parte de su esquema cognoscitivo mediante un proceso de aprendizaje dinámico y autocrítico.

El presente estudio plantea una experiencia basada en esta teoría mediante la implementación de estrategias pedagógicas para fomentar este estilo de aprendizaje en el área de física en adolescentes entre los 15 y los 17 años de edad del grado décimo en dos instituciones oficiales de Aguachica Cesar. La investigación está orientada bajo la metodología empírico – analítica con un enfoque cuasi experimental dual porque se trabajó con un grupo experimental y un control simultáneamente en dos instituciones, es decir, cuatro grupos de aproximadamente 30 estudiantes cada uno.

Los grupos control trabajaron bajo el sistema tradicional y los grupos experimentales fueron orientados mediante el aprendizaje significativo de David Ausubel y Joseph Novak utilizando la implementación de estrategias pedagógicas que potencian el aprendizaje significativo de la física como guías de trabajo, mapas conceptuales y salidas de campo, con el fin de analizar las diferencias entre ellos y proporcionar conclusiones útiles para mejorar el rendimiento académico en dicha área.

Los resultados de esta investigación, muestran que los estudiantes pertenecientes a los grupos experimentales lograron cambios significativos en el desarrollo de habilidades cognitivas, elevando sus niveles de conocimiento y por ende, su rendimiento académico, mientras que en los estudiantes pertenecientes a los grupos control persiste la apatía y rechazo hacia el estudio de esta rama de las ciencias.

**Palabras clave:** aprendizaje significativo, aprendizaje tradicional, estrategias pedagógicas, enseñanza de la física.

1 Recibido: 11 de mayo de 2014. Aceptado: 15 de julio de 2014.

2 Luis Alberto Caballero Freyte. Magister en Educación. Universidad del Norte. Tutor orientador de la tesis, que se desarrolló en dos instituciones oficiales de secundaria en el municipio de Aguachica, Cesar, 2012. Coordinador de la maestría en educación. Sue Caribe, Universidad Popular del Cesar. Valledupar. Correo electrónico: suecaribe@unicesar.edu.co

3 Julio Ortega Carrascal. Licenciada en Matemáticas y Física. Universidad Popular del Cesar. Valledupar. Instituto Técnico Industrial Laureano Gómez Castro de Aguachica. Correo electrónico: jeortegac3@gmail.com

4 Yolima Gutiérrez Galvis. Licenciado en Matemáticas y Física. Universidad Popular del Cesar. Valledupar. Institución Educativa. José María Campo Serrano de Aguachica. Correo electrónico: yoli\_pao19@hotmail.com

## Abstract

### *Pedagogical strategies for a meaningful learning of physics*

Meaningful learning has a main representative who is David Ausubel, his theory states that the principal characters are the students and their pre-knowledge. In meaningful learning, students build their knowledge by making it part of their cognitive schema through a dynamic and self-learning process. This study proposes a theory based on meaningful learning by implementing pedagogical strategies, in order to promote this style of learning in the subject of physics working with teenagers between 15 and 17 years old from tenth grade in two official institutions of Aguachica Cesar. The research focuses on the Empirical- Analytical methodology with a quasi-experimental dual approach because it worked with an experimental group and a control one simultaneously in two institutions, it means four groups of about 30 students each.

The control groups worked on a traditional system and the experimental ones were instructed through meaningful learning according to David Ausubel and Joseph Novak, implementing pedagogical strategies which enhance the meaningful learning of physics such as tutorials, concept maps, and educational trips in order to analyze differences between them and provide useful conclusions to improve quality on physics learning.

The results of this research show that the students from the experimental groups achieved meaningful changes in the development of cognitive skills, raising their level of knowledge and thus their academic performance, on the other hand the students from the control groups continued showing apathy and lack of interest toward the study of this branch of the sciences.

**Key words:** Meaningful learning, traditional learning, pedagogical strategies, physic learning.

## Presentación

Este documento es la síntesis de la tesis desarrollada para obtener el título de Magister en Educación, Universidad Popular del Cesar, SUE Caribe. El trabajo se desarrolló durante el año lectivo 2011 y tuvo lugar en dos instituciones oficiales de secundaria, la Institución Educativa José María Campo Serrano y el Instituto Técnico Industrial Laureano Gómez Castro del municipio de Aguachica departamento de Cesar.

Estas instituciones cuentan con una población estudiantil de los estratos socioeconómicos 1 y 2 y en algunos casos, individuos vulnerables en condición de

desplazamiento y bajo la protección de solo un padre o algún familiar como abuelos o tíos. Pese a las situaciones adversas los directivos y algunos docentes de estas instituciones tratan de buscar estrategias y herramientas que les permitan brindar formación permanente, respecto a lo personal, cultural y social fundamentándose en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Teniendo como finalidad mejorar los procesos educativos de estos establecimientos en esta investigación se trabajó con dos grupos en cada institución, es decir, cuatro grupos completos, en ambas jornadas de tal forma que fuera lo más



homogénea posible y se orientó bajo la metodología cuasi experimental dual, dos grupos control y dos experimentales, uno por cada institución. El objetivo principal es potenciar el aprendizaje significativo de la física y para esto se desarrollaron tres estrategias pedagógicas específicas: las guías de aprendizaje, los mapas conceptuales y las salidas pedagógicas.

## Justificación

La enseñanza de las ciencias y específicamente de la física, ha sido considerable objeto de estudio en las últimas décadas, debido que los estudiantes de los diferentes niveles académicos, universitarios, secundaria y media en muchos países y por supuesto en Colombia presentan un bajo nivel en su aprendizaje. (Guisasola, 2005, p. 103).

Guisasola (2005, p. 104) afirma que esta situación hace percibir que el aprendizaje de la física es una actividad complicada, lo que hace perder el interés de abordarla con afecto y entusiasmo y le da poca importancia a esta rama tan importante de la ciencia, lo cual se evidencia no solamente en las pruebas internas sino también en las externas realizadas para evaluar a estudiantes e instituciones, debido a que sólo memorizan un procedimiento para evacuar una ecuación matemática perdiendo el verdadero significado de esta área en su diario vivir y lo que es peor, ellos sólo estudian para cumplir una tarea sin valorar una serie de conceptos y procedimientos fundamentales, en síntesis, que días después no haya “nada” en su estructura mental.

Como resultado, el estudiante no visualiza la importancia y aplicación de esta área fundamental en el desarrollo y avance de la ciencia y la tecnología, al igual que en su quehacer cotidiano, hecho que lo desmotiva y entonces, le resta interés a su proceso de aprendizaje; es por eso que ante una situación pueden aprender su solución y repetirla en contextos prác-

ticamente idénticos, pero no aprenden a abordar un verdadero problema y cualquier cambio por pequeño que sea, les supone dificultades insuperables provocando manipulaciones no significativas de datos, fórmulas e incógnitas y, muy a menudo, el abandono. (Sánchez, Moreira y Caballero, 2011, p. 476).

Debido a estas situaciones, se desarrolló la presente investigación con el fin de disminuir la distancia existente entre lo planteado en los planes de estudio y el aprendizaje logrado por los estudiantes, lo que ha llevado a muchas discusiones sobre la forma de mejorar la enseñanza de esta ciencia y así mismo tratar de reducir la diferencia entre lo que se enseña a los estudiantes y lo que ellos terminan sabiendo y efectivamente saben hacer.

Por tal razón, la responsabilidad que asume la educación debe estar contextualizada con proyectos educativos que busquen dentro de su sistema formar personas enmarcadas en un modelo pedagógico constructivista que facilite reconocer la diversidad cultural, las relaciones dialógicas, la condición humana y el establecimiento de estrategias nuevas que desarrollen el pensar - pensar con métodos y técnicas que eleven los niveles de aprendizaje. (Díaz y Hernández, 2002).

Estos Proyectos Educativos Institucionales deben contener en sus indicativos un currículo integrado que contribuye al desarrollo de competencias, a la libertad de expresión, a contextualizar la forma de vida en la que está inmerso el reconocimiento de la cultura, la flexibilidad de pensamiento y la oportunidad de construir un saber nuevo cambiando la noción de conceptos que tienen los diferentes actores académicos del quehacer académico en las instituciones educativas. (Douglas, Bernaza y Corral, 2006)

En el caso particular, este trabajo busca orientar el proceso de aprendizaje de las ciencias físicas como elemento fundamental para tener en cuenta en la vida cotidiana, incluyendo en los planes



de estudio estrategias claras y válidas en lo pedagógico que ayude al estudiante a aprender - aprender de modo que le sirva para desenvolverse en su pensar, sentir y actuar en la vida.

Es necesario que en este tiempo se muestren nuevas ideas, nuevos modelos que puedan ayudar a darle importancia a los cambios y las exigencias de la sociedad que cambia constantemente, en este sentido, la orientación de la física en estas instituciones requiere de una postura que facilite el desarrollo del pensamiento de los estudiantes y les permita comprender la importancia de estos temas para el desarrollo y crecimiento en su vida personal. (Rodríguez y Larios, 2009, p. 22).

De esta manera, el aprendizaje significativo tiene como propósito permitir que la información tenga una mayor duración en nuestro esquema mental, enlaza los conocimientos adquiridos con los ya existentes, de tal forma que, tanto estos como la estructura cognitiva se modifiquen y evolucionen constantemente. (Ballester, 2002)

Cabe mencionar, que cuando se aprende significativamente los estudiantes tienen la capacidad de apropiarse de la información de mejor manera interpretando, argumentando y proponiendo, a tal punto que desarrollan competencias que lo conectan con su contexto.

Es por ello que, la educación secundaria requiere actualización permanente de sus docentes con el fin de proporcionar experiencias de aprendizaje que faciliten a sus estudiantes la apropiación de conceptos, principios, valores, leyes y bases teóricas para que puedan hacer sus aportes a la sociedad del conocimiento, hecho irradiado mediante procedimientos que le permitan llevar a la práctica sus argumentos, habilidades y destrezas resolviendo situaciones problema presentados en su contexto. (Guisasola, 2005, p. 123)

Por lo tanto, se hace necesario trabajos de investigación que sirvan para mejorar la aplicación de estrategias pedagógicas

en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias físicas, facilitando a estudiantes y docentes elevar sus niveles de conocimiento y los niveles de la calidad de vida en un contexto en que la gestión de conocimiento se ha convertido en un activo intangible, contabilizado como factor de desarrollo de las organizaciones en el ámbito mundial. (Guisasola, 2005, p. 123)

Por las razones anteriormente expuestas se hace urgente hacer un aporte al crecimiento en el campo de investigación de aprendizaje y la enseñanza de la Física con el fin de darle un sentido al proceso de aprendizaje, siguiendo los patrones de David Ausubel y su teoría del aprendizaje significativo que junto con Joseph Novak y otros cuyo propósito fue y ha sido siempre transformar la educación.

## Antecedentes

Al hacer el recorrido por una serie de trabajos afines a esta propuesta investigativa observamos que ha sido objeto de discusión y análisis a nivel de secundaria y educación superior, debido a que se pretende mejorar el nivel académico de los estudiantes en formación en todos los niveles de la población mundial.

Esta compilación está compuesta por artículos, capítulos de libros, libros, tesis y ponencias, investigaciones que se han llevado a cabo en algunos países de habla hispana como Argentina, México, Cuba, España y algunas en Brasil y Estados Unidos. Además, trabajos realizados en Colombia.

Dentro de esta compilación se encuentran investigaciones adelantadas en la enseñanza de las ciencias enfocadas específicamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la física, en las que se pueden destacar los trabajos de autores como Leonor Colombo de Cudmani, Julia Salinas de Sandoval, Juan Miguel Campanario Larguero, Marco Antonio Moreira, Mario Carretero, Jenaro Guisasola Aranzabal, Arnaldo González Arias, Carolina



Douglas De La Peña, Leonard William, entre otros.

A modo de mencionar algunos de los aportes de estos autores en las investigaciones analizadas, encontramos el trabajo de Leonor Colombo de Cudmani y otros autores, quienes hacen parte del Departamento de Física de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. El título de este trabajo es *Hacia un Modelo Integrador para el Aprendizaje de las Ciencias*, (2000). Los autores en esta investigación muestran como supuesto implícito la idea que, en los aprendizajes significativos, los cambios conceptuales van acompañados de cambios simultáneos en los campos axiológicos, metodológicos y ontológicos. Basándose en las epistemologías de Kuhn y Lakatos.

Se muestra un modelo integrador para el aprendizaje de las ciencias donde no tiene sentido separar el hacer, el saber y el sentir. Enfatizan en la importancia de las interrelaciones entre estos tres ámbitos. Plantean que aprender a observar significa adquirir un esquema conceptual en el que las observaciones puedan ser hechas y merezcan ser hechas.

Finalmente se presenta la labor del profesor como un experto, miembro de la comunidad científica, que orienta el trabajo de los estudiantes para que éste sea coherente con la naturaleza de la ciencia y del trabajo científico, para que los estudiantes construyan el conocimiento consensuado por la comunidad científica y para que modifiquen sus hábitos de aprendizaje transformándolos en herramientas más eficientes para el conocimiento y la investigación científica.

En otra de las investigaciones de Leonor Colombo de Cudmani, esta vez con Julia Salinas de Sandoval titulada *Epistemología e Historia de la Física en la formación de Licenciados en Matemáticas y Física*, (1993), establecen que existen varios factores que atentan contra una adecuada comprensión de la Física siendo uno de estos la formación

en Historia y Epistemología de la Física de los profesores que orientan esta rama de las Ciencias.

Las autoras afirman que, frente al bajo nivel de familiarización de los estudiantes con la Física y frente al escaso aprendizaje significativo de conocimientos físicos que los alumnos demuestran, se han venido reclamando desde hace tiempo la necesidad de una más amplia y profunda formación epistemológica e histórica de los profesores de Física. Señalando que uno de esos aspectos que dificultan el interés y la motivación de los estudiantes en el divorcio aparente entre los modelos abstractos y matematizados de la Física y los comportamientos de los fenómenos reales, solo la Epistemología, con sus hipótesis acerca de cómo se construye el conocimiento físico, proporciona los fundamentos para salvar esa grieta.

Mientras que la investigación realizada por Juan Miguel Campanario Languero y otros autores, pertenecientes al Grupo de Investigación en Aprendizaje de las Ciencias. Departamento de Física. Universidad de Alcalá de Henares (Madrid). Que tiene por título **¿Cómo Enseñar Ciencias?, (1999). Principales tendencias y propuestas**. Los autores contrastan la Enseñanza tradicional y la necesidad de nuevos enfoques, afirman que la investigación en didáctica de las ciencias ha identificado diversas dificultades en los procesos de aprendizaje de estas que podríamos denominar “clásicas”. Entre estas dificultades citan la estructura lógica de los contenidos conceptuales, el nivel de exigencia formal de los mismos y la influencia de los conocimientos previos y preconcepciones de los estudiantes.

Enfatizan en el pensamiento de muchos estudiantes que especulan que el conocimiento científico se articula en forma de ecuaciones y definiciones que tienen que ser memorizadas más que comprendidas. Afirman que este tipo de factores constituyen un obstáculo formidable para el aprendizaje de las ciencias y es res-



ponsable de muchos de los fracasos que registran los enfoques que se proponen para la enseñanza de las ciencias.

De igual manera se resalta uno de los aportes realizado por Marco Antonio Moreira en el artículo que tiene por título *organizadores previos y aprendizaje significativo*, 2008. En el cual inicia haciendo un recorrido por las teorías del aprendizaje significativo en el cual resalta las contribuciones de David Paul Ausubel y otros de sus sucesores. Seguidamente define los organizadores previos como materiales introductorios presentados antes del material de aprendizaje los cuales dependen de la naturaleza de este, del nivel de desarrollo cognitivo del aprendiz y de su grado de familiaridad previa con la tarea de aprendizaje.

Moreira, muestra como ejemplos de organizadores previos, un enunciado, un párrafo, una pregunta, una demostración, una película, una simulación o, también, un capítulo que se proponga a facilitar el aprendizaje de otros en un libro. No es la forma lo que importa, sino la función de esa estrategia instruccional llamada organizador previo.

El autor resalta que la utilización de organizadores previos es una estrategia propuesta por Ausubel para manipular la estructura cognitiva con el fin de facilitar el aprendizaje significativo. El aspecto central de la teoría de Ausubel es la propia idea de aprendizaje significativo, no el uso de organizadores previos.

En otro de los trabajos de Marco Antonio Moreira publicado y republicado inicialmente en dos revistas portuguesas en los años 1997 y 1998 respectivamente. Luego en el 2005 fue publicado en español por una revista chilena, titulado *Mapas Conceptuales y Aprendizaje Significativo en Ciencias*. En este artículo Moreira muestra los mapas conceptuales como instrumento de evaluación del aprendizaje y pueden utilizarse para obtener una visualización de la organización conceptual que el aprendiz atribuye a un determinado

conocimiento. Se trata básicamente de una técnica no tradicional de evaluación que busca informaciones sobre los significados y relaciones significativas entre conceptos claves de la materia de enseñanza desde el punto de vista del alumno.

Finalmente, el autor resalta que los mapas conceptuales son instrumentos que pueden llevar a profundas modificaciones en la manera de enseñar, de evaluar y de aprender. Procuran incentivar el aprendizaje significativo y entran en conflicto con técnicas dirigidas para el aprendizaje mecánico.

Se encontró en el libro *Construir y Enseñar las Ciencias Experimentales*, (1997) de Mario Carretero y otros autores, En el capítulo uno, trata de las Ideas previas de los alumnos. Afirman que las ideas previas de los estudiantes no tienen todas el mismo nivel de complejidad y por tanto, las dificultades de comprensión que ocasionan a los estudiantes no son igual de importantes. Estas ideas pueden depender en buena medida de las características de la tarea propuesta y de las preguntas planteadas. Pueden no responder a un modelo o representación no muy coherente y estable, sino más bien a una representación puntual y difusa que se crea sobre la marcha y en función del problema que el alumno tiene que resolver.

Los investigadores con este enfoque pretenden desarrollar estrategias de enseñanza y una metodología adecuada para que el profesor pueda identificar las ideas de los alumnos y así poder favorecer su proceso de construcción del conocimiento. Estas estrategias destacan el papel activo del alumno y del profesor en el proceso de aprendizaje y enseñanza. Los aspectos procedimentales y actitudinales pueden ser trabajados a la vez que se le presentan al alumno tareas o problemas en los que explicita sus ideas y lo enfrenten a situaciones conflictivas y motivantes.

En la investigación realizada por Arnaldo González Arias, Dr. en Ciencias Físicas, Profesor auxiliar del Dpto. de



Física Aplicada de la Universidad de La Habana, Cuba que tituló, *La Física en 2005 y el aprendizaje significativo, (2005)*. Se resalta la importancia de la física dado que esta forma parte de las llamadas Ciencias Básicas porque sirve de base a otras Ciencias e Ingenierías. Ubica la Física en una pirámide de los conocimientos y afirma que sus diversas aplicaciones sólo son superadas por las Matemáticas.

Comenta sobre el avance del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero aún se encuentran criterios contraproducentes acerca del crecimiento del número de estudiantes que no logran aprender Física. Atribuyen a que muchos de estos no tienen o les falta bases para comprender y asimilar determinados temas de estudio. Algunas veces por la falta de conocimientos matemáticos o conceptos elementales de Física o de Química deja varios interrogantes sobre la certeza de estas afirmaciones.

Finalmente hace un contraste entre el aprendizaje mecánico y el aprendizaje significativo, donde concluye que el aprendizaje mecánico es altamente acumulativo, cuando se adquiere un nuevo conocimiento de forma mecánica y que sea necesario para para la obtención de otros conocimientos, conducirá sin remedio a la adquisición mecánica de esos otros conocimientos.

En el artículo *Una propuesta didáctica para el aprendizaje de la Física* divulgado por Carolina Douglas De La Peña, Guillermo Bernaza Rodríguez y Roberto Corral Ruso de la Universidad José Martí, de Cuba, publicado en la Revista Iberoamericana de la Educación de la OEI, 2006. En el Volumen. 37, Numero 5. En este documento destacan diversas propuestas de innovación, algunas de ellas fundamentadas teóricamente, otras responden a intuiciones muy generalizadas, entre las tendencias innovadoras más desarrolladas en las últimas décadas en el proceso de enseñanza de la Física que estos autores valoran se encuentran:

- Las prácticas de laboratorio como base del “aprendizaje por descubrimiento”.
- La transmisión-recepción de conocimientos como garantía de un aprendizaje significativo.
- La utilización de las computadoras en la enseñanza.
- Las propuestas constructivistas como eje de transformación de la enseñanza de las ciencias.

El centro de este proyecto consiste en cómo orientar la actividad del educando en función del aprendizaje de la Física con significado y sentido personal, empleando el lenguaje simbólico de la disciplina como instrumento. Estas actividades están encaminadas a la apropiación de conocimientos, desarrollo de habilidades y valores en el contexto de la enseñanza de la Física que contribuyan a su desarrollo cultural integral.

En el trabajo realizado por Jenaro Guisasola Aranzábal perteneciente al Departamento de Física Aplicada I. Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea. Artículo publicado en el 2005, que tiene por título *La Investigación en la Enseñanza de la Física: de la anécdota a la producción de Conocimiento científicamente fundamentado*. En esta investigación el autor destaca el proceso de desarrollo y el cambio que actualmente ha tenido la Enseñanza de la Física en diferentes campos. Enfatizan en esta nueva manera de entender el aprendizaje, el ‘constructivismo’, según el cual se concede más importancia a la construcción de una visión del mundo por parte del estudiante que al acaparamiento de informaciones o de procedimientos.

Al finalizar el autor afirma, que la Didáctica de las Ciencias como un saber integrador de saberes de naturaleza y orígenes diferentes y, encaminado a la acción en el aula. Resaltan la importancia de la investigación en Didáctica de las Ciencias porque esta puede ayudar en la



toma de decisiones sobre programas a impartir y materiales a redactar. De hecho, ya sucede en la enseñanza Secundaria que los redactores de libros de Ciencias Experimentales consultan, seleccionan y tienen en cuenta los resultados de la investigación en didáctica.

Al revisar la investigación realizada por Leonard William, j. Gerace, William, j. y Dufresne, Robert, j. Vinculados al Departamento de Física de la Universidad de Massachusetts, EEUU. Tiene por título *Resolución de problemas basada en el análisis. Hacer del análisis y del razonamiento el foco de la enseñanza de la física, 2002*. Inician realizando una crítica a la metodología tradicional. Donde los estudiantes están pasivos y retienen una parte muy pequeña del conocimiento. Por ejemplo, el profesor podría sorprenderse que los estudiantes no entiendan algo después que se les repite una o dos veces. O quizás los estudiantes obtengan resultados por debajo de las expectativas en cuestionarios, pruebas y exámenes.

Los autores afirman que aprender ciencias es particularmente difícil para muchos estudiantes. Pese a esto, muchos profesores en el intento de cubrir la mayoría de los temas establecidos en los contenidos programáticos de cada materia, utilizan metodologías que son eficaces para evacuar dichos contenidos (esto es, dar la clase y después poner muchos problemas para resolver como tarea) más que para aprender.

Finalmente analizamos las investigaciones que se han llevado a cabo en Colombia en las dos categorizaciones. Destacando el trabajo de Arcos Fabio Omar, Galindo Marcela y Morales Katherine profesores vinculados a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Han titulado su trabajo *Los Congresos de Enseñanza de la Física: fuente de las tendencias actuales de Investigación en la Enseñanza de la Física en Colombia, 2010*. Presentan la aparente inexistencia de investigaciones o proyectos encaminados a realizar un seguimiento de los traba-

jos y ponencias presentados a los diversos congresos que reúnen a los integrantes de la comunidad de educadores en física, como lo es: el Congreso Nacional de Enseñanza de la Física. Donde hacen un cuestionamiento sobre ¿Cuáles son las tendencias de investigación e innovación en la enseñanza de la física de acuerdo a las ponencias y trabajos presentados en los Congresos Nacionales de Enseñanza de la Física en Colombia?

En esta investigación muestran el panorama actual de la enseñanza de la física en Colombia hasta el 2008, es posible vislumbrarlo a partir de una serie de investigaciones que se realizan, donde la investigación en enseñanza de las ciencias aunque es un terreno joven y se encuentra en etapa de formación, en Colombia sigue algunas de las líneas y modelos universales que se han desarrollado para estudiar las problemáticas presentes en la educación en ciencias, adaptándolas por supuesto a las problemáticas y contextos propios, se tienen otras líneas de estudio donde se encuentran las investigaciones en Enseñanza de las Ciencias en nuestro país se pueden resumir en los siguientes aspectos, ideas previas, el Constructivismo, el Aprendizaje Significativo, el Aprendizaje por problemas, relación entre tecnología y aprendizaje de las ciencias, entre otras.

Otra de las tendencias en los trabajos realizados en Colombia es la inclusión dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la **física**, de las herramientas tecnológicas actuales que inundan el medio del estudiante con el fin de involucrar su contexto sociocultural dentro de su proceso de formación en ciencias.

Al revisar y analizar esta serie de trabajos afines a esta propuesta investigativa se encontró que los autores han realizado sus aportes enfatizando en temas como: cambio conceptual, formación epistemológica e histórica de los profesores de física, enseñanza tradicional y la necesidad de nuevos enfoques, organizadores



previos, mapas conceptuales, ideas previas, aprendizaje mecánico, prácticas de laboratorio, didáctica de las ciencias, deficiencia de la metodología tradicional y el acompañamiento de herramientas tecnológicas. Pero todos destacando la obtención de aprendizajes significativos.

La novedad de esta propuesta investigativa es la integración de tres estrategias pedagógicas como las guías de aprendizaje, mapas conceptuales y salidas de campo implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias físicas. Para romper con la rutina del aprendizaje tradicional y orientar las actividades del estudiante con dinamismo, interés, motivación en función del aprendizaje de la física con significado y sentido en su vida cotidiana. Y de igual forma en el ámbito de la investigación científica.

## Problema

La educación está concebida como un proceso que se constituye en un factor fundamental para desarrollar el potencial social de la humanidad, tiene como finalidad, elevar los niveles de conocimiento que permitan al Hombre interactuar en una sociedad de constantes cambios en la que su experiencia le sirva de base para adaptarse a los contextos culturales y adoptar posiciones en condiciones especiales de supervivencia.

*La educación se encuentra en un proceso de cambio constante, se han divulgado planteamientos teóricos, perspectivas metodológicas sustentadas en un conjunto de aportes provenientes de la epistemología, la pedagogía activa y la psicología cognitiva. Son estos planteamientos teóricos que han conllevado a un concepto denominado constructivismo pedagógico o "movimiento que se opone a concebir el aprendizaje receptivo - pasivo, considerándose como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora*

*sus nuevos conocimientos partiendo de revisiones, selecciones asimismo de transformaciones en cooperación con el maestro y sus compañeros" (Calero, 1997, p. 31).*

Las instituciones educativas modernas están avocadas a vivir una transformación de la educación en un contexto globalizado que exige que los procesos de aprendizaje se orienten desde un ámbito regional, nacional e internacional con el fin de reconocer la importancia de aprender a aprender, sin embargo, en el departamento del Cesar los establecimientos de secundaria siguen modelos de formación conductistas donde prevalece la actitud del profesor, convirtiéndose en el actor principal del proceso de enseñanza – aprendizaje; lo que denota que las actividades desarrolladas son rutinarias, que contienen ideas repetitivas que no coadyuvan al desarrollo del pensamiento, limitando la capacidad creativa e innovadora de los estudiantes.

*La educación secundaria se ha convertido en un área de creciente preocupación y un enorme desafío para los investigadores y formuladores de políticas en el campo de la educación, dado que cumple una función cada vez más importante en la creación de sociedades saludables y cohesivas que fomentan al mismo tiempo el crecimiento económico. La educación secundaria representa una etapa crítica del sistema ya que, además de vincular formación inicial con la educación superior tiene puentes entre el sistema escolar y el mercado de trabajo. (Unesco, 2011, p. 7).*

En las Instituciones Educativas Laureano Gómez Castro y José María Campo Serrano del municipio de Aguachica de educación básica secundaria y media se viene desarrollando la labor educativa basada exclusivamente en los cambios de conducta del estudiante, estos cambios hacen referencia a despertar el interés por el aprendizaje, promover la motivación tanto



intrínseca como extrínseca y fomentar el trabajo colaborativo. Aunado a estos aspectos se debe considerar que el proceso de aprendizaje se mejora si se tiene un buen contenido, una buena estructura organizacional sólida y una buena ambientación en el aula de clases, sin importar las condiciones sociales y las habilidades cognitivas de cada persona que exige formarse para aprender a interactuar en una sociedad cada día más exigente.

Generalmente, en estas instituciones, los profesores son dictadores de clases, tradicionalistas, transmisionistas, su quehacer está basado en un discurso monótono, obsoleto, descontextualizado, que no permite la participación activa de sus estudiantes porque consideran que el conocimiento les pertenece sólo a ellos y le corresponde al estudiante simplemente atender, recibir y reproducir mecánicamente lo que se le transmite, es decir, lo que se denomina la escuela tradicional.

Como respuesta a estas situaciones los investigadores proponen un enfoque dirigido a los estudiantes tratando de desarrollar habilidades cognitivas a través del uso de estrategias innovadoras entre los que se mencionan las guías de aprendizaje, los mapas conceptuales y salidas pedagógicas. La primera se define como “un conjunto de indicaciones sistemáticas que se les brinda a los estudiantes por escrito con el fin de orientarlos en la realización de las actividades específicas de aprendizaje, teniendo como referencia los criterios de las competencias por formar” (Tobón, 2010, p. 204). El segundo es considerado como “un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (Gowin y Novak, 1998, p. 33). Las salidas pedagógicas “brindan al estudiante una visión real y directa del entorno y un contacto concreto con el mundo donde desarrolla su labor práctica” (Cely, Díaz y Ocampo, 2008, p. 101).

De igual manera, en estas instituciones se refleja el predominio del método tradicio-

nal en todas las áreas del conocimiento y para este caso específico, en la enseñanza de la física se observa que las clases se orientan teniendo como única herramienta mediadora del desarrollo cognitivo el habla, tablero y marcador y no se está perfilando el aprendizaje de esta área hacia la investigación, el docente presenta una serie de conceptos desconectados de toda realidad, se solucionan ejercicios reemplazando en algoritmos predeterminados sin interpretar la situación planteada, los estudiantes no logran ver la física en las cosas que suceden a su alrededor, se tiene la percepción de que se aplica sólo en la vida científica, la asocian al uso frecuente de reemplazar en fórmulas que aparecen en los textos sin encontrarle su aplicación y entonces, le pierden sentido a su estudio y por ende, a su aprendizaje. (Posada, 2008, p. 63)

Como consecuencia de esto, el estudiante no visualiza la importancia y aplicación de esta área fundamental en el desarrollo y avance de la ciencia y la tecnología al igual que en su quehacer cotidiano, hecho que lo desmotiva y entonces, le resta interés a su proceso de aprendizaje; ante una situación pueden aprender su solución y repetirla ante situaciones prácticamente idénticas, pero no aprenden a abordar un verdadero problema y cualquier cambio por pequeño que sea les supone dificultades insuperables provocando manipulaciones no significativas de datos, fórmulas e incógnitas y, muy a menudo, el abandono. (Sánchez, Moreira y Caballero, 2011, p. 476).

El aprendizaje de la física como ciencia necesita que se generen cambios de desarrollo integral en sus estudiantes. Uno de los grandes problemas que afronta el estudiante en el aprendizaje de la física es la monotonía con la que se presenta la temática y el no ser partícipe en el desarrollo de la clase, este hecho desencadena desmotivación, apatía y desinterés, actitudes que desfavorecen el desarrollo de las habilidades del pensamiento entre las que se pueden destacar el análisis, argumentación, reflexión y crítica.



## Descripción teórica

El desarrollo de esta investigación está basado en el enfoque pedagógico constructivista, pero haremos una breve explicación del enfoque conductista con el fin de hacer una comparación entre ambos.

**Modelo Conductista:** También llamado modelo tradicional, desde este paradigma, la enseñanza ha sido concebida como un proceso de asociación continuo de estímulos y respuestas, donde el principal estímulo es la palabra con la cual se describen hechos o acontecimientos asociados al conocimiento que se desea transmitir desde un emisor que es para este caso el docente a un receptor, es decir, el estudiante. En su forma más simple y a la vez más generalizada, desde el conductismo se ha asumido el acto de enseñar en términos de una comunicación unilateral cuyo propósito central es comunicar un mensaje que se supone debe ser captado por el receptor quien posteriormente debe mostrar por medio de sus capacidades para repetir el mensaje que recibió. (Larios, B., Rodríguez, E., 2009, p. 18)

Se critica esta forma de enseñar porque considera que el protagonista principal es el maestro, quien posee el conocimiento y es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde establecer los conocimientos que han de ser aprendidos, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos, es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. El estudiante por su parte, asume una posición pasiva y además debe evidenciar en sus evaluaciones la capacidad de recordar y reiterar lo que se le enseñó.

Para los conductistas las leyes del aprendizaje son aplicadas por igual en todos los ambientes, es decir homogenizan los ritmos de aprendizaje, donde la asociación es la única forma de aprender, ignorando las diferencias individuales del educando. Teniendo como principal método de enseñanza el “repaso” entendido

como la repetición de lo que el profesor acaba de decir y dictar.

**Modelo Constructivista:** Es una metodología sustentada en la teoría cognitiva del aprendizaje. En ella se asume que el estudiante puede construir su conocimiento similarmente como lo hacen los científicos, utilizando modelos subjetivos para interpretar la realidad. Estos modelos pueden modificarse por reestructuración interna de los esquemas mentales promovida por la percepción o lectura que el estudiante hace de la realidad o por interacción social.

El paradigma constructivista asume que la enseñanza es un proceso direccionado por el docente; el estudiante, interactuando con ideas u objetos, es el constructor del conocimiento. Aquí el principal protagonista es quien aprende, por lo tanto, los métodos de enseñanza tienen como objetivo central hacer posible su aprendizaje, teniendo en cuenta que este se sustenta en la acción, luego, el docente tiene que provocar esa acción utilizando metodologías activas que pongan al estudiante frente a situaciones problemáticas, a las cuales debe encontrarle solución recorriendo diversidad de caminos posibles. (Rodríguez y Larios, 2009, p. 27).

El desarrollo de esta investigación hace énfasis en los aportes de Piaget, Vygotsky y Ausubel, autores de la misma corriente, quienes han sido fundamentales en la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo dado que marcaron un excelente punto de referencia para la formación de chicos y chicas en la época escolar.

La teoría de Piaget constituye una importante aportación para explicar cómo se produce el conocimiento en general y el científico en particular. Marca el inicio de una concepción constructivista del aprendizaje que se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual. Para Piaget el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informa-

**Tabla N° 1: Semejanzas y diferencias entre las teorías cognitivas y conductistas**

Teoría Concepciones	Conductista Trasferencia	Cognitismo Construcción
Aprendizaje	Por Recepción Por Asimilación Por Asociación	Por Construcción Por Procesamiento Por Comprensión
Enseñanza	Expositiva, por transmisión, por instrucción, centrado en el maestro	Activas, centradas en el sujeto que aprende. Problemática, holística.
Rol del docente	Transmisor, director y centro del evento educativo.	Mediador, orientador, facilitador.
Rol del estudiante	Receptor y ejecutor de ordenes	Participación activa en la construcción de significados. Autónomo con responsabilidad. Centro del evento educativo.
Conocimiento	Viene afuera. El sujeto debe captar la realidad a través de sus sentidos; la realidad es objetiva, tal como se presenta en el mundo.	Es construcción interna del sujeto. la realidad es subjetiva; es percibida por el individuo según sus propios esquemas.
Condiciones para el aprendizaje	Situaciones externas (profesor y demás medios al servicio de la docencia)	El contraste entre situaciones externas y las ideas previas de los estudiantes
Evaluación	Apunta a la evocación del recuerdo. Memorística	Apunta al nivel de comprensión
Actividades de aula	Exposiciones del profesor, apoyado en diversidad de medios	Trabajo individual, grupal y en colectivo del estudiante bajo la orientación del profesor, utilizando una rica variedad de recursos.

Fuente: (Rodríguez, E. y Larios, B. 2009, p. 30)

ciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican o reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado con la actividad del alumno. (Piaget, 1970, p. 13)

La teoría de Vigotsky concede al docente un papel esencial al considerarle facilitador del desarrollo de estructuras mentales en el alumno para que sea capaz de construir aprendizajes más complejos. (Nieda y Macedo, 1997, p. 5)

La teoría de Ausubel y su concepto de "aprendizaje significativo", destacan la necesidad de crear inclusores en la estructura cognitiva de los alumnos, a los cuales puedan incorporarse las nuevas informaciones relevantes. El desarrollo progresivo de conceptos se realiza a partir de los más generales e inclusivos y poco diferenciados, que posteriormente se van concretando y matizando, según un proceso de diferenciación progresiva, que, a su vez, genera una reorganización de la información denominada reconciliación integradora.

Aprender significativamente implica atribuir significados y éstos siempre tienen componentes personales. El aprendizaje sin atribución de significados personales, sin relación con el conocimiento preexistente, es mecánico, no significativo. En el aprendizaje mecánico, el nuevo conocimiento es almacenado de manera arbitraria y literal en la mente del individuo. Esto no significa que ese conocimiento sea almacenado en un vacío cognitivo, sino, que no interactúa significativamente con la estructura cognitiva preexistente, no adquiere significados.

Para Ausubel el aprendizaje receptivo es el fundamental, ya que es el más común, y por ello es necesario analizarlo rigurosamente a fin de mejorar la enseñanza - aprendizaje. La enseñanza expositiva, desde la concepción ausubeliana, se basa prioritariamente en dos aspectos: lo que el alumno sabe y la estructura conceptual del contenido. Recupera, por lo tanto, la importancia de los contenidos del aprendizaje científico y abre, junto con otros autores, un capítulo muy fecundo



de investigación sobre los conocimientos previos de los estudiantes, o también llamados concepciones alternativas.

Para Ausubel y Novak (Nieda y Macedo, 1997, p. 6) lo fundamental, por lo tanto, es conocer las ideas previas de los alumnos, proponer las técnicas de los mapas conceptuales que detectan las relaciones entre los conceptos. Estos requieren una mención especial en el aprendizaje significativo. Aunque existen otras formas de representar el contenido de aprender como pueden ser los diagramas de flujo, ciclos, árboles de predicados, mapas mentales, entre otros, pero ninguno se acomoda como los mapas conceptuales a la teoría de Ausubel. Si lo fundamental según Ausubel (1981) es averiguar lo que saben los alumnos y actuar en consecuencia. Novak (1988, 67) indica:

*Ausubel proporcionó a los educadores instrumentos simples y funcionales para ayudarles a averiguar lo que el estudiante ya sabe. Ese instrumento educativo son los mapas conceptuales: se han desarrollado especialmente para establecer comunicación con la estructura cognitiva del alumno y para exteriorizar lo que este ya sabe de forma que quede a la vista, tanto del mismo como del profesor.*

El mapeamiento conceptual es una técnica muy flexible, y por eso puede ser usado en diversas situaciones, para diferentes finalidades: instrumento de análisis del currículum, técnica didáctica, recurso de aprendizaje, medio de evaluación (Moreira y Buchweitz, 1993).

Paralelamente a los estudios de Piaget que consisten en que el sujeto construye su inteligencia y sus propios conocimientos de una manera activa (Caballero, Mendoza y Tapias, 2003, p. 39) se estudió el impacto del medio y de las personas que rodean a los niños y niñas en el proceso de aprendizaje durante la época escolar.

*Por su parte, Vygotsky afirmaba que cada persona es capaz de*

*aprender de acuerdo con su nivel de desarrollo, pero que existen otros que escapan de su alcance y que pueden ser asimilados con la ayuda de un adulto o de otros chicos de su edad más aventajados. Este tramo entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y lo que puede aprender con ayuda de otro es lo que se denomina “zona de desarrollo próximo” (Caballero, Mendoza y Tapias, 2003, p. 42)*

Dentro de las estrategias pedagógicas válidas utilizadas en la cotidianidad del docente para potenciar el aprendizaje significativo, se escogieron para trabajar en dicha investigación: los mapas conceptuales, las guías de aprendizaje y las salidas pedagógicas.

**1. Mapas conceptuales:** pueden usarse para mostrar relaciones significativas entre los conceptos enseñados en una sola clase, en una unidad de estudio o en un curso entero. Son representaciones concisas de las estructuras conceptuales que están siendo enseñadas y como tal, probablemente facilitan el aprendizaje de esas estructuras. Sin embargo, a diferencia de otros materiales didácticos, los mapas conceptuales no son auto-instructivos: deben ser explicados por el profesor. Además, aunque puedan usarse para dar una visión general del tema en estudio, es preferible usarlos cuando los alumnos ya tienen una cierta familiaridad en el asunto, de modo que sean potencialmente significativos y permitan la integración, reconciliación y diferenciación de significados de conceptos (Moreira, 1980).

Para este caso, se utilizaron al finalizar cada eje temático planteado en las guías de aprendizaje dado que estos permiten evaluar los conceptos apropiados por los estudiantes.

**2. Guías de aprendizaje:** son un conjunto de indicaciones escritas y sistemáticas, que llevan como fin orientarlos en la realización de actividades específicas de aprendizaje, teniendo como referencia los



criterios de las competencias por formar. (Tobón Tobón, 2010, p. 204).

Tobón Tobón (2010, p. 204) propone la siguiente metodología para la elaboración de guías de aprendizaje:

- Comprender el componente de la competencia que se va a trabajar, las actividades necesarias y el tiempo requerido de acuerdo con lo establecido en el plan de estudio.
- Diseñar la guía de aprendizaje, describiendo cada uno de sus componentes. Esto ayuda al estudiante a orientarse en su formación afianzando la autonomía.
- Concertar la guía con los estudiantes para que estos se sientan partícipes del proceso. Para ello, se recogen y valoran sus sugerencias, teniendo como horizonte la formación del componente de la competencia y por ende, el aprendizaje significativo sin tener en cuenta los intereses personales del docente.
- Aplicar la guía y realizar monitoreo continuo al trabajo de los estudiantes, brindándoles recomendaciones específicas en determinados asuntos.
- Revisar continuamente la guía de aprendizaje y realizar los ajustes pertinentes con base a su propensión y sugerencias de los mismos estudiantes.

**3. Salidas Pedagógicas o Salida de campo:** la salida de campo como estrategia pedagógica brinda al estudiante una visión real y directa del entorno y un contacto concreto con el mundo donde desarrolla su labor práctica. (Cely, Díaz y Ocampo, 2008, p. 101)

Se tornan muy importantes en el desarrollo cognitivo de los estudiantes dado que estas cambian con la rutina tradicional de la clase y trasladan el aprendizaje y el conocimiento al mundo real, por lo tanto, son muy motivadoras para ellos. A su vez, mejoran el aprendizaje al facilitar la adquisición de habilidades y al relacionar estos con su aplicación inmediata para

explicar la realidad. Permiten la formación científica del educando al posibilitar el desarrollo de técnicas y estrategias como son la observación, el análisis y el descubrimiento en el medio natural. López Martín, Juan Antonio. (s.f). En: [http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/22\\_salidas-decampo.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/22_salidas-decampo.pdf), (Recuperado en agosto 22 de 2011).

## Metodología

El tipo de investigación es cuantitativo descriptivo con un diseño cuasi experimental dual debido a que se trabajó en dos instituciones con dos grupos control y dos experimentales, es decir, cuatro grupos con 30 estudiantes aprox. entre los 15 – 17 años que pertenecen a los estratos socioeconómicos uno y dos. La gran mayoría de ellos son hijos de padres separados con padrastro o madrastra, se considera como población vulnerables dado que algunos son desplazados por la violencia o trabajadores informales en sus ratos libres.

Las estrategias pedagógicas utilizadas para potenciar el aprendizaje significativo fueron los mapas conceptuales, guías de aprendizaje y salidas pedagógicas. Estas se tornan muy importantes en el desarrollo cognitivo del estudiante dado que cambian la rutina tradicional de las clases y trasladan el aprendizaje al mundo real por lo que son muy motivadoras para el estudiante.

Al inicio de la investigación se realizó una prueba diagnóstica con el fin de determinar las condiciones iniciales tanto en el grupo experimental como en el control en cada una de las dos instituciones donde se desarrolló la investigación. Esta prueba se conoce con el nombre de pre – test, también como pre prueba o conducta de entrada, se refiere a la fase de experimentación inicial y permite obtener información sobre los niveles de conocimiento y significatividad de la física.



Después de aplicada y analizada esta prueba se determinó que los cuatro grupos se encontraban en igualdad de condiciones, es decir, presentaron un nivel similar en cuanto a la motivación y al interés por estudiar y aprender física, encontrando que no le dedican tiempo a estudiarla, no les gusta y no la encuentran aplicable en el entorno. Esto permitió iniciar el desarrollo del estudio con un tratamiento igual para los grupos control y experimentales respectivamente.

En los grupos control, generalmente las clases se orientaron de forma tradicional, donde el docente realiza exposiciones habituales y después de estas realiza ejercicios modelos en el tablero. Las evaluaciones se desarrollaron con preguntas cerradas y situaciones ideales que limitan o impiden la aplicación de la física en el contexto, como por ejemplo, una partícula se encuentra con movimiento rectilíneo uniforme, es decir, con velocidad constante sobre una superficie recta, plana y sin rozamiento. Encuentra el tiempo que tarda la partícula en recorrer 150 metros si la velocidad es de 90 cm/s.

Por su parte, en los grupos experimentales se inicia el desarrollo de la clase debatiendo las ideas previas de los estudiantes respecto a la temática a trabajar, alusivos al tema y sus ejemplos respectivos. Los estudiantes deben seguir unos pasos que son: leer detalladamente, analizar, interpretar y resumir.

Posteriormente, los estudiantes plasman en un mapa conceptual el aprendizaje adquirido. Inicialmente se explicó en qué consistía la técnica y como elaborarlos. No fue fácil desarrollar esta parte debido al poco manejo que tienen los estudiantes en la parte gramatical pero con la ayuda de herramientas como diccionarios y la práctica del ejercicio se fue haciendo más sencilla.

Como parte final de la experimentación se realizaron salidas pedagógicas con el objetivo de tener una conexión con el entorno que además le permite al estudiante

ver la física como algo real, divertido y aplicable.

Al finalizar la investigación, se aplicó un post-test o post-prueba a cada uno de los grupos objeto de investigación con la finalidad de comparar las habilidades cognitivas y actitudes que se desarrollaron en los estudiantes después de realizada la ejecución de los mapas conceptuales, guías de aprendizaje y salidas pedagógicas.

Para procesar los datos se utilizó el software estadístico SPSS utilizando las pruebas de Wilcoxon y la U de Mann Whitney. *La prueba t de Wilcoxon o prueba del signo de las categorías*: se utilizó para comparar los resultados del pre-test Vs pos-test entre cada uno de los cuatro grupos tanto experimentales como controles en cada una de las instituciones educativas. Dado que esta además de “establecer diferencias para cada par de observaciones, también las clasifica y por ende es considerada de mayor eficacia entre las pruebas no paramétricas”. (Martínez, 2005, p 589)

*La prueba U de Mann-Whitney*: esta se utilizó para comparar los resultados de los grupos experimental Vs control por cada institución dado que esta toma la mayor información que poseen los datos, haciéndola mucho más eficiente que otras pruebas, sobre todo cuando se seleccionan dos grupos, en tal forma que se puedan ordenar por rangos. (Martínez, 2005, p 594). Esta prueba tiene un proceso de cálculo parecido al utilizado en la prueba de Wilcoxon, pero esta se utiliza para comparar dos grupos diferentes.

## Hallazgos

Al evaluar las habilidades cognitivas (análisis, interpretación y síntesis) y actitudinales (interés, motivación y trabajo colaborativo) de los estudiantes respecto a los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de la física tanto en el grupo control como en el experimental de cada



una de las instituciones educativas donde se llevó a cabo la investigación encontramos que estaban en igualdad de condiciones sobre las concepciones de la física en los diferentes roles desempeñados.

Al finalizar el proceso desarrollado con los dos grupos experimentales, se determinó que la aplicación de las estrategias pedagógicas utilizadas, a saber, guías de aprendizaje, mapas conceptuales y salidas pedagógicas, permitieron el desarrollo de las clases en forma más dinámica, participativa, despertando la motivación, fomentando el trabajo colaborativo y la capacidad de análisis, razonamiento y síntesis, por consiguiente, el desempeño de los estudiantes fue más activo, hecho que conllevó a un aprendizaje significativo de la física.

Estas características presentadas en nuestros educandos permiten mayor productividad académica, además se evidenció en los resultados estadísticos de esta investigación, en los resultados académicos y se podría afirmar que, algunas de estas estrategias fueron utilizadas para mejorar sus resultados en otras asignaturas, dado que se desenvuelven mejor en diferentes contextos, mientras que en los grupos control, las clases de física fueron orientadas y evaluadas sólo de forma teórica y mediante la metodología tradicional.

## Conclusiones

Luego de evaluar y comparar las habilidades cognoscitivas y actitudinales de los estudiantes tanto en el grupo control como en el experimental de cada una de las instituciones donde se llevó a cabo la investigación se encontró que, existen diferencias entre el proceso de aprendizaje tradicional y el aprendizaje significativo, dado que el primero está basado en oír, ver, observar y repetir muchas veces. En este esquema la enseñanza de las ciencias perdió su carácter abstracto y explicativo de la realidad y el estudiante

desaprovechó a su vez la posibilidad de representar su mundo y cultivar sus motivaciones e intereses. Esto fue lo que les sucedió a los estudiantes de los grupos control, después de todo un año lectivo, se halló que persistía en ellos la desmotivación y la concepción inicial de que aprender física es difícil.

Por el contrario, en los grupos experimentales, al aplicar las estrategias pedagógicas diseñadas, el cambio de metodología en los estudiantes facilitó la construcción de una nueva visión hacia esta rama de las ciencias, favoreciendo el desarrollo de sus habilidades para analizar, interpretar y sintetizar, elevando sus niveles de conocimiento, hecho que repercutió directamente en sus resultados académicos.

En relación a lo anterior diversos autores han postulado que es mediante la realización de aprendizajes significativos que el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, potenciando así su crecimiento personal. De esta manera, los tres aspectos claves que deben favorecer el proceso instruccional serán el logro del aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido. (Díaz y Hernández, 2002).

*Desde la postura del aprendizaje significativo se rechaza la concepción del alumno como un mero receptor o reproductor de los saberes culturales; tampoco se acepta la idea de que el desarrollo es la simple acumulación de aprendizajes específicos. La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. (Díaz y Hernández, 2002).*



Cabe destacar la importancia y aportes que hace el aprendizaje y aplicación de la física en el desarrollo tecnológico y científico de los países desarrollados y subdesarrollados, por consiguiente, este trabajo no sólo contribuye al desarrollo y calidad educativa en el municipio sino, que también se puede extrapolar a todos los rincones del territorio nacional e internacional.

Para finalizar reflexionemos en la siguiente frase: “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (Coll, 1988, p. 133, citado en Díaz y Hernández, 2002) y cabe formular la pregunta: ¿Qué tanto estamos haciendo los docentes por desarrollar en nuestros estudiantes un aprendizaje significativo?

## Recomendaciones

- A los docentes, implementar estrategias pedagógicas como las guías de aprendizaje, mapas conceptuales y salidas pedagógicas, entre otras, dado que estas favorecen la apropiación de conceptos, el desarrollo del pensamiento lógico y el aprendizaje significativo.
- A los estudiantes, prepararse para recibir asertivamente las nuevas metodologías que incluyen estrategias pedagógicas debido a que facilitan el aprendizaje colaborativo, la motivación, el desarrollo de habilidades y destrezas que servirán para desenvolverse mejor en la sociedad globalizada de este siglo en curso.

## Bibliografía

### Fuentes

- Ausubel, David. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ballester Vallori, Antoni. (2002). “El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula”. Depósito legal PM 1838-2002. [www.pensamientoestrategico.com](http://www.pensamientoestrategico.com) (Recuperado en julio 02 de 2011).
- Caballero Freyte, Luis Alberto; Tapias Díaz, Omaira Luz y Mendoza Ramírez, Álvaro Ángel. (2003). *El pensamiento y la estrategia de los mapas conceptuales*. Valledupar, Colombia: Ediciones Unicesar.
- Calero Pérez, Mavilo., (1997). *Constructivismo. Un reto de innovación pedagógica*. Lima, Perú: Editorial San Marcos.
- Cely Rodríguez, Alexander; Díaz Cáceres, Nelson y Ocampo Eljaiek, David Ricardo. (2008). *Salidas de campo en la formación de emprendedores*. Revista EAN. pp 101 – 126.

- Díaz Barriga, Frida. y Hernández Rojas, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Douglas de la Peña, Carolina., Bernaza Rodríguez, Guillermo., y Corral Ruso, Roberto., (2006). “Una propuesta didáctica para el aprendizaje de la Física”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Volumen 37, Numero 5.
- Guisasola Aranzábal, Jenaro. (2005). “La Investigación en la Enseñanza de la Física: de la anécdota a la producción de Conocimiento científicamente fundamentado”. *Investigaciones en Ensino de Ciências*. 10(1), pp.103-127
- López Martín, Juan Antonio. Las salidas de campo: mucho más que una excursión. [http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/22\\_salidasdecampo.pdf](http://www.educarm.es/templates/portal/images/ficheros/revistaEducarm/11/22_salidasdecampo.pdf) (Recuperado en agosto 22 de 2011).



- Marchesi Ullastres, Álvaro. (2009). Las Metas Educativas 2021: un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. Revista CTS, Nro. 12. Vol 4. Buenos Aires, Argentina
- Martínez Bencardino, Ciro. (2005). Estadística y Muestreo. Edición 12. Bogotá, Colombia. Editorial Ecoe Ediciones Ltda.
- Moreira, Marco Antonio y Buchweitz, B. (1993). *Novas estratégias de ensino e aprendizagem :os mapas conceituais e o Vê epistemológico*. Lisboa, Plátano Edições Técnicas
- Moreira, Marco Antonio. (1980). "Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa". *Ciência e Cultura*, 32 (4): 474-479.
- Nieda, Juana. y Macedo, Beatriz. (1997) Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. Capítulo III. Las fuentes del currículo. Biblioteca virtual de la OEI. pp. 1-25.
- Novak, Joseph y Gowin, D. Bob. (1988). *"Aprendiendo a aprender"*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Posada Álvarez, Rodolfo. (2008). *Competencias, currículo y aprendizaje en la formación superior*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Piaget, Jean William. (1970). Genetic epistemology. New York: W. W. Norton and Company.
- Rodríguez Garrido, Esteban y Larios de Rodríguez, Berenice. (2008). Estrategias de Enseñanza para potenciar el Aprendizaje. Sincelejo, Colombia. Editorial Ediciones Cekar.
- Rodríguez Garrido, Esteban y Larios de Rodríguez, Berenice. (2006). Teorías del Aprendizaje. Del conductismo Radical a la teoría de los campos conceptuales. Bogotá, Ed. Magisterio. ( p. 196)
- Sánchez Soto, Iván. Moreira, Manco Antonio y Caballero Sahelices, Concesa. (2011). "Implementación de una renovación metodológica para un Aprendizaje Significativo en Física I" *Latin-American Journal of Physics Education*. 5(2), pp.475-484.
- Tobón Tobón, Sergio. (2010). Formación Integral y Competencias. Bogotá, Colombia. Editorial Ecoe Ediciones Ltda.
- Unesco, (2011). Enfoque en la Educación secundaria, Instituto de Estadística de la Unesco. Montreal, Canadá. Editorial Transcontinental Métrolitho.
- ## Referencias
- Agudelo Giraldo, José Darío. y G. García, G. (2010). "Aprendizaje Significativo a partir de prácticas de Laboratorio de precisión". *Lat. Am. J. Phys. Educ.* 4(1), pp. 140 – 150
- Arcos, Fabio Omar., Galindo, Marcela., y Morales, Katerine., (2010). "Los Congresos de Enseñanza de la Física: fuente de las tendencias actuales de Investigación en la Enseñanza de la Física en Colombia". *Memorias, II congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología, 2010, Junio 21 a 23*.
- Ausubel, David. (1970). La teoría del aprendizaje significativo. En: [http://www.wikilearning.com/tutorial/teorias\\_del\\_aprendizajeausubel\\_la\\_teoría\\_del\\_aprendizaje\\_significativo/12263-6](http://www.wikilearning.com/tutorial/teorias_del_aprendizajeausubel_la_teoría_del_aprendizaje_significativo/12263-6). (Recuperado en junio 14 de 2011)
- Ausubel, David. (1978). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Trillas, S.A. Ed., México.
- Ausubel, David., Novak, Joseph y Hanesian, Helen. (1983). "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Trillas Ed., México.
- Campanario Larguero, Juan Manuel. y Moya, Aida. (1999). "**¿Cómo Enseñar Ciencias? Principales tendencias y propuestas**". *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (2), pp. 179-192.
- Campanario Larguero, Juan Manuel., (2000). "El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno." *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), pp. 369-380.
- Campos Arenas, Agustín. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carretero Rodríguez, Mario. (1997). *Construir y Enseñar las Ciencias Experimentales*. Argentina: Copyright Aique Grupo Editor S.A.
- Chacón Cardona, César Alexander. (2008). "Problemáticas fundamentales de la formación en física básica." *TEA*, 24(2), pp. 131-140.
- Colombo de Cudmani, Leonor., (2003). "qué puede aportar la epistemología a los diseños curriculares en física". *Ciencias y Educación*, 9 (1), pp. 83-91.



- Colombo de Cudmani, Leonor., Pesa, Martha. y Salinas, Julia. (2000). "Hacia un Modelo Integrador para el Aprendizaje de las Ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (1), pp. 3-13.
- Gil Pérez, Daniel y otros. (1999). "¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre Aprendizaje de Conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de Laboratorio?". *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), pp. 311-320.
- Gil Pérez, Daniel. y Valdés Castro, Pablo. (1996). "La orientación de las prácticas de Laboratorio como investigación: un ejemplo ilustrativo". *Enseñanza de las Ciencias*, 14(2), pp. 155-163.
- Gonzales Arias, Arnaldo. (2005). "La Física en 2005 y el aprendizaje significativo". *Revista Iberoamericana de Educación*. Volumen 37, Numero 3.
- González González, Miguel Alberto. (2011). Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Desafíos de la universidad. Miradas plurales. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica Española.
- González González, Miguel Alberto. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario, Argentina: Editorial Homosapiens y UCP.
- González González, Miguel Alberto. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 355-370.
- Grisales Grisales, Carmenza. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales
- Hernández, Carlos Augusto. (2001). "Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia. En Estado del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia". Vol.II. Colciencias.
- Hernández, Carola. y Yaya, Ruby. (2009). "Taller de Física: Aplicación de ambientes de Aprendizaje Constructivista, para la Enseñanza de la Física". *Universidad de los Andes (Bogotá, Colombia)*
- Isaza de Gil, Gloria. (2013). Seminario de investigación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Leonard William, J., Gerace William, J., y Dufresne Robert, J. (2002). "Resolución de problemas basada en el análisis. Hacer del análisis y del razonamiento el foco de la enseñanza de la física". *Enseñanza de las Ciencias*, 20 (3), pp. 387-400.
- Lujan, H. y Dicarlo, S. (2006). "Too much teaching, not enough learning: what is the solution?". *Adv Physiol Educ*, 3.
- Menjura, María Inés. (2013). Seminario de investigación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Moreira, Marco Antonio. (2005). "Mapas Conceptuales y Aprendizaje Significativo en Ciencias" *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2), pp. 38-44.
- Moreira, Marco Antonio. (2008). "Organizadores previos y Aprendizaje Significativo" *Revista Chilena de Educación Científica*, 7(2), pp. 23-30.
- Novak, Joseph. (1998). *Conocimiento y aprendizaje: Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas*. Barcelona: Ed. Alianza
- Pabón, Ludy Cristina y otros. (2009). "Estrategias pedagógicas como herramienta educativa: "la tutoría y el proceso formativo de los estudiantes". *Revista Iberoamericana de Educación*. 50 (3).
- Pozo Municio, Juan Ignacio. y Gómez Crespo, Miguel., (1998). *Aprender y Enseñar Ciencias del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Ediciones Morata S.L
- Salinas, Julia. y Colombo de Cudmani, Leonor. (1993). *Epistemología e Historia de la Física en la formación de Licenciados en Matemáticas y Física*. *Revista Brasileira de Ensino de Física vol. 15*, pp. 100-107.
- Velásquez, Andrés Felipe. y López Ramírez, Eduardo. (2008). Principales tendencias en la Educación Científica en las últimas cuatro décadas. *Memorias IIEC 2(1)*, pp. 82- 86.

# Mapas mentales. Una estrategia de innovación en la docencia universitaria<sup>1</sup>

SERGIO MANOSALVA MENA<sup>2</sup>  
JUAN NÚÑEZ MESINA<sup>3</sup>

## Resumen

Cuando en los procesos de acreditación de las carreras universitarias, principalmente en las carreras de pedagogía, se pone un acento en evitar la deserción por causales académicas, se está implícitamente pidiendo innovaciones en la docencia para responder a las necesidades educativas especiales que presentan los y las estudiantes que ingresan al sistema educacional superior. En este artículo queremos mostrar que una potente herramienta para potenciar los aprendizajes, organizar los conocimientos y desarrollar nuevas capacidades cognitivas, puede ser el uso de la técnica de construcción de Mapas Mentales, que son consecuentes con la forma de operar de nuestro cerebro en lo que se ha llamado “pensamiento irradiante”. **Palabras clave:** Educación superior, docencia, pedagogía, neurociencias, pensamiento irradiante, Mapas Mentales.

## Abstract

### *Mental Maps.*

### *An innovative strategy for University Teaching*

It is very important in the Certification Process for university degrees avoid the dropping-out because of academic consequences mainly in careers related to pedagogy. It has been implicitly asking or innovations in the Tea-

1 Recibido: 21 de abril de 2014. Aceptado: 31 de julio de 2014.

- 2 **Sergio Emilio Manosalva Mena**, Doctor en Educación. Post-título en Integración Educacional, Profesor de Educación Diferencial. **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). E-mail: smanosalva@academia.cl
- 3 **Juan Héctor Núñez Mesina**, Doctor en Educación. Profesor de Educación Diferencial Mención Trastornos Específicos del Aprendizaje. Magíster en Gestión Educacional por la Universidad Diego Portales. **Actividades:** Ha participado en eventos académicos en Chile. Especialista en Desarrollo del Pensamiento Matemático, Didáctica en Matemática y Estrategias de Intervención en Necesidades Educativas Especiales en matemática. Experiencia como gestor y director de proyectos educativos en importantes instituciones de educación superior del sector privado. Ligado a los lineamientos básicos de Aseguramiento de la Calidad en organizaciones de Educación Superior, asumiendo tanto el rol de coordinador de procesos de acreditación como el de Par evaluador a nivel institucional para Agencias de Acreditación Nacionales. E-mail: mailto:jnunez@academia.cl



ching Process to cover the special needs that students have when they get in the university educational system.

We would like to show in this article a powerful tool to improve the learnings; to organize knowledge; and to develop new cognitive skills. This could be possible through the use of the technique of building Mental Maps.

Mental Maps are consistent with the way our brain works. This function has been called "Radiant Thinking".

**Key Words:** Higher Education, Teaching; Pedagogy, Neuroscience, Radiant Thinking, Mental Maps.

## Deserción universitaria: el gran desafío a considerar en la formación inicial

Antes de la legislación para la educación superior (diciembre de 1980), el sistema universitario nacional (Chile) lo componían ocho universidades. Desde ese periodo a 2005, se habían incrementado a un número total de 62, que sumadas a los 51 institutos profesionales, a los 115 centros de formación técnica y los 5 institutos de las FFAA, hacían un total de 233 instituciones de educación superior. La matrícula para esa fecha era de 581.000 estudiantes. Según los datos de los compendios estadísticos del MINEDUC<sup>4</sup>, para el año 2009, la mayor cantidad de matriculados se produjo en las universidades privadas, alcanzando un porcentaje superior al 41% del total de matrículas universitarias.

Este incremento de matrículas en carreras universitarias, se ha visto facilitado por la gran cantidad de instituciones que han ido modificando su nivel de exigencia para mantener mínimos estándares de población estudiantil activa para el sustento económico institucional. Este hecho ha generado la mayor participación de poblaciones de estudiantes pero, paradójicamente, junto con el aumento de matrículas, también ha aumentado las tasas de deserción universitaria.

En un estudio desarrollado por Fernando Arrau (2003)<sup>5</sup>, se observa que la mayor deserción se produce durante el primer año universitario. Las causas de este fenómeno son variadas como se puede leer en una investigación desarrollada por Luis González F.(2005), titulada "Estudio sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena" donde concluye que los factores más gravitantes en el abandono de los estudios son de índole socioeconómicos, del propio sistema universitario, de orden académico y personales.

Dentro de las razones personales que señalan los estudiantes para desertar del sistema universitario "*fue el problema de rendimiento y problemas de aprendizaje al interior de la carrera*"(González, 2005, p. 30) que coincide con lo que señalan las autoridades de las Universidades en estudio. "*La falta de preparación con la cual llegan los estudiantes a la Universidad, la que se expresa no sólo en la debilidad de los conocimientos básicos, sino en la carencia de una preparación para aprendizaje y la reflexión autónoma que debe tener el estudiante para lograr competencias de desempeño profesional y no sólo una repetición memorística de las materias*" (González, 2005, p. 32).

4 Para mayor información, se puede consultar en el sitio [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) los compendios estadísticos del MINEDUC.

5 El documento completo "Deserción en la Educación superior en Chile", se puede encontrar en: [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios\\_pdf\\_informes/nro128.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro128.pdf) (Recuperado el 08 de agosto de 2011).



La UNESCO (2005)<sup>6</sup>, señala que la reprobación o deserción de los estudios universitarios provoca no sólo problemas económicos, sino, además afecciones en la salud física y mental de los jóvenes. Por ello se señala en el documento que, el gran desafío es disminuir la “repetición y deserción” de los estudiantes en las universidades públicas y privadas y no sólo centrarse en el incremento de la cobertura. Para ello, las universidades deberían plantearse una modificación de las prácticas educativas tradicionales. *“Esto es, una docencia de modalidad presencial, en que prevalece la acción de enseñanza, centrada en la clase expositiva y con profesores que no manejan suficientemente las herramientas pedagógicas actualizadas”* (González, 2005, p. 12).

Lo anterior va encaminado en la dirección de comprender la docencia universitaria desde otras plataformas epistémicas y paradigmáticas, que se ajuste a las comprensiones constructivistas y transformadoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que apunte a las necesidades de todas y todos los estudiantes. Lo anterior implica crear y definir estrategias para conocer el punto de partida de los estudiantes (en relación a sus saberes previos, estilos de aprendizaje, dominancia cerebral y nivel de desarrollo de habilidades básicas) para diseñar e implementar estrategias específicas para apoyarlos a progresar en el currículo. En este marco adquieren relevancia los Mapas Mentales (MM)<sup>7</sup>, que son una expresión del pensamiento irradiante y, por lo tanto, una función natural de la mente humana. Esta es una poderosa técnica gráfica que permite acceder al potencial del cerebro, desarrollando capacidades de ambos hemisferios.

6 UNESCO (2005) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. UNESCO.

7 Su creador, Tony Buzan, define los Mapas Mentales de la siguiente forma: *“Un mapa mental es un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales”* (2004, p. 26).

## Neurociencias y pedagogía

Estos últimos veinticinco años estamos siendo protagonistas de uno de los mayores descubrimientos del funcionamiento del órgano cerebral humano. Esta sorprendente estructura, conformada por un número aproximado de 100.000 millones de neuronas y con una capacidad para realizar un número no menor de 1.000 billones de conexiones facilitadas por otra cantidad de células (se estima que representan el 90% del cerebro) llamadas glías, que pesa más o menos 1.200 gramos, gracias al avance de la ciencia y la construcción de nuevos paradigmas, está recién develando sus misterios. Esta curiosa “masa encefálica”, incomparable siquiera a la más compleja de las máquinas inventadas por el ser humano, siempre se desarrolla y funciona en relación con el medio, lo que confiere a cada individuo su unicidad e irrepetibilidad, de la que somos conscientes y nos confiere la consciencia de ser conscientes. Este órgano, que ha sido estudiado por diferentes campos disciplinarios que conforman las neurociencias, exige a las diferentes disciplinas una necesaria colaboración para su mayor comprensión y desarrollo.

Hasta hace muy poco existía una desarticulación disciplinaria y parcelas de estudio, claramente delimitadas y celosamente custodiadas por aquellos que operan desde una racionalidad reduccionista y fragmentaria. Así, las neurociencias (neuroanatomía, neurofisiología, etología) se ocupaban de aspectos biológicos del sistema nervioso, las ciencias cognitivas (psicología cognitiva, teoría de la información, teoría de sistemas) del desarrollo y funcionamiento mental, y la pedagogía de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Superado este egoísmo disciplinario, la integración de saberes, en unas ciencias que se instalan prometedoras en la indagación del funcionamiento cerebral, puede llevarnos a potenciar al máximo las capacidades humanas.



Es bien sabido históricamente de la existencia de individuos con mayor y menor desarrollo cognitivo, personas con mayores y menores capacidades para aprender de manera incidental y/o de manera formal. Diversidad humana que se expresa no sólo en biotipos o construcciones culturales, sino, además, en particulares formas de expresión de inteligencias que, socio-políticamente llevaron a la construcción de espacios educativos formales para las personas que presentan limitaciones sensoriales, cognitivas o motrices, construyéndose así la Educación Especial. Esta disciplina, que surge en el siglo XIX, se ha mantenido constante en el estudio y atención de sujetos con necesidades educativas especiales ya no sólo derivadas por una condición de discapacidad, sino, además por características bio-psico-socio-culturales y económicas. Es aquí donde los aportes de las neurociencias pueden permitir una expansión de la comprensión de los procesos de aprendizajes en general y muy particularmente de estudiantes que presentan necesidades de apoyo específico en los diferentes niveles del sistema educacional.

El conocimiento que las neurociencias están desarrollando, no sólo resignifica la concepción clásica de aprendizaje sino que, además está provocando la construcción de nuevas, mejores y novedosas estrategias, métodos y técnicas para potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas y metacognitivas en todo sujeto humano. Esto es lo que hace, sino imprescindible, muy necesario de conocer en la construcción de la relación interdisciplinaria y colaborativa entre las Neurociencias y la Pedagogía.

Esta novel disciplina (neuro-pedagogía) ya está haciendo sus aportes en los distintos niveles educativos, pero muy incipientemente en la educación superior.

Teniendo en cuenta que las bases de todo aprendizaje humano están ancladas en la asombrosa capacidad neuroplás-

tica del cerebro para generar, ampliar o desarmar redes neuronales, se nos hace necesario abordar algunas nociones del funcionamiento cerebral y de las redes hebbianas como fundamento del pensamiento irradiante.

## Neuroplasticidad cerebral

Aun cuando corramos el riesgo de simplificar demasiado una explicación del funcionamiento cerebral, la teoría del neurocientífico Paul Mc Lean (1958) del cerebro triuno es muy útil para comprender las bases de su funcionamiento.

Según las neurociencias, nuestro cerebro evolucionó por millones de años hasta lograr manifestarse en el primer homo sapiens-sapiens hace 150.000 años. Esta evolución la describe Paul Mc Lean como cerebro reptiliano, cerebro mamífero y cerebro humano.

El cerebro reptiliano o cerebro instintivo es el más primitivo de los tres. Está ubicado en el tronco cerebral y tiene, dentro de sus funciones, el instinto de conservación y el de reproducción. Es responsable de respuestas automáticas como el respirar, mantener el latido del corazón, la digestión y las conductas de ataque o huida ante situaciones peligrosas.

El cerebro mamífero o cerebro emocional envuelve al tronco cerebral como un anillo (lumbus), por lo que también se le conoce como cerebro límbico. Es responsable de las emociones y de dos herramientas potente para la supervivencia, como lo son el aprendizaje y la memoria. Se logra el aprendizaje sobre la base de dos emociones que permiten la memorización de experiencias de contrasupervivencia y de prosupervivencia. Para la primera, la emoción de dolor que gatillará conductas de alejamiento o lucha, y para la segunda, la emoción de placer que desencadenará conductas de acercamiento. Este aprendizaje se logra por fusiones neuronales que, si se repiten en el tiempo fortalecerán las conexiones

entre las neuronas (redes hebbianas) y si no se repiten, se debilitarán hasta, incluso, desaparecer. Esto le da la propiedad neuroplástica al cerebro.

Por sobre este cerebro límbico se ha desarrollado un tercer cerebro llamado neocorteza o neocortex. La neocorteza se encuentra dividida en dos hemisferios (izquierdo y derecho) conectados funcionalmente por el cuerpo caloso.

Según las descripciones neurocientíficas, cada hemisferio está especializado en diferentes habilidades propias del ser humano. *“El hemisferio cerebral izquierdo controla las funciones mentales necesarias para el pensamiento científico, lógico y racional; mientras el hemisferio cerebral derecho guía la visualización de imágenes mentales, el pensamiento holístico y creativo”* (Montes y Montes, 2010, p. 29). Así, para utilizar una fórmula más com-

preensiva de ambos hemisferios (aunque un tanto reduccionista) podemos señalar que en el hemisferio izquierdo se localizan áreas específicas del pensamiento lineal, mientras que en el hemisferio derecho encontramos aquellas que dan origen a un pensamiento holístico.

Ambos hemisferios son necesarios en el desarrollo cognitivo e interdependientes en los procesos neocorticales, sin embargo, antes del nacimiento ya se manifiesta preferencia o dominancia de uno sobre el otro. Esto último no quiere decir que esta cualidad se mantenga por siempre pues, dada la plasticidad cerebral, con entrenamiento adecuado, esto puede ser modificado.

Uno de los descubrimientos de mayor significancia en el área de las neurociencias, tiene relación con el rol del aprendizaje en la construcción de la mente

Figura 1



(Fuente: <http://www.ciencialimada.com.ar/2010/09/izquierda-o-derecha-logica-o.html>)



al modificar las estructuras cerebrales. Continuamente se toman como referencia las ideas de Donald Hebb.

Ante la consulta ¿es posible modelar el cerebro para que aumente su capacidad de neuromodelación?, la respuesta tiene una orientación positiva. Podemos modelar nuestro cerebro y muestra mente a partir de la comprensión de cómo operan en unidad y de su entrenamiento. El cerebro posee la capacidad definida como neuroplasticidad, tiene el poder de reorganizar y modificar funciones que le permiten adaptarse a los cambios, sean esto internos o externos a través de nuevos circuitos denominados redes hebbianas, que permiten la resolución de los nuevos desafíos, eliminando los que quedan en desuso y que de alguna forma ya no son de utilidad.

La teoría hebbiana refiere a un mecanismo básico de plasticidad sináptica en el que el valor de una conexión sináptica se incrementa si las neuronas de ambos lados de dicha sinapsis se activan repetidas veces de forma simultánea.

La teoría definida por Donald Hebb, en 1949, recibe diferentes denominaciones tales como regla de Hebb, postulado de aprendizaje de Hebb o Teoría de la Asamblea Celular, y que proyecta la siguiente modelación de actividades: Se supone que la constancia de una actividad repetitiva tiende a inducir cambios celulares duraderos que promueven su estabilidad. Cuando el axón de una célula **A** está lo suficientemente cerca como para excitar a una célula **B** y repetidamente toma parte en la activación, ocurren procesos de crecimiento o cambios metabólicos en una o ambas células de manera que tanto la eficiencia de la célula **A**, como la capacidad de excitación de la célula **B** son aumentadas.

*“Cada célula cerebral es capaz de contactar, en el mismo instante, con diez mil o más células cerebrales próximas a ellas y de abarcarlas, lo que hace que el cerebro humano*

*sea capaz de establecer un número infinito de asociaciones, no siendo menos infinita nuestra potencialidad para el pensamiento creativo y las nuevas ideas.” (Genesca, Urbano y Capelleras, 2003, p. 270)*

La teoría se resume a menudo como “las células que se disparan juntas, permanecerán conectadas”, aunque esto es una simplificación del sistema nervioso no debe tomarse literalmente, así como no representa con exactitud la declaración original de Hebb sobre cambios de la fuerza de conectividad en las células. La teoría es comúnmente evocada para explicar algunos tipos de aprendizajes asociativos en los que la activación simultánea de las células conduce a un pronunciado aumento de la fuerza sináptica. Este aprendizaje se conoce como aprendizaje de Hebb. “Donald Hebb afirmó que la huella de un recuerdo fruto del aprendizaje se produce y se mantiene por medio de modificaciones celulares que primero trazan y luego consolidan la estructura espacial de las redes neuronales” (Braidot, 2010, p. 348).

Si se analiza lo propuesto por Hebb en su teoría, se puede establecer una relación con el pensamiento irradiante y la estimulación de nuestro cerebro que rescata Tony Buzan en la construcción de *Mapas Mentales* como herramienta potenciadora de aprendizajes en todo ser humano.

## Los Mapas Mentales (MM)

Buzan, en su inquietante búsqueda de la estructura profunda de activación cerebral, su análisis de las investigaciones respecto de los procesos de la inteligencia, el aprendizaje, la memoria y la creatividad, construyó el concepto de “alfabetismo mental” y la metodología (herramienta) de los MM. Este último se puede definir someramente como un diagrama que se construye de manera personal empleando colores, lógica, ritmo visual, imágenes,



números y palabras clave para unir ideas entre sí y relacionar conceptos, estableciendo ritmos dinámicos de lectura no lineal (Cervantes, 1999).

En efecto, como lo demuestran las investigaciones empíricas en uso, los MM nos permiten organizar y mostrar claramente nuestras ideas e información. *“Es una expresión del pensamiento irradiante y, por tanto, una función natural de la mente humana. Es una poderosa técnica gráfica que nos ofrece una llave maestra para acceder al potencial del cerebro”* (Buzan, 1996, p. 69). De este modo es importante destacar que la base del MM está supeditada a la conceptualización del pensamiento irradiante.

La comprensión de que los MM son una expresión del pensamiento irradiante, se vuelve fundamental cuando se quiere desarrollar una comprensión del enfoque sobre los procesos de aprendizaje. Como lo señala Ontoria Peña (2006), etimológicamente el concepto de *“irradiante”* deriva de *“radiante”*, que apunta a lo que *“resplandece brillantemente”* (p. 23). Así, el pensamiento irradiante corresponde al modo natural y esencialmente automático en que funciona nuestro cerebro. *“El funcionamiento neuronal del cerebro con su estructura radial, es un buen referente para explicar el significado de pensamiento irradiante con su estructura radial.”* (Ontoria Peña, 2006, p. 24).

Por otra parte, Silva Martínez (2010) señala que: *“El pensamiento irradiante es la forma natural y virtualmente automática en que ha funcionado siempre el cerebro humano, ya que las líneas de pensamiento irradian a partir de un número infinito de nodos de datos. Esta estructura refleja las redes neuronales que constituyen la arquitectura física del cerebro humano.”* (p. 71). De lo anterior podríamos deducir, entonces, que se está en contra natura cuando enseñamos en forma lineal o exigimos que se aprenda siguiendo un solo vector, cuando nuestro pensamiento es plurivectorial. Tony Bu-

zan (1996, p. 69) dice que al irradiar, *“en el sentido de dispersarse o moverse en diversas direcciones a partir de un centro determinado, hacemos referencia a aquellos procesos de pensamiento asociativos que proceden de un punto central o se conectan con él”*.

Al concebir así el operar del pensamiento, se nos dan potentes significaciones de los procesos educativos no lineales y nuevas concepciones de lo que podríamos llamar cognición cuántica (Mussa, Morales y Barbel, 2008), puesto que se nos abren innumerables posibilidades de asociación de ideas y formas de creatividad. Tal vez es esto lo que quiso decir Víctor Cervantes (1999) al referirse al pensamiento irradiante: *“La irradiación es un patrón que se repite en la naturaleza y se presenta, efectivamente, en la forma que una neurona procesa información [...] Una idea asocia pensamientos, imágenes, recuerdos, etc., de forma libre y en progresión ilimitada, ya que cada una de las partículas anteriores es, por sí sola, un nuevo abanico de irradiación que atrae sus propios pensamientos, códigos, imágenes y recuerdos. Si la reunimos con otra obtenemos nuevas combinaciones que expresan otros tantos abundantes abanicos de irradiación ilimitada”* (ps. 23-25). Esto último nos puede permitir cierta comprensión y explicación de lo que Deleuze (2002) designó como pensamiento rizomático. Si traemos a la luz la analogía que hace Buzan respecto del funcionamiento del cerebro humano, y esta analogía la complementamos con las esquematizaciones del funcionamiento del pensamiento rizomático, podemos acceder a una mejor comprensión de los MM como una herramienta que permite presentar y organizar la información de manera visual en forma de diagrama radial.

Buzan hace la siguiente analogía: *“El cerebro puede concebirse como un bosque formidable donde se hospedan decenas de miles de árboles con cientos de miles de largas ramas, millones de ramas menores y billones de ramitas.*



*Los mapas mentales para el aprendizaje están contruidos de la misma forma, con la información almacenada en las ramas que irradian y que brotan del tema central*". (cit. en Silva Martínez, 2010, p. 72). Por esta senda tenemos que, si deseamos organizar la información del modo natural del funcionamiento del cerebro humano, deberíamos representarla en un diagrama del tipo radial.

En el diagrama radial el título principal se coloca en el centro y las frases o palabras claves son relacionadas inmediatamente con el título y unidas a través de arcos. De esto resulta una estructura que se desarrolla en todas las direcciones, asemejándose a un abanico.

Cuando diseñamos un MM, en forma adicional, se debieran incorporar imágenes y colores a procesos mentales caracterizados como abstractos, lo que potencia y estimula la imaginación, provocando la integración interhemisférica a través de la percepción del color y las formas. En palabras de la Jazmín Sambrano (1997, p. 23), *"un Mapa Mental es una manera de generar, registrar, organizar y asociar ideas tal y como las procesa el cerebro. Básicamente se usan palabras clave e imágenes, poniendo en acción el hemisferio izquierdo y el derecho respectivamente, para dar una gran libertad y creatividad al pensamiento."*

Así, los MM constituyen una forma creativa en la cual se une nuestra mente con un conjunto de nuevas ideas que se anhelan o desean poner en práctica. Por lo tanto, otorga a un estudiante la posibilidad de concentrarse en detalles concretos estableciendo una visión global que favorece una comprensión casi instantánea de situaciones complejas. Podemos informar que constituye un proceso integral y global del aprendizaje que proporciona la posibilidad de unificación, diversificación e integración de conceptos o pensamientos para analizarlos y sinte-

tizarlos en una estructura creciente y organizada, elaborada con imágenes, colores, palabras y símbolos.

Si consideramos todas estas características, un MM permite incluir una formidable cantidad de información en una sola página. Como nos señala Buzan (1996, p. 77): *"La representación visual ayuda a pensar en la materia de una forma global y añade flexibilidad al pensamiento, permitiendo observar literalmente la estructura total del tema elegido, ya que se pueden ver por separado los diferentes temas que lo constituyen y las relaciones existentes entre los mismos"*.

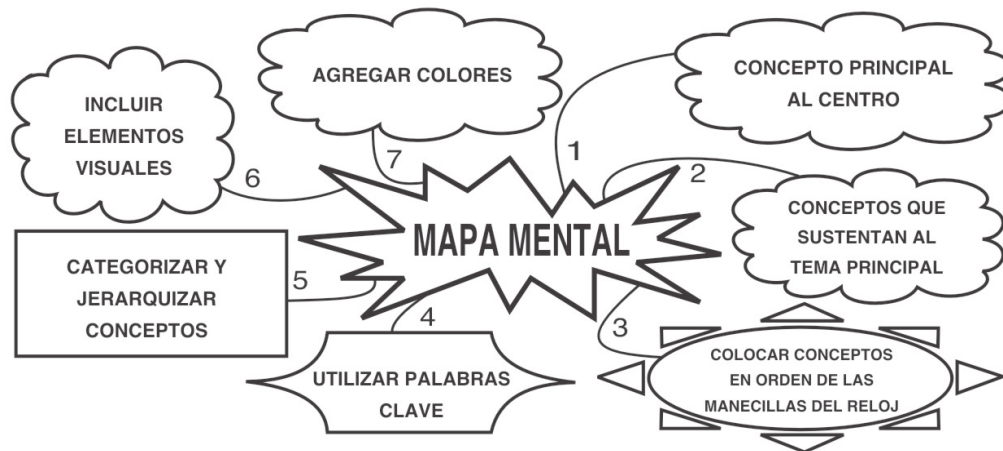
Por otra parte Ontoria (2005) nos facilita sintéticamente las características básicas que se deben tener en cuenta al momento de diseñar un MM<sup>8</sup>. Estas son: a) El asunto o motivo, se cristaliza en una imagen central (tronco); b) Los principales temas del asunto irradian de la imagen central de forma ramificada; c) Las ramas comprenden una imagen o una palabra impresa sobre una línea asociada. Los puntos de menor importancia también están representados como ramas adheridas a las ramas de nivel superior; d) Las ramas forman una estructura modal conectada, tal como lo muestra las figuras 2.

## Conclusiones

No es nuestro deseo, en este artículo entrar en la precisión de la técnica en el diseño de los MM, sino más bien provocar la búsqueda de nuevas estrategias de potenciación de aprendizajes en todos los niveles del sistema educativo, en especial (por la envergadura de los cambios necesarios que permitan no solo el ingreso, sino, por sobre todo la retención y egreso) en educación superior.

8 Para una mayor profundización en la construcción de MM, sugerimos consultar el libro de Tony Buzan (2004) *Cómo crear mapas mentales*. Barcelona: Urano.

Figura Nº 2



Fuente: <http://micarreralaboralenit.wordpress.com/2009/08/26/mapas-mentales/>

Hemos querido mostrar que los MM no se tratan sólo de diagramar la forma de operar del pensamiento irradiante, sino que -y esto es lo más potente- se les ha descrito como una valiosa herramienta que permite incrementar los procesos y habilidades de

memorización, organización y representación de la información con el propósito de facilitar los procesos de aprendizaje, administración y planeación organizacional, así como la toma de decisiones.

## Bibliografía

### Fuentes:

- Arrau, Fernando. (2003) Deserción en la Educación Superior en Chile. Serie Informes. Año XIII, Nº 128. Santiago de Chile. En: [http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios\\_pdf\\_informes/nro128.pdf](http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro128.pdf) (Recuperado el 08 de agosto de 2011).
- Braidot, Nestor. (2010). Neuromanagement. Cómo utilizar a pleno el cerebro en la conducción exitosa de las organizaciones. Buenos Aires: Ediciones Granica S. A.
- Buzan, Tony (1996). El libro de los Mapas Mentales. Madrid: Ediciones Urano S. A.
- Buzan, Tony (2004) Cómo crear mapas mentales. Barcelona: Urano.
- Cervantes, Víctor (1999). El ABC de los Mapas Mentales (3ª Edición ed.). México: A. d. Iberoamericanos.
- De Montes, Zoraida. y Montes, Laura. (2010) Mapas mentales paso a paso. México: Alfaomega.
- Deleuze, Gilles (2002) Diferencia y repetición. Buenos Aires: Amorrurtu.
- Genesca, Enric., Urbano, David., & Capelleras, Joan. (2003). Creación de Empresas. Entrepreneurship. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- González, Luis (2005) Estudio sobre la Repitencia y Deserción en la Educación Superior Chilena. Santiago de Chile: Unesco.
- MINEDUC (2009) Compendios estadísticos del MINEDUC. Chile, en: [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl) (Recuperado el 07 de agosto de 2011).
- Mussa, Juan; Morales, Verónica y Barbel, Elisa (2008) Cognición cuántica. Mendoza: Mussa.
- Ontoria Peña, Antonio (2005). Potenciar la capacidad de aprender y pensar (3º edición ed.). Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.
- Ontoria Peña, Antonio. (2006). Aprender con mapas mentales: una estrategia para pen-



- sar y estudiar. España: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Sambrano, Jazmín y Steiner, Alicia (1997). Los mapas mentales: Agenda para el éxito. Venezuela: Alfadil Ediciones.
- Silva Martínez, María (2010). Propuesta metodológica para aplicación de técnicas de aprendizaje acelerado en el aula en el nivel superior. Instituto Politécnico Nacional, Secretaría de Investigaciones y Post Grado. México D. F.: Centro de Investigaciones económicas, Administrativas y Sociales.
- Sperry, Roger. (1961) Cerebral Organization and Behavior. Science 2 June. En: <http://www.sciencemag.org/citmgr?gca=sci;133/3466/1749> (Recuperado el 21 de noviembre de 2011).
- UNESCO (2005) Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- ### Referencias:
- Alvarez, Miguel (2009) Datos Blandos para ciencias duras. Buenos Aires: Paidós.
- Ander-Egg, Ezequiel (2006) Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples. Rosario: Homo Sapiens.
- Ansermet, Francois y Magistretti, Pierre (2010) A cada cual su cerebro. Buenos Aires: Katz Editores.
- Armstrong, Thomas (2012) El poder de la neurodiversidad. Buenos Aires: Paidós.
- Bachrack, Estanislao (2013) Ágil mente. Buenos Aires: Random House Mondadori.
- Begley, Sharon (2008) Entrena tu mente. Cambia tu cerebro. Bogotá: Edit. Norma.
- Berman, Morris (2006) Historia de la conciencia. Stgo. de Chile: Cuatro Vientos.
- Dennett, Daniel (2005) Dulces sueños. Buenos Aires: Katz Editores.
- Damasio, Antonio (1997) El error de Descartes. Stgo. de Chile: Edit. Andrés Bello.
- Engel, Pascal (1993) Psicología ordinaria y ciencias cognitivas. Barcelona: Gedisa.
- Feld, Victor y Eslava-Coho, Jorge (2009) La perspectiva histórico-cultural de Vigotsky y la neurofisiología. Buenos Aires: Noveduc.
- Freedman, David (1996) los hacedores de cerebro- Stgo. de Chile: Edit. Andrés Bello.
- Frenquelli, Roberto (2011) Psicofisiología. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Folgarait, Alejandra y Morello, Marcelo (2013) Historias del cerebro. Buenos Aires: Random House Mondadori.
- Gardner, Howard; Kornhaber, Mindy y Wake, Warren (2000) Inteligencia. Múltiples perspectivas. Buenos Aires: Aique.
- Gardner, Howard (2008) Las cinco mentes del futuro. Barcelona: Paidós.
- Gardner, Howard (2012) Estructuras de la mente. México: F.C.E.
- Goleman, Daniel (2012) El cerebro y la inteligencia emocional. Barcelona: Ediciones B.
- Halliman, Joseph (2013) Las trampas de la mente. Barcelona: Kairós S.A.
- Ibañez, Eduardo (2008) La teoría del caos, la complejidad y los sistemas. Rosario: Homo Sapiens.
- Jacoboni, Marco (2012) las neuronas espejo. Buenos Aires: Katz Editores.
- Luria, Alexander (1978) Cerebro y Lenguaje. Barcelona: Editorial Fontanella S.A.
- Luzoro, Jorge (2004) Desde la biología a la psicología. Buenos Aires: Lumen.
- Manosalva, Sergio y Guzmán, Patricio (2011) Estilos de aprendizaje en estudiantes de primer año de la carrera de educación diferencial. Revista de pedagogía Crítica Paulo Freire. Año 10, N° 10. Diciembre. Stgo. de Chile: UAHC.
- Medina, John (2010) Los 12 principios del cerebro. Bogotá: Edit. Norma.
- Riviere, Angel y Núñez, María (2008) La mirada mental. Buenos Aires: Aique.
- Smith, Anthony (1986) La mente II. Barcelona: Salvat Editores.
- Thogard, Paul (2010) La mente. Buenos Aires: Katz Editores.
- Osho (2011) Inteligencia. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ortiz, Elena (2004) El cerebro en la educación de la persona. Buenos Aires: Edit. Borrur.
- Varela, Francisco (2005) Conocer. Barcelona: Gedisa.

# La complementariedad entre filosofía y teología: Una perspectiva latinoamericanista<sup>1</sup>

FERNEY MORA ACOSTA<sup>2</sup>  
LUIS CARLOS ROSERO GARCÍA<sup>3</sup>, VÍCTOR HUGO ROSERO ARCOS<sup>4</sup>

## Resumen

El presente artículo, con relación a la complementariedad entre la Filosofía y la Teología dentro del contexto latinoamericano, es el producto de una revisión teórica que permite hacer visible la eminente relación entre estos dos saberes. Para tal efecto, se recurre a subcategorías tales como alteridad, utopía, esperanza y la liberación como proyecto. Siendo una de los interrogantes centrales reflexionar sobre la existencia de una filosofía o una teología latinoamericana.

Para la construcción de este texto, con características reflexivas, se utiliza el método de la monografía la cual nos permitió generar espacios de disertación en torno a los conceptos antes citados.

Finalmente, el texto muestra la aproximación reflexiva y concluyente entre los principios de alteridad, esperanza, liberación y utopía, quizá en algunos momentos se muestra fragmentada, pero que a la postre se cumple con el cometido de mostrar cómo a través de ellos se estructura gran parte de la complementariedad entre filosofía y teología en el contexto latinoamericano.

**Palabras clave:** Complementariedad, Filosofía, Teología, Alteridad, Utopía, Esperanza, Liberación

1 Recibido: 11 de mayo de 2014. Aceptado: 28 de agosto de 2014.

2 Ferney Mora Acosta. Maestría en Estudios Latinoamericanos – Filosofía (Universidad Nacional Autónoma de México), Doctorando en Filosofía (Universidad Católica de Argentina). Licenciado en Filosofía y Letras (Universidad de Nariño, Pasto – Nariño), Especialización en Educación e Investigación (Universidad de Nariño, Pasto - Nariño), Profesor Programa de Humanidades y Filosofía – Facultad de Ciencias Humanas (Universidad de Nariño, Pasto – Nariño – Colombia), Profesor Programa de Psicología – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Mariana, Pasto – Nariño, Colombia). Integrante Grupo de Investigación Psicología y Desarrollo Humano, con Escalafón D en COLCIENCIAS. Correo electrónico: morafferney@hotmail.com

3 Luis Carlos Rosero García. Maestría en Etnoliteratura (Universidad de Nariño, Pasto - Nariño). Profesor Programa de Psicología – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Mariana, Pasto – Nariño, Colombia). Psicólogo (Universidad de Antioquia, Medellín – Antioquia), Especialización en Educación Sexual (Universidad Mariana – Universidad Antonio Nariño, Pasto - Nariño), Integrante Grupo de Investigación Psicología y Desarrollo Humano, con Escalafón D en COLCIENCIAS. Correo electrónico: luiscarosero@yahoo.com

4 Víctor Hugo Rosero Arcos. Magister en Educación (Universidad de Nariño, Pasto – Nariño). Profesor Programa de Psicología – Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (Universidad Mariana, Pasto – Nariño, Colombia). Psicólogo (Universidad Mariana, Pasto - Nariño), Especialización en Pedagogía (Universidad Mariana, Pasto – Nariño), Licenciado en Filosofía y Teología (Universidad Mariana, Pasto – Nariño), Integrante Grupo de Investigación Psicología y Desarrollo Humano, con Escalafón D en COLCIENCIAS. Correo electrónico: victorhugo987@yahoo.es



## Abstract

### *Interlinkage between philosophy and theology: A latin american perspective*

This article, in relation to complementarity between philosophy and theology in the Latin American context, is the product of an investigation that gives visibility to the relationship between these two eminent knowledge. For this purpose, we use subcategories such as alterity, utopia, hope and liberation as a project. As one of the central questions to reflect on the existence of a philosophy or theology in Latin America.

For the construction of this text, with reflective properties, using the method of the monograph which allowed us to create spaces dissertation about the above concepts.

Finally, the text shows the reflective approach and conclusive between the principles of otherness, liberation and utopia, perhaps at times shown fragmented, but eventually met with the task of showing how to structure them through much of complementarity between philosophy and theology in the Latin American context.

**Keywords:** Complementarity, Philosophy, Theology, Otherness, Utopia, Hope and Liberation

## Introducción

El presente trabajo trata sobre la relación entre filosofía y teología dentro del contexto latinoamericano, pero sin desconocer el legado por parte de la cultura occidental. Ante lo cual es importante detenernos en primera instancia, en la reflexión etimológica de las dos categorías en mención, en segunda, el desarrollo conceptual de las subcategorías tales como alteridad, utopía, esperanza, y la liberación como proyecto.

En esta situación se pone de relieve las fronteras y las conexiones entre los dos campos de significaciones donde el mismo concepto de teología serviría como mediación. Es decir, el término "teologías" se origina con el pensamiento griego, por tanto, es a partir de sus prácticas, de sus imaginarios y de sus cosmologías que el hombre griego se preguntó por eso que era designado por el *theos* y el *theion*, el dios y lo divino.

El propósito general de esta monografía es hacer visible la eminente

relación entre dos saberes como es el filosófico y el teológico, que por sus características no es menester detenerse en la cuestión, si existe o no una filosofía o una teología latinoamericana que obviamente requeriría de una diferente lectura por tratarse de otra realidad.

Es decir, que antes de desarrollar conceptualmente las dos categorías importantes es relevante recordar que la teología y la filosofía han entablado un diálogo desde mucho tiempo atrás, incluso de los griegos hasta momentos contemporáneos. Por parte de la filosofía, este acercamiento se logra a través de la reconciliación entre la fe y la razón. Por los linderos teológicos, se dice que ésta, en tanto que reflexión de un grupo social e históricamente determinado, ha estado ligada siempre a un "sujeto histórico."

Entonces, la filosofía es entendida, según Deleuze y Guatari (1997) como el "arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos"; y el filósofo es, por consiguiente, el amigo del concepto, está en poder del concepto. La Filosofía, con



mayor rigor, es la disciplina que consiste en crear conceptos y, crear conceptos siempre nuevos.

Igualmente, la filosofía es un estilo de reflexión hermenéutica en donde se articulan tanto la dimensión de “sospecha” con su corolario la denuncia y la dimensión de recolección de sentido y su corolario la dimensión especulativa magníficamente simbolizada con la cifra nietschscheana de la filosofía de la mañana.

## **Hacia un filosofar latinoamericanista**

La filosofía latinoamericana, como lo menciona el pensador latinoamericanista Horacio Cerutti Guldberg, después de la década de los sesenta readecua su discurso en este contexto, desde luego, no dista de la producida hacia los años cuarenta y cincuenta. Es importante, hacer alusión a algunos acontecimientos como la revolución cubana que deja su impronta en la vida y en la producción cultural latinoamericana. Se presentan variables en las ciencias sociales y humanas como también en las artes latinoamericanas. En el campo literario, el tan mencionado boom, en la parte educativa, la pedagogía del oprimido, en la dramaturgia el teatro popular, en la sociología, en la economía y en la politología la teoría de la dependencia, en la doctrina cristiana la teología de la liberación, temática a ser tratada seguidamente.

Con respecto, a una filosofía en el contexto latinoamericano, se dice que varios fueron los autores latinoamericanistas que plantearon la necesidad de una filosofía particular del continente, que respondiera a los retos y problemas de nuestros países, pues en última instancia, se considera que no existe una filosofía de carácter universal que propicie una solución a todos los problemas. Cada país, cada filósofo, cada periodo y cada escuela han dado soluciones diversas, a los problemas de los seres humanos.

Por lo tanto, en este orden de ideas, varias tesis exponen que se postula un pensamiento filosófico en función de unos problemas concretos. Es decir, que una filosofía desde y para América debe ser esencialmente política y social en su objeto. Igualmente, es cierto, que desde hace tiempo la polémica a favor o en contra no ha terminado, y es precisamente al interior de una situación política diferente, desde la perspectiva de la dependencia y la liberación.

Dentro de esta reflexión sobre la filosofía en el contexto latinoamericano, es menester recurrir a Leopoldo Zea (1978), si algo caracteriza al pensamiento en Latinoamérica es su preocupación por captar la llamada esencia de lo americano, tanto en su expresión histórica y cultural, como en su expresión ontológica.

En el anterior párrafo, el pensador mexicano manifiesta cómo el filosofar latinoamericano se enmarca precisamente en torno a sus propios problemas, pero sin embargo, en ningún momento desconoce la importancia del legado de occidente. Por consiguiente, la lectura crítica, analítica y reflexiva sobre todo cuanto acontece en nuestro continente, hace que el pensamiento latinoamericano tenga como propósito general, la captación de la esencia de lo americano.

No se quiere decir que no exista un pensar más preocupado por las magnas temáticas de la filosofía universal. Por supuesto que existe, y por estas épocas, son muchos los pensadores que sobresalen en el mismo en América. Sin embargo, lo importante para comprender mejor la historia de nuestra cultura, es este preocupar que haya hecho de América el centro de su reflexión.

Es así como, según Gutiérrez (1975) la teología es entendida como la sistematización del pensamiento o doctrina de una religión. La teología cristiana, que se basa principalmente en contenidos bíblicos como también en las resoluciones de los primeros concilios ecuménicos y en



los planteos de los llamados padres de la iglesia. La "teología" es reflexión, actitud crítica. Lo primero es el compromiso de caridad, de servicio. La teología viene después, es acto segundo. Puede decirse de la teología lo que afirmaba Hegel de la filosofía: sólo se levanta al crepúsculo. La acción pastoral de la iglesia no se deduce como una conclusión de premisas teológicas. La teología no engendra la pastoral, es más bien reflexión sobre ella, debe saber encontrar en ella la presencia del Espíritu inspirando el actuar de la comunidad cristiana.

Las anteriores líneas hacen alusión no solo al compromiso político sino que se convierte en la disertación sobre el quehacer pastoral de la iglesia. Pero también es cierto que esta actividad pastoral igualmente quiere ser profética. Propende enfatizar aquel compromiso revolucionario dotando de categorías teológicas que hagan visible esa praxis emancipadora cargada de criticidad y eficacia.

A lo largo de la historia, las expresiones más auténticas de reflexión teológica han resultado de una determinada praxis colectiva de los grupos que aventuran responder coherentemente a los desafíos históricos de unas circunstancias concretas. Pero, más que de la praxis específicamente teológica, el pensamiento teológico ha estado generado, determinado y condicionado por las prácticas sociales que los grupos han desarrollado en un contexto socio-económico y político concreto. Por lo anterior se puede decir que el pensamiento teológico está siempre determinado por el grupo, sector, estrato o clase social; y es justamente eso lo que realiza Silva Gotay (1979), al llevar a cabo un recorrido por la mayoría de los países Latinoamericanos, dando cuenta de la teoría de la liberación latinoamericana.

Por lo tanto, como ya lo mencionamos anteriormente, dentro de esta reflexión sobre la complementariedad entre teología y filosofía: desde una perspectiva latinoamericanista, se desprende una

serie de subcategorías adherentes a la cuestión planteada en este trabajo; como es el caso de la alteridad, la utopía, la esperanza y de liberación.

### Hacia un concepto de alteridad

Para tratar de aproximarnos hacia un intento reflexivo en torno al concepto de alteridad, abordaremos la temática con base a los aportes de algunos latinoamericanistas, tales como Raúl Vidales Delgado, Horacio Cerutti G. y Samuel Silva Gotay (1983, p. 294), quien citando a Enrique Dussel, expresa:

*Esa totalidad dominante encierra en sí el «sentido», explicación y valor de todo lo posible. Lo que queda fuera no tiene sentido ni valor para esa totalidad, lo que queda fuera es explotable, destruible -como el indio, como sus recursos naturales.*

*Es en la «alteridad» del hombre latinoamericano, pobre, periférico - no completamente otro con respecto a la «totalidad» dominante- en quien se «revela» la verdadera totalidad con la exigencia de la liberación del hombre. La «revelación de la alteridad» ( el otro que viene desde fuera) que se da en Jesús, quien representa a los pobres, hoy se da en los pobres latinoamericanos que representan agudamente la situación de todos los otros de las economías dependientes del mundo. La «epifanía de Dios en el hombre pobre», explotado y oprimido, constituye una acusación del pecado que tiene sus raíces en la «acumulación del capital» y que se manifiesta en el dominio del coloniaje.*

Silva Gotay (1983, p. 294)) continúa su exposición con relación a la alteridad latinoamericana, citando nuevamente al teólogo y filósofo argentino:

*Sin la irrupción de alteridad en la totalidad dominante, dice Dussel, no es posible la existencia del «otro*



*hombre», no puede haber la aceptación del otro, en cuanto otro, no puede haber relación de amor, no puede haber ética cristiana, no puede haber novedad, no puede haber historia. Pero «la alteridad» que pasa juicio sobre la verdad que reclama totalidad en el orden establecido, crea una «crisis» que desafía la legitimidad del orden. Se da entonces el proceso de liberación. Entonces se hace posible la historia y la ética.*

Es sólo a partir de la presencia o, más bien, con la llegada de la alteridad, cuando se da la posibilidad de la existencia de ese "otro", del "hombre nuevo". Cuando hay carencia de alteridad entre los latinoamericanos será imposible la incorporación de la idea de justicia al pobre, el cual por supuesto se encuentra fuera del sistema de oportunidades. Por tanto, la alteridad es amar al prójimo, aceptar la posibilidad de existencia del "otro hombre".

Sin la alteridad será imposible el establecimiento o la apertura de la praxis liberatoria para América Latina, porque ésta procede desde el otro como otro. Es el punto de partida para que el pobre, el marginado, el explotado, etc., pueda entrar a formar parte del sistema de beneficios.

En esta ocasión es imposible elaborar una revisión reflexiva sobre la temática, en la obra tan amplia y compleja del pensador Samuel Silva Gotay (1983). Pero sin embargo, nos remitimos a realizar una breve exposición de la alteridad, como aspecto estructurante del proceso de liberación para nuestra América. En seguida, se hará alusión al pensamiento y doctrina de Raúl Vidales (1972, p. 124):

*En definitiva la verdadera liberación sólo pudo tener lugar en la totalidad que se abre "al otro", porque aquí la liberación es verdaderamente alterativa y significa "el despliegue mismo de la perfección humana, su bien". Es altamente significativo cómo estos conceptos filosóficos,*

*en apariencia ajenos, aparecen muy señalados por aquellos que están en pleno compromiso de acción. El amor lo entiendo como una urgencia de solucionar el problema "del otro".*

En líneas anteriores, parte integral de la obra *La iglesia latinoamericana y política después de Medellín* encontramos planteamientos comunes en torno a la definición de alteridad, donde se evidencia esa relación opresor-oprimido, similar reflexión aparece en el texto de Silva Gotay. Por tanto, la alteridad es entendida como el único medio para superar esa esfera de violencia y represión a través de la dialéctica de la liberación y, de esta manera, poder abandonar ese círculo de la mismidad violenta y poder abordar la alteridad del hombre nuevo.

Dada la importancia de la temática, vemos conveniente retomar otro pasaje de la obra de Vidales (1978, p. 13):

*En este contexto la fe nos aparece cada vez más como "praxis liberadora", el cristianismo comprometido redescubre el nuevo mundo del "otro", es decir, del prójimo enfatizado en sus relaciones largas de "ciudadano", que existe como clase social dominada y en relación antagónica con las clases explotadoras. En medio de una globalidad politizada y del creciente proceso de la toma de conciencia revolucionaria, la fe entraña necesariamente una dimensión política no como un añadido, sino como la esencialidad misma del acto de fe vivido en su ámbito concreto de praxis histórica.*

Evidentemente, estamos dentro de un quehacer teológico, donde la novedad del nuevo hombre y su nuevo orden son descubiertos solamente por la fe. Así, concluye el propio pensador que la teología de la liberación se convierte en una teología de la salvación en las condiciones concretas, históricas y políticas de la actualidad. Es decir, esta nueva teología puede llegar a ser el camino hacia una nueva manera de hacer teología.



*Una tal reconstrucción de la sociedad implica una lucha por el poder. Si bien en este esbozo no podemos entrar en la discusión de las cuestiones del poder involucradas en la construcción de una sociedad para todos, queremos por lo menos dejar planteado este problema.*

*Tal exigencia de una nueva economía que da el marco a cualquier proyecto concreto de liberación, tiene que ser acompañado por una crítica ideológica de aquellas ideologías que prometen trabajo y satisfacción de necesidades para un futuro no especificado. (Vidales, R., 1988, p. 200)*

Creemos, sin lugar a dudas, que otro de los aportes de Vidales es precisamente la presencia del principio de alteridad, en el cual se observa la estrecha relación entre ética y política. Caracterizada de la siguiente manera: la política tiene como objetivo la organización y el gobierno de la sociedad en orden a la obtención del bien común. La praxis política cumple una función primordial en toda sociedad (la reconstrucción de que habla Vidales). De ahí que por alteridad se entienda la ruptura de la mismidad, empezar a pensar y actuar en pro de los demás (escuchar la voz del otro). Cuando el hombre se reúne en sociedad, pretende un fin y éste es la obtención del máximo bien para todos, mediante la ayuda mutua y el intercambio de servicios. A esto se denomina bien común y de su consecución debe preocuparse la política para que haya una eticidad alterica dentro del quehacer político de nuestras naciones latinoamericanas.

Pero la preocupación de Raúl Vidales radica principalmente en que nuestra realidad es otra, la historia de la actividad política de nuestros países se encuentra muy distante de lo que debería ser. Por ejemplo, el Estado se ha constituido en el ente donde se concentra el poder necesario para establecer la gobernabilidad de una sociedad. En innumerables ocasiones

deja de servir al pueblo para ponerse al servicio de la clase dominante. Es decir, el Estado se convierte en el mecanismo encargado de la función de adquirir poder y la política en la estrategia para llegar al poder.

En nuestro medio, los sectores poseedores del mayor poder económico, comercializan directa o indirectamente la posibilidad de elegir. Estos mecanismos políticos, al fin de cuentas, están al servicio de los intereses de los más poderosos. En nuestra América Latina es muy notoria la debilidad y corrupción que ha llevado al establecimiento de la dictadura en la mayoría de los países. Estos regímenes se llevan a cabo ya sea por los militares, por los partidos o por las familias muy poderosas.

Y el problema se agrava cada día, porque cuando la voz del otro, el pobre, el marginado, el explotado, comienza a expresarse a medida que toma conciencia de su dignidad personal, es violentamente silenciada. Por lo tanto, es necesario replantear el verdadero sentido de la praxis política, es decir, desde esta premisa, la política se constituye como el medio para servir a los demás, debe estar orientada al bien común o, sea el bien para todos.

El quehacer político debe comenzar por el tratamiento a la situación de injusticia que vive la clase marginada. De ahí que la política debe tender a reubicar al pueblo en el poder, pero con el firme propósito de conseguir la verdadera igualdad de oportunidades y justicia para todos.

## La liberación como proyecto

Para introducimos en este pensar, por el campo de la liberación, en primer lugar, señalamos algunos importantes apuntes hechos por el filósofo argentino Horacio Cerutti (1997, p. 133):

*Paradójicamente, debo comenzar a tratar este tema afirmando que no tiene contenido estricto o, mejor, que*



*sus perfiles son todavía difusos. No disponemos de una teoría de la liberación, aun cuando la demanda por una tal teoría sea reiterada y a pesar de que las situaciones de dominación e injusticia padecidas por nuestra América se agudizan cada día, hasta el punto de llevarnos al interrogante, no ya acerca de una teoría de la liberación, sino de si el proceso de liberación es todavía posible o si ya hemos superado el umbral de la irreversibilidad en el sufrimiento de la dominación. Esto no es cuestión de optimismos o de pesimismo. Tanto el planteo del umbral irreversible de la dominación, después del cual ya no quedaría ninguna oportunidad para romper las cadenas opresivas, cuanto el planteamiento mismo de la carencia o insuficiencia de las argumentaciones disponibles para elaborar una teoría de la liberación, constituyen también y fundamentalmente, teóricos.*

Horacio Cerutti (1997) manifiesta que por estos momentos no existe una teoría de la liberación, lo que hasta ahora se ha dado son tan sólo intentos realizados desde diferentes puntos de vista.

También da a entender que todos esos esfuerzos e intentos hechos por autores de nuestro continente, con base en posturas como la teoría de la dependencia, la pedagogía del oprimido, el teatro popular, la teología de la liberación, incluyendo desde luego a la filosofía de la liberación, tal vez punto central de su reflexión.

*En este momento y con el fin de restringir mi exposición a un ámbito más manejable, me referiré casi exclusivamente a la filosofía de la liberación. En verdad, no fue ésta una filosofía sino una orientación múltiple desarrollada inicialmente en la Argentina por un grupo de autores preocupados por algunas inquietudes comunes. Estas inquietudes no llegaron a cuajar en un programa*

*compartido y persistentemente realizado, porque casi en los momentos en que se tomaba conciencia de la vigencia de intereses que parecían semejantes, se advertían las divergencias. Así, lo que se ha conocido como filosofía de la liberación oculta bajo esa denominación un conjunto complejo de posiciones, no fácilmente diferenciables entre sí, pero conflictivas y en gran medida excluyentes. (Cerutti, 1997, p. 134)*

De ahí, la preferencia por hablar más de filosofías de la liberación que de teoría de la liberación. El autor latinoamericanista afirma que por aquellos primeros tiempos donde se estaba gestando el movimiento, muchas de las pretensiones no llegaron a cristalizarse en razón de la presencia de una diversidad de posiciones. Por tanto, pensamos que la ausencia teórica de la liberación a la cual hace alusión se debe principalmente a la carencia de un consenso entre los primeros gestores del movimiento de filosofías de la liberación.

Pues bien, ahora prosigamos por el sendero de la reflexión de Vidales (1972, p. 120) sobre el proyecto de liberación, señalemos algunos apartes:

*No debemos caer en la tentación de creer que este término ha surgido en primera instancia de la reforma teológica post-conciliar. No en realidad, es fruto de un proceso histórico de autoconciencia que se ha venido desarrollando y madurando en las últimas décadas de América Latina y que fue provocando la aparición de diversos movimientos y corrientes sociales que surgieron como "la oposición crítica a los modelos desarrollistas" que uno tras otro han ido fracasando. La dimensión sociológica de "dependencia" trajo como correlativo un movimiento de "liberación", movimiento que ha encontrado su acepción más profunda y plena en una ulterior connotación con la fe y el lenguaje teológico.*



Vidales es claro en manifestar que el concepto de liberación se debe estudiar no como algo surgido de las reformas teológicas post-conciliares, sino como la resultante que ha venido brotando paulatinamente del proceso histórico de autoconciencia dentro del contexto latinoamericano. En síntesis, pretende decir que todo ese lenguaje liberador nos obliga a superar al lenguaje desarrollista y el anuncio de una nueva polarización de la reflexión de la acción. Aparece en este concepto un nuevo juicio de la realidad social, histórico-política de nuestra América. Igualmente la presencia de ese sentido de enfrentamiento antagónico con relación a todas aquellas situaciones de injusticia y de dependencia.

En otro de sus textos, *Desde la tradición de los pobres*, Raúl Vidales (1978, p. 47) expresa:

*Pues bien, la historia reciente de las luchas populares, con sus logros y retrocesos, es el "hecho teológico prioritario" desde el que emerge con raíz histórica la reflexión teológica desde la perspectiva de la liberación. El fenómeno histórico de las masas obreras y campesinas, de pobladores de barriadas y estudiantes, de sectores de la pequeña burguesía e intelectuales, etc., que se encuentran involucrados dentro del mismo proyecto histórico de liberación, es el "hallazgo histórico" más fenomenal por el que atraviesa la experiencia latinoamericana.*

El teólogo mexicano conocedor del inconcluso proceso de organización de los estados nacionales, supo en ese momento decir clara y abiertamente una propuesta de liberación. Por tanto, consideramos más conveniente escuchar a Vidales (1988, p. 15) desde sus propios escritos:

*Todo proyecto de liberación en su proyección utópica es universalista; pero si bien es cierto, que la visión de liberación arranca de la base económica, lo que realmente enfrenta*

*es una opresión también universal debajo de la cual también están mezcladas otras opresiones que la refuerzan y la llevan muchas veces a sus peores extremos. Tal es el caso de las etnias, de los negros y de las mujeres, entre otros.*

Antes que nada, el principio de liberación es una ética de la vida, una ética crítica desde las víctimas, las cuales irrumpen en la historia. Es decir, abordar la dimensión sobre los esfuerzos posibles para asegurar una vida humana justa y digna frente a todas las amenazas acechantes de esta sociedad en crisis. Citemos nuevamente a Vidales (1988, p. 15):

*Hay que tener lúcida conciencia de que cualquier proceso de liberación parte de situaciones de opresión muy específicas que exigen soluciones coherentes con su propia especificidad; a fin de cuentas el proceso universalista de liberación conlleva esta dialéctica.*

De lo anterior podemos decir que con gran nitidez y solidez expone esa dialéctica que se encuentra entrelazada en su proyecto de liberación. Indígenas y mujeres, negros y campesinos, niños y viejos, obreros y empleados que se presentan como elementos constitutivos de la vida, dentro de un proceso de criterios generales. Pero una vida digna sólo se logrará cuando haya apertura a las liberaciones.

## El concepto de utopía

Para entrar al estudio, análisis y reflexión sobre el concepto de utopía, principalmente en Raúl Vidales, en primera instancia miremos lo que plantean algunos pensadores latinoamericanistas, como Gustavo Gutiérrez (1984, p. 27) y Horacio Cerutti. Escuchemos al primero de ellos.

*La utopía significa necesariamente una denuncia del orden existente. Son, en buena parte, las deficiencias de éste las que dan lugar al surgi-*



*miento de una utopía. Se trata de un rechazo global y que quiere ir hasta la raíz del mal. Por eso la utopía es revolucionaria. Como dice Eric Weil, "las revoluciones surgen cuando el hombre está descontento de su descontento" (¿descontento de su reformismo?).*

Gustavo Gutiérrez (1984) emite un concepto de utopía, sin lugar a dudas, desde el horizonte de lo posible y realizable, presenta como característica primordial mostrar con mucho afán el malestar de una situación que nos atañe a todos, como es el caos que vive la sociedad latinoamericana. En otras palabras, es la denuncia que a través de sus escritos revestidos de utopía, saca a la luz pública los graves problemas existentes en los pueblos de nuestra América. Por otro lado, no podemos pasar por alto otro de los factores trascendentales de su mensaje: el anuncio de una nueva sociedad, la aparición del nuevo hombre.

Enseguida miremos los planteamientos que Horacio Cerutti (1996, p. 94) hace respecto al concepto de utopía: que ésta se dice de muchas maneras.

*La distinción en tres niveles..., el primer nivel de consideración, el término utopía es usado como adjetivo, si se permite, descalificativo. Su sentido es claramente peyorativo y alude a lo quimérico, fantasioso y, sobre todo, irrealizable o imposible.*

*En su segundo nivel, lo utópico remite a un género claramente delimitado, que comparte características del ensayo filosófico político y se ubica a medio camino también entre la ciencia ficción y la literatura. Este género tiene una estructura perfectamente delimitada, la cual se reitera con sorprendente regularidad en sus componentes.*

*El tercer nivel de lo utópico es el más difícil de deslindar respecto del segundo. Se refiere a lo utópico operando y operante históricamente.*

*Es la utopía vivida, más que la utopía pensada o exclusivamente escrita.*

Este nivel remite a la dimensión utópica de la razón humana, que tiene relación con la dimensión utópica de la realidad histórica. Aquí lo imposible es continuamente rebasado y la historicidad se hace patente en esta frontera móvil. Lo utópico proporciona conocimiento respecto de la realidad y su estructura valorativa interactúa con la cotidianidad.

La distinción que establece con relación al término de utopía, permite reafirmar, sin lugar a dudas, que es en la definición del mencionado concepto, donde la mayoría de los entendidos de la temática, fracasan. Por tanto, el análisis con base a este ejercicio de distinción, proporciona mayores herramientas para el logro de un fructífero tratamiento de la utopía desde una perspectiva teórica. De ahí concluye el autor: "que de lo contrario quedaría reducido en los extremos a una pura denigración o a una trivial apología de lo que se cree es la utopía" (Cerutti, 1996, p. 94).

Veamos algunos de los postulados que Vidales (1978, p. 90) hace con relación al concepto de utopía:

*El quiebre de una religión del fetichismo, viene afirmada a partir del hombre concreto, precisamente, como negación del fetiche. Sin embargo, este hombre concreto jamás podrá constituirse dentro de un proyecto liberador más que en la medida en que al mismo tiempo que se liga un "proyecto utópico" institucionalizado en una organización revolucionaria, queda abierto más allá de todo modelo institucionalizado. Es decir, cuando queda abierto permanentemente hacia el horizonte infinito de la utopía liberadora.*

En otras palabras, el texto anterior da a entender que el hombre concreto, como negación del sistema alienante se mantiene totalmente abierto hacia el horizonte de lo infinito de la utopía liberadora. Es decir, este hombre inserto en el proyecto libe-



rador, también está ligado a un proyecto utópico. Por tanto, el hombre concreto del cual habla Raúl Vidales, no es otra cosa, que el hombre total, el hombre nuevo, concebido dentro de la dimensión de lo trascendental. Por lo cual, el hombre total-concreto, trasciende incluso las mismas relaciones comerciales. De otra parte, y en coincidencia con lo manifestado por el autor, es la factibilidad de la “revolución total” que Marx defendió como propiciadora de la llegada de la nueva sociedad.

El pensador mexicano define la utopía como futuro trascendente surgido desde la praxis política de los oprimidos, un mundo sin escasez ni limitaciones para la satisfacción y goce de las necesidades vitales; como vida plena y dicha plena. Un trabajo verdaderamente humano en función de todos como algo creativo y transformador; triunfo sobre todas las formas de muerte, inseguridad, miedo, enfermedad, hambre e ignorancia. Sin clases antagónicas, es decir, una sociedad de abundancia y una perspectiva infinita de la vida: el mundo de los hombres nuevos en una tierra nueva.

Pues bien, la conceptualización de Vidales sobre la utopía, nos remite inmediatamente a deducir que él se enmarca dentro de una utopía como “lo posible”, dejando a un lado todas aquellas definiciones desde otros puntos de vista, como el traducirse el término utopía con la frase “no hay tal lugar”. Traducción de Francisco de Quevedo del neologismo de Tomas Moro. Pero sin embargo, se cree conveniente hacer la correspondiente aclaración. En primera instancia, desde el lenguaje o uso cotidiano, utopía se asemeja a la ilusión o quimera. Se define como lo impracticable e irrealizable.

Por lo tanto, la utopía de Vidales es aquella que se enmarca dentro del sentido positivo, en la cual se manifiesta el rechazo absoluto a situaciones de injusticia y opresión social que propone un modelo alternativo a seguir. Es decir, aquella se caracteriza por una visión con voluntad constructora y reconstructora hacia un mundo nuevo.

En términos generales, Vidales propone una utopía que coincide con una determinada visión del mundo que históricamente se encuentra capaz de cambiar radicalmente el orden real de una formación social dada para el surgimiento de otra. Este pensar sobre utopía invita a transformar un orden dado, conociendo las causas de la negatividad de las víctimas. Por lo tanto, existe la obligatoriedad de formular posibles alternativas. Es ahí, donde se propone el principio de esperanza de Bloch (1977).

La opción por los pobres, por las víctimas, por los explotados, la liberación y su dimensión utópica fueron las preocupaciones primordiales que inspiraron la práctica y reflexión que el autor plasmó en sus obras y artículos publicados tanto en México como en otros países.

Otro de los referentes teóricos importantes es el pensador alemán Franz Himkelammert, quien se inserta en esta disertación sobre las utopías. Según Fernández & Silnik (2013, p. 1): “Para él, las utopías pueden encontrarse tanto en formulaciones religiosas (el “reino de los cielos” para los cristianos) o laicas (el “comunismo perfecto” de los socialistas, el “mercado total” de los liberales y neoliberales)”. Esto significa que el autor se constituye en un apologetico de las utopías, llegándose a entender éstas como ese transcurrir de lo imposible a lo posible, de lo irrealizable a lo realizable; es decir, que lo que moviliza la historia de la humanidad es precisamente lo imposible.

Al igual que otros pensadores latinoamericanistas, las utopías en este contexto se conciben como el futuro trascendente que parte desde la praxis política de los pobres, donde la teología de la liberación propende por el reconocimiento del hermano prójimo, y las teorías marxistas en búsqueda de una sociedad mejor para todos.

Para Franz Himkelammert (2013), el estudio de las utopías se centra principalmente en el sujeto, ubicándose este



dentro de las dimensiones de lo histórico, lo político y lo cultural; y a su vez que todas las utopías estarán al servicio del sujeto.

Desde esta perspectiva, los renglones siguientes hacen alusión a la construcción de la esperanza, siendo la esperanza y la utopía dos constructos que tienen que ver con el tiempo de la espera.

## Construyendo la esperanza

Para el abordaje de la reflexión en torno al principio esperanza, es importante recurrir en primera instancia al pensador Ernst Bloch (1977, p. XI);

*El afecto de la esperanza sale de sí, da amplitud a los hombres en lugar de angostarlos, nunca puede saber bastante de lo que les da intención hacia el interior y de lo que puede aliarse con ellos hacia el exterior.*

*El trabajo de este afecto exige hombres que se entreguen activamente al proceso del devenir al que ellos mismos pertenecen. No soporta una vida de perro, que sólo se siente pasivamente arrojada en el ente, en un ente incomprendido, o incluso lastimosamente reconocido. El trabajo contra la angustia vital y los manejos del miedo es un trabajo contra sus autores, en su mayoría muy identificables, y busca en el mundo mismo lo que sirve de ayuda al mundo: algo que es susceptible de ser encontrado. ¡Con qué abundancia se soñó en todo tiempo, se soñó con una vida mejor que fuera posible! La vida de todos los hombres se halla cruzada por sueños soñados despierto.*

Parafraseando un tanto las palabras de Bloch, se comprende que la vida de todos los hombres se encuentra cruzada por sueños soñados despiertos. No existen hombres que vivan sin soñar despiertos. Entonces, se trata de conocer cada vez

más estos sueños y lograr una mayor intensidad en los mismos de forma consciente. De la misma manera, el sueño consistiría en lograr una sociedad donde las condiciones vitales sean satisfechas y propicien una mejor calidad de vida.

Para Bloch es de una importancia capital la presencia del concepto utópico para llevar a cabo el proceso de transformación social, por cuanto en él se cifra la espera - esperanza de un mundo mejor. Desde una perspectiva filosófica (Barabas, 1996, p. 70), se establece la relación entre utopía, realidad y colectividad con lo cual permite llegar a la distinción entre utopía abstracta y utopía concreta:

*De la primera, también nombrada novela política u utopismo, resulta el pensamiento o proyecto individual de transformación de la realidad social que no aparece mediado y elaborado por la colectividad, sino que se proyecta sobre ésta con mayor o menor obligatoriedad, en nombre de una perfección predeterminada. La utopía concreta, en cambio, es entendida como la potencia anticipadora de lo que los deseos y voluntades colectivas lograrán en el futuro.*

Es el deseo acotar algo más, sobre esta última clase de utopía, es decir, la concreta o, en otras palabras, lo que hace que ésta sea real, es precisamente esa característica de ser considerada como esperanza y proyecto colectivo-concreto de una realidad social. Es una esperanza con apertura, aun cuando no ha llegado a ser, pero sin lugar a dudas es "posible" que llegue a ser.

En su obra *Cristianismo anti-burgués*, Raúl Vidales (1978, p. 90) define la esperanza de la siguiente manera:

*En términos teológicos, diríamos que aquí se genera la "dialéctica de la esperanza", que involucra tanto las mediaciones reales de factibilidad, como el horizonte infinito como meta total y universal de realización de un orden de libertad.*



*De esta manera el fin siempre está ausente, moviendo e inspirando los procesos concretos, sin embargo, nada hay más opuesto a una concepción utópica que el concebir la utopía como "viaje infinito" sin meta precisa. El hombre concreto no es sino el HOMBRE TOTAL, el HOMBRE NUEVO; dentro de un pensamiento ideológico e idealista, la factibilidad de este hombre sólo es asumida dentro de un orden imaginario (factibilidad imaginaria).*

Se evidencia claramente cómo Vidales empalma una postura que contrarresta las consecuencias fatales de un fetichismo que asecha permanentemente a nuestra actual sociedad. Es decir, sólo se podrá vencer ese asecho, cuando el hombre como elemento conformante y estructurante de ese proceso histórico de liberación, se encuentre ligado necesariamente al proyecto utópico.

Por tanto, en su disertación sobre la esperanza la ubica dentro de la capacidad para imaginar o para soñar como lo manifiesta el mismo Ernst Bloch (1977). El hombre se constituye en un ser que espera, que sueña el futuro, pero tratándose de "una esperanza activa, subversiva del orden actual" (Gutiérrez, 1984, p. 265). En estos términos. Se puede hablar de un hombre nuevo inalienado, con libertad de pensamiento, como ser creativo en la búsqueda constante de su autorrealización y del buen vivir.

## Conclusión

El texto hace énfasis en lo que respecta a la complementariedad entre filosofía y teología, a unos principios claves como son alteridad, liberación, el principio esperanza y utopía antes expuestos. Quizá en algunos momentos puede dar indicios de una fragmentación epistemológica; no obstante, al final se cumple con el propósito de mostrar cómo a través de ellos se articulan estos conceptos en el contexto latinoamericano.

Esta disertación es de suma importancia, puesto que señala como estas categorías distantes en apariencia, se consolidan con pleno compromiso de acción en el amor. En este orden de ideas, el amor es entendido como una urgencia de solucionar el problema "del otro". Como lo indicara el pensador latinoamericanista Enrique Dussel (1979), que la alteridad es concebida como la ruptura con la mismidad, lo cual significa la negación de la totalidad cerrada, pero de igual manera, la alteridad significa la concreción de la opción por la vida, donde esta última es entendida como un valor fundamental.

Otro de los puntos centrales es lo referente al concepto de liberación como proyecto. Ahí se puede ver cristalizada esta concepción sobre la liberación dentro del quehacer teológico-filosófico o, en otras palabras, en el camino por la filosofía y teología de la liberación en el contexto latinoamericano, donde éstas se constituyen como algo nuevo, diferente a los planteamientos y posturas tradicionales. Es decir, su despliegue parte principalmente desde la experiencia histórica y desde el análisis praxeológico.

Por los linderos de la utopía es muy difícil alcanzar una definición única de ésta. No es que no haya intentos, podría hacerse con ellos una interminable lista llena de agudezas y, en definitiva, no quedaría nadie satisfecho. ¿En qué estriba la dificultad? El sentido de utopía está íntimamente ligado a nuestra ideología e, incluso, a nuestra opción política. Por tanto, es cierto que por estos momentos y dada la complejidad del término, es bastante difícil tener una definición única de él, por cuanto se encuentra íntimamente ligado al concepto de ideología. Y, es el momento oportuno para someter a una valoración el concepto antes tratado.

Es importante hacer énfasis que Bloch desde ese entonces ya venía perfilando o, mejor, ya se encontraba perfilado, en su obra todo un tratamiento del principio esperanza y, es así, como lo sitúa parale-



lamente al concepto de utopía. Por cuanto manifiesta que ese sueño o afecto así denominado, exige que ese hombre que espera esté inserto en el proceso de un devenir, es decir, desde una concretividad de éste podremos encontrar ese mundo mejor.

Finalmente, el propósito de lograr hacer visible la complementariedad entre la filosofía y la teología se establece fundamentalmente cuando se generan espacios de disertación en torno a la alteridad en el contexto latinoamericano. Los eslabones o elementos constitutivos que soportan la alteridad provienen de las prácticas de la utopía, la esperanza y la liberación; siendo

la voz del otro, que reclama con urgencia la ruptura de la mismidad, en búsqueda de una sociedad mejor para todos, el puente para provocar la discusión sobre la satisfacción de las necesidades básicas.

El texto representa una crítica frente a la teología y la filosofía ortodoxas, la primera en tanto no se concretiza en una realidad social y la segunda cuando obedece a principios especulativos en sentido estricto; y como tal, es un pretexto para la búsqueda de una sociedad justa, que haga eco a las voces de la periferia. La teología y la filosofía de la liberación, entonces, pretenden ser una vía para una autorrealización.

## Bibliografía

### Fuentes

- Barabas, Alicia. (1996). Utopías indias. Esperanza al futuro. En: *Utopía y nuestra América*. Cayambe: Editorial Abya – Yala, UNAM.
- Barón, Guillermo. (2012). Estela Fernández Nadal y Gustavo David Silnik, Teología profana y pensamiento crítico. Conversaciones con Franz Himkelammert, CICCUS/CLACSO, Colección Secretaría Ejecutiva, Buenos Aires, Argentina. Revista de la Universidad Bolivariana (en línea). En: <http://polis.revues.org/9092>. (Recuperado en Agosto 8 de 2014).
- Bloch, Ernst. (1977). El principio esperanza. Tomo I. Madrid: Editorial Aguilar.
- Cerutti Guldberg, Horacio. (1989). Ensayos de utopía (I y II). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Cerutti Guldberg, Horacio. (1996). ¿Teoría de utopía? En: Horacio Cerutti Guldberg y Oscar Agüero (coordinadores), *Utopía y nuestra América*. México: Editorial Abya-Yala, UNAM.
- Cerutti Guldberg, Horacio. (1997). Filosofías para la liberación. ¿Liberación del filosofar? Toluca: UAEM.
- Deleuze, Giles y Guattari, Félix. (2011). ¿Qué es la filosofía? Barcelona: Círculo de Lectores
- Dussel, Enrique y Marquinez Argote, Germán. (1979). Filosofía de la liberación latinoamericana. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Gutiérrez, Gustavo. (1975). Une Theologie contextuelle latino-américaine. Mémoire de licence de dogmatique. Université de Lausanne, Faculté de Théologie.
- Gutiérrez, Gustavo. (1984). Teología de la liberación - Perspectivas. Perú: CEP.
- Vidales Delgado, Raúl. (1972). La iglesia latinoamericana y política después de Medellín. Bogotá: Ediciones Paulinas.
- Vidales Delgado, Raúl. (1978). Desde la tradición de los pobres. México, D.F.: CRT.
- Vidales Delgado, Raúl. (1988). Utopía y liberación - El amanecer del indio. San José de Costa Rica: DEI.
- Vidales Delgado, Raúl. (1978). Cristianismo anti-burgués. San José de Costa Rica: DEI.
- Silva Gotay, Samuel. (1979). Teología de liberación latinoamericana: Camilo Torres. Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras.
- Silva Gotay, Samuel. (1983). El pensamiento cristiano revolucionario en América Latina y el Caribe. Salamanca: Sígueme.



## Referencias

- Boff, Leonardo. (1987). ¿Liberación como teoría o como acción práctica? En: *Teología de la liberación*. (Colección Cuadernos No. 9). San José de Costa Rica: Departamento Ecueménico de Investigaciones
- Boff, Leonardo. (1989b). *De varia utópica*. (Ensayos de utopía III). Bogotá: Universidad Central.
- Boff, Leonardo. (1991). *Presagio y tópica del descubrimiento*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Boff, Leonardo. (1993). *Filosofía de la liberación latinoamericana*. (2ª edición). México: Fondo de Cultura Económica.
- Boff, Leonardo. (2010). *Utopía es compromiso social y tarea responsable*. Monterrey: CECYTE-N.L.
- Cueva, Agustín. (1987). *Las coordenadas históricas de la democratización latinoamericana*. (Primera edición). En: *Ensayos sobre una polémica inconclusa: La transición a la democracia en América Latina*. México: Editorial Planeta.
- Dussel, Enrique. (1980). *Filosofía ética latinoamericana: Arqueológica latinoamericana, una filosofía de la religión antifetichista. Tomos III, IV, y V*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Dussel, Enrique. (1986). Cuatro temas en torno a la teología y economía. En: *Cristianismo y sociedad*. No. 87, pp. 67 – 91. México: Editorial Tierra Nueva.
- Dussel, Enrique. (1990). *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. México: Editorial Siglo XXI.
- Dussel, Enrique. (1998). *Una ética para la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Universidad Autónoma Metropolitana–Universidad Nacional Autónoma de México. México: Ediciones Trotta.
- Dussel, Enrique. (2006). *20 Tesis de política*. Morelos: Editorial Siglo XXI.
- Dussel, Enrique. (2007a). *¿Fundamentación de la ética? La vida humana: De Porfirio Miranda a Ignacio Ellacuría*. México: UAM-Iztapalapa.
- Dussel, Enrique. (2007b). *Materiales para una política de la liberación*. México: UANL Plaza y Valdés.
- Dussel, Enrique. (2007c). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- González Butron, María Arcelia. (1996). *Abriendo surcos sembrando sueños, utopía y liberación en el pensamiento de Raúl Vidales Delgado*. Morelia: Editorial Centro Michoacano de Investigaciones y Formación “Vasco de Quiroga” y Equipo Mujeres en Acción Solidaria.
- Gutiérrez, Gustavo. (1974). Praxis de la liberación. Teología y anuncio. En: *CONCILIUM*, Revista internacional de teología, separela No. 96.
- Gutiérrez, Gustavo. (1978). *Las armas ideológicas de la muerte*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gutiérrez, Gustavo. (1984). *Crítica a la razón utópica*. San José de Costa Rica: Departamento Ecueménico de Investigaciones.
- Gutiérrez, Gustavo. (1986). Democracia, estructura, económico-social y formación del mundo mítico religioso. En: *Cristianismo y sociedad*, pp. 37 - 65. México: Editorial Tierra Nueva.
- Gutiérrez, Gustavo. (1990). *Democracia y totalitarismo*. San José de Costa Rica: Editorial Departamento Ecueménico de Investigaciones.
- Löwy, Michael y García Ruiz, Jesús. (1997b). *Religión et Politique en Amérique Latine*. En: Archives de Sciences Sociales des Religions, No. 97, Paris, octubre - diciembre.
- Magallon Anaya, Mario. (1998). Filosofía, modernidad y desarrollo en América Latina. En: *Cuadernos Americanos* No.68, volumen 5, pp. 100 - 132.
- Sanabria, Fabián. (2003). *De las presencias del mismo en las ausencias del otro*. Hoy. En: Revista Virajes, Volumen I, No. 5. Manizales: Universidad de Caldas.
- Vidales Delgado, Raúl. (1978). El sujeto histórico de la teología de la liberación. En: *Praxis cristiana y producción teológica en América Latina*, No.2, México.
- Vidales Delgado, Raúl. (1991). Dimensión utópica de la liberación. En: *500 años después, La utopía en América*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vidales Delgado, Raúl. (1993). “Fin de la historia”, ¿fin de las utopías? En: *QUADRIVIUM*.



Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Vidales Delgado, Raúl y Rivera Pagan, Luis. (1983). *La esperanza en el presente de América Latina*. Costa Rica: Ponencias presentadas al II Encuentro de Científicos

Sociales y Teólogos sobre el tema "El discernimiento de las utopías".

Vilchis R., Jaime B. y Sala Catala, José. (1990). *Pensamiento utópico y profético - Hispano-Americano*. Toluca: Editorial Universidad Autónoma del Estado de México



# Lenguajes del poder. El chat en las redes sociales virtuales: lenguaje y libertad<sup>1</sup>

DIVA MARÍA GONZÁLEZ SANTAMARÍA<sup>2</sup>  
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ<sup>3</sup>

## Resumen

Una de las preocupaciones que llama la atención a los docentes de instituciones educativas de secundaria, es el uso que los jóvenes están dando al lenguaje. Se presume que los jóvenes están aprendiendo cada vez menos las reglas ortográficas, le cambian el significado a las palabras, la escriben de manera que sólo determinados invitados puedan comprender. Atendiendo a esta problemática se hace un intento por comprender el fenómeno más objetivamente, en el cual se encuentra que el lenguaje siempre ha estado cambiando, pues, este nace y adquiere sentido sólo en medio de las prácticas cotidianas, las necesidades, los contextos situacionales, y es a partir de allí que el lenguaje determina si cambia o no. Junto a este fenómeno se esconde otro más llamativo, y es que cuando los jóvenes escriben a su manera, consideran que son más libres y rebeldes, y no se dan cuenta que están siguiendo modelos de comportamientos estereotipados, sintéticos, falsos. Lo importante no es si los jóvenes escriben de tal o cual manera, o una determinada cantidad de producción, sino aquello que escriben, lo que piensan, lo que interpretan y toman de las tecnologías de la información y la comunicación.

Este artículo hace parte de un ejercicio académico de la investigación denominada "Lenguajes del poder". En desarrollo de la investigación, se encuestaron estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de La Dorada Caldas, Colombia quienes son usuarios asiduos de las redes sociales virtuales y los servicios que ofrecen como el Chat.

**Palabras clave:** sintaxis, gramática, poder, manipulación, masas, cultura.

## Abstract

### *Languages of power. The chat at the social nets: language & liberty*

One concern that calls teacher's attention in secondary educational institutions is the use that the teenagers are giving to the language. They

1 Recibido: 17 de noviembre de 2013. Aceptado: 28 de julio de 2014.

2 Diva María González Santamaría. Ingeniera de Sistemas de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Especialista en Docencia Universitaria de La Universidad Piloto de Colombia. Docente Institución Educativa Marco Fidel Suarez, municipio de La Dorada, departamento de Caldas, Colombia. Correo electrónico: diva\_gonzalez@yahoo.com

3 Miguel Alberto González González. Director de Investigación: Lenguajes del poder. ¿Lenguajes que nos piensan?, asesor y director de la tesis de maestría y del presente artículo resultante de la investigación. PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina -INPECAL- México; PhD en Ciencias de la Educación Universidad Tecnológica de Pereira. Correo: mgcaronte@me.com



suppose that the teenagers every day learn less the spelling rules, they change the meaning to the words, they write words that only their guest can understand. I respond to this problem making a attempt to understand the topic objectively, in this find that the language always is changing, in so much as this is originate and get meaning only at the daily live, the needs, situational contexts and about that the language change or not. near this situation is hidden other problem, this is that when the teenagers write as they want, they feel that are more liberty and can be more rebels, but they no are aware, they are following a behavior stereotype, artificial, false. The important is not that the teenagers writing in one or another way, or about an amount of production, the important is their writing, their thinking, their interpretation and that they are can take of the technologies.

This article is part of an academic process in the context of research called "Languajes of power". In developing the research, surveyed high school students Educational Institution Marco Fidel Suarez from La Dorada, Caldas, Colombia, who are regular users of social networking sites and services it offers as the Chat.

**Key words:** syntax, grammar, power, handling, mass, education.

## El poder del lenguaje, y el lenguaje del poder

*El lenguaje es la ciudad para  
cuya edificación cada ser humano  
ha aportado una piedra.*

**Ralph Waldo Emerson**

El mundo del lenguaje no es un mundo ajeno a nuestra vida social, el mundo del lenguaje es la ciudad en donde habitamos y por la cual vivimos, el lenguaje no existiría sin nuestra presencia, pero de igual manera no existiríamos sin él. Afirma Foucault (1992, p. 30) que "una primera complicidad con el mundo fundamentaría para nosotros la posibilidad de hablar de él, en él, de designarlo y nombrarlo, juzgarlo y finalmente conocerlo en la forma de la verdad.", se trata de la reconstrucción de la representación del mundo, no del mundo como tal, reconstrucción que se da a partir del uso del lenguaje, pues, "este lenguaje, desde su más rudimentario proyecto, nos hablaba ya de un ser del que él es como la nervadura." (Foucault, 1992, p. 30).

Luego de un violento trasegar por la historia, los hombres aprendieron a utilizar

la palabra, inicialmente para satisfacer necesidades básicas y posteriormente, para pensar. Con las palabras se crearon todas las cosas, las cuales aparecían después de ser nombradas. El lenguaje es así el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que solo él llena, el ámbito de la convivencia, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos. (Gadamer, 1998, p.152).

El emblema más poderoso que tenemos hoy de la palabra es la Democracia, la cual invoca la fuerza dormida de una nación violenta; es una palabra construida con guerras y fundamentada sobre palabras; en nombre de la democracia todo es lícito.

La democracia aparece en la humanidad después del desarrollo de habilidades lingüísticas y propone tomar decisiones que afectan a un grupo, a partir del diálogo y la argumentación, es por tanto otro constructo que hace parte de su racionalización y no, del instinto animal. Afirma Mariano Grondola que el nacimiento de la democracia puede relacionarse con los primeros legisladores Dracón y Solón, pero, como dirán otros no se trata de cuan-



do nace sino del cómo opera, del cómo activa las realidades actuales.

En la Grecia del siglo VI a.c las interpretaciones del mundo eran míticas, todos los acontecimientos se explicaban a partir de las relaciones con los dioses, los hombres se movían en función de poder interpretar los mandatos divinos, las leyes sagradas. Es entonces cuando resulta novedoso hacer una distinción entre las leyes divinas, las de los dioses, provenientes de afuera; y las leyes de los hombres, pues se pensaba que los dioses eran los únicos que instruían leyes. Dracón y Solón, legisladores de la antigüedad, son los primeros en determinar las primeras leyes escritas por los hombres y para los hombres, que deben ser obedecidas por los ciudadanos e incluso por los gobernadores, "Cuando alguien ascendía a una posición de mando, ya no podría gobernar a su arbitrio sino en el marco de la ley" (Grondola, 2000, p. 4), tal era fuerza y legitimidad que se le atribuyo a la palabra, que el pueblo obedece, incluso cuando no está de acuerdo.

A partir de las palabras, ya sea escritas o dichas, construimos e interpretamos el mundo, es sobre el entendimiento de ellas que soportamos los derechos humanos, las constituciones políticas, los tratados de libre comercio, la delimitación del territorio nacional, los acuerdos de paz, las amnistías, las declaraciones de guerra, los contratos de trabajo y los poemas de amor.

La historia de la humanidad está escrita con palabras, las palabras han cambiado el rumbo de la historia y a través de la historia también las palabras han cambiado. A través de sus palabras era cómo se reconocía la locura del loco; ellas eran el lugar en que se ejercía la separación, pero nunca eran recogidas o escuchadas, hasta finales del siglo XVIII. (Foucault, 1992, 7), esto es una prueba de qué tanto pueden revelar las palabras de nosotros mismos.

Las palabras siempre han sonado, alguien, algún día las empezó a escribir, sin embargo, no han dejado de sonar, por el contrario adquirieron la capacidad

de sonar en el silencio de un libro lleno de hojas, allá en lo más profundo de los pensamientos ruidosos de la mente humana. Romano (2007, 43) dice "Metáforas, símiles, clisés, se han ido acumulando a lo largo del tiempo en todas las lenguas. Escribir y hablar bien exige esfuerzo. Son formas intensivas de reflexionar. Una hoja de papel en blanco es sinónimo de tortura mental" es un proceso del cual muchos escritores han hablado, la dificultad de comenzar a escribir un texto, de escribir la primera palabra, la primera oración.

Afirma Maria Gabriela Palazzo que mucho se ha opinado acerca de las maneras como los jóvenes escriben en los espacios de comunicación virtuales, "El chat (conversación escrita, ciberconversación, conversación online, etc), se ha convertido no sólo en un género discursivo de uso regular entre jóvenes, sino también en blanco de críticas y cuestionamientos sociales. Y cuando digo "sociales" me refiero a distintos actores: las instituciones académicas, los medios de comunicación masiva más hegemónicos y los adultos" (Palazzo, 2008, p. 3).

Sin embargo se intentará abordar la problemática planteada integrando los diferentes planteamientos que se presenten. Se tendrá en cuenta el devenir, así como la evolución que ha tenido la lengua española; y un trabajo de campo realizado con estudiantes colegiales de grados superiores. Hoy el tema de discusión es el uso que se hace del lenguaje a través de las redes sociales, chats y mensajes de texto, qué tan acorde es el uso, qué tan pertinente y qué tan nocivo puede ser para nuestro crecimiento cultural. Algunas características que posee este lenguaje, según afirma Osvaldo Ivars, en El chat y la reconfiguración enunciativa, "no se suele escribir más de tres líneas; por eso la brevedad es esencial. La identidad virtual se consigue a través del intercambio de escritos con otras personas; esto se logra respetando los turnos de habla." (2004, p.1)



Este tema tiene por lo menos dos caras la cara apolínea y la cara dionisiaca, en cierta medida la cara de la forma y la del contenido. Inicialmente se abordará el problema atendiendo a los aspectos morfosintácticos del fenómeno, luego se incorporaran interpretaciones sociales de este fenómeno que, aparentemente es sólo lingüístico.

## Rebelde con causa ajena

El desarrollo de las ciencias naturales, así como el florecimiento de las artes y de la filosofía ha podido suceder gracias a que siempre han existido espíritus inquietos, críticos, rebeldes y pensantes. Incluso podemos relacionar algunos retrocesos en la ciencia con la censura de aquellos pensamientos rebeldes, como sucedió con Galileo, obligado a negar sus ideas acerca de los movimientos del planeta tierra. ¿Será, este síntoma de rebeldía que a veces vemos en la escuela, un buen síntoma, acaso estamos cada vez más cerca de una verdadera conciencia social masiva, o se trata sólo de una falsa ilusión?

Como parte del proyecto de investigación (2013), se focalizan los estudiantes de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez, de la Dorada, Caldas, se evidencia que las formas de escritura que se utilizan comúnmente en los espacios de comunicación virtual, como lo son los chats, son diferentes a las aceptadas tradicionalmente, su morfosintaxis, semántica y fonética son diferentes a las de los textos escritos; clasificar su tipología también es un trabajo arduo, pues se dice que es una forma de escritura que se acerca más la oralidad, por la inmediatez, la interlocución y la prevalencia por la fonética por encima de las reglas de ortografía y redacción, esto en cierta medida es una contradicción, o más bien una paradoja, Barthes (1997, 5) afirma que “Lo que opone la escritura a la palabra (dicha), es el hecho de que la primera siempre parece

simbólica, introvertida, vuelta ostensiblemente hacia una pendiente secreta del lenguaje, mientras que la segunda no es más que una duración de signos vacíos cuyo movimiento es lo único significativo”

En el chat, las palabras se escriben parcialmente, a veces conservando las raíces y a veces desprendiéndose de sus terminaciones, otras son suprimidas por imágenes, es constante el cambio de las letras Q, o C, por K. Este fenómeno llama la atención de muchas personas, algunos creen que está muy mal que los jóvenes irrespeten las normas ortográficas y de redacción, otros consideran que el fenómeno no es tan grave.

Umberto Eco menciona las posiciones que algunos críticos tomaron frente a la aparición de la televisión, “apocalípticas” y las “integradas” (Eco, 1984, p. 11). Apocalípticos, son quienes ven en la televisión y en la inclusión de la tecnología en los medios de comunicación, el fin de la cultura, el arte; de otra parte los integrados, quienes creen que se trata de otro tipo de lenguaje el cual exige una sintaxis diferente a la dramática y la narrativa. Observando el fenómeno citado anteriormente, también encontramos en los docentes posiciones variadas frente al uso que los jóvenes hacen del lenguaje es estos espacios.

Una posición, que llamaremos apocalíptica frente al cambio lingüístico, es la de aquella persona que se incomodaría al observar a los jóvenes que no respetan las normas del uso del lenguaje, pues, hay quienes creen que éste es sagrado, y tratan de inculcar la manera correcta de expresarse y, cuando encuentran posiciones diferentes a las propias les es difícil comprenderlas.

Sin embargo, es un poco tarde para alarmarse, estamos en una época donde el eclecticismo y la fusión han invadido todo, la música, los géneros narrativos, la televisión, el cine, no existen límites rígidos entre los diferentes tipos de producciones artísticas.



Sobre este tema no todos han pensado de la misma manera, existen quienes consideran que el lenguaje frío y tradicional no les es suficiente para expresar sus emociones y sentimientos, por ello están permanente en la búsqueda de nuevas formas, nuevas palabras, nuevas combinaciones; me refiero a los poetas. Si vamos a hablar de lenguaje y de los cambios que en él se han dado, es prudente tener en cuenta lo que la historia de la literatura ha aportado. La poesía se ha caracterizado por la búsqueda de la libertad, por desligarse de las ataduras del mundo material y por la rebeldía, recordemos por ejemplo las vanguardias literarias del siglo XX; en ellas ya existía una profunda y abierta rebeldía frente a las normas tradicionales de escritura, la cual los llevó a diferentes formas de escritura. Podemos recordar, por ejemplo, al movimiento futurista liderado por Tomas Filippo Marinetti en Italia. En 1911 publica el Manifiesto Futurista, texto en el cual arremete contra la academia y todas las formas antiguas de arte diciendo “Queremos destruir los museos, las bibliotecas, las academias de todo tipo, y combatir contra el moralismo, el feminismo y contra toda vileza oportunista y utilitaria.”(Marinetti, 2007: p. 2)

Es evidente que estos ideales futuristas tuvieron efecto en el uso del lenguaje, uno de los herederos directos de la poesía futurista es el arte de la publicidad, éste lenguaje, el publicitario, busca atraer la atención ya no con el mensaje plano y directo, sino a través de metáforas, aliteraciones, personificaciones y demás figuras literarias, la adoración por las máquinas, la rapidez, los colores, la exaltación de la vida, la fuerza son elementos que comparte la poesía futurista con el lenguaje de la publicidad, tal como lo podemos ver en el numeral 1 del Manifiesto Futurista “Queremos cantar el amor al peligro, el hábito de la energía y de la temeridad”.(Marinetti, 2007, 1), También cabe señalar que algunos de los poetas de la época de las vanguardias, se ganaban la vida trabajando con publicidad, para poder escribir libremente.

El lenguaje de las nuevas tecnologías y las relaciones que se tejen entre hombre-máquina, también son una herencia que vienen a reclamar los jóvenes de hoy, como si todos hubieran leído a los futuristas:

*“Nosotros afirmamos que la magnificencia del mundo se ha enriquecido con una nueva belleza, la belleza de la velocidad. Un coche de carreras con su capo adornado con gruesos tubos parecidos a serpientes de alien-to explosivo... un automóvil rugiente, que parece correr sobre la ráfaga, es más bello que la Victoria de Samotracia.” (Marinetti, 2007, p. 1)*

En su *Manifiesto técnico de la literatura futurista*, Marinetti menciona abiertamente su situación ante las reglas de composición escrita:

1. “Es necesario destruir la sintaxis, disponiendo los sustantivos al azar, tal como nacen.
2. Se debe usar el verbo en infinitivo para que se adapte elásticamente al sustantivo y no lo someta al yo del escritor que observa o imagina.
3. Se debe abolir el adjetivo para que el sustantivo desnudo conserve su color esencial. El sustantivo que tiene en sí mismo un carácter matizador, es incompatible con nuestra visión dinámica, porque supone una pausa, una meditación.” (Marinetti, 2007, p. 6)

Es posible que los usuarios de las redes virtuales no tengan ni la más mínima idea de que alguien, alguna vez, escribió un manifiesto en contra de las normas de escritura y de la academia, sin embargo, como se trata de una herencia que trasciende las prácticas socioculturales y se recibe no a través de los libros, sino de las vivencias, podemos afirmar que tanto la adoración que ellos sienten por un pc portátil, una Tablet o una motocicleta, como la aversión que tienen en contra de la cultura, del pasado, de la historia malinterpretada, el lenguaje, el arte clásico, la escuela, son herencia de las vanguardias literarias, con rasgos acentuados del futurismo.



También tenemos al movimiento Dada, el cual consideraba el arte como una aparición espontánea, sin mediación de la razón o el intelecto, sino más bien como producto del azar, del desorden. Tristram Tzara, fundador del dadaísmo, escribió en 1918 en su *Manifiesto dadaísta* :

*“Dada; la abolición de la lógica, la danza de los impotentes de la creación es Dada; la abolición de toda jerarquía y de toda ecuación social de valores establecida entre los siervos que se hallan entre nosotros los siervos es Dada... Dada; confianza indiscutible en todo dios producto inmediato de la espontaneidad.”*  
(Tzara, 2007, p. 6)

y su posición frente a la cohesión y coherencia textual se hace explícita en otro texto donde enseña cómo hacer un poema dadaísta, el cual dice así:

*“Para hacer un poema dadaísta*

*Coja un periódico.*

*Coja unas tijeras.*

*Escoja en el periódico un artículo de la longitud que cuenta darle a su poema.*

*Recorte el artículo.*

*Recorte en seguida con cuidado cada una de las palabras que forman el artículo y métalas en una bolsa.*

*Agítela suavemente.*

*Ahora saque cada recorte uno tras otro.*

*Copie concienzudamente en el orden en que hayan salido de la bolsa.*

*El poema se parecerá a usted.*

*Y es usted un escritor infinitamente original y de una sensibilidad hechizante, aunque incomprendida del vulgo.”* (Tzara, 2007, p. 9)

Con esto podemos ver que la indiferencia hacia las normas de utilización del lenguaje, reglas de ortografía, cohesión, coherencia, sintaxis, no es nueva. Si bien, durante la época del renacimiento y romanticismo, los poetas se esforzaban por

hallar la palabra exacta, la rima más adecuada, la forma más bella y más aceptada para expresar sus sentimientos, luego de las vanguardias, de la primera y segunda guerra mundial, los poetas encuentran en las palabras una idea de libertad, el arte es entendido como libertad, y por consecuencia, el arte no puede ser encasillado en unas determinadas reglas o normas de creación.

La relación que se teje entre el nuevo lenguaje utilizado en los chats y el movimiento dadaísta esta dada desde la figura de rebeldía contra las normas del lenguaje es decir posee más correspondencia con sus ideales, sus contenidos, que con sus formas. A este respecto, Osvaldo Ivars afirma que “la transgresión juvenil y el deseo de diferenciarse de lo establecido por las normas adultas tiene su manifestación en el lenguaje del chat. (Ivars, 2004, p. 4)

Cuando Dada propone hacer un poema a partir de palabras que van apareciendo al azar, destruye todas las normas de escritura, excepto las ortográficas. La organización, por llamarlo de alguna manera, en la que aparecen las palabras es caótica, incomprensible a una primera lectura, no obedece a una intención comunicativa auténtica; por el contrario la comunicación entre usuarios de web si es auténtica, obedece a unas necesidades (superficiales o no) y la forma como se organizan las palabras, sintaxis, se realiza acorde a las formas tradicionales interrelacionando sujeto, verbo y complementos sin generar dificultades en su interpretación.

Sin ir más lejos, también en Colombia, las ideas rebeldes de las vanguardias tienen su correspondencia, según relata Rafael Maya en un prólogo para una selección de poesía escogida, en el año de 1920, la época dorada de Pombo, aparece en la escena literaria el poeta antioqueño León de Greiff:

*El escándalo fue enorme. Los malos académicos y seudoclásicos entrecruzaron las espadas en torno*



*al diccionario para defender los fue-  
ros del idioma. Los poetas eróticos  
se consagraron en capillas y sinago-  
gas para llorar la muerte del soneto,  
estrangulado como un cisne por las  
manos de un poeta rubicundo, de  
nombre bárbaro que instalo al búho  
sobre el hombro de la musa (Greiff,  
1991, p. 26).*

León de Greiff escribió en algunos poemas alusiones directas hacia la gramática, no como la norma que se debe seguir, sino como la que se debe violar o suprimir, la que censura los vuelos de algunos poemas, la que observa la producción poética con ojos científicos, y no es capaz de comprender los significados profundos de la lírica.

En el poema titulado, Pequeña balada riente de los sapos en las charcas, el autor realiza un paralelo en cada una de las estrofas, de la siguiente manera: al inicio de las estrofas se mencionan elementos naturales y armoniosos como lo son los mares revueltos, la lira, los jardines, las doncellas con la repetición de la expresión, “van a decir”. En la segunda mitad de las estrofas hace alusión a elementos como necios presumidos, la pandilla bruta, institutrices gordas, burgueses zurdos, al lado de los sucios demagogos, las dueñas gramáticas y las tales retóricas, con la repetición del estribillo “para reír”, en donde el yo poético y el lector efectivamente pueden reírse de los personajes mencionados. Un fragmento del poema dice así:

*“Los sapos en las charcas  
Serenas jocundas  
Van a decir  
A las deidades zarcas  
De las noches profundas:  
Para reír  
(...)  
Y a solteras apáticas  
Y a doncellas históricas  
Van a decir  
Y a las dueñas Gramáticas  
y a las tales retóricas,  
Para reír.” (Greiff, 1995, p. 7)*

En sus poemas, el estilo es burlesco e irrespetuoso, muchos lo sabían entender con sentido de humor, pero cuanto se refiere a los académicos, producía en ellos cierto desagrado y desaprobación, como por ejemplo cuando utiliza la expresión “Oh Retórica que hiede!” (Greiff, 1995, 74), o “sin embargo... y el odio por la dueña gramática” (Greiff, 1991, p.14) En cuanto a la aceptación, también según lo afirma el mismo poeta, no la buscaba, no le interesaba, prefería lo soledad o los círculos intelectuales cerrados como por ejemplo el de los 13 panidas, al cual perteneció.

De Greiff menciona a la retórica como si fuera lo más disímil a los sentimientos que exalta la poesía. Realmente se trata de un juego de poderes en el que el poeta quiere expresar que ni la retórica, ni la gramática, hacen parte de la vida, mucho menos del arte. Lo que el arte encierra es una carga de sentimientos, los cuales no pueden ser analizados, interpretados ni comprendidos teniendo en cuenta únicamente los procesos de escritura tradicionales, a saber que, León de Greiff es un escritor contemporáneo a las vanguardias europeas y con conocimiento de lo que sucedía en los círculos culturales y artísticos de Europa y estados unidos.

El uso de palabras inventadas por él (como Filosofismos, archilunático, Legris, ultraplanetario) y para el uso exclusivo de un círculo de lectores selecto, también guarda relación con el fenómeno del lenguaje de los chats, pues, es frecuente que se inventen palabras que representen otras y que solo las entiendan quienes conocen el código.

Si bien, podemos llegar por el momento a una conclusión, es la siguiente, los cambios que los jóvenes hacen cuando utilizan el lenguaje en el chat, no afectan la sintaxis, ni la semántica, es decir el ordenamiento de las palabras, una vez comprendido su significado individual, genera una idea coherente y comprensible, por lo tanto el significado también



aparece el algún momento. Lo que básicamente alteran es la ortografía de las palabras.

Aquí cabría preguntarnos qué es la ortografía, quién se la inventó. Las palabras aparecen inicialmente como sonido, tanto históricamente, como en las etapas de desarrollo del ser humano, posteriormente aparece la escritura, ésta “hizo posible conocer mensajes producidos por personas situadas a miles de kilómetros, o muertas desde hada siglos, o bien que se expresaban a pesar de importantes diferencias culturales o sociales” (Levi, 2007, 86), fue la forma de evitar que las palabras pasaran y se desvanecieran en el tiempo, de aprehenderlas.

El significado del término orto-grafía hace referencia a la manera correcta de escribir, sin embargo lo correcto se hace cada vez más relativo e inobservable objetivamente, todo hace parte de un constante cambio.

Tomaremos sólo a manera de ejemplo dos textos de la lengua española de la época del renacimiento: *Don Quijote de la Mancha*, y los relatos escritos por el náufrago español Alvar Nuñez Cabeza de Vaca, en su texto titulado *Naufragios*. En ellos podemos encontrar evidencia acerca de cómo muchas palabras en el trascurso de más de 400 años, han ido transformando su ortografía, y otras han desaparecido. En la tabla 1 vemos algunos ejemplos de los cambios que han tenido algunas palabras.

El lenguaje se ve modificado a partir de las prácticas sociales, pues el lenguaje existe únicamente en contextos sociales, los contextos contemporáneos exponen al ser humano a vivir a altas velocidades, nunca antes imaginadas, como por ejemplo estar en otro continente en cuestión de un día, conseguir un libro una tarea, en cuestión de horas, etc., la rapidez, la simultaneidad, la sobresaturación de información y el tiempo para procesarla, tienen sus repercusiones también en los modos de usar el lenguaje.

**Tabla 1. Ejemplos de palabras que han cambiado**

Forma antigua	Forma actual
Facer	Hacer
Fiso	Hizo
Fermosura	Hermosura
Mesmo	Mismo
Adevinar	Adivinar
Ansi	Así
Asimismo	Así mismo
Aquestos	Estos
Ascuras	A oscuras
Bellaco	Astuto
Cuita	Angustia

Esto no es más que una pequeña muestra que permite comprender las formas como el lenguaje cambia, lo interesante es que el idioma no se desarrolla o evoluciona en una oficina o en una reunión de sabios, sino en las prácticas cotidianas, en las conversaciones, en la calle y hoy en día en el uso que se le da desde las diferentes tecnologías. Gadamer (1998, 185) afirma que:

*“el hombre es testigo de cómo nace un nuevo lenguaje. Lenguaje nuevo no significa aquí totalmente nuevo, pero sí más que un mero cambio expresivo del anterior. Con nuevos aspectos y nuevos objetivos se elabora y alumbró un hablar nuevo. El lenguaje nuevo dificulta el entendimiento, pero en el proceso comunicativo produce también un superación del obstáculo.”*

El periodista y humorista colombiano Daniel Samper Pizano también hace referencia al tema de la ortografía en su texto *Urjenterreformaortografika*,<sup>4</sup> allí menciona que la Real Academia de la Lengua realizará algunos cambios, como por ejemplo los siguientes:

4 Samper, Daniel. El discreto encanto del ligero. Bogotá. Círculo de lectores, 2002.



*Supresión de las diferencias entre c,s,z y k. Como despegue el plan todo sonido parecido al de la k (este fonema tiene definición técnica, lingüística, pero confundiría mucho si la mencionamos así) será asumido por esta letra. En adelante, pues, se escribirá kasa, keso, kijote. También se simplificará el sonido de s en ese único signo. Kon lo kual sobrarán la c y la z: “el sapato de sesilia es azul”. Desaparecerá la doble cy será reemplazada por x: “tuve un axidente en la avenida oxidental”. Gracias a esa modificación los españoles no tendrán ventajas ortográficas por su estrañapronunciación de ciertas letras (Samper, 2003, p. 193).*

Este texto humorístico escrito en 1999, puede ser interpretado de diversas maneras, pues, nos dejan ver que la ortografía no es estática, no es el lenguaje mismo, que ella cambia, y por ello es necesario comprender que cuando se da una alteración en el lenguaje y esto sucede en medio de una interacción social como producto de una necesidad comunicativa auténtica, esta alteración puede corresponder a un cambio natural.

Al mismo tiempo, lleva la reforma a la exageración, con postulados que ridiculizan el uso del idioma, y que podrían ser interpretados, también, como una crítica a las formas vulgares de pronunciar de algunas o tal vez, muchas personas, además debemos tener en cuenta que dichas reformas normativas obedecen al uso que del lenguaje se hacen; el lenguaje existe entre la gente, en las calles, en las conversaciones, en la vida social y no en las reuniones de importantes círculos académicos. Solo por esta razón. La propuesta que hace Daniel Samper es considerada como algo más que un texto de humor.

*Eliminación de la d interbokalika del participio pasao y kanselación de artikulos. El uso a impuesto ya ke no se diga “bailado” sino bailao, “nasido” sino nasio y venido sino venio. Ca-*

*bisbajosaseptaremostkostumbre vulgar ... al fin y al kabo; desde el kinto año kedaran suprimidas esas desinterbokalikas que la jente no pronuncia” (Samper, 2003, p. 195).*

Al realizar varios ejercicios con estudiantes de grados superiores, en la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de La Dorada, Caldas, encontramos la aplicación de muchas de las propuestas hechas en el texto de Samper, pero los estudiantes no tuvieron conocimiento previo del texto u otros textos que pudiesen afectar la investigación.

**Tabla 2. Ejercicio exploración con estudiantes**

Forma correcta	Forma moderna (chat)
Hola	Ola
Pues	Ps
Bien	Bn
Como	Km
Que	Ke Q'
Usted	Ud
Quien	Kien
Por que	X q

Acabamos de analizar cómo los jóvenes realizan algunos cambios al lenguaje, conservando lo más esencial, su sintaxis (orden sistemático) y su semántica (significados), los cambios más relevantes se realizan a nivel de la forma de escritura de las palabras. En este punto nos preguntamos ¿por qué ellos escriben así?, ¿Por rebeldía?, como acabamos de ver en los textos anteriores, ni es nueva, ni es ajena a los contextos históricos y sociales. ¿Por rapidez, por ahorro de tiempo?, el tiempo simultaneo que viven los internautas requiere de respuesta inmediatas, el tiempo nunca será suficiente para aprovechar todo lo que ofrece la red, por ello se interpreta como una pérdida de tiempo escribir una palabra completa, sobre todo cuando es de las que más se usan. Otra razón puede ser por desconocimiento, ignorancia, no saben que existen otras



formas o nunca han leído las palabras que escriben, en otros contextos.

A partir de este interrogante se realiza un trabajo de campo con estudiantes de la institución elegida para llevar a cabo la investigación. Se pretende establecer si los estudiantes pueden adaptarse a las formas lingüísticas de determinados contextos situacionales, sin hacer migración de los códigos lingüísticos que se utilizan y son propios de los chats. En un primer momento se invitará a los estudiantes para que chateen libremente con los compañeros de clase acerca de un tema determinado por el grupo: la presencia de una patrulla de policía el día anterior, en la institución educativa a la cual pertenecen. Posteriormente, escribirán unos textos, en ellos hablarán sobre el mismo tema, pero desde contextos situacionales distintos, como por ejemplo escribir el informe que debe redactar el agente de policía al I.C.B.F., o el informe que escribirá un testigo anónimo que pretende informar algo que no se sabe, etc. Luego de terminados los textos se procede a su análisis, el cual arrojó las siguientes interpretaciones:

1. En los textos de chat es frecuente la sustitución de algunas letras por otras con sonidos similares como la c por la k: "riko"; la omisión de la h: "ola"; la escritura incompleta de algunas palabras con terminaciones de apóstrofos, es decir abreviaciones: bien, bn; usted, ud; por, x; la sustitución de palabras por su referente iconográfico o emoticones.
2. En los textos de corte más formal como los informes de la policía, ICBF, o cartas; los estudiantes se esfuerzan por conservar una buena ortografía, los errores que se encuentran son la omisión de la h, el cambio de b por v, o la s por la c o z, pero esto sucede en un nivel muy bajo, realmente la tendencia es a escribirlo según la norma.
3. Se focalizaron los estudiantes que utilizan más frecuentemente el chat o mensajes de texto, se analizaron

sus producciones textuales y se evidencia que ellos pueden adaptar sus códigos lingüísticos a determinadas situaciones comunicativas, alternando constantemente entre los códigos de la comunicación virtual y los de la comunicación formal sin equívocos.

En esta investigación, desarrollada con estudiantes de bachillerato, se concluye que los estudiantes que utilizan constantemente el lenguaje propio de los chats, no presentan problemas de mala ortografía o redacción, ocasionados directamente por el uso de estos códigos. Se trata de una forma rebelde de usar el lenguaje, pero no se entienda rebelde como una debilidad, en el arte y en la ciencia la rebeldía es una virtud, es sinónimo de libertad, y finalmente la educación debe conducir a la libertad, pues,

*Es importante que los luchadores por la educación y con ellos el Movimiento Pedagógico, entendamos claramente que si la educación no enseña al hombre a luchar por sí mismo, a criticarse a sí mismo, a criticar a la sociedad en que vive, esa educación es nefasta, es simplemente una manera de integrar a los individuos como robots a la calificación de fuerza de trabajo (Zuleta, 2010, p. 72)*

Contrario a lo que se pensaba, los estudiantes que habitualmente utilizan este tipo de comunicación, poseen mayores capacidades lingüísticas que los que no lo hacen, en tanto que además de manejar los códigos formales de comunicación, manejan estos sin presentar problemas de migración entre unos y otros, es decir, el ejercicio de explorar diferentes códigos y utilizarlos en otros sistemas lingüísticos, permite un crecimiento de las habilidades para la comunicación. En cuanto al chat, afirma Palazzo (2008, 5)

*"por tanto, lo aprendido al nivel de competencia gramatical y sintáctica contrasta, o bien es ignorado, al entrar en el terreno de lo adquirido (el uso del ciberlenguaje) que se*



*expresa en forma de enunciados breves, antinormativos, coloquiales, con abundante uso del paralenguaje, e interactivos (uso simultáneo de textos, imágenes, videos, audio, acciones como enviar y recibir archivos, compartir la charla con otros usuarios, etc.)”*

No se trata de un retroceso, sino de una transformación, pues, “Los individuos en comunicación comparten una especie de espacio virtual de comunicación efímera donde se inventan nuevos estilos de escritura y de interacción” (Levi, 2007, p. 77).

Muchos de los errores de ortografía son intencionales, pues, no se repiten en los textos formales, esto quiere decir que no los cometen por ignorancia, es posible que sea por rebeldía, o por otras razones, al respecto afirma Palazzo (2008, p. 8)

*“hay casos en los que la transgresión a las normas ortográficas en el chat o bien la creación de nuevas formas más “excéntricas” no es parte de la incorrección sino que son formas estratégicas que obedecen a necesidades pragmáticas y sociolingüísticas: acentuación de una actitud, énfasis, empatía, asombro, adecuación al registro de habla, etc “*

El lenguaje del chat posee unos códigos propios, el hecho de aprender a manejarlos no empobrece las capacidades lingüísticas sino que las enriquece, sucede igual que con el lenguaje del telegrama, o de la caligrafía, que posee su propio sistema de significación.

Los avances tecnológicos implican avances o retrocesos en las formas de relacionarnos, en las rutinas diarias, en la comunicación, todo va ligado, los cambios son permanentes, de igual manera el desarrollo del lenguaje ha permitido el desarrollo en la tecnología y en las formas de relacionarnos, así que “Diseñar herramientas es diseñar nuestras prácticas, y este diseño ocurre en el lenguaje. Por ello la innovación tecnológica no debe

restringirse a la ocupación de personas altamente especializadas, sino que debe verse como una forma de competencia en el lenguaje” (Piscitelli, 2002, p. 62).

Estas conclusiones no nos llevan a nada nuevo. Parece entonces que los nuevos sistemas de comunicación enriquecen nuestras habilidades comunicativas, que el idioma cambia permanentemente, y que, los jóvenes de hoy están emancipados porque pueden ser rebeldes, es más, ya es aceptado socialmente que ser joven es ser rebelde. Esta vez no se trata de una rebeldía que explota a fuerza de opresión, violencia, hambre; no es una rebeldía sincera porque no busca satisfacer específica y unánimemente una necesidad del ser humano; esta es una rebeldía prefabricada, estereotipada, introducida por la publicidad, es una rebeldía que se manifiesta en contra de la familia y la escuela, pero que perpetúa el modelo de vida de una sociedad de consumo, es una rebeldía consumidora. El joven rebelde se siente libre porque se corta el cabello de la forma más llamativa posible, escribe las palabras como se le da la gana, cuando pelea con su familia o escuela los derechos están de su lado. Lo que no sabe, o simplemente no asimila por exceso de información, es que también paga impuestos, utiliza ropa y artefactos de marca extranjera, garantizando así el crecimiento de las empresas multinacionales, consume internet, televisión, telefonía, corriente, gasolina, salud pagará servicio militar, y podrá votar por el candidato que mejor le compre. Creo que en eso consiste la rebeldía.

## **Libertad, manipulación y poder**

Este fenómeno lo podemos abordar también desde otra perspectiva que no estudie meramente el hecho como un caso lingüístico, sino que lo comprenda con sus particularidades humanas, históricas y socioculturales. El riesgo social que emana



de estas nuevas prácticas de interacción no radica en los cambios lingüísticos, sino en las estructuras sociales, lo poderes de las élites que siempre se benefician cada vez que el pueblo esta entretenido u ocupado, así, “La hegemonía cultural del neoliberalismo busca manipular y modelar un sentido común que se vuelve cada vez más conservador, alienante, mediocre y paralizante, y es a través de las TICs que puede proceder sin impedimento alguno” (Ceceña, 2006, p.197).

De ahí que el uso que se de a los medios de comunicación masiva, debe ser responsable y bien intencionado, pues, estos construyen la opinión pública. Explica Sanpedro que existen dos tipos de opinión pública, citado por Resina

*“OP agregada, entendida como resultado de la suma de juicios individuales, donde el público que importa es la mayoría. Mientras que habría que llamar la atención de la existencia de otro tipo de Opinión Pública, la OP discursiva. Referida, más bien, a un proceso. El de un público como colectivo de voluntades individuales (no determinadas previamente, como ocurría en el caso agregado) que deliberan y se condicionan entre sí durante el acto comunicacional.”* (Resina, 2010, p. 148).

Podría entonces el internet convertirse tanto en un instrumento de enajenación, mediante el cual los seres se aíslan del mundo social real para adentrarse en un mundo de experiencias virtuales carentes de sentido; o, por el contrario también puede ser el internet el medio que potencie una próxima revolución intelectual y educativa, gracias a que ha permitido la expresión de las libertades, la creación de grupos y la asociación.

Dicho fenómeno posee un problema más profundo que el simple hecho de escribir algunas expresiones de manera “original”, y es que la necesidad de los jóvenes de estar interconectados permanentemente.

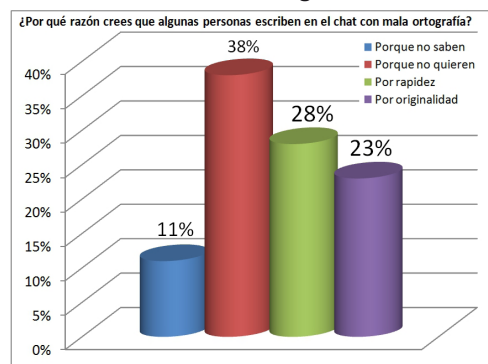
Para poder comprenderlo, en el año 2013, en La Dorada – Caldas, se realizó una encuesta a 97 estudiantes de la I.E. Marco Fidel Suárez, acerca de los usos que ellos dan a este tipo de tecnologías.

Dichos estudiantes pertenecen a lo que denominamos grados superiores (9°, 10°, 11°), sus edades oscilan entre los 14 y 17 años, se trata de una población proveniente de la zona urbana del municipio de La Dorada Caldas, con un estrato socioeconómico entre 1 y 3. De los cuales alrededor de un 20% cuenta con acceso permanente a la red a través de dispositivos móviles de comunicación como Smart pone, tablets o de computador personal. El otro porcentaje accede de manera regular en la institución educativa, en salas de internet o en plazas con acceso wi-fi gratuito.

1. A la pregunta ¿Por qué razón crees que algunas personas escriben en el chat con mala ortografía? Los estudiantes responden así:

- Porque no saben: 11%
- Porque no quieren: 38%
- Por rapidez: 28%
- Por originalidad 23%

**Grafico 1. Causas de la escritura con mala ortografía**



Si nos fijamos en las respuestas a la pregunta 1 vemos que el 89% de encuestados considera que cuando se escribe con errores en el chat, se hace intencionalmente, es decir, es un acto de rebeldía, de originalidad o de sencillez.



2. Cuando se le solicita las 3 direcciones electrónicas que más utilizan, las direcciones que más se repiten son las siguientes:

www.google.com  
www.youtube.com  
www.hotmail.com  
www.yahoo.com  
www.gmail.com  
www.facebook.com

y algunas que pertenecen a diferentes páginas de juegos.

Es bastante interesante ver que teniendo acceso a un mundo gigantesco de información, las páginas visitadas por los jóvenes y las actividades que se realizan son casi siempre las mismas.

En la conferencia del profesor Van Dijk (2004) titulada *Discurso y Dominación*, se plantea cómo las maneras de dominación han cambiado ya no se domina por la fuerza, si no es necesario; la forma moderna de dominación, a la que se refiere Van Dijk, tiene más relación con las palabras, la tecnología y los discursos, que con la violencia física, es por ello que hallamos conexión directa con el fenómeno de las nuevas tecnologías de comunicación, pues, el utilizar un determinado medio y/o artefacto para comunicación, determina un perfil, una personalidad; en cierta medida la necesidad suplida de utilizar smartphone o twitter, va acompañada de un tipo ideal de consumidor, no en sentido de que el nuevo producto se adapte a las necesidades de su consumidor, sino en el sentido de que el consumidor debe adquirir nuevas maneras de ser para caracterizarse como un sujeto usuario de las nuevas tecnologías de telecomunicaciones.

Este método de dominación consiste en hacer creer a los ciudadanos que todo está bien, que hay que seguir igual; mejor así, que el condicionamiento sea tan fuerte que obedecer parezca un impulso natural, “esas personas creen y hacen lo que las élites dicen no debido a algún tipo de

coerción, sino por su libre albedrío” (Dijk, 2004, p. 15)<sup>5</sup>

Hay quienes comparan el internet con la televisión haciendo creer que son dos cosas muy diferentes; es evidente que funcionan con tecnologías diferentes y obedecen a fines diferentes, con la televisión y la radio, el receptor extrañas veces tiene la posibilidad de opinar críticamente, es decir, de interactuar, los mensajes de la televisión y la radio son unidireccionales, sólo tienen la intención de que sean repetidos, interiorizados. Se dice que el internet, no, que es interactivo y permite la crítica, pero las relaciones entre estos dos medios no se tejen de forma paralela sino horizontal, la televisión continúa etiquetando y fabricando estereotipos de vida en los cuales la población debe encasillarse, en muchos de los estereotipos difundidos aparecen los medios de comunicación virtuales como una parte esencial de la vida, se ve en ellos la emancipación o como lo menciona Miguel González (2011)<sup>6</sup> en su texto “Resistir en la esperanza”, ven en la tecnología un mesías, en tanto que la novedad, la comodidad y la felicidad están en la tecnología. Se trata entonces de una manera sutil de ser dominados, pues, si todos están felices, o más que felices, extasiados y ocupados configurando, descargando, actualizando, comparando y utilizando las nuevas tecnologías, no habrá tiempo para la reflexión, que nace precisamente de esa interacción social. La alienación que producen las élites es real “y es mecanismo fundamental del funcionamiento de lo social, pero de ahí a convertir el proceso industrial en sí mismo en la operación constitutiva de la alienación va un trecho” (Barbero, 1991, p. 65).

La televisión es un producto que consumimos, porque lo pagamos, pero ade-

5 Dijk, Van. *Discurso y dominación*. Universidad Nacional. Bogotá, 2004.

6 González González Miguel. *Resistir en la esperanza*. Tertulias con el tiempo. Pereira. Universidad tecnológica de Pereira, 2011.



más siempre ha tenido un rol importante en la formación de la opinión pública, y eso también lo pagamos, según afirma G Sunkel citado por Barbero “los mentores de la nueva conducta son los films, la televisión, la publicidad, que empiezan transformando los modos de vestir y terminan provocando “una metamorfosis de los aspectos morales más hondos.”(Barbero, 1991, p. 44)

Esta aún conserva su papel de importancia mediática y de formadora cultural, el surgimiento del internet no afecta en ningún modo el consumo de la televisión, por el contrario podemos hablar de la manera cómo a veces el internet se transmuta en maquinaria política y social, se despoja su rasgo de globalidad, universalidad y libertad, para servir a los intereses de los poderes. Son siempre unas minorías quienes pueden salirse del círculo mediático que oprime constantemente las conversaciones sociales, cada vez que un evento aparece en la sección de noticia de última hora, ya están listos los servidores con toneladas de bits de información para satisfacer lo que en su momento será una necesidad de saber de los usuarios, todos los ciudadanos deben estar informados sobre el evento, todos se documentan y al final todos tienen la misma opinión, la que emitió un determinado medio de comunicación, el internet sólo sirvió de soporte para la credibilidad de la opinión difundida.

Si desde la televisión y la radio se promoviera el conocimiento científico más que los valores que difunden las novelas de amor o los narco-stars, el uso académico de las redes virtuales, y se impulsara el gusto por la educación, posiblemente generarían una revolución, pero no de balas ni cañones, por el contrario una sublevación de la palabra.

3. Se les solicita que califique de 1 a 5 al tipo de información que más consulta en la red, siendo 5 el número con mayor intensidad. Ellos responden y el siguiente es el promedio:

Música: 5  
Videos musicales: 5  
Videos documentales: 2  
Libros: 1  
Juegos: 3  
Redes sociales: 5  
E-mail: 2

Grafico 2.



De nuevo se evidencia que el uso que se hace del internet está supeditado a los modelos de comportamiento que se difunden a través de los medios tradicionales. Cuando se usa facebook para chatear con el vecino del barrio que se ve todos los días y poder decirle lo que no se atreve en el mundo real, se está simplemente repitiendo un modelo el cual dice que todas las personas normales deben tener cuenta, que se debe utilizar así sea sólo para ver fotos y ver a las mismas personas que ve todos los días en el colegio, o en la calle.

Las descargas de música o videos va muy de la mano con la programación que exhiben las frecuencias radiales de la zona, de hecho, páginas como youtube.com, orientan al usuario según su zona, a disfrutar de unos predeterminados contenidos, no hace falta buscar, porque alguien ya lo encontró.

Es posible que se trate de una perspectiva viciada por la diferencia generacional, pero, es curioso que siendo el correo electrónico algo más antiguo que las redes sociales, muchos jóvenes no manejen esta herramienta. Enviar o recibir correos es un lenguaje incomprensible



para muchos de los asiduos amantes del facebook.

El acceso a los juegos está en un punto intermedio, pues el disfrute que ofrecen los juegos que se permiten ejecutar en línea, con otro usuario distante, lo aparta del video juegos tradicionales, incluso de las consolas Xbox. La descarga de libros es una de las herramientas menos utilizadas, aún se tiene la idea de que un libro es una cosa con peso, medidas de longitud y volumen. Esto sucede, según explican los jóvenes, porque encontrar y descargar un libro es una tarea muy dispendiosa, pues, “se puede demorar una eternidad haciéndolo, hasta 15 minutos y no se encuentra nada”.

Se hizo un intento por establecer el tiempo que permanecían conectados a la red los estudiantes, pero fue difícil establecer categorías homogéneas, porque muchos de los jóvenes encuestados no tienen acceso a internet, sólo el 20% de los estudiantes posee algún tipo de conexión, ya sea a computador o blackberry, entre otros. Sin embargo cada vez que tienen acceso a internet las páginas y las actividades que realizan son siempre las mismas, incluso algunos de ellos establecen un paralelo entre el facebook y el internet, es decir, si ven a alguien conectado a internet les queda difícil imaginarse que está en otra página diferente a la mencionada.

## Cultura de masas

***“¿Por qué queréis arrastrarme a todas partes oh ignorantes? Yo no he escrito para vosotros, sino para quien pueda comprenderme”***

**Heráclito**

Ha sido una queja constante de artistas y filósofos, el resultar incomprensibles a las grandes mayorías de población. Quien hubiera podido quejarse de ello en la edad media, pues

solo los monjes y sacerdotes sabían leer, todos los demás eran incultos, iletrados y exaltados por el hambre, la embriaguez y la violencia, realmente hubiera sido muy difícil culturizar a un pueblo en esas condiciones. Nuestro panorama es algo diferente, tenemos algunas ventajas, muchos ya saben leer, muchísimos tiene radio y televisión y algunos conexión a internet, es decir tenemos la información, tenemos las herramientas para forjar un gusto por la cultura, el conocimiento, la lectura, la educación, la convivencia, pero estas se usan para todo lo contrario, los medios de comunicación que son definidos en la Ley General de Educación 115, como la educación informal, no obedecen a políticas educativas, no promueven las competencias ciudadanas ni laborales, no realizan campañas en pro de la sana convivencia, el respeto por la sexualidad.

Umberto Eco menciona que por tradición, la cultura ha sido reservada a ciertas minorías que poseen el buen gusto.

*“Si la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una interioridad refinada que se opone a la vulgaridad de la muchedumbre, la mera idea de una cultura compartida por todos, producida de modo que se adapte a todos, y elaborada a medida de todos, es un contra sentido monstruoso. La cultura de masas es la anticultura.”(Eco, 1984, p. 12)*

Según el autor sería contradictorio que existiera una cultura de masas, puesto que la cultura huye a las masas, sin embargo queda la duda acerca del papel de los medios de comunicación. Estos deben difundir los valores culturales y lo que realmente hacen es difundir los antivalores culturales. De igual manera difunden comportamientos, gustos musicales, formas de vestir, tipos de alimentación y todo un modelo de lo que debería



ser un ser humano en una sociedad de consumo.

Eco llama la atención sobre el riesgo que encierra esta expresión, cultura de masas, pues nos hemos podido dar cuenta que no consiste en buscar la manera para que las masas sean cultas, sino más bien buscar la manera cómo las masas recibirán más de anti-cultura, homogenizando la ignorancia, el mal gusto, la aversión por la lectura y los números; generando un ambiente de satisfacción peligroso para los intereses políticos de las élites del poder. La cultura de masas termina siendo la manera como democráticamente las masas aceptan su derrota y eligen a los representantes, pues, se trata de un ejercicio de manipulación del pensamiento.

“la cultura de masas no es signo de una aberración transitoria y limitada, sino que llega a constituir el signo de una caída irrecuperable, ante la cual el hombre de cultura(último superviviente de la prehistoria, destinado a la extinción) no puede más que expresarse en términos de Apocalipsis.” (Eco, 1984, p. 12)

Pero lo peligroso del auge de la cultura de masas no es que las personas cultas tengan menos capacidad de satisfacer sus extraños gustos, el peligro es que la cultura genera pensamiento divergente y crítico, y al relegar las lecturas, canciones, y obras artísticas con estos valores a un segundo plano, lo que sucederá es que el pensamiento crítico, la protesta social, la denuncia política, el control fiscal a la corrupción, desaparezcan dejando espacio libre a quienes tienen intereses específicos en la población, el territorio, la mano de obra, la producción nacional, los tratados de libre comercio etc.

La forma como esta cultura de masas se relaciona con el lenguaje de los chats, es bastante simple: El internet funciona, en quienes enaltecen la televisión y sus propagandas ideológicas de la televisión y la radio, como un elemento que justifica lo dicho ante los medios de comunica-

ción, pues, si el usuario no posee con anterioridad un pensamiento crítico, la única información que buscará en la red, es aquella que ratifique las élites del poder. El internet por sí solo no genera pensamientos libertarios, es necesario que desde el ministerio de educación se comprometan dichos medios masivos tradicionales de comunicación, que cumplan los ideales de la ley general de educación y la Constitución Política Nacional de la República de Colombia.

Tal como lo manifiesta el compilador Lorenzo Cotino Hueso (2011), en su texto, Libertades de expresión e información en Internet y las redes sociales: ejercicio, amenazas y garantías., el internet abre también la posibilidad de funcionar como aparato político, representación legítima y directa de los movimientos sociales. Cotino reúne a cerca de cuarenta autores que realizan sus ponencias en torno al tema, y menciona temas como el papel del internet en las relaciones que sostienen informador e informado, el manejo que las instituciones públicas y privadas dan a muchos de sus movimientos, la relación de los periodistas con los lectores. Gestión de la participación del público, sistemas de moderación y modelos de espacio público, el papel del informador en la era de la ciberdemocracia parlamentaria y la participación ciudadana en la transparencia administrativa en la sociedad de la información, entre otros.

Luego de contrastar los planteamientos de los diferentes estudiosos citados a lo largo del texto, frente a las respuestas dadas por los estudiantes encuestados, me permito manifestar que las formas de escritura que se dan en las comunicaciones por Chat en las redes sociales son el producto de un ambiente de ejecución diferente y una cierta influencia de moda que resulta atractiva para los jóvenes, que obedece también en buena parte a la necesidad de una respuesta inmediata, ya que se trata de conversaciones que tienen un carácter de entretenimiento, en



las que generalmente no se tratan temas de gran trascendencia.

¿Qué podemos hacer ante un panorama tan desalentador? Cada docente está llamado a responder por su responsabilidad de transformar mentes, a propiciar ambientes de discusión en el aula, que permitan a los estudiantes expresarse de forma libre, pero a su vez aprender a escuchar lo que otros tienen para decir incluyendo su docente que puede orientarle en cierto grado acerca de los hilos que se entretujan en las redes del poder, es hora de salir de tanto orden y metodología, de olvidar un poco la forma y desvelar el fondo, es momento para empezar a explorar en busca de otros

horizontes, plantear muchas incógnitas y recorrer diversos caminos en busca de su solución, levantemos la mirada, salgamos de la sumisión, rompamos paradigmas y esquemas pero no como rebeldes sin causa que pelean por pelear sino con una mentalidad crítica mas no critica, con pleno convencimiento y entendimiento que se está haciendo lo necesario. Es importante que los docentes recordemos a los estudiantes la necesidad de no confundir los ambientes, así como existe una manera ágil para el chat, debe existir una forma completa, ordenada, estructurada de escritura para los ambientes de la no virtualidad en los que no se puede perder las normas del idioma.

## Bibliografía

### Fuentes

- Barbero, Jesús (1991): *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Ed Gustavo Gili.
- Barthes, Roland (1997): *El grado cero*. Siglo XXI editores.
- Ceceña, Ana (2006): *Los desafíos de la emancipación*. Buenos aires: CLACSO.
- Cotino, Lorenzo (2011): *Libertades de expresión e información en internet y las redes sociales: ejercicio, amenazas y garantías*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Dijk, Van (2004): *Discurso y dominación*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Eco, Umberto (1984): *Apocalípticos e integrados*. España: Ed. Valentono Vompiani.
- Foucault, Michael (1992): *El orden del discurso*. Buenos aires: Tusquets editores.
- Gadamer, Georg (1998): *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- González González, Miguel Alberto. (2009): *Horizontes Humanos: límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011): *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.
- Greiff, León (1994): *Poesía escogida*, Bogotá: Norma.
- Greiff, León. (1995). *Una antología para todos*. Medellín: Ed Universidad de Antioquia.
- Grondola, Mariano (2000): *Historia de la filosofía*. Buenos Aires: Universidad del CEMA. Departamento de Ciencias Políticas Documento de Trabajo No. 175.
- Guarin, Germán (2010): *Seminario Modernidad Crítica*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ivars, Osvaldo German (2004) *El chat y la reconfiguración enunciativa*. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial. UNCuyo. Disponible en: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Lengua%20-%20Didactica%20de%20la%20lengua%20-%20TICs/275%20-%20Ivars%20-%20FEEyE.pdf> (Recuperado el cinco de mayo de 2012)
- Levi, Pierre (2007): *Cibercultura*. España: Anthropos.
- Luhmann, Niklas (1995): *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- Marinetti, Filippo. (2007): *Manifiestos Futuristas*. Centro de estudios euroasiáticos. Disponible en: <http://webs.advance.com.ar/pfernando/DocsglCont/Marinetti-manifiesto.html> (Recuperado el 15 de julio de 2013).
- Palazo, Maria (2008): *Consideraciones sobre el uso y las representaciones*. Salta: Universidad católica de Salta.



- Resina, Jorge (2010): *Mediaciones sociales*. España, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/MESO/article/view/MESO1010220143A> (Recuperado el 01 de noviembre de 2013)
- Ríos, Ana Gloria (2010): *Seminario Escuelas de pedagogía*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Romano, Vicente (2007). *La Intoxicación Lingüística*. Editorial: El Viejo Topo. [En línea]. Disponible en: <http://www.rebellion.org/docs/71900.pdf> (Recuperado el 5 de marzo de 2013)
- Samper, Daniel (2002) *El discreto encanto del ligero*. Bogotá: Círculo de lectores.
- Tzara, Tristan. (2007) *Manifiesto dadaísta*. Centro de estudios euroasiáticos. Disponible en: <http://mason.gmu.edu/~rberroa/manifiestodadaista1.htm> (Recuperado el 01 de noviembre de 2013)
- Zuleta, Estanislao (2010): *Educación y democracia: un campo de combate*. [En línea]. Disponible en: [www.omegalfa.es](http://www.omegalfa.es) (Recuperado el 2 de noviembre de 2013).
- Arendt, Hanna. (1996). *La construcción humana*. Barcelona: Paidós.
- Barbero, Juan Martín. (1998). *Cultura, medios y sociedad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Boggino, Norberto y De la Vega, Eduardo. (2007). *Diversidad, aprendizaje e integración en contexto escolares*. Buenos Aires: Homosapiens Editores.
- González González, Miguel Alberto. (2010): *Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales. Carpe diem*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Nietzsche, Frederick. (2005). *El anticristo*. México: Ediciones leyenda. Original 1888.
- Platón. (1994). *Diálogos*. Bogotá: Ediciones Universales. Original siglo III, a, c.
- Romano, Vicente. (2007). *Intoxicación lingüística. El uso perverso de la lengua*. Barcelona: Plaza Edición.
- Zuleta, Estanislao. (2008). *Educación y democracia. 8va edición*. Medellín: Fundación Estanislao Zuleta. Original 1995.
- Zuluaga Garcés, Olga. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín: Anthropos.

## Referencias

Albericio, Jorge. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.



# Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea<sup>1</sup>

PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA<sup>2</sup>

## Resumen<sup>3</sup>

Este artículo de reflexión, derivado de los avances de un proyecto de investigación doctoral, pone de relieve el dispositivo pedagógico inclusivo como entramado en el cual es posible producir ciertas experiencias en los sujetos, en este caso estudiantes, las cuales configuran procesos de subjetivación.

El concepto de dispositivo sigue una perspectiva *foucaultiana* al considerar que esta noción ofrece un acercamiento complejo y relacional a la construcción de subjetividades entendidas como experiencias de sí. Por su parte, los planteamientos acerca de la experiencia se retoman de autores como Larrosa (1995, 2006, 2009), Foucault (1984, 1985, 1990, 2002, 2004) y Deleuze (1990) complementando su perspectiva esencialmente reflexiva con los acercamientos de Citro (2010) hacia su comprensión como condición corporizada.

A partir de las ideas acerca de la forma como nos vamos haciendo sujetos y construimos experiencias, en este caso de vida escolar, en medio de los diversos elementos que se entretajan como dispositivo, se propone un apartado en el cual se establecen algunas consideraciones y reflexiones relevantes al pensar investigar la experiencia como condición reflexiva y corporizada, específicamente desde sus implicaciones metódicas.

En síntesis, la idea central del desarrollo conceptual propuesto es que las escuelas dejan su huella en los sujetos y en esas huellas, constituidas como experiencias, podemos identificar aspectos significativos para interpelar las formas de la escuela contemporánea cuya pretensión parece ser configurar una educación para todos y todas con intencionalidades tanto tácitas como explícitas. Allí radica la pertinencia de la experiencia escolar como fenómeno a ser investigado.

**Palabras clave:** experiencias, diversidad, dispositivo, escuela, subjetividades, cuerpo, sujeto, discapacidad.

1 Recibido: 17 de junio de 2014. Aceptado: 20 de octubre de 2014.

2 Paula Andrea Restrepo García. Magister en Educación y Desarrollo Humano, Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados Universidad de Manizales-CINDE. Docente-Investigadora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, Maestría en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: prestrepo@umanizales.edu.co.

3 Ponencia presentada en el marco del Primer Congreso Internacional de Educación Inclusiva: Pensar en la diversidad, realizado los días 21, 22 y 23 de Marzo de 2014 en la ciudad de Manizales, Colombia.

## Abstract

### *Investigating experiences in school: voices and bodies that from diversity question the contemporary education*

This article of reflection, derived from the advances of a doctoral research project, emphasizes on the pedagogic inclusive dispositif, as a scheme in which is possible to produce certain experiences in the subjects (students in this case), which form subjectivation processes.

The concept of dispositif follows a "Foucaultian" perspective since it considers that this notion offers a complex and relational approach to the construction of subjectivities, which are understood as experiences of the self. On the other hand, the proposals about experience are resumed by authors as Larrosa (1995, 2006, 2009), Foucault (1984, 1985, 1990, 2002, 2004) and Deleuze (1990) complementing his essentially reflexive perspective with Citro's approaches (2010) towards her comprehension as embodied condition.

From the ideas on how we grow as subjects and construct experiences (school life experiences in this case), among the diverse elements that weave together as dispositif, it is proposed a paragraph in which some considerations and relevant reflections are established about thinking of investigating experiences as a reflexive and embodied condition, specifically from its methodical implications.

To sum up, the central idea of the proposed conceptual development is that schools leave a mark in individuals and in these marks, constituted as experiences, we can identify significant aspects to question the forms of the contemporary school, whose pretension seems to be forming education for everyone with both tacit and explicit premeditations. Here is where resides the relevancy of the school experience as a phenomenon to be investigated on.

**Key words:** experiences, diversity, dispositif, school, subjectivities, subject and disability.

## Introducción

Este es un artículo de reflexión derivado del proyecto de investigación doctoral denominado *Experiencias en la vida escolar de jóvenes en situación de discapacidad intelectual de las ciudades de Manizales, Pasto y Popayán (Colombia): configuración de subjetividades en el dispositivo pedagógico inclusivo*, que se viene realizando en el marco del programa

de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud<sup>4</sup>.

El artículo tiene como propósito fundamental poner de relieve la forma como

4 Proyecto de Investigación doctoral en curso en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de estudios avanzados en niñez y juventud de la Alianza Universidad de Manizales – Cinde. Asesora: Zandra Pedraza Gómez. Doctora en Ciencias de la Educación y Antropología Histórica.



las experiencias de vida escolar, configuradas en el dispositivo pedagógico inclusivo, pueden ser un recurso potente para interpelar y cuestionar a la escuela contemporánea cuyo interés explícito está orientado hacia el logro de una educación para todos y todas. Esta idea nos remite a la necesidad de pensar la institucionalidad a partir de las experiencias de los sujetos que la conforman, en lugar de tomar como referencia únicamente las directrices políticas que tienen un carácter más general, universal y abstracto.

Partimos de considerar que las experiencias de vida escolar aparecen expuestas en las historias particulares que narran los estudiantes. En ellas pueden reconocerse tanto las barreras como las oportunidades que ofrecen los sistemas educativos denominados inclusivos, pues los relatos hacen énfasis en las vivencias que de una u otra forma han marcado y transformado las vidas de los sujetos estudiantes.

Se propone un énfasis en estas experiencias porque se considera que muchos sujetos estudiantes, entre ellos las personas en situación de discapacidad, se encuentran atrapados en medio de una paradoja dentro de las instituciones educativas actuales. Esta paradoja consiste en la contradicción evidente entre los discursos y políticas incluyentes, a partir de los cuales se les ha exigido a las instituciones educativas abrir sus puertas a poblaciones que tradicionalmente se educaron en sistemas paralelos y especializados, para lo cual han debido flexibilizar sus estrategias y procesos orientándose hacia el reconocimiento de la heterogeneidad en sus estudiantes pero, al mismo tiempo, estas son evaluadas según algunos criterios de calidad establecidos por estándares de rendimiento académico nacionales e internacionales así como por criterios de cobertura que limitan de alguna forma esta intencionalidad inicial.

Ahora bien, el sistema relacional en el que se evidencia esta paradoja y trans-

curre la vida escolar de los sujetos estudiantes no se reduce al que viven en la institución (expectativas de los padres de familia, representaciones de los docentes, directrices institucionales, lineamientos políticos). Se comprende que el dispositivo pedagógico, en este caso inclusivo, abarca el conjunto de normas que han posibilitado históricamente los diversos cambios ocurridos en el sistema educativo y las prácticas que se derivan de estas transformaciones, las comprensiones de sujeto que se comienzan a configurar, las formas institucionales emergentes y el tipo de relaciones que se establecen, entre otras. De esta forma, es importante aclarar que cuando se enuncia el *dispositivo pedagógico inclusivo* no se hace referencia específicamente a las instituciones educativas, sino a la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios que, en un tiempo determinado, han posibilitado ciertas formas de percibir, de expresar y de narrar acerca del mundo y de sí mismo, es decir, ciertas experiencias en los sujetos estudiantes (Larrosa, 1995).

Este artículo subraya la importancia de las experiencias de vida escolar porque se considera que si bien es el ajuste a los estándares académicos aquello que se ha utilizado como base para evaluar la calidad del sistema educativo, es en las narraciones de los sujetos en donde se destaca *lo que les pasa*<sup>5</sup> en la vivencia escolar en medio de relaciones con múltiples otros. La educación más que informar debe formar y fortalecer la relación con los otros y con lo otro en el proceso de subjetivación. Autores como Contreras y Pérez de Lara (2010, p.41) resaltan el valor de investigar la experiencia educativa como posibilidad de acercarnos a las "huellas que en alguien ha dejado su vida escolar" para que al resonar en la dinámica escolar nos permitan constantemente re-pensarla y disminuir las brechas vigentes entre las formas homogeneizantes sobre las que

5 Larrosa (2009, p.14) define la experiencia como "eso que me pasa".



tradicionalmente se han construido las instituciones educativas y la diversidad fáctica<sup>6</sup> evidente en los sujetos que participan de ella y la constituyen.

Para el desarrollo argumental en torno al propósito del artículo se proponen tres apartados orientados desde las siguientes pretensiones: analizar el dispositivo pedagógico como un entramado de tensiones y relaciones en los cuales se producen las experiencias de los sujetos; describir la forma de producción de subjetividades en el dispositivo pedagógico inclusivo desde experiencias reflexivas y corporizadas en el contexto de lo escolar; e introducir aspectos generales de lo que implica investigar la experiencia de vida escolar para identificar algunas de sus implicaciones metódicas.

### **Dispositivo pedagógico: entramado de tensiones y relaciones en los cuales se producen experiencias de los sujetos**

La educación no ha sido un campo de actuación desprovisto de intereses; por el contrario, ha tenido sobre la base profundas intencionalidades con respecto a la producción y a la reproducción de ciertos valores sociales, culturales y políticos, propios de una época, que generan ciertas formas de subjetividad. Dentro de los procesos relacionales que se configuran en el contexto de la educación, en múltiples encuentros de reconocimiento y diferenciación cada sujeto va construyendo experiencias de sí a través de procesos de reflexividad a lo que conocemos como subjetividad.

Larrosa (2009, p.14) sintetiza su idea sobre la experiencia en el siguiente planteamiento: “la experiencia es <<eso que me pasa>>. No eso que pasa, sino <<eso que me pasa>>”. La experiencia,

en este sentido, hace referencia a varias dimensiones reconocidas por el autor: Una dimensión de exterioridad, alteridad y alienación, que se relaciona con el acontecimiento, con el *qué* de la experiencia. Una dimensión de reflexividad, subjetividad y transformación que da cuenta del sujeto de la experiencia y una dimensión de pasaje y pasión que tiene que ver con el movimiento de la experiencia, con el *pasar* (Larrosa, 2009, p.18).

En síntesis, la experiencia (a) es posible por algo, por un acontecimiento externo a mí; (b) si bien la experiencia implica que algo sucede, es en mí donde tiene lugar y por ello se hace alusión a un *principio de subjetividad*; (c) la experiencia implica movimiento, “algo que pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí” (Larrosa, 2006, p.93) y mutuamente nos afecta en ese desplazamiento. Ahora bien, esa experiencia se configura como tal y no solo como suceso, cuando se genera un proceso reflexivo sobre ella.

Es importante reconocer, como plantea Jay (2009, p.463) que la experiencia esta cargada de “multitud de significados contrapuestos y a menudo discordantes que se han sumado a esta numinosa palabra a lo largo del tiempo”. Así, solo desde una perspectiva etimológica es posible identificar múltiples posibilidades y acercamientos (Jay, 2003, p. 22). Una de las lecturas que puede hacerse se remonta al sentido griego de la palabra asociada a la *empiría* que puede ser entendida como “algo que sucede cuando uno no lo espera”, es decir, asociada de alguna forma a lo inesperado. Desde el término latino *experientia* derivado del verbo *experiri* que se forma a partir de la raíz *per* (intentar, arriesgar), la palabra incorpora el sentido de experimentación y riesgo. Por su parte, las variantes alemanas del término pueden evidenciar una doble connotación: por un lado como *Erfahrung* se remite a la idea de acumulación histórica, sentido que tradicionalmente se ha relacionado con sabiduría. Por otro lado, la palabra *Erlebnis*, puede asociarse a la idea de vida o vivencia.

<sup>6</sup> La relación entre diversidad nombrada y heterogeneidad fáctica es desarrollada por Gimeno Sacristán (2002).



Jay (2009, p.466) nos ofrece una apertura al conocimiento de las múltiples formas que ha tomado la palabra experiencia a lo largo de la historia en sus oscilaciones entre el polo subjetivo y el polo objetivo que pasa desde “dualismos binarios” hasta “monismos reduccionistas”.

Entre las perspectivas contemporáneas posibles de acercamiento a la experiencia, autores como Larrosa (2009, p.16) hacen énfasis en la condición relacional de esta al sugerir que se produce siempre entre alguien y el mundo. Igualmente, resalta la dimensión subjetiva de la experiencia al reconocer que “el lugar de la experiencia soy yo”. En este último sentido, autores como Contreras y Pérez de Lara (2010, p.34) presentan planteamientos como el siguiente:

*Toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad.*

Foucault (2002, p.57) sostiene que para lograr “que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar resulta indispensable el otro”. Según el autor, la experiencia de sí es la correlación de un dominio de saber, un tipo de normatividad y unas formas de subjetivación particulares en un corte espacio-temporal concreto.

*Lo que es el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media” (Larrosa, 1995, p.291).*

Foucault (2012/1984) ha comprendido la experiencia como una realidad que puede y debe pensarse a sí misma y se evoca desde esta perspectiva su condición de reflexividad. Al respecto, Castro (2004, p.20) retoma el concepto que Foucault plantea de experiencia como forma de

subjetivación y hace énfasis en “la mirada reflexiva sobre un objeto de lo vivido, sobre lo cotidiano en su forma transitoria, para captar significaciones”.

Estas miradas y comprensiones de la experiencia tienen un fuerte sesgo reflexivo que puede hacernos pasar por alto que la experiencia además de cognitiva, es sensorial y afectiva. Por lo tanto, se propone una lectura un poco más global de la experiencia que incluya a la reflexividad, pero que reconozca en ella también su condición corporizada.

Al respecto, Bárcena y Mèlich (2000) plantean que si bien el ser humano es un ser que habla, este habla de diversas maneras y habla también a través de la experiencia que hace de su propio cuerpo. La objetividad del cuerpo radica en su materialidad fisiológica mas la experiencia subjetiva solo es posible desde la relación con el cuerpo.

Para comprender la experiencia como corporizada Citro (2010, p.49) nos invita a reflexionar como ha sido generalmente reconocido el cuerpo, a lo cual alude desde el siguiente planteamiento:

*Sólo como signo o símbolo [haciendo] que éste sea considerado pasivo o inerte, como un objeto sobre el cual los patrones sociales son proyectados, descuidándose su carácter activo y transformador en la praxis social.*

Sobre esto, autoras como Margaret Lock y Nancy Scheper-Hugues (1987, citadas en Citro, 2010) han destacado tres tipos de enfoque sobre lo corporal: los centrados en el cuerpo social que enfatizan en los usos representacionales del cuerpo como símbolo; los que destacan el cuerpo político y analizan la regulación, la vigilancia y el control de los cuerpos; y por último los que predominantemente se ocupan del cuerpo-sujeto (body-self) individual de la experiencia vivida, que se entiende como “cuerpo propio” en el sentido fenomenológico. Es precisamente este último, el cuerpo sujeto de la experiencia



vivida, es decir, las experiencias concretas de los cuerpos en el mundo, el otro referente indispensable para comprender la subjetividad.

En la línea de pensar la subjetividad, es importante reconocer como Foucault ha propuesto la necesidad de la reflexión tanto acerca del sujeto, como de la subjetivación y en este sentido Larrosa (1995, p. 288) señala que:

*Hay sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia.*

La experiencia de sí es posibilitada en una serie de dispositivos, que permiten la emergencia de ciertos sujetos y de ciertas formas de relacionarse consigo mismo. La pedagogía, como dispositivo, produce formas de experiencia de sí en las que los individuos pueden devenir como sujetos de un modo particular. El dispositivo es definido por Foucault (1985, p. 128) como:

*Un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos.*

A partir de esta idea de dispositivo, Larrosa (1995, p. 191) ha propuesto la reflexión acerca del dispositivo pedagógico, del que ha inferido aspectos como el siguiente:

*[Un dispositivo] será, entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo.*

Si se acepta que para Foucault el dispositivo es una red en la que los elementos nombrados circulan posibilitando la configuración de ciertas subjetividades, de algunas formas de ser, es fundamental aclarar que al hacer referencia al *dispositivo pedagógico inclusivo* no se alude a las instituciones educativas propiamente dichas, sino a la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios que en un tiempo específico están posibilitando ciertas formas de verse, expresarse, narrarse, es decir, ciertas experiencias de sí en los sujetos estudiantes.

Así como Deleuze (1990) identifica dos dimensiones de un dispositivo, a saber: las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación, Larrosa (1995) ha propuesto algunas dimensiones que constituyen el dispositivo pedagógico de producción y mediación de la experiencia de sí: Una dimensión óptica (ver-se) que determina y constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo. Una dimensión discursiva (expresar-se), en la que se determina y constituye que es lo que el sujeto puede y debe decir de sí mismo. Una dimensión jurídica (juzgar-se), que permite la emergencia de formas en que el sujeto debe juzgarse según determinadas normas y valores. Una dimensión narrativa (narrar-se), que define la modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí. Y, por último, una dimensión práctica (dominar-se), que establece lo que el sujeto puede y debe hacer.

### **Producción de subjetividades en el dispositivo pedagógico inclusivo: experiencias reflexivas y corporizadas en el contexto de lo escolar**

En los inicios del siglo XX<sup>7</sup>, surgió en Colombia la educación especial (Yarza De

<sup>7</sup> Díaz Osorio (1987), citado en Yarza De los Ríos (2007), ubica el inicio de la Educación Especial en Colombia con la creación de la Escuela de



los Ríos, 2007), como un sistema paralelo de atención para quienes no podían ser atendidos por el sistema educativo regular, dado que, sus deficiencias y limitaciones les impedían aprender lo que se enseñaba en la escuela. Esta población era educada *al margen* de la educación formal en instituciones que empleaban estrategias didácticas especiales y establecían agrupaciones según la *alteración* o patología. Alejados del resto de la población, entonces eran concebidos como extraños, como ajenos, como *dañados* y en este marco discursivo se configuraba su visión de sí.

Desde 1994, a partir de la Ley General de Educación, se han reglamentado prácticas de atención educativa con orientación hacia una educación inicialmente integradora y posteriormente inclusiva. Aun así y como plantea Soto Builes (2007), en el país coexisten prácticas integradoras e incluyentes, es decir, se han iniciado procesos educativos formales con múltiples grupos humanos anteriormente excluidos de este sistema, entre los que se encuentra la población en situación de discapacidad, en unos casos centrando la atención en un sujeto indiciado como portador de un déficit por lo cual se promueven estrategias compensatorias y rehabilitadoras, mientras que en otros se ha avanzado hacia una mayor conciencia de la diversidad humana en la escuela, lo que permite generar procesos de resignificación institucional y de flexibilización curricular al identificar la insuficiencia de las prácticas tradicionales para dar respuesta a la heterogeneidad evidente en sus estudiantes, docentes, directivos y familias.

Estas transformaciones en los procesos educativos nacionales han ido de la mano de lineamientos de carácter internacional, en especial, los definidos desde la Declaración Mundial de Educación para Todos (Unesco, 1990, 1994, 2000) y los objetivos del desarrollo del milenio (ONU, 2000). Ellos propenden a la universalidad de la

educación y al fomento de la equidad en los resultados del aprendizaje. No obstante, es primordial reconocer que la mayoría de los procesos de transformación se han originado en directrices y mandatos políticos que poco han permeado la cultura y las prácticas de las instituciones educativas en el país.

Así a la vez que se evidencian transformaciones en el discurso y en las disposiciones para el acceso de población que en otro momento era marginada de los procesos educativos formales, las prácticas que posibilitan procesos de aprendizaje con calidad y plena participación en la comunidad escolar aún requieren ser promovidas. Por lo tanto, sobre discursos de *inclusión educativa* (orientados reconocer la diversidad en todos y todas) permanecen prácticas de carácter más integrador (centradas en perspectivas diferencialistas<sup>8</sup>, donde *algunos* con deficiencias requieren intervenciones normalizadoras que posibiliten su participación).

La escuela para todos y todas se sustenta en un concepto de sujeto que se comprende desde su diversidad, en la cual si bien reconoce la igualdad como precepto ético (López Melero, 2006), se resalta de forma determinante la particularidad que cada uno configura en su proceso de individuación. Desde esta perspectiva no es posible un sujeto normal, sino una pluralidad de sujetos diferentes a quienes la escuela debe proporcionar escenarios y tiempos de aprendizaje. Esa comprensión de sujeto posibilita la emergencia de valores como el reconocimiento de la diferencia, la solidaridad, la equidad, la cooperación, etc., requerimientos indispensables para la convivencia social.

En la perspectiva que se viene proponiendo, desde la cual se identifica en la compleja relación de discursos, prácticas, normativas y espacios, es decir en los dispositivos, condiciones de posibilidad de procesos de subjetivación (Foucault, 2004),

Trabajo San José en 1914 y la Escuela de Ciegos y Sordos en 1925.

8 Este proceso de "diferencialismo" es abordado en Skliar y Téllez (2008).



se considera fundamental reconocer que tanto el hospital como la escuela, en este caso tanto la mediación clínica/médica en la educación especial y la educación integradora como la mediación educativa/social en la escuela inclusiva, son dispositivos que *hacen visible y decible* a una persona como enfermo o estudiante, un proceso determinado de curar/rehabilitar o enseñar/formar y unas determinadas experiencias como formas de subjetivación.

Con base en Foucault y Larrosa se posibilita pensar que tanto en la educación especial, como en la educación integradora e inclusiva se configuran dispositivos pedagógicos distintos de carácter constitutivo y no solo mediador donde el sujeto aprende (o transforma) determinadas maneras de observar y observarse, juzgar y juzgarse, narrar y narrarse o dominar y dominarse. “La pedagogía produce formas de experiencias de sí en las que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular” (Larrosa, 1995, p. 292).

Al considerar lo planteado hasta el momento, se hace evidente la importancia de que cada sujeto pueda interpelar ese espacio de la educación desde sus experiencias de vida en ella, de forma que con cada nuevo cuestionamiento y demanda el espacio institucional escolar y el discurso científico y disciplinar que le da soporte, éstos se sensibilicen a las particularidades y a la diversidad humana y se flexibilicen para ser cada vez más pertinentes para los sujetos encarnados y no para sujetos abstractos nombrados en las teorías y las políticas.

Cuando se demanda el acercamiento a la experiencia de lo escolar como posibilidad de interpelación, se pretende posicionar las voces y los cuerpos de los sujetos estudiantes como interlocutores válidos, significativos, relevantes y esenciales en el proceso permanente de construcción de las escuelas como instituciones plurales y en movimiento que se hacen en el acontecer cotidiano y en el experiencia compartido. Desde esta

perspectiva las escuelas, más que suma de presencias (cobertura), deben posibilitar multiplicación de experiencias que afecten la existencia de quienes habitan y vivencian lo escolar.

### **Investigar la experiencia de vida escolar: Implicaciones metodológicas**

Es importante considerar y establecer las posibilidades, alcances e intencionalidades de una investigación que pretenda acercarse a la vivencia. Autores como Contreras y Pérez de Lara (2010, p.45) hacen énfasis en la importancia de las investigaciones que parten de la construcción de algunos “relatos de experiencia”, al plantear que:

*[Estas tienden a ofrecer no tanto las respuestas a las preguntas, esto es, un saber definitivo y cierto del cual tan sólo hay que hacerlo propio, sino [a] favorecer la reflexión pedagógica al acercar una (o varias) lectura(s) de la experiencia.*

De esta forma, el conocimiento a construir no tiene la intencionalidad de ser abstracto, general o universal, sino por el contrario de favorecer un saber de lo particular, temporal, subjetivo y variable que constituye la experiencia. Toulmin (2001, p. 262), en este sentido, reconoce como en los últimos cuarenta años se ha venido experimentando una inversión histórica en la preeminencia que desde mediados del siglo XVII había tenido la tendencia a la formulación de teorías abstractas generales a partir de la cual se evidencia un resurgir de la “ética de casos o casuística” como reconocimiento de la necesidad de “reconsiderar los problemas concretos y particulares que surgen no de una manera general, sino en situaciones bien concretas”.

Como plantean Greene y Hill (2005), investigar la experiencia de los niños, en este caso de los sujetos estudiantes, se sustenta en la idea que los niños no son todos iguales y especialmente en el valor



presente que tienen superando su lectura como potencialidad futura: su valor como interlocutores válidos y constructores de la institucionalidad escolar.

Si se consideran las características enunciadas acerca de la condición reflexiva y corporizada de la experiencia es posible reconocer como una necesidad metódica la consideración tanto de la dimensión verbal como de la paraverbal, durante el proceso de acercamiento a las experiencias de vida escolar, es decir, discurrir sobre lo narrado a través de la palabra y del cuerpo como aspectos indispensables para un acercamiento a la experiencia.

Una investigación que parta de este supuesto debe considerar además del relato o narrativa oral otras formas de comunicación de manera que "... el lenguaje de los ojos, la entonación de la voz, la expresión facial, las formas de acercamiento o el contacto físico" (Rojas Pernia, 2008, p. 384) pasan a tener un valor expresivo fundamental para comprenderlas.

Autores como Castañer Balcells (2009) enfatizan en la importancia de la consideración multicanal de la comunicación humana resaltando la forma como muchas veces nos focalizamos únicamente en lo verbal desechando su complemento. La autora hace uso del término comunicación paraverbal al considerar que la expresión "no verbal" ubica la discusión en un lugar de exclusión entre ambos canales cuando realmente son complementarios. Define la comunicación paraverbal como un proceso paralelo a la comunicación verbal que tiene la particularidad de manifestarse de forma simultánea y posee un carácter multidimensional. Así, es importante reconocer que esta forma de comunicación paraverbal requiere de una escucha diferente que logre dar respuesta a sus características particulares: la globalidad, la simultaneidad y la inmediatez.

De esta forma, es importante pensar que al investigar las experiencias es fundamental considerar además de los relatos o narrativas, procesos rigurosos de

análisis semiológico de la comunicación paraverbal tanto en los diversos escenarios conversacionales propuestos (p.ej. entrevistas o grupos focales), como en los procesos observacionales en el contexto escolar orientados a la identificación de la forma como los sujetos estudiantes habitan en el escenario de la escuela, los lugares y espacios que usan y ocupan; las formas de interacción con otros (pares y docentes), sus posturas en la escuela en diversos espacios, sus gestos, su contacto, sus distancias, etc., lo cual se reconoce como la dimensión simbólica del cuerpo (Planella, 2005). Según este autor, "los cuerpos toman la palabra al «sujeto» y emiten mensajes cargados de significados" (Planella, 2005, p.193) y de esta forma se abren posibilidades de interpretación para la comprensión de las experiencias. Bourdieu (1986, p.183) plantea al respecto que:

*El cuerpo funciona, pues, como un lenguaje a través de intereses para la comprensión de las experiencias. De esta forma se abren posibilidades de interpretación para la rata de lo menos conscientemente controlado y controlable. El lenguaje del cuerpo contamina y sobredetermina todas las expresiones intencionales de los mensajes percibidos y no percibidos, comenzando con la palabra.*

Para lograr el registro de este tipo de información paraverbal, autores como McLarty y Gibson (2000), han propuesto, por ejemplo, el uso de tecnología de video o grabaciones como mediación alternativa en investigaciones cualitativas de carácter emancipador. Para tal fin, orientado a la sistematicidad en la observación y análisis de la comunicación paraverbal desde su dimensión cinésica, proxémica y paralingüística se recomienda la realización registros de las observaciones con base en indicadores orientadores del proceso (Castañer Balcells, 2001, 2009).

La importancia de lo narrado a través del cuerpo o corporalmente, se retoma desde la postura de Le Breton (2002) quien



ha reconocido en el cuerpo una construcción sociocultural, que en las sociedades occidentales modernas, en su mayoría individualistas, se ha constituido en el recinto del sujeto. Desde esta perspectiva, el cuerpo como producto, productor y portador de cultura se puede identificar como un aspecto a semiologizar de forma que se convierte en significativo de un sistema de comunicación y de intercambio (Picard, 1986). Las convenciones, el aspecto, los gestos, la postura, los distanciamientos y las cercanías, el tono de la voz y otros, corresponden, Según Picard (1986, p. 21), a:

*Factores que tienen el cuerpo por soporte (y) constituyen indicios, símbolos o signos que tejen una densa red de mensajes que circulan entre los individuos y que tienden a ser codificados culturalmente.*

Este tejido complejo de mensajes paraverbales lo podemos identificar como narrativas corporales (Planella, 2006), que también se constituye en objeto de interpretación.

Lo fundamental de este tipo de investigaciones se origina en el reconocimiento de las experiencias de los sujetos estudiantes no solo como informantes, sino como protagonistas en los procesos de inclusión educativa que se han desarrollado en nuestro país. Se considera, como lo ha expuesto Owens (2007, p.299), que este tipo de investigaciones deben posibilitar “ayudar a liberar las voces e historias de las personas que ordinariamente han permanecido en silencio” y especialmente habilitar nuestra escucha como una responsabilidad política y ética que debe ser asumida desde estas perspectivas de investigación. Comprender la educación desde los sujetos y sus experiencias, es una posibilidad para fomentar el reconocimiento de cada uno desde su particularidad en las escuelas. En este sentido, se aportaría a la idea que sostienen Davis y Watson (2010, p. 685) según la cual:

*Creemos que la inclusión total es posible y es probable solo cuando las*

*decisiones políticas sean construidas sobre la base de las experiencias de vida de los propios niños... o fundamentadas en estudios empíricos que retomen dichas experiencias.*

### **A modo de conclusión. Dispositivo pedagógico inclusivo y experiencia: subjetividades que interpelan a las escuelas**

El entramado argumental presentado permite vislumbrar el intento de otra mirada desde la cual podamos hacer lectura de las instituciones como producciones humanas que deben ajustarse y transformarse según las necesidades mismas de los sujetos que las habitan. En este sentido, si bien las escuelas se han venido adaptando a los requerimientos y directrices internacionales con respecto a una “educación para todos”, este “ajuste” no se ha dado en ausencia de tensiones, conflictos, inconformidades y coexistencia de prácticas en teoría incongruentes con una perspectiva incluyente: al fin y al cabo las escuelas no son más que estas interacciones entre los sujetos que las habitan.

Hasta el momento el mayor paso dado por las escuelas ha sido la ampliación de cobertura, permitiendo el acceso de muchos estudiantes que antes se encontraban por fuera o al margen del sistema educativo formal. Si bien este es un paso necesario, no es suficiente para garantizar procesos educativos y especialmente formativos en todos y cada uno de los miembros de esa comunidad.

La educación más que instrucción es encuentro, es relación, es posibilidad de “irnos haciendo” en escenarios de reconocimiento y diferenciación continua, conociéndome en interacciones con otros y otras siempre necesariamente y radicalmente diferentes. Por esta razón, las escuelas centradas en los sujetos requieren superar la obsesión programática y temática de tiempo-espacios homogéneos



y homogeneizantes, para concentrar sus esfuerzos en procesos de formación que, a través de múltiples “darse cuenta” posibiliten a cada cual ser y hacer por sí mismo sin forzarlo a ajustarse al ideal abstracto y universal de “sujeto estudiante”.

Ahora bien, las escuelas son parte de un dispositivo en el cual se configuran subjetividades. ¿Quién me voy haciendo en la educación? ¿Cómo me voy haciendo en la educación? Las respuestas a estas preguntas más que de orientación causal corresponderían a una perspectiva de carácter relacional y compleja en la cual tratemos de considerar multiplicidad de tensores que entran en escena para posibilitarnos narrar, ver, dominar, juzgar, expresar algo de nosotros mismos. Las políticas, los discursos dominantes, las instituciones, las instalaciones y sus distribuciones, los planteamientos científicos, entre otros, constituyen estos tensores en medio de los cuales nos vamos haciendo sujetos.

Por lo tanto, la idea central de este desarrollo conceptual es que la escuela deja su huella en el sujeto, y en esas huellas constituidas en experiencias podemos identificar aspectos significativos para interpelar las formas de la escuela contemporánea si su pretensión es configurar una educación para todos y todas, en donde personas históricamente excluidas demandan un lugar, un rol, una posibilidad. Es posible que acercarnos a las experiencias de lo escolar nos permita ser conscientes de las prácticas de violencia que ejercemos sobre muchos otros en ese escenario a través de palabras que etiquetan, de miradas que marcan y segregan, de contactos que inmovilizan y atemorizan. Puede permitirnos además asumir posturas sensibles a las necesidades y demandas que, desde su particularidad, cada sujeto estudiante plantea acerca de los tiempos, las formas y las distribuciones de lo escolar, acerca de las distancias y proximidades requeridas para seguir siendo otro junto a otros.

## Bibliografía

### Fuentes

Bourdieu, Pierre. (1986). *Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo*. En Álvarez-Uría y Varela (Eds). *Materiales de sociología crítica*. Madrid, España: La Piqueta.

Castro, Edgardo (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Citro, Silvia. (2010). *Cuerpos plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Davis, John M. & Watson, Nick. (2010). *Where are the children's experiences? Analyzing social and cultural exclusion in 'special' and 'mainstream' schools*. *Disability & Society*, 16 (5), 671-687.

Foucault, Michel. (1985). *Saber y Verdad*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.

Foucault, Michel. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jay, Martin. (2003). *La crisis de la experiencia en la era postsubjetiva*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Jay, Martin. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Larrosa, Jorge. (1995). *Escuela, Poder y subjetivación*. Madrid, España: La Piqueta.

Larrosa, Jorge. (2006). *Sobre la experiencia*. *ALOMA, Revista de psicología*, 19, 87-112.

Larrosa, Jorge. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comp). *Experiencias y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Owens, Janine. (2007). *Liberating voices through narrative methods: the case for an*



- interpretive research approach*. *Disability & Society*, 22(3), 299–313. Base de datos EBSCO.
- Picard, Dominique. (1986). *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS.
- Planella Rivera, Jordi. (2005). *Pedagogía y Hermenéutica del cuerpo simbólico*. *Revista de Educación*, 336, 189–201.
- Rojas Pernia, S. (2008). *La voz de las personas con discapacidad intelectual en la investigación educativa*. *Repensando las prácticas de investigación*. *Revista de Educación*, 345, 377–398.
- Toulmin, Stephen. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- ## Referencias
- Bárcena, Fernando y Mèlich, Joan Carles. (2000). *El aprendizaje simbólico del cuerpo*. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 59–81.
- Castañer Balcells, Marta. (2001) *El cuerpo: gesto y mensaje no-verbal*. *Revista tadem*, 3. En: <http://www.observesport.com/desktop/images/docu/35ytbv17.pdf> (Recuperado en Agosto 10 de 2012).
- Castañer Balcells, Marta. (2009). *SOCOP. Sistema de observación para la optimización de la comunicación paraverbal del docente*. *Revista temps d'educació*, 36, 1-23.
- Deleuze, Gilles. (1990). *¿Qué es un dispositivo?* En Deleuze, G., Glucksmann, A., Frank, M., Balbier, E., Canguilhem, G. y otros. Michel Foucault, Filósofo. Madrid, España: Gedisa.
- Foucault, Michel. (2004). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel. (2012/1984). *Historia de la Sexualidad II. El uso de los placeres*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José. (2002). *Hacerse cargo de la heterogeneidad*. *Cuadernos de pedagogía*, 311, 52-55.
- Greene, Sheila & Hill, Malcom. (2005). *Researching children's experiences: Methods and methodological issues*. En Greene, Sheila & Hogan, Diane (Eds). *Researching children's experiences. Approaches and methods*. London, UK: Sage.
- Le Breton, David. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- López Melero, Miguel. (2006). *La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva*. *Revista electrónica Sinéctica*, 29, 4-18.
- McLarty, Marion & Gibson, Joseph. (2000). *Using video technology in emancipatory research*. *European journal of special needs education*, 15 (2), 138-148.
- ONU (2000). *Guía general para la aplicación de la Declaración del Milenio*. New York, US: UN Publications. En: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/56/326> (Recuperado en Julio 15 de 2011)
- Planella Rivera, Jordi. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Torrano, España: Desclée de Brouwer.
- Sklair, Carlos y Tellez, Magaldy. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Soto Builes, Norelly Margarita. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con Necesidades Educativas Especiales: Una mirada desde la integración y desde la Inclusión*. Tesis Doctoral. Manizales, Caldas: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE.
- Unesco, (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. En: [http://www.oei.es/quipu/marco\\_jomtien.pdf](http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf) (Recuperado en Julio 15 de 2011)
- Unesco, (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. En: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF) (Recuperado en Julio 15 de 2011)
- Unesco, (2000). *Foro mundial sobre educación*. Dakar, Senegal. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (Recuperado en Julio 15 de 2011)
- Yarza De los Ríos, Andrés. (2007). *Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica*. *Revista brasilera de educación especial*. 13 (2), 173-188. Base de datos Scielo.



# La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos<sup>1</sup>

ANA MILENA RODRÍGUEZ ARGOTE<sup>2</sup>  
NAZLY CECILIA VELASCO VIDAL<sup>3</sup>, CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ<sup>4</sup>

## Resumen

La investigación "*La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos*", pretende identificar, categorizar y dar sentido a las prácticas docentes desde el área de educación artística, si éstas responden a la diversidad de los sujetos. Para llevar a cabo este estudio etnográfico, se seleccionaron seis maestros que orientan el área de Educación Artística en las siguientes instituciones: Institución Educativa Nor-Occidente, Centro Pedagógico Montessori (en Popayán), Centro Educativo Mirobindo (en Argelia) e Institución Educativa Jorge Villamil Cordovéz (Pitalito- Huila). Los resultados más relevantes de la investigación se centran en unas prácticas docentes que intentan atender a las necesidades y diferencias de los estudiantes. Dentro del proceso de investigación se diferencian dos actividades prácticas una de ellas es la que propicia el desarrollo integral del niño en la construcción de saberes a partir del aprender haciendo como un aprendizaje activo fundamentado en la experiencia y una actividad contextualizada en donde el docente realiza su labor a partir del conocimiento del contexto y la segunda corresponde a la actividad práctica de los docentes relacionada con la copia tradicional debido a que ellos fomentan el desarrollo del aprendizaje mediante la copia y transcripción de dibujos. Surgiendo dos categorías emergentes: La pedagogía y la didáctica conceptos fundantes en la educación artística para atender los sujetos diversos y La educación artística: una opción pedagógica y didáctica en la formación de sujetos diversos. Es importante recordar que la educación artística tiene como objetivo desarrollar las diferentes expresiones con la intención de potencializar las habilidades y destrezas que se manifiestan en las diferentes dimensiones artísticas desde la contemplación y apreciación que los sujetos tienen al interpretar, proponer y expresar sensaciones frente al mundo diverso, en el que cada sujeto manifiesta su identidad cultural, que lo puede hacer a partir de la música, las artes plásticas, danza y teatro; desarrollando actitudes y aptitudes en el ser humano, favoreciendo el

1 Recibido: 03 de septiembre de 2014. Aceptado: 22 de noviembre de 2014.

2 Ana Milena Rodríguez Argote. Magister en educación desde la diversidad. Licenciada en Educación Básica con especialidad en Educación Artística. Universidad del Cauca. Docente de Educación Básica Primaria en la I.E. Nor-Occidente de Popayán 2003. Correo electrónico: anamilenew@hotmail.com

3 Nazly Cecilia Velasco Vidal. Magister en educación desde la diversidad Geógrafa. Universidad del Cauca. 2007. Docente de Básica Secundaria I.E Montessori. Correo electrónico: nazly\_velasco@yahoo.com

4 Claudia Patricia Jiménez. Tutora orientadora de tesis. Licenciatura en Educación Especial; Magister En educación desde la Diversidad. Docente investigadora Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. Correo electrónico: clapato.jimenez@gmail.com



desarrollo sensitivo, cognitivo, creativo, expresivo y práctico. Lo importante de ser docente en educación artística es dar la posibilidad de abrir un nuevo mundo a los niños, invitarlos a ser imaginativos, curiosos, fantasiosos, a emocionarse, pensar e innovar, a ser libres.

**PALABRAS CLAVES:** Educación, práctica, didáctica, educación artística, diversidad, pedagogía.

## Abstract

### *Artistic education: a pedagogical practice in the formation of various subjects*

The research: Artistic Education a pedagogical practice in the formation of various subjects, aims to identify, categorize and make sense of the teaching practices from the area of art education, if they respond to the diversity of subjects. To carry out this ethnographic study, we selected six teachers that guide the area of art education in institutions: Institution Education Nor-Occidente, Montessorri Pedagogical Center (in Popayán), Educational Centre "Mirolindo" (in Argelia) and Educational Institution Jorge Villamil Cordovez (Pitalito - Huila). The most relevant results of research are focused on teaching practices that attempt to meet the needs and differences of students, although they are basing their practice in schematic works which do not develop free expression or creativity. Within the research process differentiate two practical activities one of them is that promotes the integral development of the child in the construction of knowledge from learning by doing as active learning based on experience and activity contextualized in where the teacher performs its work based on the knowledge of the context, and the second corresponds to the practical activity of teachers related to the traditional copy since they encourage the development of learning through copying and transcription of drawings. Emerging two emerging categories: pedagogy and didactics founding concepts in art education and art education to meet the different subjects: a pedagogical and didactic option in the formation of various subjects. It is important to remember that arts education is functionality to develop different expressions intended to enhance the skills and abilities that is manifested in the different dimensions of artistic contemplation and appreciation that the subjects have to interpret, propose and express feelings to diverse world, in which each subject expresses their cultural identity, which can be done from the music with plastic arts, dance and theater; developing attitudes and skills in the human being, favoring the sensory, cognitive, creative, expressive and practical development. Importantly be teaching in art education is to give the possibility of opening a new world to children, invite you to be imaginative, curious, imaginative, to thrill, to think, and to innovate, to be free.

**KEYWORDS:** Education, practice, teaching, art education, diversity, pedagogy.



## Presentación

El proyecto de investigación “Las Prácticas Pedagógicas desde la Educación Artística Reconocen la Diversidad Humana”, se realizó desde mayo 2013 a septiembre 2014, como parte del macroproyecto de “Didácticas alternativas una posibilidad para responder a la diversidad en el aula”, liderado por las investigadoras Carmenza Grisales y Claudia Patricia Jiménez Guzmán.

La investigación se realiza al suroeste de Colombia en el Departamento del Cauca, su capital Popayán, compuesto por 42 municipios. En el noroccidente del municipio de Popayán está ubicada la Vereda La Tetilla, y la Institución Educativa Nor-Occidente (sede principal), la comunidad es campesina caracterizada por ser una población con altos índices de analfabetismo; sus moradores están dedicados especialmente a los trabajos agrícolas y sus familias en su mayoría, son numerosas. Los estudiantes son hijos e hijas de campesinos minifundistas, cultivadores de caña, café y huertas de pan coger; razón por la cual, no reciben acompañamiento de sus padres en las labores extracurriculares; por tanto hay una marcada tendencia a ser incluidos en las labores del campo, durante la jornada de la tarde. Actualmente en la Institución Educativa Nor-Occidente, hay 290 estudiantes matriculados en la sede principal desde preescolar hasta media vocacional, con especialidad técnica agropecuaria. Cuenta con 14 docentes en la sede principal, 2 en las sedes de San Antonio y en la Meseta y 3 en San Rafael.

Al sur de la ciudad encontramos la vereda Altos del sur, donde se encuentra localizado el Centro Pedagógico Montessori, institución de carácter privado al cual asisten 25 estudiantes de estratos 3 y 4 que no pertenecen a la vereda, cuenta con 11 docentes de todas las áreas del conocimiento.

Argelia es un municipio que está ubicado al occidente del departamento del

Cauca; donde se encuentra el Centro Educativo Miro lindo situado en la vereda del mismo nombre, hay 70 estudiantes en la sede principal, 35 en la sede el Porvenir y 63 en la sede las Perlas. Cuenta con 8 docentes.

El Departamento del Huila está localizado al suroccidente del país, su capital es Neiva. En este Departamento se encuentra el municipio de Pitalito, donde está ubicada la vereda Montebonito y su Institución Educativa Jorge Villamil Cordovéz (Sede principal), cuenta con los niveles de primaria y bachillerato, 252 alumnos matriculados en la sede principal y 288 alumnos en las 10 sedes que hacen parte de la Institución. Tiene 12 docentes en la sede principal y 12 en las otras sedes. Alberga a toda la población de las veredas circundantes y además a la población desplazada del Putumayo y del Caquetá que llega al sector. Sus niños de familias campesinas, dedicadas al cultivo del café se desplazan hasta por dos horas de camino a pie para llegar al colegio.

## Justificación

Las prácticas pedagógicas, como reflexión del quehacer docente permiten desarrollar e incluir metodologías y didácticas para que los estudiantes se apoderen del conocimiento. Pero no todas las prácticas docentes responden a las necesidades e intereses de los estudiantes, ni fortalecen sus habilidades artísticas; surgiendo la necesidad de realizar un proceso investigativo para comprender e identificar como las prácticas pedagógicas de los docentes en el área de educación artística, aportan a la diversidad existente de los estudiantes.

La identificación y categorización de las prácticas didácticas, permitirán reflexionar sobre el desarrollo integral de los estudiantes desde las competencias asociadas a la Educación Artística, las cuales hacen referencia a: “*Las habilidades, conocimientos y actitudes que se relacionan*



*en contextos particulares, y que deben tener unos dominios específicos. En este sentido, el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones que son responsabilidad de las artes en la escuela, permite identificar tres competencias de cuyo desarrollo se ocupa la Educación Artística: Sensibilidad, Apreciación estética y Comunicación” (MEN, 2010, p. 25)*

Estas competencias pueden generar un impacto a partir de nuevas prácticas, en la que los estudiantes serán los protagonistas de su proceso de aprendizaje y del descubrimiento de su talento artístico, desde una educación para la inclusión, forjando la personalidad del individuo, haciéndolo capaz de actuar con autonomía, con juicio y responsabilidad personal. Las prácticas pedagógicas desde la Educación Artística, forman seres humanos con pensamiento crítico, autónomos, creativos, sensibles y tolerantes; como lo plantea Hernández (1991, p. 147): *“La enseñanza debe ser necesariamente individualizada porque en las artes plásticas lo decisivo es aquello que cada uno puede aportar como propio y singular. Más que imponer un sistema o procedimiento de trabajo se trata de fomentar que cada uno descubra los mecanismos, procedimientos y materiales que son más acordes con su propia forma de ser.”*

Esto se logra mediante la innovación de las metodologías, donde la práctica docente deben responder a los criterios que plantea la educación artística para permitir a los estudiantes; adquirir desde su experiencia, vivencia, convivencia y situaciones reales, una apropiación de los saberes, fomentando sus ideas y conocimientos previos en la construcción de un aprendizaje significativo despertando la curiosidad, motivación e interés como lo plantea Lowenfeld, (1980, p. 17): *“Probablemente, una de las habilidades básicas que debería enseñarse en nuestras escuelas sea la capacidad de descubrir y de buscar respuestas, en lugar de esperar pasivamente las respuestas e indi-*

*caciones del maestro. Las experiencias fundamentales en una actividad artística contiene precisamente este factor”.*

Lo anterior, contribuye a que el niño y niña, autodescubra, crea, sea espontáneo, libre, e independiente. Esto requiere un proceso en el que los estudiantes expresen sus pensamientos, sentimientos, percepciones y reacciones frente al medio, mediante apreciaciones que se pueden conocer a través de dibujos, obras teatrales, cantos, y esculturas. La actividad artística es una forma de expresión, un medio de comunicación y no solamente un aprendizaje de técnicas como se cree. *“Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante” (Lowenfeld, 1980, p. 20).*

En este sentido la educación artística apunta al reconocimiento de la diversidad de los sujetos en cuanto a sus diferentes expresiones, en la que plasman sus pensamientos, reflejan su propia identidad, sus costumbres, ideales políticos y todas sus características particulares propias. Por consiguiente se espera obtener favorables resultados en la investigación aportando al macro proyecto de didácticas alternativas una posibilidad para responder a la diversidad en el aula, en la medida que se logre comprender el sentido de los docentes en las prácticas didácticas si dan o no respuesta a la diversidad de los estudiantes.

## Antecedentes

En el rastreo de antecedentes realizado, se encontró a nivel Internacional las siguientes investigaciones:

Castro Bonilla Julieta (2007). Costa Rica. Investigación titulada: *“Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas”* cuyo objetivo consiste en que los estudiantes niños y adolescen-



tes apliquen los aprendizajes mediante nuevas formas de expresión artística. La metodología de enfoque cualitativo, realizados en cuatro fases de la investigación que facilitan espacios reflexivos valorando el trabajo docente mediante la investigación-acción en el aula. Como resultado se establece el concepto de “integración” de las áreas del currículo y las artes plásticas. Destaca la importancia de integrar las áreas del conocimiento para favorecer en ellas una aplicación fundamentada en las artes como una herramienta para consolidar la articulación de las temáticas a desarrollar.

A nivel Nacional se destaca la investigación de: Ana Cristina García Gallego & Carolina García Quiroz Colombia- Pereira (2011) “La Educación Artística: Un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa “Mundo Nuevo” de la ciudad de Pereira”. Su objetivo es desarrollar una propuesta curricular en educación artística para los grados primero, segundo y tercero de primaria del colegio Mundo Nuevo de Pereira. Es de enfoque cualitativo desde la reflexión y análisis documental en la etapa preparatoria, luego realizan la etapa descriptiva de experiencias y finalmente la interpretativa con la realización de encuestas y entrevistas de docentes y estudiantes desde el grado cuarto hasta undécimo. Finalmente, la propuesta para el colegio “Mundo Nuevo” se genera desde un modelo curricular de proceso donde los docentes trabajan colaborativamente la teoría, práctica y profesión docente, bajo un modelo pedagógico social y desde el enfoque curricular por proyecto: uno en música y otro en plástica. Este proyecto, reafirma la importancia de la educación artística desde todas sus expresiones, a partir de la experiencia se puede evidenciar las aprehensiones afectivas, axiológicas que brinda las artes como aporte fundamental en la formación de un proyecto de vida. Al realizar una propuesta curricular las autoras reconocen el papel que tiene la comunidad en su construcción.

Antonio Stalin García Ríos, Calarcá-Quindío. Colombia (2006). “Autonomía en el desarrollo de las capacidades artísticas en Adolescentes escolares, colegio León de Greiff”, el objetivo es estructurar una propuesta de estrategia metodológica para que los estudiantes de grado 11 del colegio León de Greiff alcancen autónomamente el pleno desarrollo de sus capacidades artísticas en la asignatura de educación artística y cultural. La metodología de esta investigación se encuentra basada en métodos cualitativos – descriptivos, debido a que prima la interpretación de los hechos alrededor de un grupo humano. Utilizando a su vez la observación con el fin de determinar el estado de desarrollo artístico de los estudiantes; y la encuesta dirigida a descubrir los gustos y las inquietudes reales de los estudiantes. En cuanto al resultado de la investigación se encuentra representado en la propuesta de estrategia metodológica con la que se pretende favorecer el libre y pleno desarrollo de las capacidades artísticas de los adolescentes escolares a esta propuesta se le ha denominado: “Libertad de Aprender”. Se hace el reconocimiento de la falta de importancia que el docente le da al área de educación artística y además se demuestra la falta de originalidad, lo que genera en los estudiantes la falta de motivación hacia la educación artística. Situación que está directamente relacionada con las prácticas que adelanta cada docente en su aula de clase.

Cindy Lorena Corrales Saldarriaga, y Erika López Ruíz Colombia (2012) “Estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas para la inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria en la institución educativa Byron Gaviria del municipio de Pereira”. El propósito es el de reconocer los discursos y las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de artes plásticas, para la atención educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria en la Institución Educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira, con



el fin de elaborar estrategias pedagógicas que faciliten su inclusión escolar. Investigación cualitativa de tipo descriptivo, que busca reconocer y analizar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el área de artes plásticas. Plantea como resultado que las estrategias implementadas por los docentes en el área de artes plásticas no coinciden con las respuestas dadas en las entrevistas ya que estas parten tanto de un modelo conductista basado en la instrucción, estas se evidencian en las estrategias pedagógicas aplicadas en artes plásticas en las cuales no se tiene en cuenta las capacidades y habilidades de los estudiantes para la selección de contenidos y la realización de actividades ya que estas se aplican sin tener en cuenta un fin, ni un objetivo claro dentro del currículo y a la vez no se propicia la inclusión educativa. Proyecto que está basado exclusivamente en las artes plásticas, haciendo un reconocimiento de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, lo cual coincide, con algunas prácticas de los docentes de la actual investigación en la que en su mayoría no están preparados para desarrollar en las clases artísticas la imaginación y todo el potencial creativo que los estudiantes poseen.

A nivel local encontramos el trabajo de: Aura Ydaly Garzón Díaz, Claudia Jimena Muñoz Narváez Wilmer Hernán Quiñonez Díaz. Colombia- Popayán (2012). “El tiempo curricular en la reconstrucción de la identidad de niños y niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: Una mirada de las concepciones y prácticas de los maestros desde la educación Artística”. Con el propósito de analizar y comprender las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de área de educación artística de las instituciones educativas José Eusebio Caro del Municipio de Popayán, Centro educativo Mata Redonda del Municipio de Piendamó y la Escuela unitaria Quiteto del Municipio de Sucre con poblaciones en situación de vulnerabilidad del Departamento del Cauca. La metodología que se aplicó para el análisis del proceso de la

investigación es la teoría fundamentada, entendida como un método cualitativo de corte crítico en donde los hallazgos y los datos obtenidos a través del trabajo de la realidad permiten la construcción de teoría y la posibilidad de nuevos conocimientos. La Educación está en la obligación de velar por el desarrollo humano integral de los educandos por medio de las prácticas artísticas como espacios de intercambio de saberes y experiencias, de interacción con los otros; valorando y reconociendo la diversidad en todos sus campos y aportando elementos para la reconstrucción de las identidades de los estudiantes, que se encuentran en situación de vulnerabilidad debido las realidades que viven a diario en los diferentes contextos.

Su aporte al proyecto se fundamenta en darle la misma relevancia y asignación al área de educación artística como a la cultura, la cual le permite a los estudiantes una manera de poder demostrar y expresar sus habilidades ya sea en la danza, música, teatro, pintura y dibujo; para lograrlo, los docentes debe realizar una innovación en sus prácticas pedagógicas.

Dolí Magali Quiñones Sandoval, Eddy Alexander Salarte Fajardo, Martin Hernán Ospina Londoño. Colombia Popayán (2012). “La atención Educativa a Niños, Niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad unas Prácticas Pedagógicas que distan de la Educación desde la Diversidad”. Pretende conocer y explicar las concepciones de vulnerabilidad y las prácticas pedagógicas de los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad cultural ambiental y/o de entorno en la institución Educativa El Mirador, Metropolitano María Occidente de Popayán e INCODELCA de Corinto en el departamento, del Cauca. Investigación cualitativa; de carácter descriptivo y reflexivo de comparación constante de los datos capturados del grupo focal que permite una explicación teórica de la realidad. Concluyendo que es necesario atender a la diversidad del estudiantado en el contexto educativo requiere llevar a cabo un



proceso sistemático y riguroso de sensibilización continuo, con el fin de cambiar o modificar las percepciones fragmentadas que los docentes y demás miembros de la comunidad educativa tienen sobre esta.

Tomando como referencia la investigación sobre la vulnerabilidad en el sistema educativo, es pertinente resaltar que los aportes de este proceso investigativo son importantes ya que aquí se destaca las diversas prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la educación artística, dando a conocer diferentes actividades que hacen de esta área una de las mejores alternativas para interrelacionar las demás áreas del conocimiento haciendo que esta sea transversal y contribuya a tener una educación que responda a las necesidades y requerimientos de los estudiantes.

## Planteamiento del problema

Los docentes de Educación Artística generalmente se basan en trabajos prediseñados y por múltiples razones se vuelven rutinarios, sin comprender la importancia que tiene la asignatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral del niño; debido a lo empírico de sus prácticas, las cuales están dirigidas a lo manual y artesanal; esto hace que el área pierda su espacio de potencializar y sensibilizar al sujeto frente a las expresiones artísticas; en este sentido poco se aprovecha el potencial creativo del niño, ni se propician espacios pertinentes para el desarrollo de las actividades artísticas. Esta situación escolar ha sido motivo de reflexión y se plantea el siguiente interrogante: ¿Cómo los docentes en sus prácticas de aula dan respuesta a la diversidad de los sujetos desde la Educación Artística?

## Objetivo general

Comprender, como las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Nor-Occidente, Centro Pe-

dagógico Montesorri, Centro Educativo Mirolindo e Institución Educativa Jorge Villamil Cordovéz, dan respuesta a la diversidad de los sujetos desde el área de Educación Artística.

## Objetivos específicos

- Identificar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes desde el área de educación artística en: la Institución Educativa Noroccidente de Popayán, Centro Pedagógico Montesorri, Centro Educativo Mirolindo e Institución Educativa Jorge Villamil Cordovéz.
- Analizar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes desde el área de educación artística en: la Institución Educativa Noroccidente de Popayán, Centro Pedagógico Montesorri, Centro Educativo Mirolindo e Institución Educativa Jorge Villamil Cordovéz
- Interpretar el sentido que el docente tiene sobre la práctica pedagógica que da respuesta a la diversidad de los estudiantes desde el área de educación artística en: la Institución Educativa Noroccidente de Popayán, Centro Pedagógico Montesorri, Centro Educativo Mirolindo e Institución Educativa Jorge Villamil Cordovéz.

## Referente teórico

El presente trabajo de investigación enfatiza el pensar, sentir y actuar del ser humano, ligado a las condiciones en el que se desarrolla el individuo en una sociedad determinada. Los centros educativos fueron creados inicialmente para adquirir información, práctica en la oratoria y en la escritura, hoy en día la educación busca formar sujetos desde, en y para la diversidad, desarrollando habilidades, destrezas, competencias, descubriendo talento, generando ciudadanos con valores, comprometidos y responsables ante la sociedad.



Por eso se resalta la importancia de la educación como base del desarrollo humano centrado en el sujeto desde la perspectiva de la diversidad en cuanto a seres libres y con diferentes necesidades, que hace del docente un facilitador de nuevas prácticas didácticas en el área de la Educación Artística.

## Desarrollo humano & diversidad

El desarrollo humano concebido como un aspecto que permite al sujeto desarrollarse en los diferentes campos en el que se relaciona, favoreciendo la posibilidad de contar con múltiples oportunidades de acceder al disfrute de una vida en condiciones saludables y de forma prolongada además de obtener conocimientos y todo lo necesario para alcanzar una vida con dignidad.

Existen diferentes teorías acerca del desarrollo humano, que se refieren al comportamiento normal y anormal basado en construcciones conceptuales, las cuales han variado de acuerdo al momento histórico y algunas han pasado a hacer parte integrante de la construcción cultural de la cual se destaca la teoría de Piaget, quien establece las etapas del desarrollo intelectual del niño, por su parte Lowenfeld crea las etapas de desarrollo en el arte que son: Comienzo de la autoexpresión; el garabateo de 2 a 4 años, Intentos de representación; etapa pre esquemática de 4 a 7 años, Obtención de un concepto de la forma; etapa esquemática de 7 a 9 años y Comienzo del realismo; la edad de la pandilla de 9 a 12 años; afirmando: *“el desarrollo en el arte es continuo y las etapas son típicos puntos intermedios en el curso del desarrollo. No todos los niños pasan de una etapa a otra en la misma época.”* Lowenfeld (1980, p. 54)

Por tanto cada niño y niña son diferentes, en su proceso de adquirir el aprendizaje y en el desarrollo de competencias a

partir de todas esas capacidades que posee. Por consiguiente existe una relación entre la educación y el desarrollo humano estrechamente ligada al comportamiento humano social, puesto que la educación como base de la formación de los sujetos se fortalece desde los espacios educativos desarrollando las potencialidades y talentos de los estudiantes. Max Neef (1993, p. 38) plantea que existe: *“Un Desarrollo a Escala Humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad.”*

Lo que quiere decir que este tipo de desarrollo tiene en cuenta todos los aspectos que forman parte del sujeto; como un ser de intercambio con el otro, debido a la relación de saberes dentro de los que está presente la variedad de factores que conforman el tejido y que van más allá de lo material, constituyéndose en el instrumento para dirigir las labores que permitan alcanzar todos los proyectos y deseos que se pretenden conseguir.

Es la construcción de un tejido social fuerte, que permita procesos de desarrollo humano en donde exista libertad para el hombre, también se requiere del cumplimiento del papel importante que desempeña la escuela como institución en las cuales se reconozca ambientes propicios para el diálogo y se valore costumbres y tradiciones basadas en la libertad entendida como lo menciona Amartya Sen (1999, p. 58): *“Las oportunidades sociales se refieren a los sistemas de educación, sanidad, etc., que tiene la sociedad y que influyen en la libertad fundamental del individuo para vivir mejor.”*

La educación como condición fundamental para acceder al desarrollo de una vida digna, en la cual su principal propósito ha de ser la formación del hombre en libertad pero con responsabilidad individual, con oportunidad de que demuestre sus capacidades ya que cuando existe esta condición surge la posibilidad de poder elegir y así adquirir responsabilidad indi-



vidual, necesitando para ello el apoyo de organizaciones sociales entre las que se cuenta la escuela como agente de aporte y construcción social. Por tanto el desarrollo humano permite el reconocimiento de la diversidad de los sujetos siendo este el eje central para fortalecer la toma de decisiones en el quehacer docente; desde la aplicación de diferentes metodologías que permitan a partir de los intereses y necesidades del alumno, mejorar las prácticas educativas en busca de fortalecer la comprensibilidad de los estudiantes, a través del trabajo colaborativo, del dialogo y talleres artísticos que fomenten la participación; todo esto desde la generación de espacios propicios para tal fin. En uno de los antecedentes de Stalin (2006, p. 80). Afirma que: *"no sólo se aprende en un espacio y en un tiempo limitado. Y el docente no tiene que dominar todas las técnicas y procedimientos para darles la posibilidad a sus estudiantes de aprender con gusto"*.

Se destaca la diversidad como el aspecto que tiene en cuenta la esencia de cada ser humano en donde todos somos distintos y variados, es decir que cada uno de nosotros es único. *"El discurso de la Cultura de la Diversidad es el discurso de la legitimidad de la otra y del otro como verdadera otra y otro; es decir, es el reconocimiento de la identidad personal y de la emancipación de las personas excepcionales"* Melero (2001, p. 19)

Reconociendo la diversidad como uno de los rasgos característicos del ser humano más genuinos con derechos y valores que constantemente permiten la humanización del ser humano, sujeto firme en la acción y móvil en el pensamiento; es la diversidad un valor que está presente en cada sujeto. Es así como la sociedad es la que debe de cambiar sus comportamientos y actitudes con respecto a la diferencias de las personas y que desde la escuela los docentes inicien sin excusas una educación inclusiva en la que se asuma de manera integral la diversidad. En la actualidad se pretende es mirar esa

diferencia como una ventaja enriquecedora del proceso enseñanza-aprendizaje, tomando como referencia la realidad presente en cada grupo de alumnos, lo que implica apropiarse de un discurso ideológico, ético, político y cultural y con ello generar el desarrollar de las aptitudes y destrezas de los estudiante, respetando sus características personales y socioculturales, puesto que cada alumno posee varias formas de comprender y asimilar el conocimiento.

## Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas como procedimiento de construcción del conocimiento, propician la interpretación y reflexión del trabajo diario en el aula e impulsan y fortalecen el mejoramiento de la práctica mediante el razonamiento crítico desde un espacio de relación entre sujetos, a partir de la praxis de la teoría- acción. *"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción"* Freire (2004, p. 12)

Existen aún en las aulas docentes tradicionales, que deposita en sus estudiantes una cantidad de información sin tener en cuenta las condiciones, los conocimientos previos, necesidades, intereses, diversidad y realidad. Por tanto la importancia de crear propuestas que apunten a mejorar las prácticas educativas en la escuela actual, que sean más dinámicas, lúdicas, desde la realidad y con sentido para los educandos; es así como Paulo Freire (2004, p. 18) afirma: *"La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer"*.

Es desde la reflexión pedagógica que se pueden transformar las prácticas docentes de concepciones de una educación conductista a una educación activa-participativa en el sentido de organizar los planes de aula con miras a unas alternativas didácticas para fortalecer la



diversidad; diversidad que siempre ha estado presente, y por la que actualmente se quiere enfatizar para dar cabida a una educación realmente integral.

En el libro de “La formación docente en las prácticas educativas” de Martha Gutiérrez (2009, p. 22) afirma que: *“La práctica pedagógica es una práctica educativa y en tal sentido se asume en adelante como una construcción desde los planos histórico, social y político que permiten interpretarla en sus múltiples sentidos y significados de manera consciente y crítica”*.

Resalta la importancia de la relación desde los diferentes contextos en que se establece una dialéctica generada entre conocimiento y sujetos pensantes y esto se evidencia en la didáctica de cada uno de los docentes para con sus estudiantes, generándose espacios de aprendizajes significativos que permitan una mejor comprensión de los conceptos. Entendiendo que la didáctica es facilitar el conocimiento por medio de material didáctico de una forma intencionada mediada por lo pedagógico como lo afirma Francisco Beltrán Peña: *“En el campo de la pedagogía la práctica corresponde con la relación e interrelación de maestros y estudiantes, entre sí y con su realidad social dentro de la cual se desenvuelven y al servicio de la cual se desempeñan”* (1984, p. 2)

Por tanto es importante innovar en las prácticas educativas a partir de una educación democrática, pública, científica, integral, humanística y crítica, que este en contacto con la realidad y la vida, es decir en la que se establezca una relación entre la comunidad educativa y que se reconozca la diversidad existente como lo afirma Devalle & Vega (2006, p. 25) *“Negar la diferencia es no reconocer la diversidad con la pretensión de imponer la uniformidad”*.

Uniformidad que aún prevalece en algunas instituciones educativas en las que se pretende ejercer prácticas centradas a un solo estilo de aprendizaje, desconociendo

que los seres humanos presentan varias formas para acceder al conocimiento; los hay auditivos, visuales y kinestésicos, acompañado además de una gran variedad de factores como lo económico, social y cultural que despliegan talentos e inteligencias múltiples afectando su ritmo de aprendizaje. Todo esto hace que las prácticas pedagógicas se generen desde el reconocimiento de la diversidad. *“Si la escuela reconoce la diversidad de su población, de las problemáticas de esta, se podrá garantizar la posibilidad de que, al finalizar el período de obligatoriedad de la enseñanza, todos los alumnos puedan elegir en igualdad de oportunidades y en función de sus intereses y aptitudes su futuro proyecto de vida”*. Devalle & Vega (2006. p.27)

En la escuela niños, niñas y adolescentes conviven con la diversidad social, cultural, de sexos, de capacidades, motivaciones, expectativas; que el docente enfrenta y asume con responsabilidad al abordarlos en el aula, respetando las diferencias y aceptando las desigualdades; promoviendo las cualidades, talentos y respetando cada una de las culturas. Por eso es necesario que la escuela de respuesta a la diversidad de sus estudiantes en cuanto esta representa el espacio en la construcción de identidades y fortalecimiento de grupos culturales.

## Educación & educación artística

En la sociedad la educación es importante, para la formación del ser humano que busca el desarrollo integral como derecho reconocido en Colombia en la Constitución Política, por tanto es un proceso de formación continua y permanente del individuo donde se busca el desarrollo de las competencias físicas, intelectuales, habilidades y destrezas, desde el fortalecimiento de valores que incentiven su participación en la sociedad, por tanto; *“La educación artística entendida como “el área de conocimiento*



que estudia la sensibilidad, mediante la experiencia (experiencia sensible) de interacción transformadora y comprensiva del mundo en la cual se contempla y se valora la calidad de vida” (Lineamientos Curriculares, 2000, p. 64).

Desde las diferentes expresiones artísticas: expresión verbal (teatro), expresión corporal (danza), expresión musical y expresión gráfico-plásticas, deben constituirse como eje de la formación integral del individuo, fortaleciendo la sensibilidad, estimulando la creatividad y el pensamiento divergente. Por eso el arte al proporcionar un conocimiento del mundo hace una aportación única a la experiencia individual; experiencia en la que el niño y niña dejan aflorar una gama de sentimientos, ideas y pensamientos propios.

Es necesario que la educación sea centrada en la persona, desde la individualidad y colectivamente, que los alumnos sean personas que lleguen a la autorrealización en todas las esferas de la personalidad y desarrollen todas sus potencialidades, el objetivo principal de la educación debe ser: formar sujetos con autonomía que colaboren de manera solidaria con sus compañeros, sin dejar de lado su desarrollo como ser autónomo. Es así que la enseñanza de la educación artística prepara para comprender, pensar y comunicarnos desde los diferentes lenguajes de los sentidos (visual, acústico y corporal), permite el desarrollo de la inteligencia, creatividad, percepción y sensibilidad, capacidad de expresión y comunicación y desarrollo de la personalidad. Según Hernández, (1991, p. 124) dice: *“El objetivo de la educación artística como disciplina es desarrollar las habilidades de los estudiantes para comprender y apreciar el arte. Esto implica un conocimiento de las teorías y concepciones del arte, y la habilidad tanto para reaccionar ante el arte como para crearlo”*

Por esto la necesidad de realizar un trabajo de sensibilización con los docentes de básica para dar respuesta a unas

buenas prácticas pedagógicas en el área de educación artística desde la diversidad. Contribuir a la experiencia y al conocimiento humano que sólo el arte puede ofrecer, teniendo como funciones la expresividad unida a potenciar y estimular facultades como la imaginación, memoria, atención y fantasía, capacidades perceptivas y creativas; formación apreciativa, aprender a ver y a aprender a leer, y conocimiento histórico del arte. A partir de la música, las artes plásticas, danza y teatro actividades que promueven el desarrollo de habilidades y destrezas, en el desarrollo de actitudes y aptitudes del ser humano, favoreciendo el desarrollo sensitivo, cognitivo, creativo, expresivo y práctico.

Es necesario que se vinculen éstas actividades artísticas para la formación integral de los estudiantes en la que ellos pueden expresarse libremente y ser autónomos de sus propios pensamientos. Quizás se necesite docentes especializados, para que estos espacios en las instituciones no se desperdicien ya que el desarrollo y la aplicación de la educación artística fomentan los valores que tanto necesita el ser humano para convivir en sociedad.

El desarrollo de la capacidad creadora se da en la medida en que los docentes propicien espacios intencionalmente y de manera planificada donde se desarrolle la actividad artística desde la libertad y espontaneidad del sujeto. *“La capacidad creadora se considera, generalmente, como un comportamiento constructivo, productivo, que se manifiesta en la acción o la realización”* Lowenfeld (1980, p. 65).

La creatividad se desarrolla en las artes y como parte de la educación se constituye en una herramienta fundamental para avanzar en el desarrollo físico y mental, puesto que por medio de ella se hace más accesible la manera de expresar emociones y de comunicarse; siendo la educación artística un medio acorde para que cada niño exprese de manera libre lo que siente y piensa sin miedo a que lo valoren de manera negativa, es el trabajo desde el



arte que permite avanzar en el desarrollo humano, de manera positiva estableciendo valores, sentimientos, infundiendo en los niños el amor, el respeto hacia el arte y al arte de los demás. Por consiguiente la educación inclusiva fija su horizonte más allá de las aulas de clase, es en dirección de la comunidad, del entorno, el contexto, de lo social, en relación con el otro u otra para adaptarse y desarrollar sus facultades de forma activa y participativa, que en cada una de las decisiones que debe tomar frente a las diferentes situaciones dentro o fuera de la institución educativa lo haga de manera asertiva. El Ministerio de Educación Nacional establece el siguiente concepto de educación inclusiva (2012a p. 23): *“Un sistema educativo inclusivo es aquel que por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades”*

La educación inclusiva es un proceso de transformación a partir de currículos adecuados; en los que se valoren las diferencias de los estudiantes, no en el sentido de que cada estudiante aprende cosas diferentes sino que las aprenda de manera diferente, valorando sus potencialidades.

## Metodología

La metodología está enmarcada en la investigación cualitativa de corte etnográfica, caracterizada por la descripción detallada de la realidad de los participantes, desde la observación directa, buscando analizar y comprender al sujeto investigado y sus prácticas pedagógicas; como afirma Deslauriers (2004, p. 6) *“... se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social”*.

Realidad que connota un accionar práctico en las instituciones educativas de las cuales hace parte el proyecto de in-

vestigación, en él se identifica, categoriza e interpreta las prácticas docentes, generando un discurso para valorar o mejorar dichas prácticas. Siendo el fundamento para la consecución de la información corresponde al método etnográfico definido como: *“la etnografía simplemente es un método de investigación social, aunque sea de tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información”* Hammersley & Atkinson (1994, p. 16).

## Procedimiento

Al iniciar la investigación se seleccionan seis docentes que orientan el área de Educación Artística, de los cuales cuatro son de básica primaria, uno de primaria y secundaria y otro solo de bachillerato. La investigación se realiza en dos momentos.

**Primer Momento:** Unidad de trabajo. Concertación de los seis docentes que participan en el proceso de investigación; quienes permitieron la observación de sus clases en el área de Educación Artística, llevando el registro en el diario de campo. En la observación se tomó información de la metodología aplicada, relación del docente con sus estudiantes, actitud frente a las situaciones que se puedan presentar en el aula, entre otras.

Posteriormente, se realizaron entrevistas (estructuradas y semiestructuradas) para conocer la perspectiva del maestro sobre educación y su práctica educativa y finalmente cada docente realizó una didactobiografía, con el objetivo de conocer el sentir de su profesión docente.

**Segundo momento:** Se realiza un proceso de sistematización y luego de codificación de la información, para posteriormente mediante la triangulación de la información recogida de campo y a partir del análisis minucioso se determinaron las categorías más relevantes de la práctica pedagógica en el área de Educación Artística en el sector rural y urbano donde se desarrolló la investigación.



## Los hallazgos

Partiendo de análisis de la información obtenida en el trabajo investigativo desarrollado, emergieron dos categorías: La pedagogía y la didáctica: conceptos fundantes en la educación artística para atender los sujetos diversos y La educación artística: una opción pedagógica y didáctica en la formación de sujetos diversos. Categorías que evidencian el sentir, pensar y actuar de los docentes vinculados en la investigación y que a partir de sus prácticas contribuyen en la formación de seres humanos conscientes de respetar la diferencia y fortalecer sus raíces culturales; las cuales se desarrollan a continuación:

### ***La pedagogía y la didáctica: conceptos fundantes en la educación artística para atender los sujetos diversos***

El concepto de pedagogía desde los griegos asumía una posición en el que el pedagogo era un esclavo que guiaba al niño para que éste fuera hasta donde el maestro. Al transcurrir el tiempo la pedagogía es considerada como ciencia que estudia la educación humana y desde el quehacer pedagógico es importante reconocer la función que realiza dentro de las prácticas educativas; como lo argumenta Zuluaga (1999, p. 11): *“Pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas”*

Para algunos docentes el concepto de pedagogía hace referencia a:

*“Es el arte de hacer las cosas y compartir experiencias para día a día fortalecer nuestros valores y conocimientos” D1.E1.*

*“Es el arte de enseñar, es la forma como se llega al estudiante en el proceso de orientar al educando para que acceda al conocimiento,*

*facilitando la formación integral del estudiante” E3.E1*

*“Es el método de enseñanza para los niños o es la metodología que se utiliza para enseñar a los niños”.*  
D4.E1

Los conceptos que manejan los docentes sobre pedagogía tienen como finalidad educar a los sujetos desde la experiencia, formación de valores o mediante metodologías, enseñanzas de hechos históricos en la construcción de pensamiento crítico, en el aprender antes, durante, después. Beltrán (1984, p.3), considera que: *“La pedagogía se la entiende como la reflexión sobre el estudio o investigación del conjunto de saberes interdisciplinarios de naturaleza filosófico científico- tecnológicos que sustentan un proyecto humano, posibilitan su práctica y facilitan a la vez su puesta en marcha”.*

Destacándose la importancia de reflexionar sobre las prácticas en el aula con el fin de atender a la diversidad y responder a los saberes pedagógicos del docente en una relación dialogante entre estudiantes, docentes y el contexto, desde el pensar, sentir y hacer de la práctica un espacio de formación en el que los alumnos acceden al saber, y se formen como seres humanos desde la participación activa y consciente del sujeto, se considera necesario hacerlo desde nuevos postulados que ayuden a incrementar el ejercicio docente hacia unas prácticas significativas para los estudiantes.

Cabe recordar que toda acción pedagógica pretende relacionar la teoría con la práctica; fijar su horizonte más allá de las aulas de clase, en dirección hacia la comunidad, el entorno, el contexto, lo social, en relación con el otro u otra para adaptarse y desarrollar sus facultades de forma activa y participativa, en la que los estudiantes se enfrentan a la experiencia guiados por los docentes; por tanto ellos comentan la importancia de ser guía, orientadores en el acto educativo, afirmando:



*“Tenemos muchas funciones, nos toca hacer desde el papel de padres de familia, educadores, orientadores, consejeros pero sobre todo orientar estos jóvenes” D3.E1*

*“Dar a nuestros alumnos la oportunidad de descubrir el mundo desde diferentes perspectivas, a la vez que se descubren ellos mismos en el potencial que poco a poco van desarrollando en el aprendizaje” D.4 D*

Como orientadores del acto educativo, son las personas que más tiempo compar- ten con los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas, estando dispuestos a brindar apoyo, afecto y seguridad al estudiante para que puedan enfrentar las adversidades de la vida, es por eso que el docente está predispuesto a asumir diferentes roles en el aula y como lo afirma Lowenfeld (1980, p. 92) *“El profesor debe ser una persona flexible, capaz de abandonar sus planes y de capitalizar el entusiasmo y el interés de los niños, su capacidad para ser cordial, amistoso y democrático será lo que permita a los niños tener la oportunidad de expresarse libremente, tanto en la expresión verbal como en el terreno del quehacer artístico”*

Una buena relación establecida entre los estudiantes y docentes fortalece el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y participativas a través de las prácticas pedagógicas que el docente realiza, identificándolas como acciones que facilitan el aprendizaje; donde el estudiante se sienta parte del proceso y con actitud positiva se apropie de los diferentes saberes y para lograrlo se requiere de la didáctica, como lo afirma Zuluaga & Echeverri (2003, p. 38)

*“La didáctica es el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que conforman un saber. En la didáctica se localizan conceptos teóricos y conceptos operativos, que impiden una asimilación de la didáctica a meras fórmulas”*

*“Didáctica es la persuasión, el arte entre el hacer; teoría y práctica” D2.E1*

*“Es la parte de la pedagogía que se ocupa de las técnicas de enseñanza, los procesos y elementos existentes en la enseñanza” D3.E1*

*“Es el recurso que uno utiliza a través de la pedagogía para guiar nuestras clases de forma más amena y divertida para el aprendizaje de los niños”.D4.E1*

*“Es la manera de construir conocimiento por medio de herramientas que nos faciliten el acceso a él” D1.E1*

Los docentes argumentan que la didáctica es el arte que guía el proceso de enseñanza desde la aplicación no sólo de técnicas sino de un acto con sentido, en el que participe el estudiante en la realización de los trabajos artísticos, de manera lúdica, agradable, fomentando su creatividad y respetando el ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos, a partir de recursos donde se conjuga la teoría y la práctica, para alcanzar una formación que fortalezca su creatividad como sugiere Lowenfeld (1980, p. 99): *“El propósito de la motivación es hacer que el proceso de creación tenga significado para el niño y que no se le obligue a dedicarse a un tópico en especial”*

Al realizar actividades de motivación previa a un tema, se genera en el estudiante confianza y participación en el desarrollo de la clase. Esto hace que el acto pedagógico se desarrolle con recursos didácticos favoreciendo un aprendizaje comprensivo y significativo. Además el uso de didácticas en las prácticas pedagógicas contribuyen a la formación de sujetos desde sus diferencias promoviendo sus habilidades, destrezas y talentos, favoreciendo la construcción de sujetos autónomos, creativos, expresivos y participativos frente a la sociedad, sin olvidar que cada niño, niña y joven es diferente y en este sentido; *“Cada estilo o modo personal*



*de aprendizaje requiere un cambio en el modo de enseñanza. O sea, no sólo hemos de tener en cuenta las condiciones y peculiaridades del alumnado, sino también los estilos de enseñanza del profesorado, puesto que la enseñanza es un modo particular de aprender conjuntamente entre el profesorado y el alumnado” Melero, (2001, p. 36)*

El contexto escolar es el ambiente en el cual se genera la interacción entre los diversos sujetos que forman parte de la comunidad, donde está presente las diferentes culturas, es aquí donde el docente le corresponde asumir una postura que le permita contribuir al fortalecimiento de identidades. En varias observaciones realizadas a los docentes, se evidencia que ellos se acercan a mirar el avance de los trabajos de sus estudiantes, con el fin de dar indicaciones para el buen desarrollo de la actividad artística y poder reconocer un poco más la diversidad de capacidades de los estudiantes. En este sentido los docentes argumentan sobre la necesidad de reconocer la diversidad:

*“Como hay diversidad de aprendizajes uno tiene que tener mucho material, mucho apoyo, mucho conocimiento de lo que se va a trabajar con los niños puesto que todos los niños no tienen el mismo ritmo de aprendizaje”. D6.E1*

*“Por su puesto la educación es un acto donde confluyen todos los estudiantes sin distingo de ninguna índole y en el contexto educativo se crean espacios de sana convivencia y relaciones”. D6. E1*

*“Los estudiantes observan en la naturaleza para relacionarlos con los colores primarios y de esta forma hace que los estudiantes tengan un acercamiento con la realidad”. D6.O1*

Teniendo en cuenta que las expresiones de los docentes investigados se puede decir que ellos reconocen la diversidad de estudiantes que tienen en el aula de clase e intentan planear sus actividades

de aula teniendo en cuenta la diversidad de capacidades de los estudiantes, algunas de las actividades son prácticas para facilitar el aprendizaje de los alumnos. En este sentido es importante reconocer que educar en y para la diversidad requiere del compromiso y responsabilidad de los docentes; para desarrollar las capacidades y habilidades de cada estudiante, respetando sus características personales y referencias socio-culturales, entendiendo que cada estudiante posee varias formas y ritmos de aprendizaje; aspectos que se logran en un espacio escolar en el que el principal objetivo es la diversidad como reconocimiento para construir espacios más equitativos e incluyentes. *“En la escuela pública desde el principio se sabe que el alumnado tiene diferencias cognitivas, afectivas y sociales; diferencias de género, étnicas, religiosas, lingüísticas, culturales, etc. Más aún, la escuela pública es el lugar para el encuentro de diferencias cognitivas, de género, étnicas, culturales, etc.” Melero (2001, p. 40)*

En las instituciones educativas se congrega una infinidad de diferencias de las cuales el docente enfrenta con responsabilidad todo un bagaje cultural que colabore en la formación integral de los sujetos, como lo señala el MEN (2012b. p. 14) aportando su concepción sobre diversidad que es la siguiente: *“La diversidad cultural se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades”.*

El fomento de las diferentes expresiones culturales garantiza la permanencia y consolidación de las culturas, donde las entidades públicas son responsables de hacer respetar y cumplir las leyes, garantizando los derechos de los seres humanos; uno de ellos es la educación, la cual se fundamenta en las prácticas pedagógicas y didácticas, siendo estos aspectos fundantes para atender la diversidad en el aula, prácticas en la que los docentes de la investigación resaltan la pedagogía



y la didáctica como los dos elementos claves para el desarrollo de una buena educación, los cuales se complementan entre sí para dar sentido al quehacer pedagógico. Por tanto la pedagogía y la didáctica son conceptos que desde el área de educación artística pueden atender y fortalecer el reconocimiento de la diversidad de los sujetos.

### ***La educación artística: una opción pedagógica y didáctica en la formación de sujetos diversos***

La educación artística como una de las áreas obligatorias y fundamentales en el plan de estudios, avalada por la ley general de educación 115 de 1994, con el objetivo de estimular la apreciación artística, la comprensión estética, la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valoración y respeto por los bienes artísticos y culturales, destaca la importancia del área en la formación de los seres humanos como sujetos diversos.

En este sentido, desde las diferentes prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes, empleadas en las clases de educación artística se puede evidenciar la conceptualización e importancia que se tiene del área como lo argumentan los siguientes docentes:

*“La educación artística les permite expresar y dar a conocer pensamientos y sentimientos ya sean individuales o grupales por medio de las manualidades, el dibujo, la pintura, la expresión corporal, la danza y el teatro, ayudando y fortaleciendo el proceso de comunicación e interacción” D4. E1*

*“Con la educación artística el niño canaliza los intereses, sirve de descanso, estimula el desarrollo, motiva hacia el aprendizaje, fomenta la creatividad y la socialización. Además en educación artística, el juego es importante para que los niños descarguen su energía y se*

*dispongan para rendir en otras áreas también”. D5.E1*

*“Los estudiantes pueden desarrollar el potencial artístico y cultural que poseen, de igual forma con la educación artística se descubren muchos talentos con relación a los campos que comprende esta área, finalmente es importante señalar que la artística hace que los educandos experimente alegría y goce cuando participan activamente en ella”. D6.E1*

Estos argumentos resaltan la importancia de la educación artística como aquella área que promueve unas prácticas fundamentadas en el placer, disfrute de las clases, despertando la curiosidad e imaginación; además tiene como funcionalidad desarrollar las diferentes expresiones con la intención de potencializar las habilidades y destrezas que se manifiestan en las diferentes dimensiones artísticas desde la contemplación y apreciación que los sujetos tienen al interpretar, proponer y expresar sensaciones frente al mundo diverso, en el que cada sujeto manifiesta su identidad cultural. Como lo argumenta el MEN (2010, p. 57): *“Las prácticas artísticas generan procesos y productos que al comunicar conocimientos, emociones, valoraciones, ideas o sentimientos, contribuyen a la afirmación de la identidad cultural”*

Teniendo en cuenta las expresiones de los docentes, sus prácticas artísticas se caracterizan por propiciar el desarrollo integral del niño en la construcción de saberes a partir del aprender haciendo como un aprendizaje activo fundamentado en la experiencia; en la que el estudiante crea y recrea su imaginación plasmando su sentir en la actividad artística, igualmente el docente realiza prácticas contextualizadas; a partir del conocimiento del contexto, basados en la realidad de la comunidad educativa; con intencionalidad y muy creativos para que los niños, niñas y jóvenes experimenten, participen y utilicen los recursos de su entorno para



la elaboración de los trabajos artísticos. Estas estrategias son importantes ya que el estudiante puede construir obras de arte que logran potenciar la imaginación, creación, fantasía, a partir de su propio sentir frente al mundo que lo rodea y con la utilización de material de su contexto pueden expresarse libremente.

Por lo cual es indispensable propiciar actividades dinámicas en el aula ya que el ideal de la clase de educación artística es despertar en los estudiantes la curiosidad y entusiasmo hacia la creación, plasmando su sentir. Para ello varios docentes comentan:

*“Entonces lo que hacemos aquí es brindarles a ellos esas herramientas necesarias y despertar en ellos esa creatividad para que puedan trabajar en diferentes actividades artesanales” D.1 E.2*

*“La educación artística incide positivamente el aprendizaje en los niños, permitiendo así una clase lúdica y recreativa”. D5. E1*

*“...digámoslo así; les alegra trabajar en esto (actividades artesanales), es una diversión para ellos cuando están haciendo una actividad de estas de aprender haciendo”. D1. E2*

El área de educación artística aporta a la educación el desarrollo de la formación de sujetos más sensibles, tolerantes, respetuosos de lo que el otro expresa, creativos, desarrollan su inteligencia emocional, la percepción, lo intelectual, social y estético; basado en la experiencia y los conocimientos previos.

Es la que prepara al sujeto para comprender su mundo e interpretarlo a partir de la comunicación artística que puede ser la expresión plástica, musical, teatro o danza. Los docentes participantes valoran la educación artística, sin embargo algunos desarrollan prácticas tradicionales; fomentando el desarrollo del aprendizaje mediante la copia y transcripción de dibujos. El diseño de las planchas preestablecidas desarrolla la agilidad manual en

la ejecución del pintado y el rellenado de la figura, desarrollando la motricidad sin fomentar la creatividad y libre expresión. *“Los dibujos hechos están muy pequeños y que por lo tanto borren y háganlos más grandes para que se vean” D4.O2*

Esta clase de actividades, no permite que los estudiantes realicen su trabajo con libertad y creatividad. Como manifiesta Calero (2009, p. 50):

*“Dar el esquema es renunciar al trabajo mental del alumno. Esquematizar es una actividad para el que aprende, nunca para el que enseña”*

Coll, César (2007, p. 16), escribe: *“El aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad”*

El copiar o memorizar son acciones alejadas de una verdadera práctica en el área de educación artística e incluso los docentes manifiestan bondades del área y no son reflejadas en el aula, puesto que argumentan que a los estudiantes hay que darles libertad para que realicen sus dibujos, pero en el momento de dar la clase, el docente se dedica a realizar esquemas para que los estudiantes lo copie de igual forma, terminando todos en una copia masiva de un mismo dibujo. Se puede evidenciar en los siguientes argumentos de los docentes:

*“En el caso de la educación artística, por decir algo el trabajo que se va a plantear y se les deja libertad de ellos, lo que ellos pretendan realizar, si, por decir algo, tenemos un dibujo se le dice la técnica y ellos se expresan, están en libertad de hacer los dibujos, que a ellos les parezca, por decir algo; rosas, mariposas, etc”. D3.E1 y en la observación les dice dibujando en el tablero:*

*“Para la plancha del árbol que vamos a dibujar, dibujamos primero las parcas, el tronco, hacemos las parcas y el tronco, luego con el pincel vamos haciendo manchas como si fueran nubes y esas manchas nos*



*van formando las hojas del árbol,  
...” D3.O1*

Se potencia poco la libre expresión ya que todos dibujan siguiendo las instrucciones dadas por el docente; mostrándose así la rigidez en los trazos y la utilización del color. Se da la instrucción de la técnica sin tener en cuenta su postura, aquella que había manifestado anteriormente “se debe dar el espacio a la libre expresión” limitándose a indicar un dibujo en el tablero que al final cada estudiante transfiere en la hoja de papel. Por lo tanto no hay coherencia entre lo que expresan y lo que hacen en su práctica pedagógica, generándose una práctica sin sentido en la que no se desarrolla un aprendizaje desde los intereses y necesidades del estudiante, afectando no solo al alumnado sino al quehacer pedagógico, dando paso a un accionar rutinario en el aula, dedicado al día a día sin importar la diversidad que existe en los estudiantes.

Es claro que la mayoría de los docentes investigados, conocen la importancia del área de educación artística en el desarrollo de las habilidades, destrezas y talentos de los estudiantes, pero en el aula de clase ese conocimiento no se ve reflejado en la práctica cotidiana, limitando y coartando la creatividad del estudiante y por ende invisibilizando la diversidad de los estudiantes.

*“...de fomentar el logro de aprendizajes que sean significativos, motivando dentro de ello la búsqueda de la novedad, curiosidad intelectual y originalidad, teniendo de presente todas las diferencias individuales y desarrollando en ellos actitudes positivas como los valores” D4.E1*

Desde la aplicación de la relación teoría y práctica, es necesario ser coherente en la construcción de la práctica pedagógica, en la que los fundamentos teóricos trasciendan y se evidencien en las clases de educación artística. De tal manera y como lo argumenta Beltrán (1984, p.2): “La práctica, poner en práctica, estar en la

práctica, llevar la práctica, hacer práctica, quieren decir interacción de personas dedicadas a articular, plantear, examinar, asumir, y posibilitar proyectos, enfoques, metodologías, encaminados a la promoción humanizante de una comunidad mediante la facilitación de la participación de sus integrantes en la construcción del bien común”.

Esta labor educativa requiere de vocación y formación permanente del docente para la transformación de las prácticas, dando paso a una práctica pedagógica en la que el docente construya colectivamente el conocimiento, intercambiando saberes en una constante retroalimentación mediada por los intereses de los estudiantes desde prácticas experimentales significativas.

Los docentes investigados no tienen formación en el campo de la educación artística, esto hace que cada uno vaya construyendo su propio proyecto de vida en el campo educativo, por ello para algunos fue una opción para obtener ingresos, pero poco a poco fue el mejor proyecto de vida. Es así que los proyectos de vida en ocasiones no se logran consolidar de acuerdo a lo soñado, como lo afirma uno de los docentes quien narra: “*Por circunstancias de la vida accedí a dirigir un grupo de niños, enseñándoles juegos, dinámicas y algunas artes. Desde allí vi la posibilidad de ser profesor y poder compartir mis experiencias*”. D1.D

Experiencias que favorecen su práctica educativa en el aula desde la motivación e intereses de los estudiantes, su ideal era ser empresario, aspecto que permite potencializar y promover el sentido emprendedor en los estudiantes a través de su práctica pedagógica. Al compartir experiencias de vida hacen que los estudiantes aprendan de lo que él conoce o sabe hacer, por ejemplo en sus clases fomenta la posibilidad de crear elementos que posteriormente puedan vender a la comunidad, para ir generando ese espíritu emprendedor que el ser humano posee y



que si es potencializado, es uno de los pasos para iniciar con las microempresas en las zonas rurales, para ello es importante destacar las afirmaciones que el docente hace en las entrevistas:

*“Hay que formar una persona que tenga una proyección de vida, que tenga valores éticos, morales y que sepa administrar su conocimiento para que en el futuro sea un gran empresario” D1.E3*

*“El trabajo que ellos realizan ha surgido efecto en su familia, porque en la parte artesanal han aprendido que cada uno con sus materiales reciclados, elaboran elementos para decoración de su casa o para utilidad en la misma familia”.D1.E2*

El éxito de una práctica pedagógica depende de múltiples factores, entre ellos la buena relación entre el estudiante y el maestro, aspecto que favorece la convivencia, la participación y dialogo, el otro aspecto relevante es el respeto por las diferencias. Devalle de Rendo (2006, p. 55) afirma: *“Los seres humanos somos diferentes uno de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de sentir e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia”.*

En el que los sujetos interactúan y comparten experiencias que van a contribuir en el reconocimiento de nuevas culturas, adquiriendo nuevos aprendizajes, intercambiando ideas y conocimientos, desde un mayor acercamiento entre ellos. Para los docentes de la investigación es importante generar confianza, conocerlos y aprender a compartir con ellos, puesto que son los sujetos primordiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental crear lazos de amistad, estableciendo una empatía que favorezca la comunicación como lo afirma un docente:

*“Tengo confianza con ellos, mucha confianza entonces por lo tanto ellos tienen esa capacidad de si tienen sus dudas preguntárselas y de que yo se las pueda*

*resolver yo creo que más que todo es eso porque la confianza es la que abre cualquier relación ya sea de trabajo o de amistad o de lo que sea entonces me parece que esa es la herramienta principal que tengo con ellos la otra es pues la responsabilidad y el respeto también esa son las más utilizadas” D4.E2.*

La educación artística es una opción que permite brindar espacios de participación para la construcción de conocimiento, a través de estrategia como lluvia de ideas, formulación de preguntas problematizadoras y conocimientos previos; estos son todos los saberes que el estudiante trae desde su hogar, comunidad, de sus pares y que aportan a la elaboración de conceptos en un aprendizaje significativo y pertinente para los estudiantes, conocimientos que pueden fortalecer en esta área, promoviendo la creatividad, curiosidad, imaginación dejando que ellos sean libres y espontáneos por eso se resalta el argumento de Ballester (2002, p. 16); *“En la práctica docente es de vital importancia contemplar los conocimientos previos del alumnado, poder enlazarlos con las ideas nuevas y conseguir un aprendizaje real, por lo tanto aprendizaje significativo”*

De tal manera que el objetivo fundamental de toda práctica, es que el estudiante pueda comprender y experimentar el conocimiento a partir de la motivación, conceptualización del tema y experimentación. Dando paso a una renovación constante de nuevas metodologías donde las prácticas pedagógicas, sean unas buenas prácticas que tengan como referente constante la innovación y la articulación de las áreas del conocimiento formando sujetos expresivos, sensibles y con valores. Sustentadas en las siguientes afirmaciones de los docentes participantes.

*“Buscar cada día nuevas formas y herramientas para que la enseñanza sea practica de manera popular y divertida”. D. 1 D*

*“Ver las cosas de una manera crítica, dialéctica, conscientes de que*



*todo cambia con o sin mi voluntad lo que debo hacer es buscar la forma de acelerar esos cambios en aras de una sociedad más justa y equitativa”.*

*D3.D*

*“Como docente debo hacer que mis clases sean acogidas por los estudiantes entonces debo cambiar empleando nuevas y estrategias pedagógicas que me ayuden a fortalecer mi rol” D6.D*

Cambiar las prácticas pedagógicas es el reto de un docente transformador, comprometido, que conoce lo que hace el otro; esto es romper con el aislamiento para retroalimentarse. Lo que se enseña, determinara lo que serán los niños en un futuro, generar nuevas prácticas, articular la enseñanza con la investigación, salir del aula, utilizar todos los espacios, conocer la realidad para generar acciones y transformarla, articular la escuela con la comunidad, permitir la transversalidad, e integrar las disciplinas.

Por consiguiente el sentir de los docentes sobre su práctica pedagógica se interpreta en la necesidad de adquirir formación en el área de educación artística, puesto que no es suficiente cumplir con el desarrollo de la asignatura, al utilizar acciones rutinarias, actividades que no corresponden a una práctica intencionada que desarrolle las competencias de la educación artística, de una forma adecuada y pertinente siendo estas: la sensibilidad, apreciación estética y comunicación, aspectos destacados para la formación integral de los sujetos. De igual manera el sentido de la práctica del docente se ve afectado por la falta o poca vocación del maestro ya que esta es el motor que inspira su quehacer, relacionado con los gustos, intereses y aptitudes. Este aspecto es determinante para realizar una práctica coherente a las expectativas reales tanto del educador como del estudiante. En este sentido, los docentes manifiestan la necesidad de:

*“Una constante autoevaluación y el incremento de habilidades y estrategias para un mejor aprendizaje en los estudiantes” D2.D*

*“Aprender a convivir con nuestros semejantes y a interrelacionarnos de manera positiva” D3.D*

*“Orientarlos en la organización de ideas para que vayan estructurando un aprendizaje tanto personal, social, cultural, político, que le de armas para ser una persona de buenos principios con carácter crítico y analítico” D1.D*

Estas afirmaciones y todas aquellas que construyeron el proyecto, son parte de la reflexión pedagógica que los docentes compartieron en el proceso de investigación. Cada uno de sus aportes brindo la oportunidad de reconocer la importancia de la educación artística como una opción pedagógica y didáctica en la formación de sujetos diversos.

## **Conclusiones**

- La Educación Artística es una opción para el desarrollo de las prácticas pedagógicas en el sentido de propiciar espacios para la creatividad, comunicación, e interpretación del mundo; de su sentir y pensar desde la diversidad.
- Los maestros que hacen parte de la investigación reconocen la diversidad existente de sus estudiantes y la importancia de la educación artística para potenciarla, pero, falta trascender del discurso al ejercicio práctico en el aula, debido a múltiples factores sociales, históricos y motivacionales que impiden su supuesta en escena.
- Las prácticas didácticas son las que hace del aula un ambiente adecuado para la comprensión y aprehensión del conocimiento, en el que cada uno de los docentes se dispone a reflexionar sobre su quehacer pedagógico, fomentando;



la dialéctica entre la práctica y la teoría, una praxis desde los diversos contextos.

- El desafío para el docente actual es la articulación de la enseñanza con la investigación y la planificación intencionada, para buscar la transformación y el aprendizaje significativo del ser humano; transformando el ambiente escolar, a partir de los intereses reales de cada sujeto y de la implementación de diferentes estrategias como las prácticas contextualizadas que buscan el aprender haciendo de los estudiantes.
- Para mejorar la práctica educativa en el área de educación artística se requiere de profesionales en el área específica, con vocación y motivación, para desarrollar herramientas pedagógicas y didácticas que permitan responder a la diversidad, promoviendo actividades que contribuyan a una educación de calidad.

## Recomendaciones

- Toda práctica generada desde la experiencia es más significativa para el ser humano, ya que representa en forma vivencial un proceso en el que se asimilan o apropian contenidos temáticos. En este sentido las instituciones educativas y los maestros deben generar espacios de construcción colectiva donde puedan construir a través de la experiencia.
- Es fundamental que los docentes fomenten lazos de amistad y generen confianza para compartir con los estudiantes, estableciendo una empatía que favorezca la comunicación como el medio más acorde para generar un buen proceso de enseñanza aprendizaje.
- Es importante realizar acciones y proyectos que concienticen al maestro de su labor y responsabilidad social, logrando minimizar la sombra de los diferentes factores sociales y emocionales que no permiten la coherencia entre lo que dice y hace en el aula de clase.

## Bibliografía

### Fuentes

- Ballester, Antoni. (2002) Aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Madrid: España
- Beltrán Peña, Francisco. (1984) Texto "Hacia una práctica pedagógica y didáctica". Bogotá: Universidad Nacional. Digitalizado por RED ACADEMICA
- Calero, Mavilo. (2009). Aprendizaje sin límites Constructivismo. México: Alfaomega grupo Editor, S.A de C.V.
- Coll, César, Martín, Elena, Maurie, Teresa, Miras Mariana, Onrubia, Javier, Solé Isabel & Zabala, Antoni. (2007) Constructivismo en el aula. Colofón, S.A. de C.V, Franz Hals, Núm.130. Alfonso XIII, 01460 México D.F.
- Devalle de Rendo Alicia & Vega Viviana. (2006). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. (1ª edición). Buenos Aires: Aique Grupo editores.
- Deslauriers Jean-Pierre. (2004) Investigación Cualitativa. Guía Práctica. Pereira: Editorial Papiro.
- Freire Paulo. (2004). Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra SA.
- Gutiérrez, Martha Cecilia & Buitrago Orfa. (2009). La formación docente en las prácticas educativas. "Una propuesta basada en la investigación". Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Hammersley Martyn & Atkinson Paul. (1994). Etnografía Métodos de investigación. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Hernández Fernando & Hernández. (1991). ¿Qué es la Educación Artística? México: Sendai Ediciones.
- Lineamientos Curriculares. (2000). Educación Artística. República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional.



- Lowenfeld Viktor, W. Lambert Brittain. (1980). *Desarrollo de la capacidad Creadora*. Barcelona: Editorial Kapelusz
- Max-Neef, Manfred A. (1993). *Desarrollo a escala humana*. México: Editorial Nordan-Comunidad.
- Melero López Miguel. (2001). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora*. Universidad de Málaga. XXI, *Revista de Educación* 3. Huelva: Universidad de Huelva.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Vélez White Cecilia María Ministra de Educación Nacional. "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media". Documento No 16., Bogotá D.C Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012a). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá D.C.
- Ministerio de Educación Nacional. (2012b). *Convención sobre la protección y promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*. Ley 1381 de 2010 Decreto No. 1003 de 2012. Colección Cuadernos Legislación y Pueblos Indígenas de Colombia No. 4. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Seen, Amartya (1999). *Desarrollo y Libertad*. México: Editorial Planeta Mexicana.
- Stalin García Ríos Antonio. (2006) *Autonomía en el desarrollo de las capacidades Artísticas en adolescentes escolares*. *El Artista: Revista de Investigaciones en Música y Artes Plásticas*, noviembre, número 003 Pampona: Universidad Distrital. Pamplona, Colombia. pp. 69-81
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía. (1999) *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía, Echeverri, Alberto, Martínez Alberto & Quiceno Humberto. (2003) *Pedagogía y Epistemología*. Grupo Historia de la práctica pedagógica. Cooperativa editorial Magisterio.

## Referentes bibliográficas

- Achilli, Elena Libia. (2000). *Investigación y formación docente*, Colección Universitas, Serie Formación Docente. Rosario: Laborde Editor.
- Benítez María Elizabeth. (2000). *Técnicas creativas para el desarrollo de la expresión artístico-plástica*, (1ª edición). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Cárdenas, Claudia. (18 de octubre 2013). *Seminario Educación para la Diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Castillo Pabón, Nathaly Gisela & Posada Silva, Nathalya Andrea. (2009). *Proyecto de Investigación la Educación Artística: Aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Bonilla Julieta. (2007) *Experiencias didácticas para el mejoramiento de la práctica pedagógica del profesor de artes plásticas Educación*, vol. 31, núm. 1, p.109-121. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Corrales Saldarriaga, Cindy Lorena & López Ruíz, Erika. (2012). *Proyecto de Investigación: Estrategias pedagógicas en el área de artes plásticas para la Inclusión educativa de escolares con discapacidad cognitiva de la básica primaria en la institución educativa Byron Gaviria del Municipio de Pereira*, Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de educación Licenciatura en pedagogía infantil Pereira
- Chalmers Graeme F. (2003) *Arte, educación y diversidad cultural*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ferreiro Pérez, Alejandra. (2012) *De la práctica docente a la práctica educativa. Una perspectiva ético-estético*. Madrid: Paidós
- Foucault Michel. (1987) *Hermenéutica del sujeto Edición y traducción: Fernando Álvarez-Uría*. Barcelona: Ediciones de la Piqueta.
- García Gallego Ana Cristina & García Quiroz Carolina. (2011). *Tesis titulada: La Educación Artística: Un estado del arte para nuevos horizontes curriculares en la institución educativa "Mundo Nuevo" de la ciudad de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.



- Garzón Díaz, Aura Ydaly, Muñoz Narváez Claudia Jimena, Quiñonez Díaz Wilmer Hernán. (2012). "El tiempo curricular en la reconstrucción de la identidad de niños y niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad: Una mirada de las concepciones y prácticas de los maestros desde la educación Artística"
- Gimeno Sacristán, José (1998). La construcción del discurso de la diversidad y sus prácticas. Madrid: Paidós.
- González Carlos Alberto. (2000). Creatividad Visión Pedagógica. Conceptualización para los procesos de formación académica en contexto de la educación superior, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.
- Grisales, Maria.Carmenza. (19 de Julio 2013). Seminario de Grupos vulnerables I. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Maturana Humberto. (1996). El Sentido de lo Humano. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Melero López Miguel. (2003). CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres de alumnos por la enseñanza pública. Conferencia: Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ochoa Flórez, Rafael & García Vivas Mireya. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica" Revista Educación y Pedagogía. VolXIX.núm47.
- Quiñones Sandoval, Dolí Magaly, Salarte Fajardo, Eddy Alexander, Ospina Londoño, Martín Hernán. (2012). "La atención Educativa a Niños, Niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad unas Prácticas Pedagógicas que distan de la Educación desde la Diversidad". Revista Plumilla. Manizales: Universidad de Manizales.
- Skliar, Carlos. (2013). Acerca de los argumentos del cambio educativo. La crisis de la racionalidad pedagógica. Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil: Educativo Siglo XXI, Vol.31 N° 2-
- Valles Villanueva, Joan. (2005). Tesis doctoral para optar el grado de Doctor por la Universidad de Girona. Competencia Multicultural en Educación Artística, Contextos y perspectivas del futuro en la formación de maestras maestros. Girona: Universidad de Girona.
- Zabalza Beraza, Miguel A. (2012). El estudio de las "Buenas Practicas" docentes en la enseñanza universitaria Revista de docencia universitaria, Vol. 10 (1). Santiago de Compostela: Revista de docencia Universitaria.

# Dimensiones de la difusión curricular<sup>1</sup>

MANUEL SILVA ÁGUILA<sup>2</sup>

## Resumen

Los cambios curriculares prescritos al nivel central de la escolaridad, poseen en su implementación, una serie de condicionantes, que en su conjunto, facilitan o anulan su concreción a nivel de unidades educativas y aula. En ello ocupa una función central el proceso de difusión curricular, que tiene como misión comunicar, sensibilizar, comprometer a la comunidad educativa con los propósitos que animan el cambio. Conocer la naturaleza, los niveles posibles de cambio, y el papel de las culturas en la organización escolar son el núcleo que articula el presente trabajo<sup>3</sup>.

**Palabras clave:** currículo prescrito, difusión curricular, decodificación, culturas de la escolaridad, organización escolar, pruebas estandarizadas, niveles de cambio, planificación curricular.

## Abstract

### *Dimensions of curriculum diffusion*

The implementation of the prescribed curriculum changes during schooling possess a series of conditions that together facilitate or annul its concretion a level of educational units and classroom. The process of curriculum diffusion plays the role of communicate, sensitize and engage the educational community with the purposes that promote change. Know the nature, levels of change and the role of cultures in school organization are the focus of this study.

**Keywords:** prescribed curriculum, curriculum diffusion, decoding, cultures of schooling, school organization, standardized tests, levels of change, curriculum planning.

---

1 Recibido: 09 de agosto de 2014. Aceptado: 25 de octubre de 2014.

2 Manuel Silva Águila. Doctor en Educación, Universidad Complutense de Madrid (España, 2011). Profesor de Estado en Historia y Geografía, Universidad de Chile (1978). Master en Educación, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica, 1983). Diploma de Estudios Avanzados, Universidad Complutense de Madrid (España, 2002). Académico Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Académico Programa Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa. Entre las publicaciones recientes se encuentran: Dr. Manuel Silva Águila y Mg. Gabriela Ruiz de la Torre. "Internacionalización y flexibilidad curricular de estudios de posgrado. Una experiencia en construcción". Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo. Guadalajara, Jalisco, México. CENID. Publicación 10, enero junio 2013. Publicación electrónica. Latindex. E-revist@s. Dialnet. Correo electrónico de contacto msilvaag@uchile.cl

3 Este artículo dice relación con uno de los tópicos desarrollados en la tesis doctoral del autor, dirigida por el Dr. Martiniano Román Pérez, "Reforma Curricular: regulación y decodificación. Lectura de profesores chilenos en servicio de la nueva arquitectura de sus programas de estudio". Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. 2011.



## Introducción

Desde el punto de vista de la difusión curricular de un currículo prescrito, visible a través de los planes y programas de estudio, Glatthorn y colaboradores (2002) distinguen cuatro momentos esenciales, que operan de manera copulativa e impactan sobre la real concreción de los fines del cambio curricular al interior de la escolaridad. Estos son los denominados Currículos prescrito, apoyado, enseñado y medido (previo a la evaluación).

El currículo prescrito define lo que **debe** ser enseñado en la escolaridad, consecuencia de la selección cultural de conocimientos, habilidades y valores (Lundgren, 2008) que los organismos competentes del estado en el ámbito de la educación formal realizan, y que deben ser transmitidos para asegurar la reproducción social. Por lo tanto, organiza las finalidades que se pretenden alcanzar y define las orientaciones substantivas que movilizan el sistema.

El Currículo apoyado está vinculado con la base material que hace posible la viabilidad operacional del currículo prescrito, es decir, tiene que ver con la planta de profesores, sus posibilidades de perfeccionamiento, la calidad de la infraestructura del establecimiento y la presencia o ausencia de espacios temáticos para el arte, las ciencias y tecnologías. Este es un tipo de currículo que frecuentemente es invisibilizado, o no se tiene suficiente conciencia de su presencia y peso en la gestión curricular.

El currículo enseñado identifica la forma cómo los profesores, -con el tamiz de la cultura organizacional y profesional-, comunican lo prescrito por la escolaridad. Es decir, su sustancia es aquello que ha sido decodificado y traducido en prácticas pedagógicas concretas. Por lo tanto, en la realidad del aula, se escenifican distintas *lecturas* de la normativa curricular, - tantas como profesores y aulas existen- (Sarason, 2004; Jackson, 2002). Y es donde se produ-

cen erosiones respecto de la cobertura de la totalidad de contenidos de los programas, porque no todo lo que se prescribe, se enseña. El tema de fondo es que las pruebas nacionales (Saber en Colombia, Simce en Chile) dan por cierto que la cobertura total del currículo se ha transmitido, y sobre esa base se elaboran los instrumentos de evaluación. En consecuencia, dichos instrumentos usualmente no sintonizan con los eventos emergentes propios del aula, que Jackson (1996) denomina Currículo Oculto, provocando el desvío del curso de la clase, e impidiendo la enseñanza de la totalidad del programa de estudios.

Finalmente el currículo medido, a través de las evaluaciones sumativas, entrega información parcial, que no permite conocer todo lo que el estudiante efectivamente aprendió. Por ello, la estructura de las evaluaciones sumativas es siempre arbitraria, y habitualmente no cubren el conjunto de habilidades y conocimientos prescritos en el currículo escrito, dado que enfatizan dimensiones de aprendizaje que se vinculan al conocimiento y la comprensión, y no avanzan a capacidades de mayor complejidad tales como análisis, síntesis, evaluación (Bloom, 1956), o pensamiento divergente (Guilford, 1967).

En esta perspectiva por tanto, el ciclo comienza con la prescripción que se desarrolla a través de los apoyos y procesos sistemáticos de enseñanza con todos sus avatares (Jackson, 2002), y finaliza con la evaluación sumativa, que frecuentemente solo otorga información sobre segmentos dispersos de los aprendizajes internalizados por los estudiantes.

## Proceso de difusión curricular

El sistema escolar, como sistema social y cultural, está expuesto a las múltiples influencias y presiones que provienen de los entornos que le enmarcan. En sus sistemas de mensajes, operan procesos de interpretación cuyos sustratos se sos-



tienen en los conocimientos y experiencias previas, convenciones explícitas y tácitas, expectativas, percepciones y prejuicios de quienes conforman su comunidad.

Cualquier idea, modelo, marco de intervención educativa propuesto desde *afuera*, al traspasar los límites de su espacio de significatividad, es *decodificado* con las premisas, presupuestos, esquemas de referencia institucionalizados e instalados en la cultura organizacional y en la conciencia profesional de los docentes. Por ello es esencial, que en los procesos de cambio y difusión curricular, se tome en cuenta que la realidad escolar es dinámica, y por lo tanto mediatiza y condiciona las intenciones curriculares que orientan los procesos, pero que a su vez los tensionan.

### Niveles del cambio

Los cambios pretendidos operan en los niveles descritos en la Figura 1: lo intentado o prescrito, lo apoyado, lo enseñado y lo medido. Durante todo el proceso, las intenciones originales van erosionándose y perdiendo la fuerza de las ideas originales.

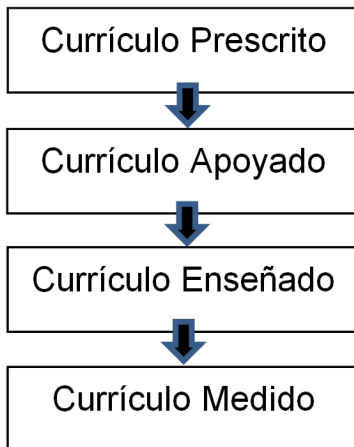


Figura 1. Niveles de la Difusión Curricular (Glatthorn y colaboradores, 2002)

En este plano, se producen los procesos de interpretación propios de las organizaciones y de los miembros que las componen. Es por ello que las prácticas

que se generan a partir de las nuevas prescripciones curriculares, están tamizadas por los modelos de orientación profesional, previamente adquiridos y cristalizados en la profesionalidad cotidiana. Los nuevos conceptos y modelos son *decodificados* en el sentido del modelo de información de Shannon, E. y Weaver, W. (1949) en donde el receptor asume el papel de decodificador semántico del código utilizado por el emisor. De esta manera los miembros de la organización escolar *leen* las nuevas normativas con las acepciones de las formas institucionalizadas de intervención.

Frente a la situación descrita anteriormente, las herramientas de pensamiento necesitan ser reconstruidas a partir de los nuevos requerimientos del cambio global —época de transformaciones aceleradas—, en la cual el conocimiento se convirtió en factor económico relevante (Lundgren, 2013). Dado que el currículo actúa como caja de resonancia de la escolaridad, frente al cambio global influyen con mayor fuerza el currículo recomendado por la OCDE y el Banco Mundial.

En consecuencia, las nuevas demandas ponen en tensión dos paradigmas que sustentan formas de articular la concreción de las intenciones educativas, a través de modelos de planificación curricular: el conductista y el cognitivo (Román, 1999, p. 42). (Se agrega ésta aclaración) El paradigma conductista se centra en el rol que cumple el entorno en la construcción o moldeamiento de los aprendizajes, otorgando especial relevancia a las funciones de los estímulos y refuerzos. De allí nace la elaboración de los objetivos conductuales en la planificación curricular. Por otra parte, el paradigma cognitivo se enfoca en los fenómenos de procesamiento de la información que anteceden a las conductas observables, dando especial peso a los conocimientos y experiencias previas de quien aprende. En su perspectiva, el aprendizaje se construye desde el interior del sujeto, y se refleja en una planificación



curricular más abierta, que da espacio a la creatividad y el pensamiento heurístico.

En la revisión de marcos curriculares es paradójico que los discursos estén inundados de un discurso cognitivo, sin embargo, en el momento de las evaluaciones estandarizadas internacionales (PISA, TIMMS), o nacionales (Simce en Chile, Saber en Colombia), estas adquieren una denotación conductista a través de la medición de desempeños clasificados en Mapas de progreso o rúbricas.

Este discurso regulador es decodificado por los profesores, y posteriormente usado como marco de referencia para la construcción de la planificación curricular, lo cual no siempre entra en diálogo fluido con sus percepciones, apreciaciones y valoraciones, debido a lo que implica la aplicación práctica del nuevo marco curricular.

### **El papel de las culturas en la organización escolar**

La red de significados que enmarca la vida cotidiana de la organización escolar tiene polos que promueven o inhiben los procesos de cambio. Uno de estos polos está conformado por los profesores. Es en este sentido que la *cultura profesional* de los docentes ha sido un tema de preocupación de quienes estudian y promueven cambios al interior del sistema escolar. Pérez Gómez (1998) habla de “cultura docente” y en uno de sus planteamientos centrales, este educador expresa:

*“Por múltiples razones históricas, la cultura del docente parece vincular la defensa de su autonomía e independencia profesional (el famoso principio de la libertad de cátedra) con la tendencia al aislamiento, a la separación, a la ausencia de contraste y cooperación” (Pérez Gómez, 1998, p. 166).*

Esta condición promueve básicamente la fragmentación de las tareas educativas, lo cual impide la vinculación y el compromiso con el proyecto educativo común.

Cada docente asume su rol a partir de sus conocimientos, experiencias, rutinas; de esta manera, moldea su impronta y caracteriza su intervención. Dentro de su aula, define cómo tratará las unidades programáticas, con qué extensión, con qué profundidad, qué omitirá, qué incluirá, qué alcances y opiniones comunicará; en síntesis, qué y cómo evaluará.

En este sentido, Pérez Gómez (1998, p. 167) plantea que “la mayoría de las experiencias históricas de renovación pedagógica se han propuesto como condición inicial romper el aislamiento y modificar la estructura espacial, temporal y curricular para favorecer el contacto y la colaboración”, lo cual contribuiría a promover nuevas formas de relación profesional para transformar cualitativamente las condiciones de la enseñanza.

Como es de suponer, estas intenciones entran en colisión con la *cultura organizacional* del centro educativo, y, sobre todo, con la denominada “cultura docente”. No obstante, mirado en positivo, la cultura escolar puede cambiar su rol de contención si se avanza en la comprensión de las denominadas organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000), que poseen una naturaleza colaborativa. Estas constituyen potencialidades susceptibles de ser activadas y desarrolladas. Se parte de la base de reconocer que todos quienes participan al interior de la organización viven dos procesos simultáneos: aprenden y enseñan. Aprenden del cúmulo de conocimientos, informaciones, pautas de actuación, expectativas, percepciones, rumores, descalificaciones, saberes comunitarios tácitos que se adquieren imperceptiblemente. Por otra parte, estas organizaciones enseñan saberes, habilidades, valores, formas de actuar y de sobrevivir, formas novedosas de transmitir sistemas de conocimientos, maneras de hacer accesibles complejas maneras de describir y explicar los fenómenos de la vida física, natural, social, cultural, económica, política (Diez, 2009).

De esta manera los miembros de la organización escolar adecuan formas de actuación, y de manera dinámica las incluyen en la matriz de comunicaciones que comparten, posibilitando procesos de construcción de significados conjuntos.

En procesos de reforma curricular recientes en Chile, los nuevos programas aparecen, en apreciaciones de los docentes, como impuestos “desde fuera”, hechos “desde un escritorio”, por especialistas “que nada saben de lo que pasa en la sala de clases”, que “saben mucho de teoría pero no las han puesto en práctica ellos mismos”. Sienten que se les mira con desconfianza, que lo que ellos pueden aportar es importante, pero “no son escuchados”, “no hay instancias de conversación entre las autoridades educacionales y los profesores de aula” (Silva, 2011, p. 198).

Estos sentimientos ciertamente consolidan una fuerza de contención, que se expresa en la mantención de las rutinas, de las formas probadas de *hacer clases*, de formas validadas de *lograr que los niños aprendan*, de maneras sedimentadas de evaluar y de constatar logros, retrocesos o fracasos. Estas formas se sostienen en el tiempo y constituyen el núcleo de la denominada por Escudero (1999) cultura organizacional. Este componente organizativo “está ligado a contextos escolares concretos, a vivencias subjetivas, a interacciones sociales y profesionales en el Centro, y de alguna manera *condensa el mundo de significados que da sentido y subyace al modo de funcionar de la organización como tal*” (Escudero, 1999, p. 326). De esta manera, las organizaciones escolares poseen formas de relación singulares, que entran en comunicación con las prescripciones curriculares en forma de planes y programas de estudio, que deben ser enseñados de manera obligatoria por todas las instituciones del sistema escolar.

Por tanto, la concurrencia de ambas culturas, con sus singulares modos de re-

lación y pautas orientadoras, *construye* la viabilidad de la prescripción curricular y las intenciones que las inspiran y movilizan.

## El diálogo entre la sociedad de la información y las culturas de la escolaridad

Las mutuas influencias que se establecen entre las decisiones del currículo prescrito, la cultura organizacional y la cultura profesional se enmarcan en un contexto de influencia mayor, la denominada *sociedad de la información*, que define un nuevo tipo de organización social en el que la información y el conocimiento ocupan un rol central, desplazando al dinero, los recursos naturales o la fuerza como fuentes de generación y distribución de poder y prestigio en las sociedades contemporáneas (Castells, 1999). De esta forma, en este mundo globalizado, las redes de comunicaciones adquieren preeminencia por sobre los sujetos y operan por medio de una multiplicación de intercambios, que rompen los ejes del tiempo y el espacio, dado que los viajes en internet generan instantaneidad e inmediatez. Por su parte, la economía y el comercio digital han transformado las transacciones de bienes y servicios; los libros físicos de la modernidad se transforman en digitales en la postmodernidad; y el cúmulo de informaciones y conocimientos se acrecientan vertiginosamente y se presentan de manera disponible y accesible en la red.

Esta sociedad de la información nutre una progresiva *democratización* de la distribución social del conocimiento (Schutz, 1964), al hacer disponibles bienes valiosos, de carácter simbólico, a conjuntos cada vez más amplios de la población. En efecto, en su ensayo sociológico sobre el ciudadano bien informado (Schutz, 1964, pp. 127-132) este autor sostiene la existencia de tres tipos ideales que denomina el experto, el ciudadano bien informado y el hombre común. En el caso de la vida



cotidiana, en el periodo previo a la era de la información, los canales para acceder a las distintas capas de conocimiento estaban más disponibles en las instituciones formales, y la fluidez para transitar por estos tres tipos ideales era más rígida. La estructura abierta de los motores de búsqueda y las páginas web nos conectan con diversos ámbitos del saber, cada uno con heterogéneos grados de complejidad, haciendo más dinámicas las posiciones de los sujetos al interior de la estructura social del conocimiento.

El carácter y la naturaleza de los conocimientos disponibles en la red no son solo para contemplarlos, sino que habilitan a las personas para dar respuesta a los cada vez más imprevisibles entornos laborales, culturales y tecnológicos. De esta forma, aquellos saberes y capacidades que antes se adquirían al interior de la escolaridad, ahora están disponibles en las supercarreteras de la información. Muchas competencias profesionales se adquieren, sin certificación, por medio de la red. Ejemplo de aquello son los *hackers*, que intervienen complejas redes informáticas, hechas por ingenieros ultraespecializados, a partir de saberes adquiridos en la red.

Esta nueva forma que adquiere el proceso de transmisión cultural intencionado en la historia contemporánea, hace disponibles *conocimientos* tanto declarativos como de procedimientos (Ornstein y Hunkins, 1998). Estos definen a los primeros como integrados por hechos, conceptos y generalizaciones, mientras que los segundos se relacionan con modos cognitivos de procesar la información. Ambos tipos de conocimiento son copulativos, y pueden ser enseñados y aprendidos.

Los atributos del entorno de la escolaridad descritos tensionan el sistema escolar, pues, en la acción educativa, se encuentran saberes seleccionados por los currículos oficiales, por una parte, y, por otra, conocimientos asimilados al contacto con la sociedad de la información por parte de los estudiantes.

Los contextos descritos constituyen la zona de influencia que intentan alterar los cambios curriculares. Los mecanismos de intervención, que traducen y organizan las intenciones innovadoras son los denominados modelos de planificación, que ordenan la fase *preinteractiva* (Jackson, 1996) del proceso de enseñanza, y que enmarcan y orientan la acción profesional del docente. Además, estos modelos sirven de puente entre los programas de estudio y el aprendizaje de los alumnos, mediados por la intervención profesional del profesor.

## Conclusiones

De lo anteriormente expuesto se puede colegir que la difusión curricular, como intento de *alterar* cuantitativa y cualitativamente los procesos de la escolaridad, posee desafíos complejos tanto en los ámbitos de su diseño, en el sentido de atender adecuadamente a las fuentes que le nutren, como en su implementación, a través de un calificado proceso de comunicación, que tenga en cuenta las *fuerzas* que mueven las denominadas cultura organizacional y profesional. Estas pueden promover o inhibir la concreción de las finalidades buscadas.

Esto implica tener clara la comprensión de la compleja simbiosis entre el currículo y la organización escolar, en sus aspectos ya analizados, pues en sus múltiples relaciones e influencias generan movimientos centrífugos, que liberan energía hacia el exterior y se alejan de los fines buscados y centrípetos, que crean condiciones para aglutinar hacia el centro orientando las energías personales e institucionales hacia la consecución de los objetivos prescritos.

Estos movimientos, inmersos en los procesos de difusión, inciden decisivamente en las trayectorias de los cambios curriculares a nivel de sistema escolar, y pueden crear condiciones que anulen o fortalezcan su impacto en la cultura profunda que subyace en los procesos de

comunicación que vinculan a las generaciones por medio de la escuela, como lo han demostrado las investigaciones de Sarason (1996), en relación a la estructura provista de sentido de los códigos educativos.

En un plano global y estructural, emergen con fuerza las pruebas estandarizadas de alcance internacional, presionando a los currículos, los sistemas de medición, y las instituciones escolares para el logro de aprendizajes estandarizados. De esta manera la difusión curricular es tensionada tanto por las exigencias de los currículos nacionales como también por las pruebas estandarizadas de nivel nacional (SABER en Colombia, SIMCE en Chile) e internacionales (PISA y TIMMS de la OCDE).

## Recomendaciones

La orientación y gestión de cambios e innovaciones curriculares a nivel del

sistema escolar, requieren una mirada sociocultural que permita captar la trama de significados que median, en sus actores centrales -los docentes-, en la comprensión de los objetivos buscados por el sistema escolar y las pruebas estandarizadas internacionales. Muchas reformas han fracasado por no tomar en cuenta estos factores claves

Se debe tomar conciencia que los cambios culturales no son lineales ni mecánicos, porque están tamizados por las creencias, prejuicios y hábitos de los profesores, y la inercia de la institución. Todo esto en el contexto de un mundo globalizado e interdependiente.

Para avanzar en la comprensión de los impactos de la difusión curricular, queda abierta la indagación sobre la manera en que los estudiantes decodifican los nuevos currículos prescritos, enseñados por sus profesores, teniendo presente sus bajos niveles de desempeño en lectura en muchos países de América Latina.

## Bibliografía

### Fuentes

- Bloom, Benjamin. (1957). *Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Bolívar, Antonio (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Castells, Manuel. (1997). *La era de la información, Vol. 1*. Madrid: Editorial Alianza.
- Díez, Eloísa (2009): *Evaluación de la cultura institucional en educación*. Santiago: Ed. Conocimiento.
- Escudero, Juan Manuel. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Glatthorn, Allan, Boschee, Floyd & Whitehead, Bruce. (2002). *Curriculum leadership*. New York: Sage.
- Guilford, Joy Paul. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Jackson, Philip. (1996). *La Vida en las Aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, Philip. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lundgren, Ulf. (1994). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Lundgren, Ulf. (2013). *PISA como instrumento político. La historia detrás de la creación del Programa Pisa*. Revista Profesorado. Vol. 17, 2. Granada: Universidad de Granada.
- Ornstein, Allan y Hunkins, Francis. (1998). *Curriculum. Foundations, Principles, and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pérez Gómez, Ángel. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Tomás. (2013). *Pisa: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares*. Revista Profesorado, Vol. 17, 2. Universidad de Granada.
- Román, Martiniano. (1999). *Aprendizaje y Currículo*. Madrid: Eos.



- Sarason, Seymour. (1996). *Revisiting the culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- Sarason, Seymour. (2004). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, Alfred. (1964). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shannon, Elwood y Weaver, Warren. (1949). *The mathematical theory of communication*. Illinois: The University of Illinois Press.
- Silva, Manuel. (2011). *Reforma curricular: regulación y decodificación. Lectura de profesores chilenos en servicio de la nueva arquitectura de sus programas de estudio*. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Referencias**
- Ausubel, David. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt.
- Bernstein, Basil. (1976). *Class, codes and control*. London: RKP.
- Bourdieu, Pierre. (1978). *La reproducción*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bruner, Jerome. (1996). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Carbonell, Jaume. (2000). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Carnoy, Martin. (2001). *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, César. (1993). *Psicología y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Darling-Hammond, Linda & Snyder, James. (1996). *Curriculum studies and the traditions of inquiry: the scientific tradition*. En Jackson, Philip (Ed.) *Handbook of research on Curriculum*. New York: McMillan.
- De Corte, Erik., & Fenstad, Jens Erik. (2010). *From information to knowledge; from knowledge to wisdom*. In E. De Corte, & J.E. Fenstad (Eds.), *From information to knowledge; from knowledge to wisdom: Challenges and changes facing higher education in the digital age* (pp. 1-3). (Wenner-Gren International Series, Volume 85). London, UK: Portland Press.
- Eisner, Elliot. (1979). *The educational imagination*. London: McMillan.
- Eisner, Elliot. (1981). *Procesos cognitivos y currículum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, Paulo. (2008). *El grito manso*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Gimeno Sacristán, José y colaboradores. (2008). *Educación en competencias: ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Golby, Michael et al. (1979). *Curriculum design*. London: Croom Helm.
- Hopenhayn, Martin. (2003). *Educación, comunicación y cultura en la sociedad de la información: una perspectiva latinoamericana*. Santiago: Cepal.
- Monereo, Carles. (2009). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Posner, George. (1998). *Análisis del Currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Reisman, David. (1965). *The lonely crowd*. Connecticut: Yale.
- Román, Martiniano. (2009). *Capacidades y valores como objetivos en la sociedad del conocimiento*. Santiago: Conocimiento.
- Tyler, Ralph. (1949). *Basic principles on Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

# La transformación de un galeno maestro: cambiar de pensamiento. Maestros y maestras pensando en clave de diversidad<sup>1</sup>

RODRIGO OCAMPO MEJÍA<sup>2</sup>, GERMÁN GUARÍN JURADO<sup>3</sup>

## Resumen

Esta es una investigación de carácter socio-histórico con un enfoque fenomenológico y hermenéutico en donde se involucran relatos de vida como estrategia metodológica. Se asume el reto de una investigación en educación desde una óptica social y culturalmente diferente a la del positivismo científico, ya que desde los relatos de vida se consulta el parecer, el sentir de los sujetos sobre su experiencia de deserción, de abandono del sistema educativo universitario. El autor, desde su autobiografía y desde las narraciones y entrevistas con los actores del sistema educativo, logra nuevas comprensiones del fenómeno de deserción académica como una forma más de exclusión social, que se va construyendo a partir de causas ocultas, no reveladas y casi invisibles que tienen que ver con los símbolos de la sociedad, el velamiento de los principios éticos en la educación y la sociedad, la no participación de todos los actores de la sociedad y del sistema educativo en la construcción de las políticas académicas, la pérdida de libertades y de autonomía de los jóvenes estudiantes y particularmente, y de manera bien relevante, desde el interior mismo de las Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales se comportan como autómatas cumplidores de las normas estatales, interesadas en estadísticas y cifras productivas, pero sin el alma obligada que deberían tener para acoger y

1 Recibido: 17 de julio de 2014. Aceptado: 04 de noviembre de 2014.

2 Rodrigo Ocampo Mejía. Magister en Educación Docencia. Médico y Cirujano Universidad del Norte, Atlántico (1993), Especialista en Gerencia de Servicios en Salud (2003), Especialista en Auditoria de Servicios en Salud (2004), Especialista en Gerencia y Auditoria en Salud (2004), Especialista en Epidemiología (2006), títulos otorgados por la Universidad Cooperativa de Colombia. Médico Hospitalario del Área de Ginecoobstetricia y Coordinador de Internado Rotatorio del Hospital Universitario del Quindío San Juan de Dios de Armenia. Docente en los Programas de Medicina de la Universidad del Quindío y Universidad de Manizales y en el Programas de Odontología de la Universidad Antonio Nariño Realizó proyectos en modelo integral para el control prenatal, guías de manejo del control prenatal, garantía de la calidad, auditoria en salud y legislación en salud. Autor del texto de Farmacología General y Bases de la Terapéutica (2011). Participó en trabajos de investigación: "Polimorfismo el Gen HLA-G en la población de maternas del departamento del Quindío y su relación con la pre Eclampsia", "Influencia de la variación genética del Angiotensinógeno y el Gen de la Enzima convertidora de Angiotensina durante el embarazo y el desarrollo de la pre Eclampsia", "Enfermedad Periodontal en Pacientes Gestantes y Relación con niños con Bajo peso al nacer en Red Salud Armenia 2010". Correo Electrónico: rocampo@uniquindio.edu.co

3 Germán Guarín Jurado. Docente asesor de la investigación. PhD en Conocimiento y Cultura para América Latina, IPECAL, México. Filosofía y Letras Universidad de Caldas. Docente e Investigador Universidad de Manizales e Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericana-México. Magister en Educación Universidad de Caldas. Ha participado en eventos académicos en Brasil, Chile México y Colombia. Publicaciones: Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Ponencias y artículos en diferentes revistas universitarias. Correo electrónico: gerguaju@hotmail.com



abrigar al estudiante desertor, o al amenazado de ser excluido del sistema educativo superior, como una forma de exclusión social y de despojo. En este sentido, la investigación invita a una reflexión sobre un fenómeno cotidiano y muy estudiado hasta el momento, por múltiples autores que abordan el problema desde ángulos diversos, mostrando estadísticas y cifras del fenómeno de deserción académica universitaria y sus muy conocidas causas de abandono académico, que rondan con los aspectos sociales, económicos, culturales, étnicos, religiosos y los propios de la familia, los entes educativos, las políticas de estado y demás cardúmenes etiológicos de la sociedad en esta época de influencias mediáticas y tecnológicas. La Ruta Metodológica de la investigación comienza tratando de identificar las marañas histórico-sociales de la deserción como un fenómeno social, identificando sus raíces, interpretándolas en clave de convivencia entre lo humano y lo institucional, al fin y al cabo también como una consecuencia humana. El fenómeno se puede desenmascarar a partir de la búsqueda de respuestas a preguntas categoriales, inherentes al problema en estudio y a partir de experiencias de vida.

**Palabras clave.** Educación, deserción, historicidad, fracaso escolar, exclusión social, relatos de vida, huella vital, Cambio de pensamiento, dignidad humana, pensamiento crítico.

## Abstract

### *The transformation of a master galeno: change of thought. Teachers key thinking of diversity*

this is an investigation of socio-historical character with a phenomenological and hermeneutical approach where life stories as a methodological strategy involved. The challenge of research in education is assumed from a socially optical and culturally different from the scientific positivism as life stories from the view is queried, the subjects feel about their experience of desertion, abandonment of the university education system. The author, from his autobiography and from stories and interviews with stakeholders in the education system, achieved new understandings of academic dropout phenomenon as a form of social exclusion, which is built from hidden causes, and almost invisible undisclosed having to do with the symbols of society, the veiling of ethical education, and society principles, non-participation of all actors in society and the education system in the construction of academic policies, loss of freedoms and empowerment of young people and students in particular, and very relevant way, from the very heart of the Higher Education Institutions (HEIs), which behave as compliant automatons of the state standards, interested in statistics and production figures, but without the soul that should be required to receive and entertain the student dropout, or threatened to be excluded from the higher education system as a form of social exclusion and dispossession. In this regard, research invites a research invites reflection on a daily phenomenon and much studied so far by many authors that address the problem from different angles, statistics and figures showing the phenomenon of university academic dropout and academic well-known causes of abandonment, hovering to aspects with



social, economic, cultural, ethnic, religious and own family, educational authorities, state policies and other etiologic shoals of society in this age of media influences and technological. Methodological research path starts trying to identify the historical and social tangles of desertion as a social phenomenon, identifying its roots, interpreting code of coexistence between human and institutional, to the end of the day also as a human consequence. The phenomenon can be unmasked from the search for answers to categoric questions inherent in the problem under study and from life experiences.

**Key words:** Education, desertion, historicity, school failure, social exclusion, life stories, life Footprint Change of thought, human dignity, critical thinking.

## Presentación

***Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar.***

**Augé (1993)**

Esta investigación nace por el asomo del destino que se aproximó descaradamente y soplo aires inciertos de insospechados momentos; fueron dichos susurros de la historia los que pusieron a un médico, a un hombre de ciencia en el camino de las ciencias humanas, en el camino de la educación humanística, a nuestro galeno amigo; en este intento de conocer los vericuetos de los fenómenos sociales que rodean el ejercicio docente y explorar en lo profundo de su alma, comprende lo difícil que es narrar su propia experiencia de vida, es así como empiezan a surgir interrogantes como: ¿quién eres?, ¿quién soy?, ¿quién es el otro?. Y a partir de estos razonamientos de su historias de vida y de aquéllos murmullos de débiles vientos, Rodrigo Ocampo Mejía emprende la difícil tarea de desenmascarar las huellas ocultas del fenómeno de desertión universitaria como causa y efecto de la exclusión social que vivió, ora por vivirla como tal, ora por sentirla muy cerca de su vida. Y es precisamente por aquéllas huellas ocultas en él y en los estudiantes, que el

galeno intenta descubrir que existen otras causas de desertión, diferentes a las ya muy identificadas, y que tienen que ver con los fenómenos sociales del presente. Causas que se quieren presentar como ideas renovadoras para atacar al problema de desertión desde otros frentes, pero lo más importante es lograr que en un futuro la sociedad sea incluyente, constructora y con un sentido de humanidad por cada uno de sus integrantes.

## Justificación

La investigación nace de la motivación del autor por incursionar reflexivamente en las huellas vitales que muestran en los sujetos sus afectaciones por haber tenido que retirarse del sistema educativo universitario. Estas huellas, estas afectaciones son marcas queloides que dejan ver lo abstracto de la mente humana, donde un hecho en el pasado hace cambios en el pensamiento y la forma de actuar de una persona, en muchos casos estos cambios son para bien, pero en otras ocasiones este pasado asecha a las personas como fantasmas que les impide lograr sus sueños. Que lo identifica con Foucault quien lo enfrenta a una realidad fenomenológica de la exclusión social y el fracaso escolar y advierte que entre mayor sea la obvedad, mayores razones hay para problematizar enseñándonos a través de su estrategia de problematización, en qué consiste la tarea de pensar: "Pensar es cambiar de pensamiento" (Ibáñez, 1996, p. 43).



Con estas líneas desplegadas, él procura apropiarse de ellas para utilizarlas como un aporte a las ciencias humanísticas y de la educación y es aquí donde nace un deseo profundo de cambiar de pensamiento, pretendiendo llegar a las raíces del problema de deserción académica, desde las historias no conocidas de los estudiantes que abandonaron las aulas, vieron, han visto o están viviendo la amenaza de dejar sus propósitos de vida, por causas diversas, pero sobre todo por la ceguera, la sordera y la impavidez de una sociedad contemporánea, que se ha cotidianizando con el fracaso escolar, como algo muy común en la exclusión del sujeto del núcleo social.

## Problematización

La historicidad de los seres humanos ayuda a entender mejor la deserción escolar. En las historias de vida afloran las señales vitales que permiten ahondar en las circunstancias, en la manera como los sujetos se afectan al salir del sistema educativo. Lo que devela un problema estructural de nuestra sociedad: las instituciones de educación superior están de espaldas a lo que les ocurre y sienten los sujetos que deben abandonar las universidades. A este acontecer lo hemos llamado fracaso escolar, que no es el fracaso de los estudiantes sino de la institución misma:

*“Fracaso escolar, como el alma descarnada de la interacción social sujeto-sujeto en una sociedad ciega, sorda y muda que impávida, permite que los huéspedes allegados a las puertas del saber, abandonen su anhelo, sembrando por los suelos de la patria odio, desolación, despojo, miedo, desesperanza y no futuro”, esta definición fue producto de la investigación del autor (Rodrigo Ocampo Mejía, 2014).*

Esta definición surge de las voces interiores del autor y de otras voces que

evidenciaban por medio de las historias de vida una situación que clama ser solucionada. Este galeno retoma en su vida docente el juramento hipocrático que aprendió para ser médico, este hace referencia a la vocación y responsabilidad, se jura además por guardar el respeto a la vida y la dignidad humana, este solemne acto, procura un cambio de pensamiento: un día, un ser humano se formó como profesional en la medicina, pero su vocación se enmarcaba en el ejercicio de ser maestro, el juramento hipocrático como haciendo referencia a la vocación que siempre albergo el hoy galeno, es la base para la formación de seres humanos disciplinados en el conocimiento y críticos en el ejercicio profesional. Enfrentado ya como profesional de las ciencias médicas, se plantea la primera confrontación; el ejercicio profesional insta al hombre de ciencia, a crecer en su formación integral y materializa su deseo, recibiendo una formación en educación cívica, con lo que el recién graduado médico, sentía que llenaba los vacíos, de una sociedad que sintió convulsionada, y con este aporte a su formación, consideró no solo se desarrolla como sujeto mediante este saber, sino, que a la vez, e intrínsecamente a este desarrollo particular, contribuiría a la mejorar la sociedad que promueve, y es cuando uno de sus tutores que le están formando en la educación cívica, le pregunta: ¿Qué es dignidad humana? Y este profesional, sabiendo el significado práctico de este concepto, no encontraba palabras para describirlo y si las encontró entre titubeo y titubeo, no satisfizo las expectativas de su tutor.

Triste realidad, la del profesional de medicina que llega a las aulas universitarias de forma empírica a trasegar en la historicidad de cada uno de sus actores, primando aquella instintiva pedagogía para construir sociedad y es hoy, al reflexionar en el transcurrir del ejercicio cotidiano, cuando se plantea un sin número de interrogantes: ¿Qué impacto tiene mi entrega como maestro en las



aulas de clase, que se refleje en la construcción de seres humanos de ciencia, íntegros, críticos, sensatos, éticos ante toda circunstancia y con una finalidad común, cual es la construcción social de sus entornos, mediante el entendimiento de la dignidad humana?, ¿Cuál es el aporte en la participación social de todos los actores?, ¿Cómo es la participación como maestro en la simbolización de lo interlocutado?

Es así como el inquieto galeno, comprende como a través de la historia el mismo hombre se ha preguntado sobre la importancia del ser humano y sobre todo lo que pueda afectarlo, de ahí que Sócrates insistiera en la necesidad del autoconocimiento de cada hombre para abrir el horizonte de humanización desde el pensamiento, la reflexión sobre la dignidad humana nos insta a entender que la dignidad propia del hombre es un valor que viene dado en él, también porque el concepto de dignidad humana condiciona cualquier interpretación que se haga del hombre, al igual que el sentido que se le dé a su vida y además porque vivimos en un mundo en que si bien se ha adquirido una intensa conciencia de la dignidad de la persona humana es, sin embargo, frecuentemente atacada con violencia de todo orden dirigidas contra la misma.

El impaciente médico, escudriña su papel como educador en el área de ciencia y pareciera comprender lo que plantea Gramsci en 1976, el trabajo en el aula es un escenario de discusión con el fin de discernir acerca del consentimiento proporcionado por la sociedad civil al estado para que construya y diseñe modelos educativos donde conviertan al educador en un transformador de la sociedad y es así, como el cuestionamiento, del hombre de blanco aún continúa: ¿comprendemos la significación de los imaginarios simbólicos y enlazamos la reconstrucción histórica, sociocultural de una comunidad, al tenor del ejercicio docente? ¿Construimos sociedad a partir de la disposición de transformación interior de cada uno de

nosotros como sujetos activos de la sociedad contemporánea?

Y con un sentimiento de culpa, el galeno reflexiona: ¿Qué tanto este maestro empírico ha estimulado la habilidad intelectual y/o a agudizado el aparato sensorial y cultivado el complejo mundo de los sentimientos, que no es otra cosa que la humanización de los procesos educativos? y ¿qué tanto se ha contextualizado el proceso educativo para enfrentar la vida y ser constructores sociales del futuro?

Y en medio de los interrogantes se continua la formación en ciencia del médico que cuestiona su participación en las aulas académicas, y desde mucho antes el querer incursionar en la formación pedagógica era un llamado permanente que se hacía desde su interior, era el deseo de perfeccionar aquello que llevaba intrínsecamente y el deseo de llegar un poco más allá de llenar unos programas que se ajustaban a los currículos académicos, pero de todas maneras, se hace presente en su relato de vida, la exclusión que como un fantasma amenazó sus sueños de realización profesional y personal. Su historia marca entonces, el cambio de pensamiento en su vida profesional como maestro de aula, con una gran afectación en su ser.

De esta manera, coincide la famosa frase de "mortandad" que se ven en las aulas de clase, fuere, por la causa que fuere, donde la sistematización de la educación juega un papel importante, ya que coloquialmente se ha relacionado con el bajo rendimiento académico y su posterior fracaso escolar, seguido del abandono de los claustros del saber. Esta se demuestra una vez el estudiante inicia su carrera universitaria, allí se enfrenta a las expectativas de la realidad académica de su propio historial de formación y preparación preuniversitaria, siendo por ello más frecuente que la deserción se presente en los primeros años de la carrera. Además, también se encuentra inmerso en un mundo desconocido, el mundo de lo político y



social de su propio momento histórico y el mundo de posibles inestabilidades en su entorno familiar.

No obstante, y de acuerdo a los estudios del Plan de Revolución Educativa 2002-2006, la búsqueda de una mayor cobertura, la eficiencia, la eficacia y la equidad como indicadores sociales, han logrado efectuar cambios en los sistemas educativos, permitiendo el monitoreo permanente de la educación y la vigilancia de las dinámicas del sector. Sin embargo es muy preocupante que la preparación de los estudiantes para pasar a la Universidad, se vea afectada por la problemática social que nos cobija en la época, como la violencia social e intrafamiliar, el desplazamiento forzado y los fenómenos de intolerancia que han convertido a nuestros barrios en lugares con fronteras invisibles en donde pulula la guerra de pandillas, quizá generadora de comportamientos subnormales como es el caso del "matoneo", fenómeno que se presenta en todos los ámbitos. Esta práctica, es a todas luces incomprensible para el desarrollo humano y cuantas veces surge el interrogante: ¿Otra vez la muerte tomándose ahora el argot de la academia?

También es necesario mencionar, que al interior de las escuelas, se vive un clima de intolerancia entre los actores de la educación, y cuando hablamos de los actores de la educación, deben incluirse los directivos, los docentes, las familias, los estudiantes, y en fin, todo el sistema educativo nacional, incluyendo a las Instituciones Educativas, situación que se agrava por los altos niveles de descomposición familiar y social, que evidentemente, agrava la situación de estabilidad escolar. Es en este aspecto, en donde se debe profundizar para que en el papel del docente, se rescate la vocación de formadores para la construcción de cultura, sociedad y país, pero que nos haga entender que verdaderamente existe una crisis de época y que es necesario formar en el pensar y construir una sociedad de la realidad.

## Antecedentes

Este galeno de las ciencias médicas, nunca pensó llegar a las aulas universitarias a formarse en las ciencias sociales y humanas, su pensamiento estaba enmarcado en aquella corriente positivista, donde solo albergaba, el método científico como hilo conductor para adquirir conocimiento, oh sorpresa!, se tornó incrédulo al principio, pero hoy convencido y orgulloso, que era necesario, llegar a ser maestro de profesión; pero aun a portas de ser titulado, este disciplinado hombre estuvo a punto de quedarse con su transformación adquirida y no recibir este nobel título que lo legaliza ante la sociedad como maestro, como si a estas alturas de su vida, ese fantasma del pasado de la deserción lo persiguiera, en un intento de lograr el cometido que no consiguió en su juventud y es por esto como se revela que este fenómeno aunque bien estudiado, deja marcas ocultas en la intimidad de sus actores, y una vez más se hace imperativo que nosotros como maestros conozcamos a nuestros dicentes como una manera de reducir la posibilidad de que estos fantasmas aparezcan de nuevo. Y esto no solo ha ocurrido con el autor sino alrededor del mundo como se muestra en estudios que han precedido esta investigación:

Otros estudios como el de Margarita Latiesa (1992), señalan:

*A manera de comparación, que el crecimiento de la deserción universitaria comenzó hace cuatro décadas y se fue acrecentando en la década de los noventa; se muestran cifras como las siguientes: España cuenta con una tasa de deserción entre el 30-50%, Alemania con 20-25%, Suiza con 7-30%, Finlandia con 10%, Países Bajos con 20-30% y en proporciones semejantes están Francia, Austria y los Estados Unidos. Estos países, cuentan con sistemas más selectivos para el ingreso a la Educación Superior (Huesca y Castaño, 2007, p.34-39).*



En el Seminario Internacional “Rezago y deserción en la educación superior” llevado a cabo en la Universidad de Talca (Chile) en septiembre de 2005:

*El informe final señaló que los factores que inciden en la deserción se pueden agrupar en: condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar, aspectos de orden personal tanto motivacionales como actitudinales y aspectos académicos (Huesca y Castaño, 2007, p.34-39)*

La universidad de Antioquia y la Universidad Tecnológica de Pereira, han hecho esfuerzos para estar al tanto en qué carreras ocurre mayor deserción; es así como en la Universidad Tecnológica de Pereira empiezan a circular los boletines estadísticos:

*En donde la oficina de planeación reporta para el año 2002 una deserción estudiantil del 36.4% entre los años 1961 y 2001, mencionando varias causales de deserción (Grupo de Estadística de la Universidad Tecnológica de Pereira, 2002, p.62).*

La Universidad de Antioquia, el Centro de Investigaciones Económicas (CIE) afirma que:

*“la deserción precoz en el área de Ciencias de la Salud es del 10.95%”. “Los porcentajes de deserción siguen siendo altos, sin que se haya investigado por sus posibles causas y se hayan tomado las medidas adecuadas para disminuirlas” (Universidad de Antioquia, 2003, p.10).*

En este mismo sentido, el tema de la deserción estudiantil ha despertado el interés de otros investigadores colombianos, entre ellos un grupo de la Universidad de Antioquia denominado *Gestión Universitaria Integral del Abandono*, dirigido por la Dra. Nicolasa Gómez Cifuentes grupo que ha diseñado un modelo de predicción para el riesgo de abandono:

*De acuerdo a sus estadísticas, de cada 100 estudiantes que ingresan a las Universidades de Medellín, 44 no se gradúan. Presentan cifras tan alarmantes como por ejemplo, la reportada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en donde existe un 87.8% de deserción y en el en Instituto Tecnológico Pascual Bosco un 75% (Casas, 2013, p. 98).*

Swail, Redd y Perna (2003, p.30), quienes anotan que:

*“...Diversos estudios demuestran que la persistencia se afecta por el nivel de congruencia entre los valores y las metas del individuo, con aquellos de la institución a la que ingresa. En otras palabras, si se presentan diferencias notables entre la misión de la Universidad y los valores y metas de los estudiantes, éstos tienden a persistir menos y por lo tanto terminan abandonando la Universidad y como consecuencia en suma, mientras más se consolide el compromiso del estudiante con la obtención de su grado o título y con la institución, al mismo tiempo que mientras mejor sea su rendimiento académico e integración social, menos probable es que el estudiante deserte” (Pineda, 2010, p.47).*

Además de estos datos, en la historia del galeno, como maestro, se encontró con estudiantes que han sufrido la falta de alma de las universidades, esto se deja ver en el siguiente relato:

*“Soy GCM, estudio medicina en la Universidad del Quindío, no sé cuándo voy a terminar, pero tengo fe, que algún día lo haga. Hoy me encuentro con una sanción por dos años por la oficina de asuntos disciplinarios, por una situación que aún no logro entender. “Dizque plagíe mi trabajo de grado”. Con los compañeros que un día empecé, algunos ya son especialistas en diferentes áreas de la medicina; otros ejercen como médicos generales y yo aún espero, sin saber qué*



*pasará en mi vida. Reconozco que no fui un estudiante brillante, me califico como regular y uno más del montón; creo tener complejos personales, porque he sentido que en mis compañeros despierto burla y pesar. Nunca he tenido amigos en la Universidad, solo conocidos; me he sentido a veces aislado pero nunca he pensado si ese aislamiento lo proporciono yo.*

*Mi rendimiento académico ha sido el más malo de todos, en todos los semestres he perdido materias una y otra vez. He repetido los semestres hasta dos veces y la tercera vez cuando ya estoy a punto de salir por mal rendimiento, paso. No sé si haber repetido tantas veces algunas materias me hace ser más ducho en los temas, pero la verdad hoy creo, cuando me falta solo investigación y el año de internado, -que nada sé-.*

*Lo más triste de todo esto es, que mis compañeros hoy especialistas y médicos, nunca voltearon a mirar hacia atrás a darme una mano de amigos, y así no fuera de amigo, que solo lo hubieran hecho por caridad humana. Y ni decir la Universidad, creo que para ellos no existo. Me gustaría un día de improviso acercarme a las directivas y decirles: hola son GCM, estoy seguro que me dirían: ¿en qué podemos servirle? Pero también estoy seguro que ahora que he sido sancionado disciplinariamente, les diga: soy GCM a quien acaban de sancionar; y es cuando me reconocerán, no como persona, sino como el infractor que fue sancionado.*

*La verdad, no sé qué pensar de la Universidad y de mis maestros. No sé qué les debo a los unos o a los otros. No sé si siento rencor conmigo mismo o con el sistema, pero lo cierto es que siento algo que me carcome y me destruye y no sé si este sentir me logrará llevar a la cima de mi carrera.”*

*Y el de otra alumna Elia: un maestro le narra a nuestro galeno lo sucedido con un parcial de semiología general de los estudiantes de quinto semestre... no podía creer, que en la pregunta en la cual se*

*deseaba explorar si los jóvenes conocían algunos síntomas o signos de una apendicitis, Elia escribió lo siguiente: “...dolor adnominal vajito y nauseas...”.*

*Aunque literalmente pareciera una ridiculez, ¡Elia tenía la razón! Sí, pues el dolor abdominal y las náuseas, corresponden respectivamente, a un síntoma y a un signo de la apendicitis, pero estaba expresado a la manera de Elia. Así lo aprendió y quizás, desde el colegio asumió que el abdomen era el “adnomen”, que bajito, se escribe “vajito” y que las náuseas, eran las “nausias”. Además, reflejaba que su escritura era de muy mala calidad, ¡casi como la de un niño aprendiendo a escribir!*

*Como un complemento a esta falencia académica, producto de su formación, el segundo de los galenos comparte su experiencia, también con asombro. Elia ya había cursado su asignatura, se trataba de farmacología, y entre los recuerdos anecdóticos de esta alumna, en uno de los momentos del aula entre discente y docente, Elia, la futura profesional en odontología, al realizar un ejercicio de formulación, partiendo de un problema clásico, real, le correspondió formular un medicamento en jarabe, y ¡oh sorpresa!, Elia, orgullosa de hacer un símil de recetario médico, indica lo siguiente: **“Acetaminofen en Jarabe, aplicar 380cc cada 6 horas, frascos No. 27”.***

*Elia! ¿Qué es esta formulación?, le increpa el profesor, pero Elia, como dando a entender, su muy evidente insight negativo, contesta desprevenidamente: **“Eso fue lo que me dio en el cálculo y así se lo formulé”.***

*¿Cómo comprender estas situaciones?; la verdad es que al principio hubo sorpresa en silencio, risas, pero luego reflexiones, preocupación y angustia; aquellos aparentemente cortados educadores, recapacitan y como si se estuvieran mirando el uno al otro, coinciden al pensar: estos hechos no son motivo de risa sino de preocupación, pues ¿cómo una futura*



odontóloga, a mitad de la carrera, pudiese tener tan precario manejo de la lengua castellana, de su escritura y de las más simples normas de ortografía, de cálculo matemático y sentido común?

Es entonces cuando embarga a estos dos profesionales una responsabilidad compartida, pues Elia en las clases de semiología y farmacología era distraída y, constantemente se le veía ensimismada, realizando otras labores que no le permitían ser una estudiante activa en el quehacer del momento del aula, ¡estaba allí presente, pero permanecía ausente!

Los profesores testigos de estas historias, coinciden en que en un principio, cuando se presentaron las situaciones descritas, no realizaron ningún tipo de intervención. Elia, era un número más de los alumnos en clase y simplemente se trataba de una estudiante con problemas de formación secundaria, quizás la típica estudiante “border line”, que seguramente, en otras materias se iba a quedar.

Sin embargo, los docentes de este relato, tuvieron la oportunidad de analizar nuevamente el caso de Elia, pues ahora compartían discusiones más profundas y amplias durante sus viajes iniciales a la ciudad de Manizales, para asistir a sus clases de formación como maestrantes, y entre muchas inquietudes, comenzaron a compartir su interés por el estudio de la problemática de la deserción universitaria y la ausencia de políticas claras para la retención y la reinserción de los estudiantes amenazados a desertar. Encuentran que la situación de Elia y la de muchos otros estudiantes, con evidentes problemas de aprendizaje, tiene causas más profundas y están rodeadas de circunstancias y factores de diferente índole, asociados al sistema educativo colombiano.

Es entonces, cuando toman la decisión de involucrar a las directivas académicas de su Universidad, particularmente con el caso de Elia, pues era el reflejo fehaciente

de muchos de los alumnos que pasan por los claustros académicos y terminan abandonando su formación proyectada. En la reunión académica con los docentes institucionales y las directivas de la misma, se presenta el caso, e inicialmente la reacción, aquella que precisamente estos profesores no hubiesen querido observar, fue de risas burlescas e indiferencia, situación agudizada con comentarios salidos de tono, como **“ahí está pintada Elia”**, como lo manifestó un docente, o **“es normal la mediocridad de Elia”**, como lo dijo otro. Entre tanto, uno de los directivos, con su preocupación normal, solo se limitó a decir: **“Elia no puede pasar”**.

La frustración con este relato fue mayúscula, pues tenían ante sí el panorama real del conflicto educativo universitario. En el fondo no había un análisis, ni una sola intervención preventiva que buscara ayudar a Elia, para que esta joven pudiese permanecer en la Universidad formándose como profesional, o simplemente para que alguien le dijera o la aconsejara para tomar otro rumbo académico. Estaban frente a una pasmosa realidad: no existía una política institucional clara que lograra, no solo en Elia, la retención de los estudiantes con problemas de rendimiento académico y a nivel de la Universidad, no existen políticas para disminuir los índices de deserción, ni tampoco interés por parte de los actores.

Estos datos, fríos y des obligantes, plantean una necesidad sentida en el medio, como lo es la instalación de los observatorios universitarios para la vigilancia de la deserción con el fin de contribuir en la construcción social particular y colectiva en un mundo que podemos llamar caóticamente informado, donde hoy se encuentra la Universidad como una idea universalista de pluralidad del pensamiento, de la acción y la interacción con una larga tradición histórica, para construir un presente y hacer parte de una sociedad que culturalice y enriquezca los niveles de desarrollo humano.



## Objetivos

En esta investigación se pretende determinar las causas no comprendidas, enigmáticas, ocultas e inéditas de la deserción universitaria. Identificando los factores de la des-socialización de la exclusión social, relacionadas con la deserción universitaria y percibiendo el sentir de los estudiantes frente a la universidad en el fenómeno de la deserción universitaria y la exclusión social, y la participación de las mismas en la construcción social del presente.

## Metodología

Esta investigación es una producción socio-histórica con un enfoque fenomenológico y hermenéutico. Trazando una ruta metodológica para la investigación comenzando con la identificación de las marañas histórico-sociales de la deserción como un fenómeno social, reconociendo sus raíces, interpretándolas en clave de convivencia entre lo humano y lo institucional, al fin y al cabo también como una consecuencia humana. El fenómeno se puede desenmascarar a partir de la búsqueda de respuestas a preguntas categoriales, inherentes al problema en estudio y a partir de experiencias de vida.

En esta investigación se ha pretendido conocer el conjunto de percepciones, intereses, dudas, hitos y circunstancias que influyeron y configuraron de modo significativo la trayectoria escolar y vital de unas personas y la imagen que han construido de sí mismas, integrando desde el presente todos aquellos elementos que consideran relevantes para describir, explicar y valorar su pasado. A partir de esa "memoria viva", tengo la posibilidad de reconstruir y reflexionar sobre un ámbito de experiencia que juzgue como relevante. Para ello se optó por un tipo de construcción de historia de vida de carácter "temático", "focal" o "parcial" pero siguiendo una secuencia biográfica. Está construida poniendo el énfasis en

un aspecto contextualizado de la vida del informante, es decir, en el marco de la reconstrucción de una trayectoria o cronología personal donde se insertan momentos y acontecimientos destacados de su vida.

En este caso, el tema de interés central es la experiencia de la vulnerabilidad ante el riesgo de la exclusión escolar, y en particular, construir conocimiento personalizado de:

- El valor y significación de acontecimientos y experiencias de la vida en sus propias palabras.
- La importancia de sus sentimientos y modos de ver el mundo.
- La influencia de hechos, condiciones o períodos críticos que dan forma a sus definiciones y perspectivas.
- La relevancia de las vivencias personales en los marcos institucionales escolares y el impacto de las decisiones personales en su proceso de desarrollo vital.

La autobiografía entonces se convierte, en una herramienta estratégica universal para comprender a los sujetos y los fenómenos sociales que los rodean. Escuchando e interpretando al otro, se logran nuevas concepciones del mundo y nuevas categorías que permitirán al ser vivir y enfrentarse a las afectaciones del presente, como una forma de garantizar que los jóvenes sean aceptados en su diversidad e incluidos en sistema educativo, como protagonistas y coautores de las armas necesarios para evitar a toda costa el fracaso escolar. De esta forma se estará inundando al mundo de seres incluidos en un sistema social y educativo que brinde al sujeto las herramientas cognitivas y comportamentales para ser un individuo libre y autónomo, ese ser que requiere la sociedad del presente y la génesis de las futuras generaciones.

Para la recolección de la información se realizó una entrevista social como historias de vida, para lo cual se delimitaron tres ámbitos generales de información



válida: contexto social y familiar, escolaridad previa y vocación universitaria, y desenvolvimiento en su rol como estudiante universitario.

## Hallazgos

La experiencia de vida y el intercambio de apreciaciones e inquietudes sobre lo que sucede a diario con los estudiantes, fue posible develar dichos momentos y sospechar que “algo” oculto se encargaba de espantar a los jóvenes de las aulas, sin ton ni son y sin argumentos entendibles, ni para los maestros, ni para las escuelas, ni para las familias, ni para la sociedad y tal vez, en el enigma del fracaso, son los estudiantes quienes se llevan ese halo misterioso que, de una u otra forma, conocidas o desconocidas sus causas, tocó la puerta de sus destinos y los excluyó de las aulas del saber, quizás de sus familias y, seguramente de la sociedad.

Ahondar en las ciencias sociales y humanísticas, de esta manera, logra transformar el pensamiento positivista de un hombre de ciencia en un pensamiento reflexivo y crítico, bajo la base de la emancipación, entender estos conceptos, es hacer referencia a:

*“Un amplio y significativo espectro de perspectivas, enfoques y proyectos teóricos, epistemológicos y sociopolíticos que reclaman y fundan sus visiones sobre las instituciones educativas, la formación y el conocimiento en el universo complejo de la política, la teoría del poder, la reproducción cultural, la hegemonía, la resistencia, los discursos de género, raza y la interculturalidad” (Gantiva, 2001, p. 49).*

En lo muy profundo de su ser, el inquieto médico, hoy maestro de profesión, con un pensamiento transformado, confronta lo hecho, con lo por hacer; es en este punto, donde afloran las raíces de los estigmas de los desequilibrios sociales y económicos, que amenazaron la es-

tabilidad académica del investigador. Es el resultado de una época violenta de matoneo, secuestro y muerte, sumado a esto, la época de clases, marcada por los modelos de dominación de la “clase alta”, el arribismo, a veces sumiso, de la “clase media” y las inalcanzables oportunidades de la “clase baja”. Es la época de una Colombia clasista, violenta y clasificada de acuerdo al oportunómetro social del momento.

## Conclusiones

Este es el merecido reconocimiento para el investigador social humanístico: descubrir lo oculto desde la realidad de los sujetos, desde sus subjetividades y desde su esencia, así como también encuentra significados desde sí mismo. De esta manera, es probable entender que la educación es una ciencia de lo social, desde y para el hombre, utilizando como métodos, la ética, la política, la estética y la culturalidad del hombre y los símbolos de su organización social.

Es por esto, que se entiende la transformación, en el cambio de pensamiento en el rol del maestro y hace reflexionar que el contexto de la educación es pensar en un nuevo paradigma del ejercicio profesional del maestro, es pensar en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan determinadas actividades y ejercicios académicos, asumir este paradigma constituye un punto de partida que conduce a que los escenarios educativos, interactúen con el marco político de la educación, para que sirvan de base al sistema educativo en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en la fuerza social de transformación y construcción de las sociedades para abrir caminos hacia el cambio en beneficio de los más débiles,



que suponga compromisos con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes, que fortalezcan la autonomía y la autogestión con miras a la construcción del pensamiento propio, pero crítico, del constructor de sociedad.

Es así, como se pretende llegar al alma de las instituciones educativas, a los simbolismos de la sociedad, a los retos de la ética mundial y al entendimiento de la constitución de sujetos sociales y su relación con la realidad, vinculando la realidad histórica como una construcción permanente por todos, en cada momento, en cada espacio, no existe un sujeto único constructor de la historia y que ningún sujeto social puede generar un futuro de la nada.

Todo lo anterior como una forma de construir nuevos caminos, para que los maestros y maestras del mundo, hagan su tarea pensando en clave de diversidad y combatiendo el fantasma de la deserción y los propósitos subterráneos de las políticas institucionales y estatales de la educación y poder entender, lo que Foucault en algún momento demostró:

*Que en los dispositivos pedagógicos sigue existiendo el intento de formar sujetos obedientes y formar cuerpos dóciles, a fin de intervenir no solo el cuerpo, sino el alma (Madriz, 2000, p.1-8).*

Y son precisamente los actores de la educación del presente, quienes se deben formar sobre el principio de la emancipación para ajustar las normas a la realidad y preocuparse por la formación de sujetos activos en el medio educativo y no pasar a ser excluido, negado, ni desertor.

Ante estos retos de la educación, se requiere de un enfoque integrador que sensibilice la necesidad de pensar en propuestas centradas en desarrollar pensamiento crítico y reflexivo que clama otras formas de aprender y de enseñar. Varios autores señalan que es fácil observar la interrelación entre las necesidades de aprendizaje de las personas y

los procesos de desarrollo social a partir de una visión sistémica de los procesos educativos y la historicidad de cada uno de los educandos y educadores. En el desarrollo de valores es claro que la escuela ha sido desbordada, aunque el currículo básico sea reformado para orientar las actividades de aprendizaje hacia el desarrollo de actitudes democráticas, en realidad lo que muchas veces la persona observa o aprende en sus espacios de referencia con sus pares o en relaciones de confianza es mucho más arrollador que lo que la escuela puede transmitir, porque la persona es quien atribuye el significado a las experiencias educativas.

De hecho, Colombia, y quizás toda la América Latina, se encuentra frente a una situación complicada para la mayoría de los jóvenes y el problema de la deserción se manifiesta como un posible fantasma para la calidad de la educación y constituye un significativo inconveniente en esta crisis de época. La calidad educacional debe verse como:

*“...Una empresa del conocimiento, donde se producen servicios y bienes, tales como la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura para alcanzar un verdadero desarrollo humano, sostenible y sustentable”.*  
(Giraldo, Abad y Díaz, 2005, p.5).

La calidad de las Instituciones de Educación Superior es una obligación para la formación completa de los jóvenes, la cual si no es satisfactoria para ellos, lleva al abandono físico de la Institución.

Es preciso citar en este momento, a William Ospina (2013) cuando invita a toda la sociedad civil a comprender que “...algo está cambiando en Colombia...que una realidad enorme está emergiendo y un pueblo desconocido está descubriendo su propia existencia...”. El autor de este escrito, entonces invita a que todos los actores del Sistema Educativo se sumerjan, en ese propósito emancipador de descubrir lo oculto, desenmascarar esas “nuevas” realidades, despertar en la nueva



y emergente realidad de los fenómenos sociales y las nuevas formas de pensar en lo cotidiano.

Giacomo Marramao (2007, 36), en su revolucionaria sentencia post modernista, lo ratifica al manifestar que "...la sociedad del presente, requiere la creación de conceptos nuevos, o la redefinición de viejos conceptos, con la finalidad de no construir el sistema del presente, sino de esbozar, con algunas características notables, la constelación de nuestra modernidad-mundo".

En conclusión, la motivación que se ha despertado en este inquieto hombre para emancipar las prácticas educativas es inmensa, la tarea es larga, pareciera ser utópica, pero al menos esta la disposición perenne por hacerlo, sabiendo que el conocimiento emerge con una fuerza creciente que puede movilizar e impulsar el desarrollo social y es aquí donde se propone instrumentar nuevos proyectos pedagógicos, basados en formas superiores de enseñanza que posibiliten la formación de individuos, de profesionales capaces de dar respuesta a las exigencias de una sociedad moderna y globalizada y llegar a pensar, cambiando de pensamiento.

## Recomendaciones

Los maestros, deben estar pensando siempre en el otro, como lo interpreta Bárcena y Melich (2000), en su obra *La educación como acontecimiento ético*, asumiendo la educación como la relación con el otro desde la alteridad; esto es la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado; es la educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical novedad, en el que el sujeto se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje y poder involucrar las historias de vida en la cotidianidad del que hacer docente para entender lo que en su escrito nos narra Gladys Madriz: ¿Quién eres?... ¿Quién

Soy? *La autobiografía en el relato de lo vivido*, menciona que:

*La escuela debe ser lugar de acogida, lugar de ejercicio de la hospitalidad y que justamente una de las artes, si se quiere en el sentido del prestidigitador, que debe cultivar un docente es hacer del aula un espacio suficientemente amoroso como para confrontar a los espíritus, pero no tan cómodo como para anular el impulso aventurero de nuestros queridos huéspedes. Cada alumno debe ser estimulado a escuchar en su interior el zumbido del abejorro que pugna por explorar los aires. Cada cual debe caminar por sus propios pies, pero no debemos olvidar que en compañía, se vuelve el camino menos fatigoso y la jornada más alegre (Madriz, 2000, p. 8).*

Generar reflexión en torno al sujeto, pensando la historia como conciencia, pasarla como imaginación, lo que implica dar cuenta del sentido de la realidad que no puede ser ajeno a la lógica del sujeto constructor y además su propuesta, va al saber pedagógico y al desdoblamiento simbólico en cada una de las acciones como maestros; en nuestro medio, es posible afirmar que la formación ha sido despedagogizada, en caso de poder usar el término, debido a que los docentes se alejan cada vez más de la importancia de los concernientes teóricos, desdoblamientos simbólicos y convierten estos en los referentes pragmáticos e instrumentales de un "saber hacer", tal es el caso de la repetición de frases célebres que no permiten una producción reflexiva frente al quehacer de la pedagogía, convirtiéndola en un manual, en recetas instructivas que nada aportan, y limitan la producción intelectual, no dando importancia al desdoblamiento simbólico que lleva implícita la práctica en las aulas (Álvarez, 2007, p. 55).

El fracaso escolar, es un problema preocupante, por cuanto se siembran semillas de odio, desolación, despojo,



miedo, desesperanza y no futuro, en una sociedad que parece no evolucionar de forma contemporánea y peor aún, continúa representando otra forma de violencia, en una nación saturada de ella, donde es urgente y prioritario establecer planes de choque, donde los maestros revestidos de sentido propio de vocación y de responsabilidad social, participen en la construcción de un presente, estableciendo alternativas tangibles que impacten en el medio y den un vuelco radical a muchas de las políticas académicas, una de ellas la de retención escolar, política que se constituye en uno de los factores internos que necesariamente deben incidir sobre otros componentes de la endogenia institucional, tales como la gestión directiva, la administrativa, los aspectos financieros y de proyección a la comunidad.

Es así, como el fenómeno de deserción académica en las instituciones educativas, como se ha venido planteando, se acompaña de múltiples causas, ya conocidas universalmente, pero en los relatos de vida que el hombre de la metamorfosis ha recopilado, se evidencian otras marcas enigmáticas, que tienen que ver con la "frialidad" del sistema educativo y con la manera como los maestros deben enfrentar a los estudiantes de hoy, muchos de

ellos con sentimientos "distintos", maneras de pensar "distintas" y simplemente, con maneras de ser "diversas"; el maestro debe albergar el propósito de adentrarse en el sistema educativo donde se desenvuelve, como miembro activo y humanizar a sus miembros para darle "alma" a nuestros claustros.

Es necesario entonces, que dentro de la formación crítica se pueda comparar su contexto ideológico, con el contexto didáctico, el primero asume la participación social, Es necesario entonces, que dentro de la formación crítica se pueda comparar su contexto ideológico, con el contexto didáctico y la transformación de la realidad social con fines del quehacer pedagógico y el segundo se hace visible directamente en el aula donde el proceso de interacción del discurso sobre un saber particular, se debe ocupar de proponer y de presentar respuestas a interrogantes propios de una asignatura y particularmente, de proponer formas de interrelación discursiva, y modelos de disciplina entre estudiantes, docentes y la sociedad en general; siendo su preocupación el comprender, no únicamente el conocimiento, sino también por interpretar el modo de ser en la relación dicente-saber, tal como lo narra (Ricoeur, 2006).

## Bibliografía

### Fuentes

- Álvarez, Jair. (2007). *Los espacios pedagógicos en Colombia y su relación con los conceptos articuladores de la pedagogía. Vistos desde la antropología pedagógica e histórica*. AGO.USB. Medellín.
- Barcena, Fernando y Melich Joan-Carles. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, Narración y Hospitalidad*. Barcelona: editorial Paidós Iberica.
- Universidad de Antioquia. (2002). *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Casas, Víctor. (2013). *Universidades de Medellín pierden el año por deserción de estudiantes*. Periódico El Tiempo.
- Gantiva, Jorge. (2001). *De la teoría crítica a la pedagogía radical. La filosofía política de la nueva educación pública*. Revista de Educación y Cultura. Bogotá DC.
- Giraldo, Uriel; Abad, Darío y Díaz, Edgar. (2005). *Bases para una política de calidad de la educación superior en Colombia*. Bogotá DC: Consejo Nacional de Acreditación de Colombia.
- Gramsci, Antonio. (1976). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: editorial Nova Terra.
- Grupo de Estadística de la Universidad Tecnológica de Pereira. (2002). *Boletín estadístico. Sección de publicaciones Universidad Tecnológica de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Huesca, María Edith y Castaño, María Belén. (2007). *Causas de Deserción en alumnos de primer año de una Universidad privada*. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178841083.pdf> (Recuperado en Febrero 5 de 2013).
- Ibáñez, Tomás. (1996). *Algunos comentarios en torno a Foucault. Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología*. Universidad Autónoma de México. México.
- Latiesa, Margarita. (1992). *La deserción universitaria. Tipología y causas de la deserción universitaria y el retraso en los estudios*. En: <http://dialogo.ugr.es/anterior/>

[res/dial05/11-5.htm](http://res/dial05/11-5.htm) (Recuperado en Enero 16 de 2013).

- Madriz, Gladys. (2000). *La autobiografía en el relato de lo vivido*. Universidad Central de Venezuela: Venezuela.
- Marramao, Giacomo. (2007). *La pasión del presente*. Barcelona: editorial Gedisa.
- Ospina, William. (2013). *Pa que se acabe la vaina*. Bogotá. Editorial Planeta.
- Pineda, Cecilia. (2010). *La voz del estudiante: el éxito de programas de retención universitaria*. Universidad de La Sabana: Bogotá.
- Ministerio Nacional de Educación. (2002 – 2006). *Plan de Revolución Educativa 2002 – 2006*. Viceministerio de Educación Superior: Bogotá.
- Ricoeur, Paul. (2006). *Caminos del reconocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Swail, W., Redd, K. & Perna, L. (2003). *Retaining Minority students in higher Education: A framework for success*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 2 (30). Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. (ERIC Document Reproduction Service N° ED483024)

### Referencias

- Aguilar Camín, Héctor y Castañeda, Jorge. (2010). *Regreso al futuro*. Revista Nexos. México.
- Auge, Marc. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: editorial Kairos.
- Baudrillard, Jean. (1991). *La guerra del golfo no ha tenido lugar*. Barcelona: editorial Anagrama.
- Calvo, Carlos. (2010). *Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas*. Revista Plumilla Educativa 7. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cardona, Luz Marina. (2013). *Investigación Maestros y Maestras en el siglo XXI. Dominios simbólicos y cosmovisiones*.



- Dussel, Enrique. (1994). El encubrimiento del otro. La paz: editorial Plural Editores.
- Freire, Paulo. (2004). Cartas a quién pretende enseñar. Argentina: editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2005). Pedagogía de la enseñanza. México: editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1978). Pedagogía del oprimido. España: editorial siglo XXI.
- Freud, Sigmund. (1920). Más allá del principio de placer. Argentina: editorial Amorrortu editores.
- Gadamer, Hans George. (1993). Verdad y método. Barcelona: editorial Salamanca, Ediciones Sigueme.
- Geertz, Clifford. (2003). La interpretación de las Culturas. Barcelona: editorial Gedisa Editores.
- González, María Teresa. (S,f). En: <http://www.monografias.com/trabajos57/fracaso-des-interes-escolar/fracaso-desinteres-escolar.shtml#ixzz340E4SHi8> (Recuperado en Julio 3 de 2014).
- Guarín, Germán. (2009). Hacia una didáctica formativa. Revista Plumilla Educativa 6. Manizales: Universidad de Manizales.
- Maturana, Humberto. (1994). La ciencia y la vida cotidiana. La ontología de las explicaciones científicas. El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo. Barcelona: editorial Gedisa.
- Neruda, Pablo. (S,f). En: <http://www.amorpostales.com/Pablo-Neruda-Muere-Lentamente.html> (Recuperado en Agosto 8 de 2014).
- Ospina, William. (2008). La Escuela de la Noche. Bogotá: editorial Norma.
- Ospina, William. (2012). La Lámpara maravillosa. Bogotá. Editorial Mondadori.
- Ricoeur, Paul. (2003). El conflicto de las interpretaciones. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Ricoeur, Paul. (1970). Una interpretación de la cultura. Argentina: editorial Siglo XXI.
- Sabato, Ernesto. (2000). La Resistencia. Argentina: Planeta Argentina S.A.I.C.
- Silva Luján, Gabriel. (2014). Pisados por FECODE. Periódico El Tiempo.
- Todorov, Tzvetan. (1999). El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista. Barcelona: editorial Paidós.
- Vélez, Cecilia María. (2005). Ser maestro hoy el sentido de educar y el oficio docente. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87608.html> (Recuperado en Febrero 16 de 2013).
- Willamson, Guillermo. (2007). Desafíos del mundo de hoy para profesores y profesoras. Revista Docencia 2007: Colegio de Profesores de Chile. Chile.
- Zemelman, Hugo. (2006). El conocimiento como desafío posible. México: Talleres gráficos Instituto Politécnico Nacional.
- Zemelman, Hugo. (2007). El ángel de la historia. Barcelona: editorial Anthropos.

# Hacia una concepción de gestión de la cultura tributaria en las instituciones de educación superior colombianas: un estudio de caso<sup>1</sup>

IVÁN DARÍO LARA HERRERA<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo sobre la gestión de la cultura tributaria tiene como fin esencial identificar las diferentes formas, estrategias, técnicas y métodos que existen como mecanismos de evasión en las empresas del sector de educación superior colombianas, para combatirlas en términos de promover una cultura de la legalidad; asimismo, apropiar una gramática básica que este en relación con la gestión de la cultura tributaria y la evasión. Este es el resultado de una investigación exploratoria, en tanto se caracteriza por la flexibilidad para ser sensible a lo inesperado y descubrir otros puntos de vista no identificados previamente, y se fundamenta en el estudio de caso, para continuar cualificando cada una de las potencialidades que nos acompañan para el buen desempeño de nuestro oficio de contadores públicos en una época disruptiva, imprevisible y compleja

**Palabras clave:** cultura del tributo, evasión, gestión tributaria, educación desde la diversidad, prácticas de legalidad.

## Abstract

### *Toward a conception of the Tax Management Culture in Higher Education Institutions Colombian: a case study*

This article on the management of tax culture is as essential in order to identify the different forms, strategies, techniques and methods that exist as escape mechanisms in Colombian companies in higher education, to combat in terms of promoting a culture of legality; also appropriate a basic grammar that is in relation to the management of tax evasion and culture. This is the result of exploratory research, as characterized by the flexibility to be responsive to the unexpected and discover other views not previously identified, and based on the case study, still qualify for each of the potentials with us for the good performance of our profession of public accountants in a disruptive, unpredictable and complex era

**Keywords:** Tribute culture, evasion, tax management, education through diversity, practices law.

1 Recibido: 14 de septiembre de 2014. Aceptado: 17 de noviembre de 2014.

2 Iván Darío Lara Herrera. Magíster en Educación Docencia, Contador Público, Tecnólogo en Administración Tributaria. Docente tiempo completo Corporación Universitaria Remington, Profesor Catedrático Universidad San Buenaventura, sede Medellín. Asesor temático doctor Luis Hernando Amador Pineda. Medellín, 2010 a 2014. Correo electrónico: ivanlarah@hotmail



## Introducción

El ser parte de la cohorte 2010 segundo semestre de la Maestría de Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales nos permitió adelantar un proyecto de investigación titulado “Estrategias, técnicas, métodos y formas de gestión de la Cultura Tributaria en las Instituciones de Educación Superior colombianas, estudio de caso Corporación Universitaria Remington, CUR”, este proyecto fue desarrollado en forma de investigación cualitativa de carácter descriptiva, priorizando la investigación documental y los estados del arte en el ámbito de la cultura tributaria y haciendo uso del estudio de casos.

A partir de lo anterior, y con un tema de interés presente que está en la línea de trabajo investigativo de la Maestría-gestión educativa, se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Qué tipo de estrategias, técnicas, métodos y formas de promoción de la cultura tributaria utilizan las Instituciones de educación superior en el Municipio de Medellín? El objetivo dispuesto dejó saber de la necesidad de visualizar aquellas prácticas exitosas que promovían el desarrollo de una cultura de la tributación en Colombia que hoy congrega a los más notables expertos tributaristas, entre quienes se encontraban: miembros del comité de tributaristas de la Andí, miembros del Colegio de contadores de Antioquia, Acontual, destacados miembros de CETA, Colegio de Estudios Tributarios de Antioquia, renombrados asociados contadores de Antioquia y profesores investigadores que fue necesario visibilizar y promover para el beneficio de la sociedad del conocimiento y de la información. De esta manera el objeto de estudio planteado fue cada una de las estrategias, técnicas, métodos, y formas de promoción de la cultura de la tributación en las instituciones de educación superior del Valle del Aburrá.

Para lograr este cometido, el proyecto tuvo como enfoque metodológico explo-

ratorio y descriptivo, e hizo uso de una postura hermenéutica; que busco obtener a partir del mismo una historia de los conceptos de cultura de la tributación, la evasión de impuestos, gestión tributaria, la declaración de impuestos, administrador tributario, estrategias, técnicas, métodos, mecanismos de evasión, declaraciones tributarias, cultura de la legalidad., y se hizo el rastreo de los antecedentes bibliográficos, a través de los cuales se identificaron fuentes de información significativas en el medio de la política tributaria colombiana, según autores y escuelas de pensamiento, y a la vez, dejó saber de los grupos de investigación existentes en al campo de la tributación en las instituciones acreditadas, con sus líneas de investigación, y además se identificaron las revistas especializadas más sobresalientes y aquellos encuentros más notables que logran congrega a un público especializado en el campo de la política tributaria y fiscal de este país.

Así las cosas, el resultado de esta investigación se traduce en una serie de recomendaciones para apropiar por parte de los directamente implicados en esta situación problemática que hoy enfrentamos en estas líneas. Todo ello para contribuir, de esta manera, con la cualificación de las comunidades académicas contables y científicas en el campo de la gestión tributaria colombiana.

### **Como apropiar la concepción de gestión de la cultura tributaria en las instituciones de educación superior colombianas**

Tratando de apropiar la concepción que se tiene de la gestión de la cultura tributaria en las instituciones de educación superior, se erige como propósito fundamental el identificar los conceptos de cultura tributaria y las clases de evasión de impuestos que se pueden ir configurando en cada una de las prácticas de vida cotidiana en que se desenvuelven cada uno de los actores implicados en el proceso



del ciclo tributario. Así mismo, sintetizar los estudios sobre evasión de impuestos, y cultura de la legalidad.

Al anterior se sumó el interés creciente de la División de Impuestos y Aduanas Nacionales, DIAN, por un lado, y la Facultad de Ciencias Empresariales de la Corporación Universitaria Remington, CUR, por el otro, al visualizar que por intermedio del plan de estudios se diesen alternativas de solución a las distintas problemáticas presentadas en la geografía colombiana en términos del propósito de formación de la misma, para que a la luz de lo planteado por un estudiante de postgrado, se pueda dinamizar e impulsar la cultura investigativa, interés que se materializa en una pluralidad de estrategias, y en la apropiación de competencias investigativas y científicas.

Así mismo, la preocupación por la cualificación que se vio finiquitada al término del ciclo de formación de tercer nivel como se consideran los postgrados, que como espacios de formación permiten airear las concepciones y entablar nuevas relaciones con el ámbito académico, que dejan huellas y permiten intercambios que afinan más nuestras capacidades y nos acerca al deber ser de la comunidad científica nacional.

### **Plantear un problema como eje central de esta búsqueda**

Todo proceso de investigación se consolida al momento de tener como eje central el problema de investigación y considero que eso es lo que se bosquejó al formular las siguientes preguntas bajo la concepción de Cárdenas L.R. (2009) y haciendo uso de observaciones directas a partir de prácticas consuetudinarias que se llevan a cabo al interior de Instituciones de Educación Superior, que se erigen en nuestra unidad de análisis, veamos: ¿Cuáles son los mecanismos de evasión utilizados por los contribuyentes para no pagar impuestos? Y ¿Qué tipo de estrategias, técnicas, métodos y formas de

gestión de la cultura de la gestión tributaria utilizan las Instituciones de educación superior en el Municipio de Medellín? ¿Qué tipo de estrategias, técnicas, métodos y formas deberá implementar el administrador fiscal para promover una cultura de la legalidad? ¿Se podrá convertir la División de Impuestos y Aduanas Nacionales, DIAN, en un centro emisor de información y conocimiento, y en el administrador ideal de la política fiscal de alcance universal: que promueva una cultura de la legalidad a través de prácticas exitosas?

Fueron cada una de estos interrogantes, fruto del trabajo de asesoría contable, a los contribuyentes que ha permitido sistematizar este interrogatorio que se traduce en una forma de vida como contador en entidades públicas y privadas, y en el ejercicio de la docencia, se convierten en preguntas generadoras de este proceso de investigación bosquejado a lo largo de este escrito

### **Determinar el objeto y las perspectivas teóricas de aproximación**

Para determinar el objeto y las perspectivas teóricas se recurre a voces de expertos tales como Afonso Gorrín, (2003), al costarricense Cornick Jorge, (1997), Tanzi (1995), Peña, (1997a y 1997b), Casanegra y Bird (1992), Silvani y Baer (1996), Costo y Arroyo (1994), Bird y Casanegra, (1992), Valencia, (2000 y 2008), quienes brindan los fundamentos conceptuales y teóricos que orientaron este proceso investigativo.

En primer término, se examinan el objetivo y las funciones de la administración tributaria, y para ello recurrimos a Radano (s.f, p. 1) quien sostiene que el objetivo de la administración tributaria es: “Proveer al Estado de los fondos necesarios para su funcionamiento, los cuales deberán ser legalmente definidos para que sean aportados obligatoriamente por los contribuyentes”. Sin rechazar esta definición, los administradores tributarios coinciden



en que, en las condiciones actuales, resulta insuficiente.

De allí que propongamos sustituirla por la siguiente: *La administración tributaria tiene como objetivo la aplicación eficaz de la normativa tributaria vigente, facilitando el cumplimiento voluntario, reduciendo sistemáticamente la evasión y el fraude y minimizando el costo de la recaudación.*

Actuando en consonancia con los principios orientadores de estos fundamentos, hacemos uso de la teoría de la imposición óptima, teoría avanzada del campo de los impuestos sobre las ventas e impuestos territoriales, DIAN, (2013). De igual forma, se sostiene que el determinar el objeto y las perspectivas de aproximación teórica se dieron desde el enfoque legal con base en la perspectiva Estatal, que nos mostró el paso de un Estado de Derecho a un Estado Social de Derecho y sus implicaciones en términos de la asunción de nuevas responsabilidades (aumento del gasto público). Lo que dejó saber que los tributos son imprescindibles para el cumplimiento de las finalidades que le fueron encomendadas al Estado. Este Estado Social de Derecho Colombiano aparece como el marco jurídico y político que se impone en el campo económico, toda vez que *lo social* conlleva un costo económico que debe asumir.

En Colombia en los últimos años se viene promulgando una serie de normas y de leyes que hacen parte de un plan para estimular la cultura tributaria, y recogen cada uno de ellos una serie de estrategias que va desde edades tempranas para incentivar la cultura tributaria en aras de fomentar el bien común y de alcanzar la formación de individuos responsables y comprometidos con las buenas prácticas tributarias. Sobre esta base se espera del Estado Colombiano acciones futuras que permitan colmar las necesidades básicas insatisfechas que por años se han venido acumulando en la historia económica y social de nuestra geografía colombiana

buscando con ello poder contribuir al crecimiento y desarrollo sostenible de una Nación que requiere montarse en el tren del progreso y en la promoción de una “Ruta del Buen Vivir” de la población colombiana que genere calidad de vida para todos sus habitantes, como fruto de una acertada política tributaria y fiscal.

El plantear a través de este artículo como derivación de un proceso investigativo, es una invitación a continuar identificando nuevas estrategias, técnicas, métodos y formas que aún existen como mecanismos de evasión en las empresas del sector servicios de educación superior colombianas, para combatir las en términos de promover una cultura de la legalidad, y de igual forma, poder medir percepciones, actitudes y comportamientos relacionados con las razones y motivaciones frente al pago de los impuestos.

Por otro lado, teóricamente implica hacer uso de la historia para entender la lucha contra la evasión tributaria y el contrabando, dos elementos que estuvieron inmersos en nuestro proceso investigativo y que hicieron parte de la estructura central de nuestro objeto de conocimiento, la cultura de la evasión, y que constituye hoy en día, en tema central para las agendas políticas de los países latinoamericanos, debido a su elevado impacto en la estabilidad económica, en las estrategias de desarrollo y en la gobernabilidad en general, y Colombia no es ajena a esta coyuntura.

Aunque las estrategias de control o fiscalización tributaria fueron fundamentales en dicha lucha, resultó claro que el esfuerzo por controlar el cumplimiento tributario y generar un riesgo creíble ante el incumplimiento no basta por sí solo para vencer las prácticas de evasión. Es necesario desarrollar una cultura tributaria, que permitía a los ciudadanos colombianos concebir las obligaciones tributarias como un deber sustantivo, acorde con los valores democráticos que rigen nuestra

vida ciudadana. Promover a diario un mayor nivel de conciencia cívica respecto al cumplimiento tributario, es junto a una percepción de riesgo efectivo que genera el incumplimiento, lo que permitirá a los países de la región disminuir los elevados índices de evasión y contrabando existentes.

El querer aportar para desarrollar dicha cultura no es, sin embargo, una tarea fácil, pues requiere la convergencia de políticas de control con políticas de carácter educativo y hacer una relación estrecha entre Estado y Sistema Educativo superior para lograr aumentar su impacto. El presente trabajo tuvo por objetivo el presentar ese conjunto de estrategias educativas que las administraciones tributarias (nacionales, subnacionales e incluso locales) pueden implementar con la finalidad de desarrollar una cultura tributaria sólida, potenciando además sus acciones de fiscalización.

En la primera fase del trabajo se abordó el problema de la legitimidad social de las acciones de fiscalización o control, que pretendió ilustrar de forma propositiva, en tanto ella depende en gran medida del grado de rechazo social que deben ocasionar las conductas de incumplimiento tributario. Se intentó mostrar que la valoración social del incumplimiento tributario se basa en las percepciones que la colectividad tiene de la administración tributaria, del sistema tributario y de la relación del Estado con los ciudadanos, es un contexto que está permeado por la diversidad cultural de nuestra geografía colombiana. Este contexto cultural nos señala que cierto tipo de acciones educativas pueden converger con las de fiscalización, en orden a modificar aquellas percepciones que refuercen que el incumplimiento fiscal es nocivo y dañino para la salud social del pueblo colombiano, e igualmente, ir consolidando un estado de legitimidad social para el cual la fiscalización tributaria es un mecanismo urgente y necesario de continuar afinando y haciendo mucho

más eficaz, y menos punible que lo actualmente implementado.

Cabe afirmar que este ejercicio escritural, además de su función ordenadora en lo que respecta al sistema categorial, permitió orientar el diseño de los instrumentos previo al trabajo de campo y tomar decisiones en lo que tuvo que ver con los campos teóricos.

## Objetivo general

El principal objetivo de la investigación consistió en identificar la concepción de gestión de la cultura tributaria en las instituciones de educación superior colombianas, al igual que evaluar procedimientos y controles que pueden ser útiles para las I.E.S. como actores del sistema de la administración fiscal, en la obtención de mayores ingresos generados por las declaraciones tributarias presentadas por contribuyentes como personas naturales, o jurídicas que comercializan productos, bienes o servicios, en el Valle del Aburrá al 2013, sin la implementación de reformas tributarias.

## Objetivos específicos

Determinar diferentes tipos de estrategias, técnicas y métodos que existen como mecanismos de evasión en las empresas del sector servicios de educación colombianas, para combatirlas en términos de promover una cultura de la legalidad

Caracterizar formas y concepciones a través de los múltiples métodos de evasión que existen en el campo de las empresas de la educación superior colombianas

Identificar formas y prácticas exitosas de evasión de impuestos, que promueven la cultura de la ilegalidad

## Metodología

La presente investigación se realizó desde el paradigma cualitativo bajo la concepción (Bonilla 1989), dado que es un



estudio subjetivo que se caracteriza por la conceptualización de la gestión tributaria como una realidad construida que se rige por leyes sociales que relacionan al Estado, a la Sociedad, y un Contrato social, en donde se 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 los distintos actores sociales que se involucran al interior de este proceso tributario. Lo que obliga a cumplir Deberes y Derechos en un Estado Social de Derecho con un marco jurídico y político que se impone en el campo económico, toda vez que lo social conlleva un costo económico que debe asumir el Estado.

Esto implica, que el Estado debe asumir nuevas responsabilidades (aumento del gasto público), y para cumplir con esas finalidades que le han sido encomendadas, los tributos son imprescindibles y explican porque de su aparición al interior del régimen económico –fiscal- en la constitución y la presencia de la Hacienda Pública, en particular justifica y legitima la existencia del sistema tributario.

Es en este contexto, en el cual el Estado y el Ciudadano deben actuar mancomunadamente en la construcción de lo público, entendiendo lo público como todo el conjunto de instituciones, intereses, espacios, bienes y servicios que son de tal entidad que se escapan de la esfera de lo individual para convertirse en asunto de todos (DIAN, 2007). Esto supone, que los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. (Bonilla, Castro Elssy et al, 1997), en el que se observan y comprenden múltiples realidades construidas por los actores (para nuestro caso las instituciones de educación superior) en el contexto donde interactúan.

La propuesta metodológica operó a partir de la muestra seleccionada, con

25 programas de Contaduría Pública, de las principales universidades acreditadas, que a la fecha de elaboración de este proceso de investigación tenían programas de acreditados en el país, (ver anexo Programas de C.P. acreditados) para terminar en el bosquejo del estudio de caso, CUR. De igual forma, quienes tuviesen un reconocimiento por sus calidades técnico científicas en el ámbito de sus grupos de investigación (grupos registrados, clasificados y categorizados Colciencias, con líneas de investigación afines a la temática del tributo), y quienes demostraron interés en esta propuesta y desearon lograr eficiencia y calidad en la gestión administrativa del currículo como resultado de este proceso, finalmente, quienes tuvieron voluntad de colaboración con el proceso investigativo que hemos estructurado en cada uno de los apartados aquí expuestos.

Una vez definido lo anterior, y actuando en sintonía con lo planteado en las líneas precedentes, se procedió a identificar la unidad de análisis y el procedimiento a emprender que fijo las pautas generales, para observar, describir y explicar lo que se hizo con cada uno de nuestros informantes: director del departamento contable, jefe de presupuestos, director administrativo y financiero, director del grupo de investigación y el responsable de la línea de mayor afinidad con nuestro tema de interés, y varios docentes del área de formación profesional para que nos cotejarán lo que se impartía en el plan de estudios que usamos como referente (plan de estudios o Sílabo de la CUR) y en sus respectivas unidades de organización curricular, e igualmente, para los conversatorios con los egresados y empleados de la Dian – Regional Antioquia Chocó.

Por otro lado, y a partir de la revisión bibliográfica que se hizo desde distintos autores se procedió a la construcción de un marco teórico relacionado con la cultura del tributo, gestión de conocimiento, educación y desarrollo humano, y diversidad, en el cual se circunscriben cada una



de las preguntas de investigación referidas al problema planteado.

Sobre la base de este referente teórico se construyó un conversatorio, sobre la base de un cuestionario inicial que planteó una serie de preguntas claves, con las cuales se realizó el camino del campo empírico (ver anexo 3.)

Para la recolección de la información, se utilizaron varias estrategias de comunicación que dan cuenta del propósito perseguido. Una vez recibida la información se hizo el procesamiento de la misma, categorizando y analizando la información obtenida.

### **Técnicas de recolección de la información:**

Esta fase fue dedicada especialmente a la recolección de la información. Las técnicas de recogida de datos utilizada en el proyecto, según Valles, (1997, p. 177), fueron las siguientes: la observación participante, la entrevista en profundidad, el análisis documental, el taller y el conversatorio. La información recogida fue sometida a una constante triangulación para la validación de los datos en reuniones entre los miembros del grupo de investigación (GIECOR- CUR) que sirvió de apoyo para esta labor, pues el uso de múltiples fuentes y formas de recoger la información es una gran ventaja con la que se pretende evitar el riesgo que resulta de confiar apenas en un solo tipo de información y la posibilidad de que las conclusiones sean dependientes del método.

La triangulación es señalada como “la manera más efectiva para controlar las reacciones y otras amenazas a la validación” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 39), y “ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 36).

Cerramos este apartado metodológico que se enmarcó en las modalidades de investigación descriptiva, documental, pues se recopiló información contenida

en documentos escritos, leyes, revistas, entre otros y de campo, ya que para la recopilación de la información se aplicaron técnicas propias de esta modalidad. En cuanto al diseño empleado es no experimental, transeccional descriptivo y de tipo mixto por cuanto se combinan el análisis de documentos y técnicas de campo, tales como la encuesta y entrevista. Los datos se procesaron a través de técnicas cualitativas: análisis de los contenidos, crítico y comparativo; y cuantitativas: cálculo de frecuencias.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Una vez recogida la información, como paso previo al análisis final, se preparó el material físico donde estaba la información: los registros de las entrevistas fueron codificados en función del instrumento: entrevistas (E), conversatorio (C), observación (O), y el Análisis documental (AD). Al interior de cada una de las entrevistas se numeraron las preguntas y respuestas en orden consecutivo. Así mismo, se codificaron los registros de las observaciones con la (O) mayúscula antepuesta; y a su interior se numeraron los párrafos; y los documentos se llevaron a fichas de lectura que nos permitieron hacer sus respectivos análisis.

El cuestionario, instrumento de recolección de datos, se estructuró mediante los siguientes indicadores

- Disponibilidad de la Corporación Universitaria Remington, para promover la cultura del tributo e identificar prácticas de evasión
- Organización de la Universidad para el uso de programas de promoción y prevención de prácticas elusivas y prácticas de ilegalidad frente al tributo o el pago de los impuestos
- Formación de los empleados públicos en estrategias y técnicas de promoción de la cultura del tributo; y
- Presencia de referentes de legalidad y de no corrupción frente al cometido de



la proposición teleológica de que el delito no paga, Antioquia legal. Como componente de una práctica pedagógica.

Este instrumento dejó saber que hubo mayor tendencia en la disponibilidad presente en la Corporación Universitaria Remington para promover la cultura del tributo e identificar prácticas de evasión que nos ayudaron a configurar lo que la matriz de análisis concentra. Escasa formación de los empleados públicos en estrategias y técnicas de promoción de la cultura del tributo, lo que se convierte en una gran oportunidad de diseño y montaje de programas de capacitación a este respecto. Cero presencia organizativa de la institución con referencia al uso de programas de promoción y prevención de prácticas elusivas y prácticas de ilegalidad, lo que lleva a aseverar que hay cero tolerancias institucionales a la cultura de la ilegalidad tributaria y que se asume con entereza lo que el gobierno departamental viene impulsando dentro de la filosofía de Antioquia legal.

### Construcción de los ítems

La construcción de los ítems o preguntas que estructuraron nuestro objeto de investigación se orientó según los siguientes criterios:

**Finalidad:** las respuestas posibles para cada ítem debían informar sobre algún aspecto referente a la gestión tributaria o a las prácticas de evasión.

**Cohesión y concisión:** los ítems formulados debían presentar lógica y coherencia entre la pregunta y las alternativas

**Exactitud y precisión:** No debían dejar dudas sobre lo que se demandaba y frente a lo que se pretendía saber/ verificar

**Peso frente al objetivo:** Hubo ítems que contrastaron directamente lo requerido, mientras que otros lo hacían de forma complementaria o secundaria

Conjunto del instrumento: el alcance de los ítems formulados debían ofrecer apoyos suficientes para el análisis del

objetivo propuesto; es decir, se verificó la Identificación de los procedimientos y controles que fueron útiles para la administración, en la obtención de mayores ingresos generados por las declaraciones tributarias que presentaron los contribuyentes como personas naturales, pequeñas y medianas empresas que comercializaron productos, bienes o servicios.

**Aplicabilidad:** se consideró la viabilidad de aplicación de cada pregunta en el contexto de la metodología propuesta, que previo cada una de las respuestas a obtener de nuestros informantes claves.

**Diseminación:** el instrumento debía atender a diferentes contextos educativos, siendo posible su uso en distintas instituciones de educación superior.

### Las preguntas de los instrumentos se agruparon en tres categorías

#### Preguntas objetivas

Estuvieron divididas en dos grupos: aquellas que permitieron una única respuesta y las que permitieron una o más respuestas. Para el segundo grupo, la orientación fue que los encuestados marcaran solamente las prácticas más usuales o más frecuentes, evitando que señalaran todas las alternativas o dieran el mismo peso a las prácticas habituales y a las esporádicas, lo que podría generar una falsa información para el análisis del objeto de conocimiento

#### Preguntas colectivas e individuales

En el primer caso bosquejado, el grupo de estudiantes, profesores y egresados se posicionó sobre el objeto del ítem, y el criterio de la definición del puntaje fue la percepción de la mayoría. En el segundo caso, los encuestados levantaron la mano y fue responsabilidad del mediador anotar el total de respuestas individuales para cada pregunta

#### Preguntas discursivas

En estos casos, los encuestados fueron llamados a pormenorizar una situación o



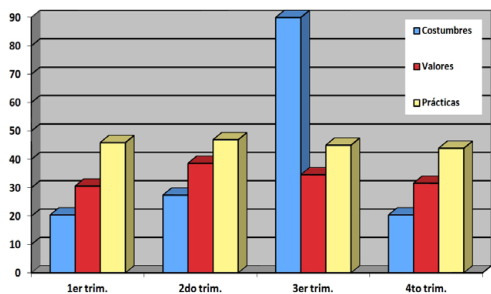
ampliar el repertorio argumentativo sobre algún tema relacionado con la promoción de la cultura del tributo y las prácticas de evasión

**A continuación ofrecemos datos de las tres categorías citadas**

**Preguntas objetivas que permiten una única respuesta o más alternativas.**

Sobre la presencia de las costumbres, creencias, valores y prácticas de ser legales en las instituciones de educación superior, se puede decir que:

- a. Que son escasos los casos de corrupción y que estas conductas delictivas solo aparecen de forma transversal o esporádicas y que son excepcionales en las prácticas cotidianas de la institución.
- b. Existen propuestas de cultura de la legalidad, con indicación de sus objetivos, estrategias y evaluación sobre su buen uso.
- c. Existen menciones de las prácticas ilegales, y del debido proceso que se les hace a las mismas.
- d. No hay referencias a que ser legal paga, y que al corrupto hay que combatirlo con la sanción social o moral.
- e. El colectivo que hace parte de la comunidad académica conoce el programa de la cultura tributaria lo suficiente como para tomar una posición.



**Cuáles son los principales cambios provocados por la gestión de la cultura tributaria y por la cultura de la legalidad**

En la duración de mayor número de comportamientos y prácticas legales

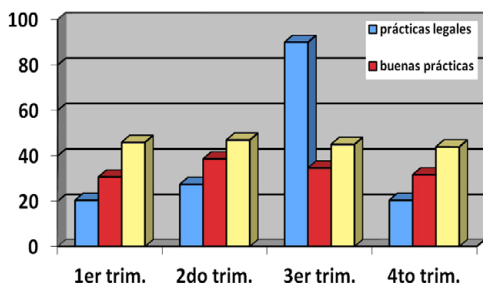
En el agrupamiento de personas que se asumen dentro de un contexto de lo legal y de buenas prácticas

Promoción y aumento del uso de espacios de aprendizaje de la cultura de la legalidad por parte de los contribuyentes

Promoción y aumento del desarrollo de proyectos de buenas prácticas de legalidad

Promoción y aumento del desarrollo de actividades pedagógicas entre la comunidad académica para prevenir la practica evasiva

Ninguno de los cambios citados



**Preguntas colectivas e individuales**

¿Considera que el tiempo promedio utilizado para promover las buenas prácticas de legalidad y de ser correctos como ciudadanos compromete las actividades planeadas de promoción de la ilegalidad?

Si

No

¿Cuándo realizaron los docentes su último curso sobre buenas prácticas y cultura de la legalidad?

- a. Hace menos de dos años
- b. Hace más de dos años
- c. Nunca

**Pregunta discursiva**

Indique tres factores que contribuyen a la promoción de la cultura de la legalidad



- a. \_\_\_\_\_
- b. \_\_\_\_\_
- c. \_\_\_\_\_

Además de las tres categorías antes mencionadas y descritas en las líneas precedentes, existió también un conjunto de ítems para la obtención de información sobre la cultura de la legalidad y la promoción de la cultura del tributo, cuyos objetivos fueron:

Obtener el perfil del ciudadano probo, honesto y practicante de los buenos ejemplos de legalidad, observando aspectos como el número de buenas prácticas, cantidad de pagos como contribuyentes, total de pagos y montos, total de contribuyentes urbanos o rurales.

Obtener datos referentes a la representatividad de los encuestados, observando el peso del grupo encuestado en el universo de buenas prácticas y en el universo del sistema tributario colombiano

### Organización del instrumento

El cuestionario estuvo estructurado por un número significativo de preguntas o ítems como se relacionan en el cuadro siguiente:

### Entrevista semiestructurada

La segunda técnica en uso que nos sirvió para recuperar la información fue la entrevista semiestructurada, es tratada por Valles (1997, p. 234), como una conversación prolongada con preguntas insertadas, en la cual se presenta una interacción entre el entrevistador y el entrevistado y el tema a tratar, en este nuestro caso la difusión de la cultura del tributo. Las entrevistas se basaron en un guion, teniendo presente el comentario (Valles 1977, p. 223) en tanto que la información (temas, objetivos) que se considere relevante en un estudio será lo que determine en gran parte la selección de entrevistas, entrevistadores, el estilo y repetición o no de la entrevista, su escenario (temporal o espacial).

Los autores antes citados recomiendan tener presentes tres tipos de entrevistados. Claves, especiales y representativos, para nuestro caso fueron, el director del departamento administrativo y financiero de la CUR, el jefe del programa de Contaduría Pública y el director del consultorio contable. Los informantes clave son individuos en posesión

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
Educación y Desarrollo Humano	¿Qué entiende por educación y desarrollo humano?	Sujeto uno: "cuando nos referimos a desarrollo humano quiere decir explotar todas las dimensiones del ser humano tanto en el ser, en el saber y en el emprender, por esto cuando hablamos del desarrollo humano para los contadores entenderíamos una formación integral, como en el ser (formación humana) y en el saber (formación técnica)".
Gestión del conocimiento	¿Qué entiende por gestión del conocimiento?	Sujeto uno: "Es colocar mis habilidades, destrezas y mi saber al servicio de las personas".
Cultura Tributaria	¿Qué entiende por cultura tributaria?	Sujeto uno: "cultura significa los diferentes elementos que caracterizan a una sociedad con respecto a otra, la cultura también habla del desarrollo de facultades intelectuales mediante la lectura, el estudio y el trabajo"
Diversidad	¿Qué entiende por diversidad desde el tributo?	Sujeto uno: variación en contribuciones exigidas por la administración pública
Inclusión	¿Qué entiende por inclusión?	Sujeto uno: es incluir, abarcar, sumar, agregar, adicionar.
Evasión	¿Qué Estrategias, Técnicas y Métodos conocen que se usen para poner en práctica la evasión de impuestos?	Sujeto uno: son las múltiples formas que usan los contribuyentes para evadir el pago de los impuestos que les corresponde asumir al interior de un país democrático como el nuestro, son técnicamente elaboradas y refinadas, de una efectividad manifiesta

Fuente: elaboración propia, con base en los testimonios de las fuentes

de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales que están dispuestos a cooperar con el investigador (Goetz y Lecompte, 1988, p.134), y que son sujetos significativos en la estructura organizativa de la Corporación Universitaria Remington y que estuvieron siempre prestos a brindar la información requerida para el buen desarrollo de este trabajo investigativo.

cada sujeto o ente económico, la cultura tributaria, que permita a los ciudadanos concebir las obligaciones tributarias como un deber sustantivo, que está acorde con los valores de una democracia vigente como la colombiana. De igual forma se requiere un mayor nivel de conciencia cívica respecto al cumplimiento tributario, que van de la mano de una percepción del riesgo efectivo que

### Guion de entrevista

CATEGORIA	DESCRIPCIÓN	INTERPRETACIÓN
Educación y Desarrollo Humano	¿Qué entiende por educación y desarrollo humano?	Cuando hay presencia de las costumbres, creencias, valores y prácticas de ser legales en las instituciones de educación superior, se puede decir que es inherente al trabajo del empleado y a su buen desempeño laboral
Gestión del conocimiento	¿Qué entiende por gestión del conocimiento?	Distintas formas para generar y producir nuevo conocimiento de alto impacto para la población de referencia
Cultura Tributaria	¿Qué entiende por cultura tributaria?	Pautas de comportamiento que ayudan a promover hábitos y costumbres al interior de una ruta del buen vivir y la sana convivencia
Diversidad	¿Qué entiende por diversidad desde el tributo?	Múltiples formas de contribuir y asumirse como responsable socialmente frente a los necesidades de carácter social y comunitarias
Inclusión	¿Qué entiende por inclusión?	Cuando las desigualdades sociales se hacen conscientes y se actúa para saldar la brecha social que hay por estamentos sociales o estratos
Evasión	¿Qué Estrategias, Técnicas y Métodos conocen que se usen para poner en práctica la evasión de impuestos?	El abrir filiales de las empresas en otros países o invertir en proyectos de innovación para deducir de sus pagos al servicio de administración tributario.

Fuente: elaboración propia con base en las fuentes

### Taller y conversatorio

Taller con el jefe del programa, con el director del departamento contable y financiero de la institución, con el director del centro de investigación, con el coordinador del grupo de investigación GIECOR. CUR y con docentes investigadores, se converso en función de las preguntas que nos ubicaron dentro del contexto que nos interesó caracterizar y que se presentaron en líneas precedentes.

Deja saber este taller que entre los factores que mayor contribución brinda a la promoción de la cultura de la legalidad, consiste en hacer de suyo, a

se corre por el incumplimiento frente a este. Es justo esta tarea por lograr la que incidirá en el territorio colombiano para disminuir los elevados índices de evasión y contrabando existentes en la geografía colombiana.

Deja saber todo lo anteriormente reseñado, que promover la cultura del tributo entrar en choque con las múltiples prácticas evasivas que usan las empresas multinacionales y los grandes patrimonios que se aprovechan de las ventajas que les otorga la ley o la norma tributaria para configurar los paraísos fiscales y otras estrategias jurídicas para minimizar el impacto fiscal de sus rentas.



Las leyes del mercado de capitales generan unas condiciones excepcionales para convertir en factores atrayentes para el gran capital, permitiendo que se constituyan como empresas nacionales, o sociedades que realizan actividades en el extranjero, las cuales tributan muy poco o por no decir casi nada. Es recurrente ver traslados de domicilios empresariales hacia otras latitudes o constituyen sociedades en otros territorios extraños, o en otros países distintos al doméstico, local o regional. En tanto se establecen regímenes de exenciones a las rentas procedentes del extranjero.

De igual forma, la constitución de sociedades pantallas que realicen actividades de inversión, por la cual el país de origen, donde se invierte, no retendrá ninguna cantidad. Estas sociedades tampoco tributan en el país donde están constituidas porque al realizar toda su actividad en el extranjero, adquieren el status de sociedad No residente y quedan exentas.

## Hallazgos

Por último y como colofón de este proceso investigativo, nos permitió identificar una serie de procedimientos y controles que son útiles para las instituciones de educación superior como actores del sistema de la administración fiscal en la obtención de mayores ingresos generados por las declaraciones tributarias presentadas por contribuyentes como personas naturales o jurídicas que comercializan productos, bienes y servicios en el sur del Valle del Aburrá al 2013

De igual forma se pudo determinar diferentes tipos de estrategias, técnicas y métodos que existen como mecanismos de evasión en las empresas del sector servicios de educación colombianas, para combatir las en términos de promover una cultura de la legalidad y se sintetizan en el siguiente cuadro que condensa por categorías las diferentes estrategias de evasión a modo de síntesis de las más sentidas formas de evasión que recogimos como hallazgos:

Categorías	ESTRATEGIAS DE EVASIÓN
Elusión	Son entendidas como las maniobras o estrategias permitidas por la misma ley o por los vacíos de esta. Son consideradas como no ilegales, en tanto que no se viola ninguna ley en especial, sino que se hace aprovechamiento de la misma, a través de interpretaciones que deja posturas ambiguas o con vacíos para ser interpretados a conveniencia.
Evasión	Alude directamente a las maniobras utilizadas por los contribuyentes para evitar el pago de impuestos violando para ello la ley. En la evasión tributaria simple y llanamente no se cumple con la ley, lo cual indudablemente es ilegal.
Evasión por omisión de facturas	Estrategias utilizadas por los contribuyentes para evadir el impuesto de industria y Comercio que grava los ingresos brutos del contribuyente y además se usa para evadir el IVA (Impuesto al valor agregado), mediante la venta de productos sin este impuesto (conocido como ventas por debajo que no quedan registradas en la contabilidad). En este grupo de contribuyentes está incluido el contrabando.
Evasión por incremento de gastos.	Práctica utilizada por los contribuyentes para evadir el impuesto de renta y complementarios, dado que al incrementar los gastos estos disminuyen la renta líquida gravable que es la base para aplicar el impuesto.
Evasión por no facturar	Ejercicio consuetudinario utilizado por los contribuyentes para evadir los ingresos brutos (Impuesto de industria y Comercio e impuesto de renta y complementarios). Al vender bienes y servicios sin factura, estos no registran los ingresos porque no están obligados a llevar contabilidad, por tanto el estado no tiene un mecanismo adecuado que dé cuenta de sus ventas, porque además realizan sus compras sin factura.
Evasión por revelar un ingreso diferente al real	Maniobra utilizada por el contribuyente cuando vende bienes inmuebles y terrenos que se hacen por escritura pública para evadir el impuesto de renta y complementarios, el impuesto de timbre y el anticipo de impuestos (Rete fuente)



Evasión de la obligación de declarar y llevar un sistema de contabilidad exigido por la ley	Se puede considerar elusión de impuestos, por ejemplo cuando un comerciante para no pasar el régimen común, divide su negocio en dos partes, de modo que una parte está a nombre de él y otra parte a nombre de su esposa u otra familiar. En este caso se pretende evitar ser responsable del régimen común, pero se hace mediante formas completamente legales, de suerte que si la DIAN investiga, no encontrará nada ilegal, solo la intención de no cobrar y pagar el IVA, lo cual aunque pueda ser socialmente reprochable, no es ilegal y en consecuencia, tampoco es sancionable.
Evasión por traspaso	Modalidad utilizada por algunos contribuyentes para evadir el pago del impuesto al patrimonio mediante el traspaso de bienes a un tercero, de esta forma evita cumplir los topes para el pago de este impuesto.
Evasión por medio de empresas de papel	Modalidad utilizada por algunos contribuyentes que simulan una empresa y realizan transacciones comerciales bajo el nombre de esta, pero en realidad dicha empresa no existe, de esta forma evaden todos los impuestos inherentes a las sociedades.
Evasión por rebaja de la base tributaria	Modalidad que emplean algunos contribuyentes para evadir el anticipo de retención del impuesto de renta y complementarios (Retención en la Fuente). De esta forma al bajar la base tributaria, baja la retención.
Evasión por doble contabilidad	Modalidad que utilizan algunos contribuyentes mediante dos contabilidades, una de estas es considerada la contabilidad legal o por encima que es la que soporta las declaraciones tributarias y la otra o por debajo en la cual registran la información de las bases tributaria a evadir, ello con el fin de tener el control para efectos de utilidades no legales a distribuir.
Evasión por simulación de deudas	Modalidad que utilizan algunos contribuyentes para evadir el impuesto al patrimonio mediante la creación de nuevas empresas en las simulan deudas
Evasión por adulteración de documentos (facturas)	Modalidad utilizada por algunos contribuyentes adulterando documentos para evadir los impuestos simulando gastos no existentes
Evasión por medio de exportaciones falsas	Modalidad que utilizan algunos contribuyentes para apropiarse de los ingresos tributarios del fisco nacional en el impuesto al valor agregado IVA, solicitando devolución de este impuesto. Normalmente lo hacen mediante exportaciones de empresas falsas o mediante una exportación que después es devuelta.
Evasión mediante certificados de origen	Modalidad que utilizan algunos contribuyentes para evadir los impuestos, utilizando certificados de origen de mercancías no incluidas en los tratados o pactos internacionales
Evasión mediante valijas diplomáticas	Modalidad empleada para evadir los impuestos mediante la utilización de valijas diplomáticas para comercializar bienes que no pagan gravamen.
Evasión por pérdida o destrucción de libros	Modalidad utilizada por algunos contribuyentes para evadir sus obligaciones tributarias simulando la pérdida o la destrucción de los libros de contabilidad para no dejar pruebas, dado que la contabilidad es un medio probatorio.

Fuente: elaboración propia con base en los testimonios recogidos a 2013

De igual forma, se pudo cotejar las diferentes prácticas de evasión y los procedimientos de mayor frecuencia que son recurrentes en la vida tributaria de

los entes económicos que son de nuestro interés investigativo y que se resumen en el siguiente cuadro: veamos,

### Prácticas, procedimientos y efectos de la evasión

PRACTICAS DE EVASION	PROCEDIMIENTO DE LAS PRACTICAS DE EVASION	COMO AFECTA EL IMPUESTO LAS PRACTICAS DE EVASION	APORTE O REFLEXION
1. Inflar gastos de nóminas, prestaciones sociales, y seguridad social.	1.1 Crear puestos de trabajo: contratar vincular, afiliar a los diferentes organismos como EPS, fondos de pensión, riesgos profesionales y cajas de compensación.	1.2 En la declaración de renta se reporta como costo o gasto, afectando directamente a la renta líquida, en su defecto al impuesto a cargo.	1.3 presencia del ministerio de la protección social a las empresas con verificación de información y auditorias.



PRACTICAS DE EVASION	PROCEDIMIENTO DE LAS PRACTICAS DE EVASION	COMO AFECTA EL IMPUESTO LAS PRACTICAS DE EVASION	APORTE O REFLEXION
2. Retirar ingresos, una vez son facturados, (anulación de facturas de venta)	2.1 se registra la factura contablemente, llena de los requisitos legales y una vez, realizado todo el proceso se anula.	2.2 afecta el IVA generado, pagando un menor impuesto del recaudado contra el descontable, en la declaración de renta se omiten ingresos; afectando la renta líquida y al impuesto a cargo disminuyéndolo.	2.3 Control por parte del administrador tributario a todos los contribuyentes de las pequeñas y medianas empresas. Presentar informe de facturación anulada, certificada por el contador o revisor fiscal.
3. Compras soportadas mediante transportes.	3.1 Gastos que no tienen relación de causalidad, se soportan y se contabilizan como transporte urbano o por carretera, para la retención en la fuente se declara, en el concepto de retenida NO, puesto que al transporte no se le factura el IVA por ser excluido.	3.2 se declara como gasto afectando el impuesto a cargo de la declaración de renta.	3.3 El administrador tributario mediante auditorías, verificar la proporcionalidad de renta que genera cada actividad económica.
4. Aumentar gastos por conceptos que tienen relación de causalidad pero no son reales.	4.2 Se adquieren gastos por concepto de mantenimientos, que no se llevan a cabo o quizá sea por valores más reducidos y con mas periodicidad de tiempo.	4.3 afecta la declaración de IVA, con el impuesto descontable, la renta líquida en la determinación del impuesto a cargo en la declaración de renta y complementarios.	4.4 el administrador tributario debe sensibilizar la cultura de tributación.
5. Creación de empresas ficticias	5.1 las empresas son creadas para obtener beneficios tributarios	5.2 Adquisición de beneficios tributarios, en la creación de empresas acogidos a algunas normas como a la ley 1429 de 2010, no impuesto a cargo.	5.3 Auditoría por parte del Administrador tributario a todas las empresas creadas en el periodo.
6. Venta de Activos por un menor valor al costo real	En su mayoría cuando un activo es declarado no apto para continuar con la operación dentro de una organización este es puesto en venta, este se encuentra completamente depreciado o sea que el costo real es cero. Este es vendido por un valor representativo y facturado por uno menor.	los ingresos en la ganancia ocasional percibidos no son reales.	El administrador tributario debe exigir en la venta de activos, el avalúo técnico comercial.
Inflar inventarios	7.1 Facturar solo una parte de las unidades vendidas por el precio legal, el resto simplemente no es facturado y el precio que se paga simplemente incluye el aumento para el facturado y el no facturado.	7.2 En el Balance General se muestra un valor no acorde con la realidad, afecta el impuesto al patrimonio.	7.3 Administrador tributario seguimiento a las pequeñas y medianas empresas, mediante talleres.
Compras innecesarias de repuestos.	8.1 Empresas ficticias, facturan repuestos a las empresas que poseen un bien que ingresaría a mantenimiento.	8.2 La empresa ficticia adquiere ingresos que no son reales generando un impuesto a cargo. La otra empresa este repuesto facturado lo lleva como un costo a cargo y un IVA descontable.	8.3 administrador tributario debe sensibilizar la cultura de tributación

PRACTICAS DE EVASION	PROCEDIMIENTO DE LAS PRACTICAS DE EVASION	COMO AFECTA EL IMPUESTO LAS PRACTICAS DE EVASION	APORTE O REFLEXION
Adquisición de mantenimientos no realizados.	9.1 Las empresas que cuentan con maquinaria pesada, adquieren servicios de mantenimientos que en la mayoría de las veces no son necesarios por haber realizado su mantenimiento una vez al año pero estos se repiten mes a mes.	9.2 para descontar costos y gastos de la declaración de renta, disminuyendo el impuesto a cargo.	9.3 administrador tributario debe sensibilizar la cultura de tributación, con personal capacitado e idóneo que llegue hasta la pequeña y mediana empresa.
Adquisición de servicios como capacitación personal.	10.1 La capacitación es un tema importante para el normal desarrollo de algunas actividades, pero no se cuenta con los recursos necesarios y se opta por la capacitación en la facturación y no llevarse a cabo el evento.	10.2 Afectando los impuestos descontables y los costos y gastos en la declaración de renta, disminuyendo el impuesto a cargo.	10.3 administrador tributario debe sensibilizar la cultura de tributación

Fuente: elaboración propia con base en los testimonios de nuestro informantes clave, 2014

## Conclusión

La investigación llevada a cabo permitió al investigador obtener importantes conclusiones sobre las estrategias, técnicas, métodos y formas de promover la gestión de la cultura tributaria y su papel en la gestión del conocimiento y deja claridades que están en el orden de poder sostener en primera instancia conclusiva que el desarrollo de la investigación científica depende en gran medida del buen funcionamiento de los canales de comunicación entre los involucrados en el proceso de investigación y lo que se pretende visualizar para una Colombia que en los últimos tiempos viene promulgando una serie de normas y de leyes que hacen parte de un plan que busca estimular la cultura tributaria y la cultura de la legalidad y que ser legal si paga

En este orden de ideas, se recogen una serie de estrategias que van desde edades tempranas para incentivar la cultura tributaria en aras de fomentar el bien común y de alcanzar la formación de individuos responsables y comprometidos con las buenas prácticas tributarias, hasta la propuesta de moda hoy, de impulsar la cátedra democracia, que tiene una línea de trabajo modular en impulsar la cultura de la legalidad. Sobre esta base se espera del Estado Colombiano acciones futuras que permitan colmar las necesidades básicas insatisfe-

chas que por años se han venido acumulando en la historia económica y social de nuestra geografía colombiana buscando con ello poder contribuir al crecimiento y desarrollo sostenible de una Nación que requiere montarse en el tren del progreso y de buenas prácticas de calidad de vida para todos sus habitantes, como fruto de una acertada política tributaria y fiscal.

Una segunda conclusión precisa que las principales formas de evasión están dadas por ventajas que otorgan la ley o la norma, de la cual se vale el gran capital o la renta patrimonial para abrir exenciones a su pago o tributo de obligatorio cumplimiento de ser socialmente responsables, reconocida ésta como estrategia de elusión, en términos de aprovecharse de los vacíos que deja o permite la norma o la ley.

Una tercer conclusión que se pudo encontrar nos deja saber que la normativa jurídica fiscal vigente con la cual se trata de encausar en época reciente las buenas prácticas de los contribuyentes a pagar los tributos requiere de ser evaluada por su poca eficacia y por el malestar que deja en cada uno de los sectores que son administrados y que deja mucho que desear en términos de la apropiación del ciclo de la gerencia del tributo. Asimismo, al identificar factores y causas como las que recoge el siguiente cuadro, permitirán diseñar nuevas estrategias que contrarresten lo identificado:



FACTORES	CAUSAS
Factores económicos	Disfrute de los de servicios que ofrece el Estado sin pago.
Factores psicológicos	Percepción negativa del sistema tributario y de los servicios
Factores sociopolíticos	Mal uso de los ingresos fiscales e indiferencia ciudadana
Factores legales	Complejidad de las normas - Inseguridad jurídica
Factores culturales	"Cultura del atajo", frente a los asuntos públicos
Factores administrativos	Debilidad de los programas de control y fiscalización

Fuente: elaboración propia

Otra conclusión que se desprende de este proceso es que el contribuyente colombiano, en general, está en la fase del riesgo subjetivo, y que no entra aún a la etapa del cumplimiento voluntario y deberá superar muchas barreras para llegar allá, esto implica entender el ciclo de la contribución: en tanto el impuesto se crea, se recauda, se distribuye, se invierte y se controla y para esto se debe acompañar de todo un proceso de educación y pedagogía que promueva la cultura tributaria, para lo cual los temas relevantes que identificó este trabajo fueron los relacionados con la gestión tributaria y la evasión de impuestos.

Son estas situaciones problemáticas, las que en Colombia vienen sobrepasando los 20 billones de pesos, según datos de la DIAN en el 2013, no solo respecto al IVA, el no pago del 25 %, que equivale a unos 10.6 billones de pesos anuales, lo que mostró que estos números no son para nada despreciables y por ello la dirección de fiscalización de la autoridad tributaria tiene toda la obligatoriedad de buscar a quienes no están cumpliendo con sus obligaciones con el fisco, bien sea por desconocimiento o sencillamente porque están haciendo uso de "malas prácticas" para evadir impuestos

Adicionalmente, se obtuvieron respuestas a partir de las relaciones Estado – contribuyente (sujeto activo y sujeto pasivo), en tanto se hace necesario conformar un escenario donde se delimiten sus actuaciones, se especifiquen sus deberes y derechos y se armonicen unos y otros, no tanto en función del ámbito

punitivo, sino en términos pedagógicos y formativos para una conciencia del pago del tributo. El entorno que las circunda es la ley, que rige y da pautas a ambos. El proceso tributario materializa ese entorno al convertir el hecho imponible en hecho generator. Tenemos entonces dos áreas: La ley y su cumplimiento; en este marco se desenvuelven uno y otro, para culminar en los objetivos de la imposición, cual es el recaudo del tributo para dar cumplimiento al cometido social que es la satisfacción de la demanda de bienes y servicios de la comunidad.

Como se puede colegir de esta información aunada en estas líneas precedentes vemos como la realidad legislativa no sólo permite, sino que obliga a determinar los impuestos con base en el papel que cumple la contabilidad, desconociendo que ésta debe perseguir convertirse en una disciplina científica enfocada a la valoración económica de cada negocio y no por esto puede permitirse darse el lujo de continuar su misión con materias ajenas a su propia esencia.

Las diferencias están en la misma naturaleza de la contabilidad y los tributos. Sus bases, procesos y objetivos no son los mismos. No se puede desconocer que muchos aspectos fiscales impactan los estados financieros y los resultados de cada ejercicio, pero esta no es razón válida para involucrarlos. La provisión de impuesto de renta, los impuestos diferidos, el cálculo estimado del impuesto de industria y comercio, son algunos ejemplos de lo que en la contabilidad se debe reconocer, pero no por esto debe

invertirse el proceso, determinar el tributo a partir de la contabilidad cuando lo correcto es determinar en la contabilidad los efectos que pueda ocasionar el tributo. Aún más si nos atenemos a la raíz de uno y otro sistema, el tributario parte del hecho imponible y el hecho generador. El segundo, el sistema contable, parte del hecho económico, hechos que aunque aparentemente se vean similares, son diferentes. El solo hecho de que se realice un solo hecho económico que genere incremento del patrimonio o posesión de bienes, genera un impuesto.

De igual forma se aprecia que para contrarrestar los factores que mayor contribución brinda a la promoción de la cultura de la ilegalidad, consiste en hacer de suyo, a cada sujeto o ente económico, para apropiarse la cultura tributaria, que permita a los ciudadanos concebir las obligaciones tributarias como un deber sustantivo, que está acorde con los valores de una democracia vigente como la colombiana. De igual forma se requiere un mayor nivel de conciencia cívica respecto al cumplimiento tributario, que va de la mano de una percepción del riesgo efectivo que se corre por el incumplimiento frente a este. Es justo esta tarea por lograr la que incidirá en el territorio colombiano para disminuir los elevados índices de evasión y contrabando existentes en la geografía colombiana.

Queda entonces que al abordar el problema de la legitimidad social de las acciones de fiscalización o control depende en gran medida del grado de rechazo o aceptación hacia las conductas de incumplimiento tributario. Se trata de mostrar que la valoración social del incumplimiento tributario se basa en las percepciones que la colectividad tiene de la administración tributaria, del sistema tributario y de la relación del Estado con los ciudadanos y con los diferentes gremios económicos, son estos últimos los de mayor práctica

evasiva, en tanto la sociedad “de los de a pie”, es la que directamente paga, en tanto en ellos recaen los impuestos indirectos, que no tienen alternativa de deducción (solo el que declara).

En función de ir cerrando este artículo, queda la Implementación de programas de fiscalización preventiva por parte del administrador tributario: para que entienda que antes de sancionar, debe explicar de manera sencilla al contribuyente que no se trata de atormentarle la existencia, si no de crear correctivos a su comportamiento atípico que va en contravía de la convivencia ciudadana y del cometido estatal (satisfacción de necesidades básicas insatisfechas, NBI).

Por último y ahora que estamos en un proceso de metacognición, tratando de entender y de explicar, el cómo es que hicimos lo que hicimos en el ámbito de la legalidad, buscando las concepciones de gestión de la cultura tributaria en las Instituciones de Educación Superior Colombianas: un estudio de caso, aquí planteado a lo largo de este escrito, son ustedes los que pueden decir lo fructífero de este ejercicio. En lo que a mí respecta déjenme decir que no estoy seguro de que todo lo referido sea tan real como me he esforzado en hacerlo aparecer.

Es un hecho que nuestro mayor empeño, y confieso que no pude lograr que este texto fuera la excepción, están cifrados en demostrar que nuestro proceder en investigación es lo más científico posible, pero no olvidemos lo que anunció el poeta que nació siempre contra la corriente de la formalidad, el maestro Macedonio Fernández, descubridor de mundos que todavía no maravillan. Que sean sus palabras las que recojan este esfuerzo de jugar en los abismos de la conciencia. “*No todo es vigilia la de los ojos abiertos*”, y parodiamos que ir en pos de la gestión tributaria nos permitió estar atentos a nuevos descubrimientos y posibles hallazgos.



## Bibliografía

### Fuentes

- Afonso Gorrín, Víctor Manuel. (2003). La configuración de los procedimientos de gestión tributaria. En *Revista Hacienda Canaria*. Canarias: Comunidad Autónoma de Canarias, escala de Administradores Financieros y Tributarios.
- Bird, Richard y Casanegra, Milka. (1992). *Improving Tax Administration in Developing Countries*. Washington: International Monetary Fund.
- Bonilla, Castro Elssy y Rodríguez Sehk Penélope. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma.
- Bonilla, Castro Elssy. (1989). La evaluación cualitativa como fuente de información. Trabajo elaborado para el Seminario sobre uso de datos cualitativos. Honduras, Tegucigalpa (inédito).
- Cárdenas Londoño, Rogelio. (2009). La pregunta, un instrumento forjador de sentido: una ventana al mundo de las comunidades de indagación, un taller de interrogación infinita. En: *Revista Conciencia Empresarial* No 3: Julio a Diciembre. Medellín: Facultad de Ciencias Empresariales, Institución Universitaria de Envigado, IUE. Envigado- Antioquia. ISSN 2011- 9704
- Casanegra, Milka y Richard Bird. (1992). *The Reform of Tax Administration*. En: Bird, Richard y Milka Casanegra (eds). *Improving Tax Administration in Developing Countries*. Washington D.C: International Monetary Fund.
- Casanegra, Milka y Richard Bird. (1992). *The Reform of Tax Administration*. En: Bird, Richard y Milka Casanegra (Eds). *Improving Tax Administration in Developing Countries*. Washington D.C: International Monetary Fund.
- Colombia, División de Impuestos y Aduanas Nacionales, DIAN. (2013). *Informe fiscal. Marco de una política de cultura del tributo y la fiscalización*. Bogotá, D.C: DIAN.
- Cornick, Jorge. (1997). *La administración tributaria en Costa Rica: situación actual y perspectivas*. Ponencia presentada en el seminario: *Propuestas Tributarias para el Nuevo Siglo*. San José de Costa Rica: Academia Centroamericana:
- Costo, Antonio y Arroyo, Ignacio. (1994). *Sistema de Información Integral para la Administración Tributaria*. En: *Revista de Administración Tributaria* No14 CIAT/AEAT/IEF.
- Dirección de Aduanas e Impuestos Nacionales, DIAN. (2007). *Cultura Tributaria: Solidaridad y Corresponsabilidad. Resumen Ejecutivo*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hoyos Botero, Consuelo. (2000). *Un Modelo para investigación documental: guía teórico practica sobre la construcción de Estados del Arte*. 1ª edición. Medellín: Librería señal editora.
- Peña, José. (1997a). *Selección de Contribuyentes y Planes de Fiscalización. Diagnóstico y Recomendaciones*. San José: Ministerio de Hacienda:
- Peña, José. (1997b). *Diagnóstico y recomendaciones en materia de suministro y captación de información tributaria*. San José: Ministerio de Hacienda.
- Silvani, Carlos y Baer, Katherine. (1996). *Designing a Tax Administration Reform Strategy: Experiences and Guidelines*. Washington D.C: International Monetary Fund Working Paper.
- Tanzi, Vito. (1995). *La reforma tributaria en América Latina en los últimos diez años*. NY: BID.
- Valencia Madrid, Horacio Alberto. (2000). *Control tributario. Colombia Contaduría Universidad De Antioquia ISSN: 0120-4203*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia *Vol.39 fasc.1 p.1 - 11*
- Valencia Madrid, Horacio Alberto. (2008). *"Elementos de derecho comercial tributario y contable"* En: Colombia. Ed: McGraw-Hill *ISBN: 978-958-41-0393-2 v. 1 págs. 348*



- Valles, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Yin, Robert. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Washington: Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- ## Referencias
- Arciniegas Duque, Mercedes. (s. f.). *Prehistoria General, Americana y de Colombia*. Medellín: Bedout S.A.
- Bancoldex: *Formación empresarial*. (2013). *Gestión tributaria, un beneficio para todos*. Bogotá, D.C. Este artículo, hace parte del coleccionable "A MEJORAR LA COMPETITIVIDAD DE LAS MIPYMES", desarrollado por la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad Externado de Colombia. Unidad de Fortalecimiento Empresarial y por Bancoldex Formación Empresarial. Bogotá: Bancoldex.
- Barrientos, María Olga; GOMEZ, Miriam; MAYA, José Eduardo y MUJICA, Alejandro. (1993). "La evasión de impuestos en renta, ventas y timbre en Medellín y su área metropolitana". Trabajo de grado para optar al título de abogado. Medellín: Universidad de Medellín.
- Bueno, E. (1999). *La Gestión del Conocimiento: Nuevos Perfiles Profesionales*. En: <http://www.sedic.es/bueno.pdf> (Recuperado en junio 18 de 2014)
- Carrión Maroto, J., & Ortiz de Urbina, M. (2000). *Gestión del Conocimiento*. (F. I. Conocimiento, Ed.), de *La Teoría de recursos y Capacidades y la gestión del Conocimiento*. En: <http://www.gestiondelconocimiento.com/getpdf.php?id=213&colaborador=jcarrion> (Recuperado en junio 01 de 2013).
- Cerda, Rodrigo. (2003). "Impuestos óptimos en empresas". Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Clavijo, Saúl. (2005). "Tributación, equidad y eficiencia en Colombia: guía para salir de un sistema tributario amalgamado". Bogotá: Borradores de Economía, No. 325, Banco de la República, febrero.
- Contraloría General de la República. (2001). "Política y administración tributaria en Colombia". Bogotá: Mimeo, Contraloría General de la República.
- Contraloría General de la República. (2004). *Exenciones más que una simple operación matemática*. Bogotá: Revista Impuestos No. 113, LEGIS, enero.
- Díaz Yubero, Fernando. (2003). *Aspectos más destacados de las Administraciones Tributarias Avanzadas*. Madrid: Instituto de Estudios Fiscales, Doc. No. 14/03.
- Fenochietto, Ricardo. (1999). "Métodos de estimación de la evasión impositiva y de la economía informal". Buenos Aires: Revista de la AFIP, No. 18.
- Fergusson, Leopoldo. (2003). *Tributación, crecimiento y bienestar: el caso colombiano (1970-1999)*. Documento CEDE. Bogotá: Universidad de los Andes, febrero.
- Martín Queralt, J., Lozano Serrano, C., Casado Ollero, G., Tejerizo López, J.M. (2001). *Curso de Derecho Financiero y Tributario*. Madrid: Tecnos.
- Menéndez Moreno, A. (2001). *Derecho Financiero y Tributario (Lecciones de Cátedra)*, 2ª edición. Valladolid: Lex Nova.
- Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (2011). *Apoyo a la gestión tributaria de las Entidades Territoriales*. Boletín oficial, No 26. (Julio). Dirección general de apoyo Fiscal. Santafé de Bogotá, D.C: MINACIENDA, ISSN 1909- 6380
- Palao Taboada, C. (1987). *Derecho Financiero y Tributario*, Volumen I, Colex, Madrid, 2ª edición.
- Pérez de Ayala, J.L. y González García, E. (1999). "Curso de Derecho Tributario, Tomos I y II". Madrid: Edersa.
- Rovira i Mola, Albert. (2001). *El poder tributario de las comunidades autónomas*. Madrid: Editorial Aranzadi.
- Rovira i Mola, Albert. (2001). *La coordinación de los sistemas fiscales, en la coordinación*. Madrid: Editorial Aranzadi.
- Sáinz de Bujanda, Francisco (1977). *Sistema de Derecho Financiero*, I, volumen Primero. Facultad de Derecho, Madrid: Universidad Complutense.



# El discurso de la diversidad cultural desde la visión infantil: “voces con-sentido”<sup>1</sup>

PAULA ANDREA ORTIZ BENAVIDES<sup>2</sup>, VIVIANA MARÍA VARGAS QUIÑONES<sup>3</sup>  
CLAUDIA ESPERANZA CARDONA LÓPEZ<sup>4</sup>

## Resumen

El presente artículo es el resultado del trabajo de investigación titulado “Cómo comprenden los niños y las niñas, entre los 7 y 8 años de edad de segundo grado de primaria, alrededor del concepto de diversidad cultural en el contexto de la “Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto”, sede primaria; a partir del trabajo sobre este grupo, se llegaron a interpretar diversos elementos respecto a la expresión humana que permitieron comprender la construcción del concepto de diversidad cultural en niños y niñas, encontrándose como elemento fundante, que la acción de la expresión humana se traduce en la manera cómo se reconocen en el mundo y cómo interactúan y se relacionan con él; de esta manera, surgieron dos categorías denominadas: “*las expresiones como una apreciación infantil sobre diversidad cultural*” y “*la mirada de la diversidad cultural desde los valores*”; elementos que develaron la vivencia de este concepto en la cotidianidad del grupo en la Institución educativa con el cual se efectuó dicho trabajo. El trabajo investigativo fue de corte etnográfico y se utilizaron técnicas como: carta asociativa, observación participante, entrevistas y relatos escritos.

Cabe mencionar que dicho estudio se realizó como parte de un macroproyecto denominado: “*Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes*”, en la línea de investigación de Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales.

Como uno de los hallazgos encontrados dentro de la investigación realizada, se puede destacar la importancia del significado para los niños y niñas respecto a diversidad cultural la cual fue entendida no sólo como las diferencias físicas y las costumbres que identifican a las personas y grupos,

1 Recibido: 11 de noviembre de 2014. Aceptado: 05 de diciembre de 2014.

2 Paula Andrea Ortiz Benavides. Magíster en Educación Desde la Diversidad, Psicóloga de la Universidad de Nariño; Docente Orientadora Institución Educativa Municipal Obonuco, Pasto. Co-autora del manual de orientación estratégica para comunidades protectoras y centros de escucha y manual para la implementación de un programa de intervención en casos de consumo de sustancias psicoactivas en municipios de Nariño. Correo Electrónico: psicopaulandrea@hotmail.com

3 Viviana María Vargas Quiñones. Magíster en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación Preescolar, Institución Universitaria CESMAG, Universidad de Manizales. Correo Electrónico: vivianavargasqlic@hotmail.com

4 Claudia Esperanza Cardona López. Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales convenio CINDE, especialista en Educación Sexual de la Universidad de Caldas, licenciada en educación especial de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Artículo derivado del macroproyecto “Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes”. Correo electrónico: esper@umanizales.edu.co

sino también como la red de relaciones que se presentan con el otro y lo que significan dentro de sus realidades; siendo fundamental para ello los valores y la alteridad.

**Palabras Clave:** alteridad, diversidad, diversidad cultural, expresiones infantiles, sentidos, significados, valores.

## Abstract

### *Speech of cultural diversity in children from vision: “voices with-way”*

This article is the result of research work entitled “How to include boys and girls, ages 7 and 8 years old in second grade, around the concept of cultural diversity in the context of the” Municipal Educational Institution Ciudadela Pasture “, primary seat; Working from this group, came to interpret various elements regarding human expression that allowed us to understand the construction of the concept of cultural diversity in children, being as basic element, the action of human expression results in so how are recognized in the world and how they interact and relate to it; thus arose two categories called “expressions as a children’s appreciation of cultural diversity” and “cultural diversity gaze from the values”; unveiled the living elements of this concept in everyday group in educational institution with which such work was performed.

The research study was ethnographic and techniques were used as associative letter, participant observation, interviews and written accounts.

It should be mentioned that the study was conducted as part of a larger project called “Senses and meanings of diversity: Perspectives for inclusive education in the Andean, Amazon and Colombia’s Pacific region since the voices of children and youth” in the research of Human Development at the University of Manizales.

As one of the findings in the investigation, we can highlight the importance of meaning for children regarding cultural diversity which was understood not only as the physical differences and customs that identify individuals and groups, but well as the network of relationships that occur with the Other and what they mean in their realities; values and otherness be essential for this.

**Keywords:** otherness, diversity, cultural diversity, children’s expressions, senses, meanings, values.

## Presentación

El presente artículo es resultado del trabajo investigativo realizado desde junio de 2012 hasta julio de 2014 en la ciudad de San Juan de Pasto bajo el título: *Sentidos y significados que han construido los niños y niñas sobre diversidad cultural en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, correspondiente al segundo grado de primaria*

*en el contexto educativo de la “Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, Sede Primaria”, en el marco de la línea de investigación en Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales articulándose con su macroproyecto<sup>5</sup>. La docente investigadora fue la Magíster*

<sup>5</sup> Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región



Claudia Esperanza Cardona López, quien es una de las investigadoras principales del citado macroproyecto y hace parte del grupo de investigación en torno a la línea antes mencionada en la Universidad de Manizales.

Metodológicamente se aplicó el enfoque cualitativo, de corte etnográfico recopilando la información a partir de la exploración, descripción e interpretación de la información obtenida con los sujetos de estudio.

## Justificación

En la actualidad es necesario resaltar la importancia de asumir la diversidad como un elemento fundamental en el reconocimiento del Otro, especialmente en los contextos educativos donde surgen los espacios de socialización y encuentro, en especial en lo relacionado a la cultura y el pensamiento; es así como de esta manera se construyó el interrogante de estudio, el cual buscaba responder a la siguiente pregunta de investigación ¿cómo comprender los sentidos y significados que los niños y las niñas, entre los 7 y 8 años de edad, de segundo grado de primaria han configurado alrededor del concepto de diversidad cultural en el contexto educativo en la "Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, sede primaria?"

En este punto fue necesario reconocer lo que implica el reconocimiento y aceptación de la diferencia y la variedad como características propias de cada una de las personas; de esta manera fue conveniente observar cómo se abordaba la diversidad y cuáles eran sus significados dentro del espacio educativo, donde la vivencia cotidiana incidía en ese reconocimiento del Otro. Al respecto se encontró que en el proceso de estudio de la diversidad cultural es necesario generar herramientas adecuadas y pedagógicas para la

aceptación de la diferencia con el fin de comprender las dinámicas internas y propias de cada contexto.

De acuerdo a lo anterior es oportuno mencionar la importancia que tiene la educación, ya que ésta se convierte en un canal que permite la interrelación con el mundo; además, es importante destacar el papel de la diversidad como finalidad donde se promueva el reconocimiento del Otro con respeto, permitiendo la socialización y la autonomía de las diversas expresiones con el fin de transmitir ideas, pensamientos y emociones; mejorando así las posibilidades expresivas, cognitivas y comunicativas en los seres humanos. Así mismo, desde el proceso educativo se requiere superar la enseñanza temática que predetermina contenidos curriculares los cuales suelen realizarse sin la conciencia de las necesidades propias del contexto en el cual viven los estudiantes, de allí que para crear currículos es necesario tomar en cuenta la solución de problemas y la potenciación de las habilidades; lo anterior con el fin de desarrollar su creatividad y proporcionar herramientas que propicien un mejor ambiente educativo y social que facilitará una sana convivencia en los niños y niñas.

De esta manera es pertinente comprender los diferentes sentidos y significados de la diversidad cultural y, en particular, la de un contexto como el que fue escenario de la investigación, en el que se expresan a diario diferentes situaciones sociales, las cuales inciden o no en el mejoramiento de las relaciones interpersonales; en las habilidades gestuales, verbales y corporales, es decir, puede que a partir de estas interacciones se posibiliten diversas formas de comunicación y se establezcan lazos de relaciones a partir del valor de la diferencia.

Por consiguiente el estudio abre una opción de investigación que podría servir a posteriores análisis de contexto con relación a cómo se comprende desde esta edad (7 y 8 años), la diversidad

---

andina, amazónica y pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes.



como oportunidad; las implicaciones que desde la práctica genera la posibilidad de pensar en la implementación y creación de políticas públicas que apoyen procesos sociales desde el contexto educativo; de allí que una lectura diferente de la forma cómo dialogar y educar implica una nueva mirada, un camino original que conlleve a un cambio y a una experiencia social que permita visibilizar las necesidades y retos que tiene cada una de las personas que conforman la sociedad; dicho de otro modo, reevaluar qué tipo de paradigmas educativos se han utilizado y si estos son pertinentes al contexto; desde lo educativo se destaca la prevalencia del paradigma conductista, donde aún la asignación de calificaciones se presenta como una recompensa y castigo al comportamiento y conocimiento del estudiante. De igual manera desde lo social es necesario asumir un nuevo proceso de cambio, en el cual por ejemplo, las nuevas tecnologías son parte fundamental del momento histórico-social por el cual se atraviesa en la actualidad y del cual la educación no es ajena; por consiguiente la escuela no debe convertirse en una isla la cual se aparte de los nuevos cambios educativos y sociales, es así que la escuela debe ser la facilitadora de una nueva generación de sujetos con libertad para crear, convocar y desarrollar sus propias metas que les permitirán interactuar de manera responsable en la sociedad.

En este sentido esta investigación es un aporte a la manera como, desde su perspectiva, el docente tiene la oportunidad de construir un mejor escenario para la formación de sus educandos dentro de su contexto educativo, permitiéndole conocer sus necesidades y facilitando el desarrollo de actividades acordes a su grupo y a sus realidades. Por otra parte, es importante recordar que la diversidad como un constructo es un aspecto complejo en la interacción humana, de allí que sea necesario estudiar a profundidad elementos y procesos que puedan facilitar su incursión en el ámbito educativo de

manera que se pueda llegar a fortalecer valores como el respeto hacia sí mismo y a los demás.

Este proceso de comprensión es una experiencia única desde la singularidad de cada sujeto, el desafío frente a esto es que no debe quedarse sólo en el discurso, sino que implica reencontrarse con un escenario de acción que generalmente cuestiona la particularidad y la diferencia donde no se admite al Otro; de allí que lo planteado por Guarín (2014) “evitar el metarelato (teoría) y acercarse al testimonio de vida del Otro y leer para estar en relación...”, es realmente necesario en los diferentes contextos, con el fin de acercarse a esa experiencia única donde se construiría una educación diversa donde el cuerpo mismo del sujeto es una experiencia vivida desde su propio referente de subjetividad y cotidianidad.

El trabajo de investigación, se realizó en este contexto educativo debido a sus características, ya que la Institución Educativa Municipal “Ciudadela Educativa de Pasto”, alberga estudiantes residentes y familias que hacen parte de la comunidad educativa pertenecientes a estratos 0, 1 y 2, de la comuna 3 de Pasto; comuna en la cual existe un gran número de habitantes, que conviven entre la zona rural y urbana de la ciudad; otra de las particularidades de este centro educativo es el gran número de estudiantes desplazados que reciben de otros lugares no solo del país sino también del mismo departamento.

## Antecedentes

En el trabajo investigativo se tomaron en cuenta referentes que abordaban temáticas como la diversidad, la subjetividad, los sentidos, los significados, la educación, la cultura, la etnografía y las narraciones; esto con el fin de hacer un acercamiento a diferentes procesos útiles como referentes para la investigación.

Al respecto se encontraron dos grandes grupos de antecedentes; en el primer



grupo están los referidos a investigaciones como la de Fajardo Barco (2011) y Enríquez (2008); respecto a estudios en educación se destaca la de Vogliotti (2007) y la de Aranda (2005). En un segundo grupo se encontraron autores que describen perspectivas respecto a la diversidad como eje central en las investigaciones, entre ellas se destaca el trabajo de Díaz, Ocampo y Rodríguez (2006) y el de Arévalo, Martínez y Mideros (2005).

Investigaciones como la de Fajardo Barco (2011) muestra cómo se analizaron los diálogos generados y los sentidos dados por los integrantes de la Institución Educativa Nocturna José Avelino Pérez en el barrio Cementerio de la ciudad de Pasto y la interacción que se presenta entre estudiantes, docentes y padres de familia; cabe destacar que esta investigación se consideró, además, por la similitud con la población. En este mismo grupo se tomó como referencia el trabajo realizado por Enríquez (2008), relacionado con las expresiones verbales pastusas, en la cual, a través del acercamiento a las tradiciones culturales de la región, se abordó, particularmente, la semiología y la importancia del significado y significante.

Además se encontró a Vogliotti (2007), quien analizó el panorama crítico y diverso de la escuela y la opción política que ésta puede adquirir desde un enfoque de la pedagogía crítica señalando caminos a una pedagogía en el reconocimiento del Otro desde su individualidad. Igualmente se encontró el trabajo de Aranda (2005) quien presentó un análisis respecto a los significados que los jóvenes tienen sobre la música teniendo en cuenta el entorno y la edad de la población, así también las estrategias abordadas y los hallazgos reflejaban algunas características particulares de los sujetos.

Dentro del segundo grupo se mencionan las investigaciones de Díaz, Ocampo y Rodríguez (2006) donde se estudiaron la subjetivación dentro del proceso de investigación como una herramienta fun-

damental en el desarrollo del sentido y el significado y la manera cómo el proceso pedagógico debe centrarse en la búsqueda de un equilibrio entre las diferencias. Otra de las investigaciones que se ubicó en este grupo es la de Arévalo, Martínez y Mideros (2005) que permitió hacer una revisión del trabajo con niños y niñas en edades similares a la de este trabajo de investigación, en ella se abordó la concepción de la perspectiva de género dentro de la diversidad para la construcción de sentidos.

## Problema de investigación

Es de gran importancia el manejo y reconocimiento de la diversidad en el aula de manera que el docente a través de la aplicación y desarrollo de un currículo flexible, el cual le permita un abordaje pertinente de acuerdo a las necesidades del contexto interactuar desde la diversidad de sus estudiantes; de manera que se pueda romper con esquemas rígidos y que no están acorde a las necesidades educativas y sociales del contexto, mucho menos con los estudiantes y sus requerimientos actuales; de allí que la importancia de un currículo flexible desde la diversidad creado en y para la educación sobre la base de la diferencia a partir del conocimiento de la propia voz del estudiante.

## Pregunta de Investigación

¿Cómo comprenden los sentidos y significados los niños y las niñas entre los 7 y 8 años de edad de segundo grado de primaria, el concepto de diversidad cultural en el contexto educativo de la "Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, Sede Primaria"?

## Objetivo General

Comprender los sentidos y significados que han configurado los niños y niñas sobre diversidad cultural, desde sus

narraciones; en edades comprendidas entre los 7 y 8 años, correspondiente al segundo grado de primaria en el contexto educativo en la “Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, Sede Primaria.

## Objetivos Específicos

- Identificar los significados de reconocimiento a la diversidad cultural que emergen en las narraciones de los niños y las niñas que hacen parte del estudio.
- Describir significados que circulan acerca de la diversidad cultural entre los niños y las niñas en el grado segundo de primaria en la “Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa Municipal de Pasto, Sede Primaria”.
- Analizar e interpretar los significados acerca de la diversidad cultural construidos en las prácticas escolares cotidianas y los sentidos que allí se configuran.

## Descripción Teórica.

### La diversidad cultural un encuentro con las voces del otro

#### Diversidad: sentidos y significados de la realidad

La sociedad actual, con sus constantes transformaciones, permite a los ciudadanos ver, conocer, aprender y construir conceptos diferentes a partir de diversas situaciones, acciones, personajes y realidades, lo que genera una amplitud y variedad de ideas que se soportan con la cotidianidad de cada realidad y contexto; realidades que son construidas a través de sentidos y que se asumen como “una creación social dependiente del contexto, connotativa, que permite y trasciende al significado” Bonilla Farfán (2008). Este sentir de cada niño y niña

permite identificar cómo emerge la diversidad a su edad, en su ambiente escolar y familiar, recopilando sus narraciones y evidenciando una visión infantil real de lo que muestra la sociedad y el constructo elaborado por ellos.

De igual manera el significado para Bruner (1990), depende de lo que se dice antes, durante o después de actuar; o de lo que se es capaz de presuponer acerca de lo que el otro habría dicho en un contexto determinado, mostrando cómo el círculo social en el que los niños se encuentran inmersos ha influido para darle un accionar propio.

En este sentido, al brindar a los niños y niñas la opción de expresar sus ideas y recopilarlas se propicia un acto reflexivo para su actuar y pensar personal y social, involucrando ampliamente factores como la televisión y el internet, la moda y el consumismo presentes dentro de cada contexto; construcción social y cultural que permite a infantes crear su propia subjetividad y vivir en su entorno con una experiencia diversa. En consonancia con esto se encuentran autores como Berger y Luckmann, (1991), (Citados por Araya, 2002, p. 13), quienes expresan que: “la construcción social de la realidad hace referencia a la tendencia fenomenológica de las personas a considerar los procesos subjetivos como realidades objetivas. Las personas aprehenden la vida cotidiana como una realidad ordenada, es decir, las personas perciben la realidad como independiente de su propia aprehensión, apareciendo ante ellas objetivada y como algo que se les impone”.

El mundo se establece, entonces, como una realidad creada donde la cultura es el medio donde ésta se desarrolla; de esta forma la realidad se convierte en una construcción intersubjetiva que busca comprender el orden del Otro y lleva a conversaciones donde se crean y recrean constantemente los espacios y las interacciones. Teniendo en cuenta la importancia de la cultura, Araya (2002, pág.



14) señala que: "el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social".

Es así como la cultura que está ligada a la sociedad, brinda la posibilidad de mostrar las diferencias que poseen los diferentes contextos; así pues, genera una divergencia de pensamientos brindando una diversidad la cual según Díaz Polanco (1998), manifiesta que es un factor potencial de conflicto y dificultades cualitativamente más poderoso, así la diversidad aparece ahora en el seno de una misma sociedad y allí debe resolverse de alguna manera; ya no se trata sólo, o principalmente, de un problema entre sociedades, sino de un crónico problema intrasocietal.

### **La escuela un lugar de encuentro de multi-versos diversos**

Retomando lo anterior se evidencia que la escuela se convierte en un espacio social donde se experimentan situaciones de vida similares a la sociedad globalizada pero en menor escala; siendo entonces relevante que la diversidad se manifieste dentro del currículo institucional como ese elemento que puede amalgamar y generar progresivamente nuevas tendencias de tolerancia y convivencia social, lo cual, en palabras de Sacristán, (1995, p.57) expresa: "el lenguaje a favor de un currículum común integrador, flexible, respetuoso con los valores de libertad, de la democracia y de algunas diferencias es coherente con el ideal de igualdad y de libertad que tiene que guiar la reinención de prácticas escolares coherentes para que la óptica de la diversificación no caiga en el cultivo de los particularismos y de la segregación social".

De esta forma la escuela, a través de los diferentes espacios educativos como las clases, en las cuales se desarrollan

las labores académicas; el tiempo de descanso que permite la socialización entre estudiantes, docentes, administrativos y otras actividades extracurriculares y de complemento a la labor del ser las cuales muestran un consenso en la realización de prácticas escolares adecuadas para el desarrollo de los estudiantes permitiendo autonomía y respeto por las diferencias personales y únicas; así entonces se puede hablar de la construcción dinámica de la cultura a través de las miradas que cada uno tiene desde su realidad, su contexto y vivencia.

La escuela se convierte entonces, en un centro receptivo de necesidades del contexto al cual pertenece y por el cual se diferencia de los otros entornos educativos, exponiendo la diversidad de la sociedad, de allí que Santos (2005, p.214) exprese lo siguiente: "para poder responder a la diversidad, el centro educativo debe abrirse al entorno. La permeabilidad supone posibilidad de penetración en ambos sentidos. Desde el Centro hacia el entorno y desde el entorno hacia el Centro. La permeabilidad permite establecer un diálogo abierto entre la sociedad y la escuela. Si califico de "abierto" el diálogo es porque no debe estar mediatizado por el miedo, la adulación, el interés particular [...]".

Es por ello importante señalar la relevancia del entorno en el contexto educativo, ya que la mutua afectación conlleva a que se generen nuevas lecturas desde y en la diversidad; en este punto cabe destacar lo que Ramos Calderón (2012, p.78) expresa: "en la diversidad tienen presencia ideas que entrelazan aspectos de distinción que pueden llevar a indicar lo conveniente o inconveniente de ser diverso, lo positivo o negativo de ello; por lo que existe la posibilidad de que la diversidad genere reconocimiento y aceptación o bien rechazo y segregación.", de esta manera, ese "ser diverso", se presenta como la multiplicidad y lo diferente que al interrelacionarse con el ambiente se desarrollan afectaciones que conllevan a una construcción diferencial, la cual



genera particularmente en un contexto educativo una construcción de significado que adquiere mayor relevancia en cuanto se convierte en una construcción social y que coadyuva a la cimentación de la diversidad.

Diversidad Cultural, una forma de significar al Otro en mi voz

Es importante en este punto, destacar la importancia de la narración desde los discursos de la alteridad, comprendiendo que como seres humanos somos una construcción social en la diferencia; es así que Duschatzky y Skliar (2001, p.189), mencionan que:

*Las formas de narrar la alteridad son, al fin y al cabo, formas de traducción y de representación que diluyen los conflictos y que delimitan los espacios por donde transitar [...]; pero si la cultura es, de acuerdo con Bhabha (1994, ob.cit.): un territorio de diferencias que precisa de permanentes traducciones, el problema crucial es quien traduce a quién (o quien representa a quien) y a través de cuales significados políticos. Por ello, resulta que la traducción y representación de los otros está atravesada por una búsqueda permanente de eufemismos, mejores (o peores) formas de denominar a la alteridad. Sin embargo, esas formas no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de los otros.*

Este posicionamiento lleva a analizar una compleja posición de la cultura dentro del criterio de la alteridad, donde las narrativas del Otro interrogan respecto al papel significativo de la propia cotidianidad.

En virtud a lo anterior, Duschatzky y Skliar (2001, p.189-190), expresan que:

*La cuestión cultural más significativa en estos tiempos parece ser la asimetría entre los discursos y la desigualdad entre las representaciones, las miradas sobre las diferencias dependen, en cierto modo,*

*de la posibilidad o la imposibilidad de traducción (Carbonelli Cortés, 1997). Traducción en tanto mecanicismo de manipulación de los textos de los Otros, en cuanto usurpación de las voces de la alteridad que son transformadas, primero, en voces parecidas pero no idénticas y asimiladas, después, a nuestras formas ya conocidas de decir y nombrar.*

Teniendo en cuenta estas asimetrías es imperante la diferencia en la medida que ésta enmarca la interpretación significativa de la interrelación entre lo social y lo individual, resignificando la diversidad como una amalgama social. De allí la importancia de que en la escuela se gesten elementos de reconocimiento y aceptación frente a la diferencia como un valor y un derecho fundamental, es así que Devalle y Vega en un apartado expresan: “en la escuela, está la diversidad; la población de niños y de docentes es diversa, por su cultura, por su sexo, etc. Por eso consideramos que la escuela es el espacio por excelencia de lo diverso, el encuentro de diferentes” (2006, p. 32). De esta manera entonces, el ser humano se re-crea y se configura en la diferencia al interrelacionarse con el Otro, ya que ese “Otro” hace parte importante del sujeto, siendo éste quien aporta a la construcción de la propia identidad, la cual al ser una construcción en, por y para el Otro, se constituye en imposibilidades subjetivas la cual conlleva muchas veces a la incompreensión propia del ser.

Así, la escuela como un espacio para el encuentro y re-encuentro de ideas, pensamientos y valores que los estudiantes vivencian en su interacción, requiere que el docente flexibilice en el aula las temáticas curriculares con el fin de adaptarlas y hacerlas pertinentes y de esta manera recontextualizarlas, permitiendo a los estudiantes con ello reconocer la diferencia y comprender que dentro de la singularidad del mundo esto conlleva a hablar y pensar en y desde la diversidad cultural entendida como lo expresa Freire (1992, p.188): “la libertad conquistada, en el derecho



*asegurado* a moverse, cada cultura, con respecto a la otra, corriendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo de ser diferente, de ser cada una "para sí", único modo como se hace posible que crezcan juntas, y no en la experiencia de la tensión permanente provocada por el todopoderosísimo de una sobre las demás, privadas de ser"; es así que la educación se presta como un espacio que favorece las riquezas experienciales frente a las diferentes situaciones cotidianas.

De esta forma, en el aula de clase, el docente puede representar con diferentes actividades y manejo de temáticas la manera cómo la diversidad cultural hace parte de la realidad, dando cuenta de una planeación pertinente desde las propias necesidades y situaciones de contexto, en el cual se represente esta diversidad desde las diferentes competencias: ser, hacer y saber hacer; en la cual se haga énfasis en el acercamiento al ser y la comprensión respecto al Otro como sujeto activo dentro del proceso educativo.

## Metodología

Esta investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa de corte etnográfico que de acuerdo a lo expresado por Bryman (1988, citado en Bonilla y Rodríguez, 1997) facilita la exploración, descripción e interpretación de la información obtenida a través de herramientas tales como la observación participativa y entrevista semiestructurada con el fin de comprender los sentidos y significados de la diversidad en niños y niñas de segundo grado de primaria en edades entre los 7 y 8 años.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante mencionar que dentro del fundamento epistemológico fue el interaccionismo simbólico el cual permitió llegar a una comprensión diferente respecto a la población con su realidad y la dinámica que construye el contexto en el que viven, mostrando y dando prelación a la interacción de pensamientos e ideas a través del

lenguaje y la simbología que se desarrolla diariamente por el ser humano, siendo relevantes dentro de este proceso las diferentes expresiones orales y escritas que permiten evidenciar sus sentimientos y emociones. De esta manera, Rodríguez (2004), citando a Blumer (1981) expresa que el actuar de cada persona está orientado por lo que las cosas significan para él y la interacción que desarrolla con los otros es lo que crea un producto social, enfatizando como el significado es un construcción propia, que permite desarrollar las diferentes actividades sociales que se llevan a cabo diariamente.

## Unidad de análisis

En esta investigación la unidad de análisis son los sentidos y significados que han construido los estudiantes de segundo grado de primaria en edades entre 7 y 8 años, sobre la diversidad cultural en la "Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, Sede Primaria", de la ciudad de San Juan de Pasto.

## Unidad de trabajo

Para dicha investigación se tomó como muestra un grupo de 20 niños y niñas (10 niños y 10 niñas) con edades entre los 7 y 8 años del grado segundo de primaria de la "Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto, Sede Primaria".

Teniendo en cuenta que lo que se buscaba era la comprensión de los sentidos y significados respecto al concepto de diversidad cultural, no se aplicaron criterios de exclusión para este trabajo, salvo las edades presentadas en el mismo y el grado escolar (segundo grado de primaria).

## Procedimiento

En el trabajo investigativo el procedimiento se efectuó en los siguientes momentos: exploración y diseño de la investigación, acercamiento con institución y estudiantes, gestión de permisos, Recolección de información, interpretación y análisis de la información y redacción del documento.

## Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para el desarrollo de esta investigación se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección propios de la etnografía y que facilitaron posteriormente la interpretación y análisis de la información obtenida; la cual se obtuvo a partir del desarrollo de diversos talleres, encuentros y observaciones en el contexto educativo, lo anterior, permitió indagar en diversos aspectos de la cotidianidad de los niños y niñas sin que los datos obtenidos fuesen alterados; de tal manera que los resultados revelan los significados y las voces de los actores respecto al tema estudiado.

A continuación se presentan las diversas técnicas e instrumentos utilizados durante el estudio, los cuales permitieron un libre fluir de los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los niños y las niñas en relación al tema investigado:

### Observación participativa

Esta técnica, permitió realizar una observación activa a grupos y/o comunidades de manera natural siendo utilizada en el método etnográfico para adquirir información, por lo cual es, además, importante como lo señala Martínez (2000, p. 66): “compartir las costumbres, participar de la vida cotidiana de las personas y tomar nota pormenorizada en el lugar de los hechos tan pronto sea posible”; es así que, para el proceso investigativo se tomó la vivencia cotidiana de los y las estudiantes en el aula de clase y los talleres y actividades realizadas por las investigadoras y docente.

### Entrevistas

De acuerdo con Martínez (2000, p. 68):

*La entrevista, en la investigación etnográfica es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. Esta entrevista adopta la forma de un dialogo colo-*

*quial o entrevista semiestructurada, complementada, posiblemente con algunas otras técnicas...*

Esta técnica permitió, por tanto, basarse en una guía de preguntas que requirieron ser presentadas en un momento determinado, de manera que éstas variaron de entrevistado a entrevistado, por tanto, fue libre mas no dirigida o directiva; donde se trató, principalmente, de generar un espacio de diálogo libre, facilitando la expresión en el marco de la propia experiencia y el libre desarrollo de su personalidad.

### Carta Asociativa de Abric

Esta técnica es una adaptación de Abric de la asociación libre, ya que de acuerdo con Araya (2002) ésta permite realizar un análisis respecto a la representación y la significación semántica de un estímulo particular; de allí que éste puede tener varias significaciones.

El procedimiento desarrollado para la aplicación de esta técnica fue la siguiente: inicialmente las investigadoras presentaron dos palabras relacionadas directamente con la temática de estudio o llamadas también primer anillo; acto seguido, los estudiantes asociaron las palabras iniciales con otras que ellos consideraron. A partir de lo anterior surgió el segundo anillo de asociaciones, surge entonces una interrelación sucesiva de elementos pares que permitió la recolección de una serie de cadenas asociativas que subsecuentemente facilitaron la exploración y comprensión que tienen los niños respecto a la palabra inicial.

Como resultado de ello la aplicación de esta técnica brindó grandes ventajas al trabajar con niños de esta edad, ya que se necesitó poco tiempo y esfuerzo por parte de ellos para comprender la técnica. Cabe destacar que este ejercicio se efectúa a partir de palabras que están directamente relacionadas con el trabajo investigativo y no interfirieron con la privacidad de los menores.



## Hallazgos

*Cuando se habla de diversidad se reconoce la identidad de cada persona.*

*Si, por el contrario, se establece un prototipo de normalidad, todas las variaciones respecto al mismo se convierten en defectuosas.*

**(Santos, Pág. 1. 2005)**

Tomando como base la información obtenida surgieron dos categorías las cuales dieron cuenta de lo que significa para ellos la diversidad cultural desde su cotidianidad y comprensión alrededor de su contexto próximo (para este caso la escuela) estas categorías son: *las expresiones como una apreciación infantil sobre diversidad cultural y la mirada de la diversidad cultural desde los valores*, categorías en las cuales se evidenció el sentido y significado de la construcción respecto a diversidad cultural en particular para este contexto y grupo poblacional, a continuación se brinda una sucinta explicación de cada una de ellas:

*Expresiones infantiles:* para efectos del trabajo de investigación se denominó "*las expresiones como una apreciación infantil sobre diversidad cultural*": ésta se traduce como la construcción de relatos que producen una serie de sentidos y significados respecto a diversidad y que muestran la cotidianidad y vivencia de lo que para los niños y niñas significa diversidad cultural; esta categoría se convierte en expresiones de tipo biográfico que combinan las versiones que ellos poseen mostrándolo en diversos relatos (escritos, orales, imágenes); los cuales evidencian momentos en los que relatan de diferentes maneras sus sentimientos, pensamientos y vivencias cotidianas donde presentaron lo que han construido en torno a lo que significa diversidad cultural.

*Valores:* la categoría desarrollada dentro de esta temática se denominó "*la mirada de la diversidad cultural desde los valores*" y los valores, se presentan

como aquellos conceptos que hacen parte del ser humano y que se encuentran en todas las culturas, lo cual permitió una interacción con los demás de manera coherente, digna y con sentido; en los niños y niñas participantes de la investigación, se encontró que estos valores hacen parte de la expresión de sus sentimientos y comportamientos hacia los otros y hacia sí mismos como una forma integral de reconocer y reconocerse, lo cual contribuye al desarrollo y sentido de su cotidianidad. Tomando en cuenta lo anterior, esta mirada de la diversidad cultural a través de los valores, se presentó como la identificación de un elemento que es común a todos independientemente de la diferencia que cada sujeto tenga, donde se presenta principalmente aquello que posibilita el libre fluir de las cualidades propias del ser humano.

Lo anterior se obtuvo a partir del manejo de las técnicas previamente presentadas, realizando especialmente la carta asociativa ya que esta técnica permitió dar mayor claridad, comprensión y análisis de la información brindada por los niños y niñas; siendo clave en el desarrollo y posterior ejecución de talleres en el marco de la investigación.

Tomando como base lo expuesto previamente, a continuación se presenta la comprensión de los sentidos y significados de diversidad cultural desde las categorías antes mencionadas y su respectivo sustento permitiendo un análisis del mismo:

### **Las expresiones como una apreciación infantil sobre diversidad cultural**

Siendo las expresiones verbales y no verbales elementos importantes en la comunicación y en la transmisión de los sentimientos y pensamientos se hace necesario destacar que este tipo de acciones permitieron realizar una conversación en la cual los niños y niñas mostraron la construcción de su conocimiento y propia experiencia alrededor de las manifestacio-



nes personales propias y del Otro; es así que en concordancia con lo mencionado por Skliar (2014), “Educar es con-versar, es una con-versación que se dirige a los nuevos, los anónimos y desconocidos”, de esta manera las expresiones que de ellos surgieron mediaron esa conversación basada en la libertad y la diversidad; sin embargo, es necesario destacar que esa con-versación generó la comprensión del sentido y significado en torno a la creación de una identidad en proceso.

Es así que una lectura diferente de la forma cómo dialogar y educar implicó una nueva mirada, un camino alternativo que conllevó a lo más profundo de un cambio y una experiencia social que permitió visibilizar las nuevas necesidades y retos que tiene cada una de las personas que conforman la sociedad; de allí la importancia de abordar en las narrativas los escenarios de la diversidad y libertad como un acto de conversación entre alteridades; siendo así la complejidad del mismo lenguaje y en particular sus expresiones, la que conllevó a una comprensión de las afectaciones que cada niño y niña participante tuvo en la vivencia de la experiencia en y con el Otro y en su experiencia particular, buscando espacios de inclusión e igualdad desde su propia diversidad y diferencia.

De acuerdo a lo que se encontró con los estudiantes, esta alteridad se narró desde la escritura básica expresada en los dibujos y algunos escritos, en los cuales ellos interpretan al Otro como un único diferente que le afecta desde su singularidad pero que hace parte de su propio mundo y que le es agradable en la medida que éste le muestra su amor y respeto, reconociendo la diferencia e individualidad de cada sujeto.

Con base en lo mencionado anteriormente se encontraron expresiones sobre igualdad que determinan las relaciones y la comprensión de la diversidad por parte de los niños y niñas; de esta manera, si el educador no está mediando a través de un lenguaje en el cual se reduzcan las

distancias de la diferencia y se reconozca la diversidad desde la libertad del ser se llega a la inequidad del yo-tú, donde se trata de rechazar lo que singulariza y busca una homogenización del ser: de allí que la educación sea una con-versación en la cual juntos y desde la libertad y la diversidad se educa, a partir de ésta se aprende desde la experiencia en el propio espacio, así, entonces, enseñar es una forma de con-versar juntos para que éste en su momento, contexto y tiempo devalle el aprendizaje; es así que durante los talleres desde la observación participante se encontró que la conversación es un vehículo sumamente importante ya que permite que a través de las verbalizaciones y expresiones físicas dadas entre estudiante-estudiante y estudiante-docente se minimice la inequidad del yo-tú, que de acuerdo a lo que Skliar menciona y permiten una conversación desde y en la diversidad.

Por consiguiente, desde este contexto la diversidad cultural se presentó como una experiencia única desde la singularidad de cada sujeto, el problema frente a esto es que al no continuar con la dinámica de acción se queda sólo en un discurso muerto ya que de no abordar y profundizar en la palabra de los niños y niñas como herramienta básica y fundamental en la transformación e inclusión de la diversidad en el currículo de aula, se perderían varios elementos valiosos que proporcionarían al docente de elementos para co-construir un currículo flexible basado en el contexto real en el cual viven los estudiantes; por lo tanto es necesario que los niños y niñas continúen reencontrándose con escenarios de acción que destaquen la importancia y la necesidad de la particularidad y la diferencia donde se admita al Otro, como ejemplo de ello se presenta un cuento escrito por uno de los niños:

*“Había una vez un niño que se llamaba Miguel era un niño pequeño y en el colegio sus compañeros eran muy grandotes y porque era chiquito ellos no lo invitaban a jugar*



*y Miguel se estaba triste entonces un día Miguel llebo un balón y todos quisieron jugar, pero después de un rato se salió porque nunca le pasaban el balón y Miguel se puso más triste y un día se les cayó el balón por una sanja y nadie podía ir por el porqué eran muy grandes, así que Miguel fue a sacarlo, todos lo aplaudieron y le dieron las gracias, ahora juegan con Miguel y siempre le pasan el balón y así no volvieron a pelear y aprendieron a respetarse y a compartir todo siempre sin inportar si eran chiquitos o grandotes o blancos o negritos". (Sic)<sup>6</sup>.*

Este ejemplo evidencia la propia vivencia del niño como muestra de lo que experimenta en su cotidianidad en relación a lo que significa la diversidad cultural, como ese intercambio de experiencias, de identidades y de singularidades culturales.

Lo que los niños plantean es una clara muestra de que una de las mejores formas de aprender se da a partir de lo que ellos viven. El aprendizaje significativo para esta edad se convierte en algo preponderante si se toma en cuenta de que ellos no conocen una definición como tal de diversidad y, más aún, de diversidad cultural. De allí que lo planteado por Guarín (2014) "evitar el metarelato (teoría) y acercarse al testimonio de vida del Otro y leer para estar en relación...", es realmente necesario en los diferentes contextos con el fin de acercarse a esa experiencia única construyendo una educación inclusiva donde el cuerpo mismo del sujeto es una experiencia vivida desde su propio referente de subjetividad y cotidianidad.

Prueba de lo anterior, y buscando el surgimiento de la experiencia vivida y el testimonio cotidiano, se presentan las diversas maneras en las cuales los

niños y las niñas relatan a través de las imágenes y de expresiones no verbales su propia cotidianidad, sentir y pensamiento; de allí que las imágenes han sido fundamentales para la comunicación de diferentes elementos y estados no sólo de las personas, sino de una sociedad, es así que no es gratuita la acepción social "una imagen vale más que mil palabras", ya que éstas develan muchos elementos de comprensión que se convierten en lecturas universales si son leídas de la manera adecuada.

En el caso de los niños y niñas es aún más importante debido a la capacidad de transmisión de palabras a través de imágenes representadas en los dibujos que generalmente ellos realizan desde sus propias edades; aquí se expresan fácilmente sus miradas del entorno, sus pensamientos, sus emociones y, por qué no, su propia proyección a futuro.

De ésta manera, se encontraron representaciones a través de dibujos, en los cuales los niños y niñas expresaron cómo ven su mundo, las costumbres, la realidad cercana; su relación en el aula, su diario vivir en la escuela y, aunque a varios les resultó complejo representar de manera gráfica la cultura afrodescendiente debido a que no han tenido un acercamiento directo con la misma sino que ha sido a través de los diversos medios informáticos tales como televisión o internet, o lo que la docente les ha informado en sus clases; sin embargo, no fue un impedimento para representar su percepción del mismo (Ver imagen 1.); por tanto, no se convierte en un referente de experiencia en lo que Skliar y Larrosa (2009, p. 14) mencionan: "la experiencia es "eso que me pasa". No eso que pasa, sino "eso que me pasa"... supone en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, al pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni

6 Sic: en impresos y manuscritos españoles, por lo general entre paréntesis, para dar a entender que una palabra o frase empleada en ellos, y que pudiera parecer inexacta, es textual. Diccionario de la real academia española (2014)



de mis intenciones, que no depende ni de mi saber ni de mi poder, ni de mi voluntad”, mostrando del ser humano la sensibilidad e interpretación frente a las situaciones y en especial esas experiencias que surgen en los espacios educativos, que permiten un desarrollo del ser, a partir del desarrollo de las diferentes con-versaciones que se presentan entre pares y con el docente; desde las cuales se comparte las vivencias y se enriquece la diversidad cultural en ese versar-con el Otro .



Imagen 1. “se divertieron mucho en el parque de la escuela”

La anterior imagen da cuenta de uno de los dibujos realizados por los niños en la cual se presenta la manera cómo se ha construido esa experiencia respecto al Otro, en cuanto sujeto diverso, a partir de las diferentes conversaciones, temáticas e influencia de los medios de comunicación que han tenido y han mediado en su propia lectura e interpretación; el contexto del dibujo relata tras la explicación verbal del mismo por parte del niño: “eran una vez unos amigos que eran un negrito, un blanquito, un campesino y un indígena y que jugaban mucho y les gustaba ir al parque y se divertían porque tenían juguetes diferentes y la niña campesinita les mostraba como era que sembraba los choclos y le daba de comer a los cuyes y así, y entonces eran muy felices”, a lo que finalmente concluye de manera escrita “se divertieron mucho en el parque y de hay se fueron a dormir”.

De esta manera, a través de los diversos cuentos, imágenes y expresiones verbales se muestra cómo las experiencias se ven limitadas a lo que ven y viven cotidianamente; es así que las

representaciones en cuanto a diversidad refieran a imágenes que contienen signos y significantes enlazados particularmente a campesinos y personas de las ciudades (Ver imagen 2.).



Imagen 2. Mi bella gente

En la anterior imagen se presenta un ejemplo de lo anteriormente mencionado realizado por uno de los participantes en uno de los talleres ejecutados durante la investigación.

En concordancia con lo mencionado previamente, se encuentra que Araya (2002, p. 14), con relación a las representaciones tanto escritas, verbales y gráficas expresa que: “la realidad de la vida cotidiana, por tanto, es una construcción intersubjetiva, un mundo compartido. Ello presupone procesos de interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras.”, el lenguaje por tanto juega un papel fundamental en esa interrelación de experiencias compartidas.

En lo escrito por los niños tampoco se encuentran grandes diferencias cuando se realizó el análisis comparativo de lo plasmado en los dibujos y lo expresado en sus diálogos verbales y sus cuentos; mostrando que la libertad debe ser parte de su vivencia diaria para expresar lo que ve, siente y vive; es así que a cada representación le dan un significado y tiene un sentido en cuanto brinda una comprensión propia respecto al mundo que le rodea y genera como resultado su visión y versión de lo que es la diversidad cultural.

En este punto se pasa a un nivel diferente de comprensión del lenguaje, donde el niño llega ya a brindar un sentido a los

diversos dibujos los cuales son elaborados en el aula de clase y presentados al grupo de compañeros durante los talleres realizados y cuando las palabras se convierten en la acción de lo que está haciendo ese dibujo donde expresan desde la propiedad misma de las palabras la alteridad con el Otro. Como ejemplo de ello se presenta el siguiente texto de una niña de 7 años de edad quien fue parte del proceso:

*"Había una vez un campesino que se llamaba Carlos y le gustaba cultivar papa, zanahoria, choclo y maíz tenía 25 años de edad, un día se iso un amigo y les gustaba a los 2 cultivar y se isieron los mejores amigos y el amigo tenía 24 años y se llamaba Ernesto un día ellos pelearon porque isieron perder cosas del trabajo y dejaron de ser amigos. Desde ese momento fueron enemigos, entonces un indígena amigo de ellos Santiago le facinaba sus trabajos de vender y les ayudo y enton vendieron todos juntos también frutas de Santiago" (sic). (Ver imagen 3.)*

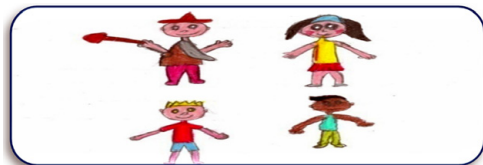


Imagen 3. Buenos amigos

La anterior imagen y escrito hacen referencia a la manera cómo la niña representa al Otro a partir de su vivencia, donde se muestra, entre otros, la amistad como valor. Esta forma de expresión relata lo que para los niños y niñas significa la diversidad cultural desde su vivencia, el dibujo presentado es un refuerzo a su propio escrito en el cual la niña muestra qué ha construido y qué significa la diversidad cultural, relacionándola con la identidad cultural y el rol cultural de cada grupo o etnia; de esta manera, se evidencia la acción de la palabra en la propiedad que

esta misma tiene respecto a lo que el Otro representa.



Imagen 4. Andrés un nuevo amigo

La imagen 4. representa diversas experiencias de los niños y niñas, al conocer a un nuevo niño, de manera que relatan de forma gráfica la llegada de un nuevo compañero a su escuela y cómo se relacionan ellos con su cultura, aceptando sus diferencias e incorporándolas a su cotidianidad.

De esta manera, al ser las expresiones escritas elementos fundamentales en la experiencia de aproximación con el medio circundante, los niños representan desde la escritura, verbalización y las imágenes lo que ellos sienten y han vivido cotidianamente dentro de la Institución educativa, al igual que el barrio y el hogar al que pertenecen, de esta manera Giroux y Flecha, (1994, p.18 (citando a Weedon,1987)), mencionan: "la experiencia no es algo que la lengua refleje. Está formada por el lenguaje en la medida en que es una experiencia significativa. [...]"

Lo anterior da cuenta de la manera en la cual el lenguaje y las experiencias son parte fundamental ya que es a través de ellas que se establecen redes de relaciones sociales y en las cuales la construcción de diversidad cultural se presenta, por tanto, se da desde la vivencia de la cotidianidad y la cercanía a la cultura



misma que tengan los niños y niñas a esa edad, donde el aprendizaje se presenta más por la manera cómo la información medie en este proceso: desde la experiencia misma, para ello se retoma la imagen 4. la cual fue parte de un taller realizado con los niños y niñas en la cual se solicita representar a Andrés un niño que llega a la institución y viene de otro lugar (se deja el libre albedrío para que se represente de acuerdo a su imaginación y vivencia); este personaje hace parte de un cuento corto elaborado por las investigadoras, y como resultado de ello los participantes plasmaron su propia realidad, lo que les gusta, cómo son cada uno de ellos; es decir, realizan una proyección personal; su propia construcción y presentan la manera cómo interactúan con personas de diversas culturas.

Finalmente las expresiones infantiles se presentan como la manera en la cual los niños y niñas dan cuenta del significado que tienen para ellos las diferencias y en especial las relacionadas con la diversidad cultural, siendo éstas reconocidas e identificadas a partir del sentido que se genera en cuanto a la mediación de la información externa que tienen respecto a la misma.

### **La mirada de la diversidad cultural desde los valores**

Para el desarrollo de este apartado es importante aclarar que la palabra Valores se destacó por la recurrencia frecuente en los resultados obtenidos de la Carta Asociativa y algunas expresiones verbales y escritas; de esta manera se realiza una lectura que conlleva al desarrollo de la categoría.

Es así que al realizar una comprensión global se puede decir que una sociedad diversa sería aquella en la cual todos y cada uno de sus integrantes tuviesen la oportunidad de reconocer y ser reconocidos en su propia diferencia sin distinciones y en equidad de derechos; siendo los valores principalmente los que contribuyen a que cada una de las personas que la

integraran pudiesen construir y definir su personalidad permitiéndoles conocerse, respetarse y vivir en comunidad, para que esto fuese posible sería importante que desde la familia, instituciones educativas y la comunidad en general se tomase conciencia de la necesidad de la aceptación y el respeto frente al Otro.

Es así, y que comprendiendo los valores como los fines y principios relevantes en la vida, con los cuales las personas evalúan lo que es deseable, bueno o bello y que sirven de guía de la conducta diaria o como enunciados acerca de cómo deben ser las cosas, se trabaja sobre la base de lo mencionado por Triandis 1994 (citado por Zubieta 2012), donde los valores “se muestran como pilares fundamentales que permiten que el ser humano se desenvuelva de manera social armónica con las personas que lo circundan”, pilares que desarrollan en la persona un postura frente a su actuar en diferentes situaciones, permitiendo de esta manera que se conviertan en reflejo de educación personal, familiar, comunitaria y social.

Al estar en la escuela el niño y la niña confrontan su conocimiento y sus actuaciones frente a lo vivido fuera de ella, permitiéndole así generar apreciaciones de las acciones que desarrolla, comportamientos que deben ser transformados cuando de uno u otra manera afectan el desarrollo individual y grupal de los educandos.

Los valores dentro de la investigación exponen la forma como el ser humano desarrolla positiva o negativamente los aprendizajes del hogar, el barrio y la escuela para luego ponerlos en práctica; valores como el respeto por el otro, el quererse a sí mismo, la amistad y la diferencia, entre otros, surgen durante los talleres y son nombrados en las entrevistas, en narraciones escritas y se destacan en las clases durante las observaciones, de allí que éstas son importantes en la medida que fomentan en los niños y niñas una construcción social y una convivencia sana.



Lo anterior se evidencia en el relato de uno de los participantes de 7 años de edad y que se presenta a continuación:

*"Un día estaban en el parque muchos animales y se reunieron porque había un mico que era muy chistoso y le gustaba haserle chistes a todos y como todos los animales estaban aburridos le dijieron al león que le diga que ya no hagan chistes o que ya no le iban a obedecer y entonces el león se fue donde el mico pero le hecho agua fría y el león se mojó y se puso bravo y lo regañó y le dijo que se fuera del bosque porque ya nadie lo quería ni en su casa y el mico cogió su ropa un día y se fue y despues volvió a su casa y les dijo que ya no iba a ser grosero y que iba a respetar a todos porque no es bueno burlarse de nadie y entonces todos volvieron a estar con el felices y se respetaron y se quicieron mucho".(sic).*

Lo descrito en el párrafo anterior, hace parte de la profundización de una imagen en la que el niño plasma la denominada: "el mico grosero", en ella, el estudiante a parte de la transcripción del relato, expresa que eso sucede algunas veces con sus compañeros ya que constantemente entre juegos suelen realizarse bromas que posteriormente se convierten en agresiones; de allí que esto sea una representación de lo que sucede generalmente en el espacio educativo, en la cual se presentan diversidad de comportamientos, sentimientos, valores, entre otros que hacen parte de la cotidianidad y la relación con el Otro durante las clases y espacios de juego; momentos en los que se pasa del juego, a la agresión e intimidación y nuevamente se retoma la amistad para seguir el desarrollo de las diversas actividades en las cuales se desenvuelven este tipo de acciones.

De allí que los valores para los niños y niñas son parte fundamental dentro de la experiencia de la diversidad, en especial en lo relacionado a la diversidad cultural, ya que para ellos implica valorar la diferen-

cia y aceptar que existe otro que debe ser respetado. Además los valores permiten aflorar lo que cada uno de los individuos posee; así pues, dentro del la complejidad del ser humano se refleja el "sí mismo", que puede llevarlo a un diálogo con el otro dentro de una dinámica comunicativa de respeto y comprensión de la subjetividad de cada uno y del otro. Como ejemplo se presenta el siguiente cuento de una niña de 8 años de edad que relata la manera cómo la conversación desde los valores propios y de los otros se genera aceptación y reconocimiento de las diferencias:

*"Avia una ves una niña muy linda que se llamaba Maria ella siempre estaba enferma pero sus compañeros la querian porque siempre les prestaba los juguetes y estaba con ellos y era muy muy amable y un día la niña no fue al colegio y sus compañeros se asutaron y preguntaban que paso a la mamá y al otro día no fue y sus compañeros le dijieron a la profesora que porque no le mandaban una carta para ver que paso y entonces cuando la profesora fue a la casa su mamá le dijo que estaba muy enferma y por eso no bia ido y otro día se recuperó y la niña fue a la escuela y todos estuvieron muy contentos de estar juntos". (sic).*

Lo anterior da cuenta de la complejidad del ser con sus debilidades y potencialidades; cualidades y defectos; egoísmos y generosidades que configuran una relación diaria con el entorno en el que se encuentra interactuando constantemente en diferentes espacios, uno de ellos la escuela la cual brinda un acercamiento a una micro sociedad donde el individuo llega con una idea construida desde el hogar y que junto a sus compañeros comparte y compara, permitiéndole apropiar, interiorizar y reafirmar actitudes desarrollados con los otros, o también eliminar y dejar actitudes que repercuten en la convivencia.

Prueba de lo anterior se halla en la carta asociativa al realizar las cadenas de

asociaciones en la cual se encuentra (ver tabla 1.), como en el primer anillo los niños y niñas dan preponderancia a palabras relacionadas con los valores siendo estas de gran importancia en la interrelación con los otros:

**Tabla 1. Primer anillo**  
**“el amor y respeto son lo más importante”**

PRIMER ANILLO			
Nº	PALABRA	CANTIDAD	%
1	No pelear	17	85
2	Amor, amarse	11	55
3	Valor	10	50
4	Respetarse a uno mismo	9	45
5	Respetar a los demás	9	45
6	Ayudar	9	45
7	No decir malas palabras	9	45
8	Respetar a los padres y hermanos	7	35
9	Respetarse entre compañeros	6	30
10	Querer	6	30

Se puede observar que el ser y, dentro de él su “sí mismo”, su individualidad, su identidad se muestran como únicos a través de las expresiones verbales, corporales y escritas que van con cada sujeto; tales manifestaciones hacen que los sujetos puedan relacionarse y mostrarse desde su experiencia y las interacciones y relaciones que establece con su entorno.

Ese “sí mismo”, cargado de amor y respeto, se compone de diversas percepciones cargadas de experiencias que la persona construye a lo largo de su vida e interpreta como positivas o negativas y van acomodándose a la imagen propia, valores y costumbres que cotidianamente vive; posteriormente estas son presentadas en diversas expresiones que dan muestra de cómo son sus propias percepciones del mundo.

Una de estas expresiones fueron los cuentos que reflejaron la imaginación que los niños y las niñas poseen, de igual manera dieron muestra de episodios, personas o situaciones reales en las cuales relatan y dan cuenta de los valores que van forjando, además de las narraciones

verbales generadas durante los talleres y en las entrevistas; de esta manera, se presenta a continuación una de las narraciones dadas en una entrevista realizada, a uno de los niños de 7 años de edad: “respetar es no pelear, no decir mentiras, ser respetuoso a la ora de comer, no decir malas palabras, no pelear a la hora de cenar, respetar a los demás querer a la familia y querer a las demás y respetar y no jugar tosco”. (Sic).

En estos discursos aún los niños expresan la necesidad del contacto bajo el precepto de los valores; la escuela de esta manera debe ser un espacio posibilitador de la diferencia y la diversidad a través del reconocimiento y aceptación, sin embargo, en muchos casos, la escuela en algunas instancias ha homogenizado a los estudiantes haciéndolos parte de un sistema que culturalmente normaliza los métodos y condiciones de vida con el fin de regular su conducta, lo cual busca igualar las características, coartando de esta manera la diferencia y restringiendo las posibilidades en cuanto a la producción original, de esta manera su lenguaje y valores se limitan obstruyendo el desarrollo del “sí mismo” que los sujetos van construyendo; es así que Schibotto (2014) expresa: “se pide a los niños ser lo que no son, para no tener que reformar la escuela”: por ello el “sí mismo” debe iniciar a transformarse o replantearse cuando los estudiantes ingresan en la escuela y se encuentran con un sistema que no les permite ser quienes son, de manera que se pueda mantener esa importancia del contacto desde el respeto como lo plantean los niños en esta investigación.

Es así que, el sujeto se ve afectado en la medida que interactúa con el Otro y genera espacios de conversación y vivencias que se convierten en aprendizajes y enseñanzas al mismo tiempo, lo que progresivamente se convierte en un intercambio social de valores que permiten al individuo tener la libertad de asumir cuáles adopta en su cotidianidad y en la forma de relacionarse con el mundo.



De allí la importancia de la diferencia con relación al Otro y al sí mismo, donde la alteridad se presenta como una experiencia clara de acercamiento lo cual permite tener una experiencia de un yo-tú, de los valores y el lenguaje mismo, ese intercambio y contrato social, en una interacción sin prejuicios el entorno es un facilitador de esa experiencia, el sujeto es en cuanto se relaciona con el Otro, en la con-versación de alteridades; respecto a lo cual Santos (p. 64, 2007) manifiesta: "somos cada uno precisamente porque estamos con los otros. No llegaríamos a ser plenamente humanos si no estuviésemos entre nuestros semejantes... Gracias a que hay un "tú" puede existir un "yo".

Es de esta manera que a través de los valores, los sentidos y significados para los niños y niñas se tornan en una conversación a través del lenguaje cotidiano, en la cual la vivencia es el mejor maestro de enseñanza-aprendizaje, independientemente si el medio sea o no el más apto para su presentación; siendo entonces para los niños y niñas, lo más importante los valores como: el amor, el respeto y la solidaridad fundamentales para su desarrollo y el reconocimiento del Otro en su diferencia, en especial y considerando el contexto cultural en la cual se desenvuelven.

## Conclusiones

El contexto escolar debe dar la oportunidad a los estudiantes de interactuar con los otros, mostrarse como personas y conocer a los demás a través de los diferentes procesos y actividades que se llevan a cabo en la institución, para lo cual es importante que la escuela esté en constante mejoramiento en pro de los procesos que benefician a la comunidad. Siendo el caso del contexto educativo investigativo, éstos procesos se generan adecuadamente brindando a sus estudiantes espacios en los cuales se interrelacionan con la comunidad en general participando activamente.

La comunidad está siempre en continuo cambio y transformación y al vincularse conjuntamente con el proceso educativo promueve que todos los individuos que hacen parte de la misma puedan compartir nuevas experiencias que los enaltezca como seres humanos, permitiendo que exista una interrelación que pueda favorecer a cada uno de los integrantes.

El docente al igual que la familia son parte fundamental dentro del proceso educativo y es a través de la interacción en la escuela, donde se posibilita y brinda todas las herramientas y elementos que permiten un libre fluir del sí mismo lo cual facilita la emergencia frente al reconocimiento hacia el Otro desde su individualidad como sujeto, así como el surgimiento y transmisión de sentimientos y emociones.

Las diferencias particulares de cada uno de los integrantes del aula de clases permitieron la comprensión de la diversidad desde los valores, siendo el más importante el respeto por el otro y la comprensión de su situación social y emocional. Los niños con su sensibilidad manejaron sus diferencias como una cotidianidad capaz de forjar amistades comprensibles y duraderas; las expresiones infantiles presentadas en imágenes, palabras orales y escritas que dan muestra de la manera a través de la cual los niños y niñas perciben y realizan una lectura de lo que el mundo les presenta respecto a diversidad cultural; de ésta manera la experiencia es fundamental para la comprensión de este concepto. Los aprendizajes que los educandos adquieren en ésta edad y de acuerdo al contexto educativo y al ambiente cercano, posibilita una mejor interacción no solo social sino también personal ya que facilita la comprensión respecto al Otro como un sujeto.

En este proceso, los niños se presentaron como sujetos dispuestos a comprender en un nivel básico las dificultades que las personas poseen, en especial sus pares y personas cercanas, debido a que



no las ven como problemas sino como potencialidades que desde su curiosidad les permite un acercamiento al Otro sin llegar a la identificación con él sino como un contacto inicial, experiencia que conlleva a la generación y reafirmación de los valores que son necesarios y primordiales en el reconocimiento y aceptación del Otro dentro de lo que significa diversidad como una postura ética.

Tras haber realizado el proceso investigativo con los niños y niñas se puede observar que para este grupo en particular la diversidad cultural no debe ser entendida sólo como las diferentes culturas sino como las diferentes formas de pensar y actuar que cada persona posee desde su propia vivencia y cotidianidad, de ésta manera la comprensión está ligada a quién es el Otro, al modo en el cual lo reconoce y lo acepta desde la diferencia inicial que identifica; partiendo desde los valores como eje fundamental para las diversas expresiones que existen sobre ella y tomando como valor fundamental el respeto siendo ésta la base para la aceptación y el reconocimiento del Otro.

## Recomendaciones

Es importante que en las instituciones educativas los docentes estén permanentemente cualificándose pedagógicamente en las nuevas tendencias educativas que

les permita comprender, crear y desarrollar estrategias educativas para las diferentes transformaciones y retos que la escuela de la actualidad presenta.

Los docentes deben estar siempre dispuestos a comprender la personalidad única y diversa de cada uno de sus estudiantes; de igual manera establecer un acercamiento con las familias que permitirá un aporte dentro del proceso de formación y educación de niños y niñas.

Dentro de la institución educativa la estructura del currículo educativo debe lograr la pertinencia siendo de esta manera acorde al contexto para que se satisfagan las necesidades particulares; esta pertinencia no sólo debe quedar plasmada en el PEI, sino que debe ser parte activa de la comunidad, lo que permitirá que todos los docentes hablen el mismo idioma frente al tema de la diversidad; de esta manera se facilitarían los procesos que se llevan a cabo dentro y fuera de las jornadas educativas.

Es importante y necesario generar e implementar currículos educativos pertinentes y flexibles que correspondan al contexto social y cultural en el que niños y niñas se desenvuelven teniendo en cuenta para ello los fenómenos sociales que se presentan en el país como el desplazamiento forzado, particularmente en el contexto de San Juan de Pasto al ser una de las ciudades que recibe y acoge mayor población desplazada del país.

## Bibliografía

### Fuentes

- Araya Umaña, Sandra. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. (1ª Edición). San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Bonilla-Castro, Elssy y Rodríguez Sehk, Penélope. (1997). *Más Allá del Dilema de los Métodos. La investigación en ciencias Sociales*. (2ª. Edición). Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

- Bonilla Farfán, Violeta. (2008). *Monografía: Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuita Rojas*. (Boza, Bogotá). En: [www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download\\_file/view/56/](http://www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/56/) (recuperado en junio 10 de 2013).
- Bruner, Jerome. (1990). *Actos de Significado: Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid. Editorial: Alianza
- Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana. (2006). *Una escuela EN y PARA la diversidad. El entramado de la diversidad*.



- En: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/77/biblio/77El-discurso.pdf> (recuperado en octubre 1 de 2014).
- Díaz Polanco, Héctor. (1998). Los dilemas de la Diversidad. En: [http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/publications/2\\_di\\_logos\\_latinoamericanos/7-diaspolanco\\_2.pdf](http://lacua.au.dk/fileadmin/www.lacua.au.dk/publications/2_di_logos_latinoamericanos/7-diaspolanco_2.pdf). (Recuperado en mayo 30 de 2013).
- Diccionario de la Real Academia Española (2014). En: <http://lema.rae.es/drae/> (recuperado en octubre 1 en 2014).
- Freire, Paulo. (1992). *La pedagogía de la esperanza*. En: <http://www.cronicon.net/paginas/Documentos/pag2/No.11.pdf>. (Recuperado en 20 de febrero de 2013).
- Giroux, Henry y Flecha, Ramón. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. En: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA\\_Giroux\\_Unidad\\_7.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Giroux_Unidad_7.pdf) (recuperado en octubre 1 de 2013).
- Guarín, Germán Jurado. (2014). *I Congreso de Educación Inclusiva 2014 Pensar en la Diversidad*. No publicado. Manizales (21 de marzo de 2014).
- Martínez, Miguel. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual Teórico-Práctico*. (5ª reimpresión de la primera edición). Bogotá; Colombia. Círculo de Lectura Alternativa Ltda.
- Ramos Calderón, José Antonio. (2012). *Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo*. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 34. N° 1, enero - junio de 2012. Michoacán (México).
- Rodríguez Mancilla, Darío. (2004). *Organizaciones para la modernización*. México. Universidad Iberoamericana.
- Sacristán, José Gimeno. (1995). *Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación.* Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular, N° 38/95. España.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (2005). *"El Dromedario no es camello defectuoso". Atención a la diversidad en las organizaciones educativas*. En: <file:///C:/Users/hp/Downloads/Dialnet-ElDromedarioNoEsCamelloDefectuoso-2010187.pdf> (recuperado en junio 25 de 2014).
- Schibotto, Giampietro. (2014). *I Congreso de Educación Inclusiva 2014 Pensar en la Diversidad*. No publicado. Manizales (23 de marzo de 2014).
- Skliar, Carlos y Duschatzky, Silvia. (2001). *Habitantes de Babel*. (1a edición). España: Editorial Aguazul.
- Skliar, Carlos, Larrosa, Jorge. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. (1ra Edición). Argentina, Santa Fe. Ediciones Homo Sapiens. FLACSO.
- Skliar, Carlos. (2014). *I Congreso de Educación Inclusiva 2014 Pensar en la Diversidad*. No publicado. Manizales (21 de marzo de 2014).
- Zubieta, Elena. (2012). *Valores humanos y conducta social*. En <http://psychepolitica.files.wordpress.com/2012/05/1-zubieta.pdf> (recuperado en marzo 15 de 2014).

## Referencias

- Aranda, Raúl. (2005). *Los significados que asignan los jóvenes de enseñanza media a la música que escuchan*. En: [www.archivochile.com/tesis/08\\_tc/08cam0003.pdf](http://www.archivochile.com/tesis/08_tc/08cam0003.pdf) (recuperado en abril 5 de 2013).
- Arévalo Mejía, Lorena, Martínez Chamorro, Alejandra y Mideros Santacruz, Ayleen. (2005). *La sexualidad humana en las concepciones desde la perspectiva de género e imaginarios de lo femenino y lo masculino de niñas y niños del colegio Nuestra Señora de las Lajas de la ciudad de San Juan de Pasto*. En: <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/bibliotecavirtual/viewer.aspx?&var=14197>. (Recuperado en abril 29 de 2013).
- Azevedo, Joaquim, Devoto, Fernando., Sacristán, José Gimeno., Martuccelli, Danilo., Ornelas, Carlos., Sidicaro, Ricardo., Tedesco, Juan Carlos., y Fanfani, Emilio Tenti. (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias políticas educativas*. Primera Edición. International Institute for Educational Planning, UNESCO. Buenos Aires, Argentina.
- Batallán, Graciela & Campanini, Silvana. (2007). *El "respeto a la diversidad" en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral*. Revista de Antropología Social. N.16. España.
- Bernstein, Basil & Díaz, Mario. (1984). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. En: [http://www.isp7.edu.ar/jor\\_escuela\\_nueva\\_junio\\_2014/discurso\\_pedagogico\\_berstein.pdf](http://www.isp7.edu.ar/jor_escuela_nueva_junio_2014/discurso_pedagogico_berstein.pdf). (Recuperado en mayo 20 de 2014).

- Bravo Reinoso, Pedro. (S. f.). *Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación*. En: [http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2516102/presupuestos\\_epistemologicos2.pdf](http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2516102/presupuestos_epistemologicos2.pdf). (Recuperado en mayo 10 de 2013).
- Carmona, Diana. (2012). Seminario "La cuestión del sujeto". Docente de la Maestría en educación desde la diversidad.
- Díaz, Álvaro., Ocampo, Rita., Rodríguez, Angélica. (2006). *La subjetividad en el saber pedagógico: búsquedas y sentidos*. Popayán: Universidad de Cauca.
- Enríquez, Orlando Lenin. (2008). *Psicoanálisis del cuento de terror en Pasto. Tesis de grado para optar al título de Magíster en etnoliteratura*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Fajardo Barco, Jairo. (2011). *Una mirada etnográfica a la génesis del colegio nocturno José Avelino Pérez del barrio Cementerio. Tesis de grado para optar por el título de especialista en orientación educativa y desarrollo humano*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Hernández De la Torre, Elena. (S. f.). *La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales*. En: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf>. (Recuperado en marzo 15 de 2013).
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). *Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos*. Seminario de Epistemología. Docente de la Maestría en Educación desde la Diversidad.
- López Melero, Miguel. (2003). *Conferencia: Diversidad y desarrollo: La diferencia como valor y derecho humano*. CEAPA. Confederación Española de Asociaciones de Padres de alumnos por la Enseñanza Pública. Málaga: Universidad de Málaga.
- Magendzo, Abraham. (2006). *El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2225933>. (Recuperado en diciembre 8 de 2013).
- Milstein, Diana; Clemente, Ángeles; Dantas-Whitney, María; Guerrero, Alba Lucy y Higgins, Michael. (2012). *Niños, niñas y adolescentes. Sujetos de etnografías. Reseña de "Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos"*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 17, núm. 55, octubre-diciembre. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Montoya Martínez, Martha Doris. (2013). Seminario "diversidad". Docente de la Maestría en educación desde la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pérez Tapias, José Antonio. (2004). *La educación entre la memoria y la esperanza*. Educere, octubre-diciembre, vol. 8, número 027. Mérida: Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Sen, Amartya. (2000). *Desarrollo y libertad*. Primera Edición. México, D.F: Editorial Planeta.
- Skliar, Carlos. (2013). *Acerca de los argumentos del cambio educativo. La crisis de la racionalidad pedagógica*. En: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/187131>. (Recuperado en abril 15 de 2013).
- Southwell, Myriam. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Primera edición. Buenos Aires: Santillana.
- Valencia, Gloria Clemencia. (2013). Seminario "subjetividad". Docente de la Maestría en educación desde la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Vogliotti, Ana. (2007.) *La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural*. Praxis Educativa, No. 11 En: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/publicaciones/pub-praxis.htm>. (Recuperado en marzo 5 de 2013).



# Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la subjetividad local. El giro de la identidad juvenil<sup>1</sup>

CARLOS ALBERTO RAMÍREZ MONDRAGÓN<sup>2</sup>, JAVIT EGDIVAR GÓMEZ CABEZAS<sup>3</sup>  
CIRO GUBER GÓMEZ CABEZAS<sup>4</sup>, OLVER BOLÍVAR QUIJANO VALENCIA<sup>5</sup>

## Resumen

El posicionamiento que han tomado las TIC en el mundo, en Colombia y en nuestro entorno más inmediato, están en directa relación con la calidad de las vivencias de los participantes en cualquier tipo de sociedad, institución, etc. Por ello, el presente artículo es el resultado de la investigación se pretende analizar la influencia de algunas TIC (celular, redes sociales y televisión) en la re-configuración de la identidad en población escolar de la Institución Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario<sup>6</sup>, realizando un posterior análisis de los usos de estas tecnologías que de cierta manera inciden en la identidad cultural de cada sujeto. A tal efecto, la investigación enfatiza en el nuevo panorama tecno-cultural y las TIC en ambientes escolares, para determinar un cuestionamiento al interior de la comunidad estudiantil local.

**Palabras claves:** TIC, escuela, re-configuración, identidad, influencia, juventud, formación, redes sociales.

1 Recibido: 03 de noviembre de 2014. Aceptado: 15 de diciembre de 2014.

2 Carlos Alberto Ramírez Mondragón. Magister en educación desde la diversidad; Geógrafo de la Universidad del Cauca. Docente Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario. San Sebastián-Cauca, 2014. Correo electrónico: ramiers27@gmail.com

3 Javit Egdivar Gómez Cabezas. Magister en educación desde la diversidad; Ing. de Minas Fundación Universitaria de Popayán. Docente Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario. San Sebastián-Cauca, 2014. Correo electrónico: javigomez509@hotmail.com

4 Ciro Guber Gómez Cabezas. Magister en educación desde la diversidad; Ing. de Minas Fundación Universitaria de Popayán. Docente Institución Educativa Técnica en Sistemas Santiago. San Sebastián-Cauca, 2014. Correo electrónico: ciroguberg32@hotmail.com

5 Olver Bolívar Quijano Valencia. PhD en Estudios Culturales latinoamericanos Universidad Andina "Simón Bolívar", sede Ecuador. Magíster en Estudios sobre Problemas Políticos Latinoamericanos. Universidad del Cauca Colombia. Especialista en Docencia sobre Problemas Latinoamericanos. Universidad del Cauca Colombia. Contador Público y con estudios en Antropología. Universidad del Cauca Colombia. Profesor titular Universidad del Cauca. Correo electrónico: olver67@yahoo.com

6 Institución Educativa Agropecuaria "Nuestra Señora del Rosario" está ubicada en el municipio de San Sebastián, Macizo colombiano en el Departamento del Cauca, lugar donde se centra la investigación y donde se atiende una población escolar de 350 estudiantes entre campesinos e indígenas. La institución es pionera en el rescate y proyección de tradiciones culturales desde su fundación en el año de 1981.

## Abstract

### *The Information and Communications Technology (ICT) and local subjectivity. The youth identity change.*

The positioning of the ICT in this advance world in Colombia and in our environment is a direct contact with the quality of life experiences of the participants in any type of society, (schools and universities). That's why the objective of this article is to analyze the influence of some ICTs (cell phones, social networks and television) in the student's identity change reconfiguration of "Nuestra Señora del Rosario" School, through surveys chats and interviews.

Then, taking into account the findings of the research, some strategies and mechanisms are given, so that the technology opens/brings human development opportunities.

This research is developed in this new technocultural point of view and the ICT in educational environment, to determine on analysis inside the local educational community.

**Keywords:** ICT, school, change (Reconfiguration), identity, influence, youth, training, social networks.

## Introducción

En los últimos tiempos, la creatividad humana, la forma en que se transmite la información al resto del mundo y el consumo cultural han evidenciado un inesperado y acelerado cambio en todas las actividades humanas. En esta nueva era ese cambio se encuentra íntimamente relacionado con los avances tecnológicos (celular, redes sociales, internet, televisión) y con el uso que la población escolar hace de estos.

Para referirnos a las influencias que estas tecnologías puedan tener en los comportamientos "tipo" de una determinada población escolar rural, debemos mencionar los orígenes de la Sociedad de la Información y del Conocimiento, la cual inicia a partir de los cambios que sufren las sociedades industrializadas europeas naciendo de esta manera lo que conocemos como la sociedad post-industrial. Esto rápidamente genera un desequilibrio

en los estándares sociales de la época generando así "una nueva capa social de trabajadores del conocimiento" (Drucker 1959, p. 2) y la tendencia hacia una "sociedad del conocimiento" (Drucker, 1969, p. 3).

Al respecto de lo dicho anteriormente se puede mencionar como primera medida las características principales de la sociedad de la información y del conocimiento:

- "La globalización económica y cultural,
- Libre movimiento capital personas (e-money), personas, cosas.
- Continuo avance científico y renovación del conocimiento,
- La inmediatez de productos y resultados,
- Necesidad de formación continua y "saber aprender",
- Omnipresencia de las redes, TIC "mass media",
- Información sobreabundante



- Fin de la era industrial y nuevos procesos laborales,
- Valor creciente de la información y el conocimiento,
- Nuevos entornos en el ciberespacio: laboral, lúdico,
- Cambios sociales: familia, multiculturalidad". (Marqués, 2000, p. 4).

En el caso de los adolescentes rosaleños, se nota el desapego y desinterés por su propia cultura. En la actual generación adolescente y juvenil existe una marcada influencia de los modelos sociales y culturales externos, debido posiblemente a los procesos migratorios y por los medios masivos de comunicación, que ejercen una fuerte presión sobre una débil memoria cultural. Adicionalmente existe un modelo educativo que refuerza los elementos globalizantes de una identidad nacional, una "débil" estructura familiar como institucional (desde los campesinos hasta la nación) acrecientan la presencia del saber estético, de sensibilidad, (sentir, percibir), lo que significa relegar su identidad, pues enfrentan un desdibujamiento de lo que está plasmado en su cotidianidad y más bien atañe al joven un afán de ser igual o simular parecerse a culturas y costumbres totalmente diferentes.

Desde estas consideraciones el interrogante que inspira y moviliza la presente investigación y análisis está referido a: ¿Cuáles son las influencias de las TIC (internet, redes sociales, celular y televisión) en la reconfiguración de la identidad en la población escolar de la institución educativa Nuestra Señora del Rosario con respecto a la estética, los valores y tradiciones culturales y sociabilidad?

## Objetivo general

Analizar la influencia de algunas TIC en la re-configuración de la identidad en población escolar de la Institución Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario.

## Objetivos específicos

- Determinar la incidencia o importancia que tienen las TIC (celular, internet, redes sociales y televisión) en el contexto escolar de la Institución.
- Establecer los cambios en la identidad en el nuevo entorno tecno-cultural de los estudiantes encuestados.
- Analizar el influjo o determinación de las TIC en la reconfiguración de la identidad y la conducta en la población escolar local.

## Metodología

El proyecto comprende desarrollo investigativo, recopilación de información, observación directa, entrevista con estudiantes, conversatorios con personajes reconocidos de la población<sup>7</sup> y aplicación de encuestas que cumplen con los parámetros exigidos por la estadística. Las diferentes actividades son totalmente interactivas, promoviendo la participación de los autores y estudiantes, tomando como punto de partida que en el Municipio de San Sebastián y más aún en el corregimiento del Rosal no se ha desarrollado ningún tipo de indagación referente a las influencias que tienen las TIC sobre la identidad escolar o similares, nos atrevemos a realizar la presente investigación en aras de identificar y abordar estos cambios, además con el propósito de servir como referencia para posibles estudios relacionados con el tema.

El artículo se encuentra estructurado de la siguiente manera: Una primera parte que corresponde al marco teórico en el cual se hace un recuento sobre el "nacimiento y evolución" de la sociedad de la información y del conocimiento, las TIC y la educación, tecnología, cultura e identidad; para abordar algunos hallazgos, se tratan aspectos sobre identidad general y local para lo cual se tendrá en cuenta el aporte

7 Personas que por su condición moral cultural y social sobresalen a nivel regional.



sobre vivencias de momentos culturales que hagan 2 de los autores<sup>8</sup> de la investigación porque son y han sido testigos directos por haber nacido y crecido en esta población desde hace aproximadamente 40 años, además de haber cursado los estudios de primaria y secundaria en la institución mencionada, como también el análisis de unos sucesos que marcaron el desarrollo de la población.

En la segunda parte se desarrolla el objetivo 1, que es la parte investigativa, se hace a través de conversatorios y entrevistas realizadas a personajes que hacen parte de la historia cultural de la población y estudiantes que vivencian estos cambios como tal, las conversaciones se plantean a manera de charla en un sitio cualquiera y con preguntas diseñadas y/o espontaneas que saldrán a medida que esta transcurre, La veracidad de los conversatorios y entrevistas están determinadas por los autores oriundos, ya que son conocedores a fondo de las personas que han forjado el desarrollo y conocimiento de su terruño; En complemento a lo anterior se aplica un cuestionario a los estudiantes, sobre aspectos relacionados con la utilización de las TIC, El universo de estudio: consta de 795 estudiantes de las Instituciones de los corregimientos del Rosal, Santiago, San Sebastián, tipo de investigación muestral, tamaño de muestra 269 estudiantes, edades: 14 -18 años, técnica de recolección: encuesta escrita, margen de error: 4% con 96% de confianza.

A partir de esta encuesta se determina el objetivo 2; a continuación se analizan los datos recolectados previamente, se verifican los cambios que han sufrido algunas costumbres o arraigos culturales representativos de los estudiantes para así poder determinar algunos hallazgos y conclusiones con lo cual se desarrolla el tercer objetivo.

8   Ciro Gómez y Javit Gómez autores oriundos y habitantes del lugar de la investigación.

## Marco teórico

### Sociedad de la información y del conocimiento

En esta sociedad de la información y del conocimiento los países que no cuentan con una sólida identidad, se enfrentan a la imposición de potencias que a través del TIC logran penetrar e influir en los símbolos y valores de estas naciones y por consiguiente, en la transformación de su identidad y costumbres. En este sentido “[...] la revolución de las tecnologías de la información y la reestructuración del capitalismo han inducido una nueva forma de sociedad, la sociedad red [...], por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados...expresiones de las actividades dominantes de las elites gobernantes [...] esta nueva forma de organización social, en su globalidad penetrante, se difunde por todo el mundo [...] el siglo XX, sacudiendo las instituciones, transformando las culturas [...]” (Castell, 2001, p. 23)

En la actualidad asistimos a una sociedad en donde todo depende de la tecnología y las comunicaciones por medio de las cuales recibimos cualquier tipo de información. Reafirmando lo dicho por Drucker, el estadounidense Daniel Bell hace referencia sobre este tema en su libro publicado en 1973, en el cual afirma que “la sociedad industrial se caracteriza por la coordinación de máquinas y hombres para la producción de bienes. La sociedad post-industrial se organiza en torno al conocimiento para lograr el control social y la dirección de la innovación y el cambio, y esto a su vez da lugar a nuevas relaciones sociales y nuevas estructuras que tienen que ser dirigidas políticamente” (Bell, 1973, p 11). Por lo cual se puede concluir que mientras para la revolución industrial lo más importante eran las maquinas, para la sociedad actual es el conocimiento, apoyado en la tecno-



logía y la información, las cuales influyen directamente en nuestras actividades diarias desde diferentes puntos de vista, enfatizando principalmente en lo social y lo político lo cual ocasiona un cambio en nuestro diario actuar y pensar.

En este sentido recordemos que la década del noventa fue época en donde aparece el internet, el cual en su primera intención fue creado como parte de un proyecto Estado-Unidense para mejorar la comunicación entre los diferentes estamentos del gobierno, y que poco después se hace masivo a nivel mundial. Este ha sido quizá uno de los más grandes inventos que ha hecho el hombre a través de la historia, con la llegada de esta herramienta aparece el correo electrónico, páginas virtuales, chat entre otros.

Con estos grandes avances en la tecnología de las comunicaciones, los países adelantados en esta materia organizan las primeras cumbres mundiales (Ginebra 2003 y Suiza 2005) en donde se formaliza el término “Sociedad de la información y del conocimiento” apoyados por gigantes como el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio, entidades que redactan unos principios o parámetros que se deberán de tener en cuenta para una sana convivencia de los habitantes de esta tierra, en algunos de sus apartes declaran que “construir la Sociedad de la Información: es un desafío para el nuevo milenio” (WISS, 2005, p. 1).

Bien, pareciera por lo anterior que el afán del hombre por el boom tecnológico y la gran cantidad de información que se generaría y estaría a disposición del público tendría una amplia repercusión en los comportamientos sociales que se sucederían de aquí en adelante en este sentido, “El ingreso a la sociedad del conocimiento modifica sustancialmente los comportamientos, las actividades, el empleo del tiempo, la vinculación educación trabajo, los sistemas para la ejecución de planes y programas, las conductas y la for-

mación ciudadana”. (Jaramillo, 2000, p. 3). Este es un ejemplo significativo donde se muestra como la explosión de información a través a través de diferentes medios tecnológicos puede modificar las conductas de un grupo social en particular e incluso de grandes masas a nivel mundial.

Lo anterior se reafirma en palabras de Arias cuando expone que “El ámbito cultural se han producido cambios profundos. A pesar de que apenas se debaten estos cambios en el ámbito cultural relacionado con la transición hacia la sociedad del conocimiento, se ha producido un intenso debate en torno a la globalización y al uso de Internet, que indica un profundo cambio en los procesos culturales y las interacciones sociales relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación y los avances en las tecnologías de tráfico”. (Arias, 2011, p 5). Dicho lo anterior podemos decir que el uso de estos dos términos, sociedad de la información y del conocimiento se diferencia en que el primero caracteriza a la sociedad sobre lo tecnológico refiriéndose a lo material y el segundo visto como un “...recurso económico lo que lleva la necesidad de aprender a lo largo de la vida”. (Arias, 2011, p. 6).

### **Implementación de TIC en el aula**

A lo largo del tiempo las tecnologías han jugado un papel importante en la historia del hombre, desde el mismo momento en que aparecen con fines como el bélico, por ejemplo, en este mismo sentido actualmente son muchos los esfuerzos realizados con el propósito de encontrar en ellas un mejor uso como en la educación, al respecto “las instituciones de formación deben contribuir a la enseñanza-aprendizaje global en el uso de las TIC, la oferta de mejores condiciones para la actualización, el auto-aprendizaje y el aprendizaje permanente.” (García, 2012, p. 5). A esto se añade que “La Tecnología Educativa debe re-conceptualizarse como ese espacio intelectual pedagógico cuyo objeto de estudio son los medios y las



tecnologías de la información y comunicación en cuanto formas de representación, difusión y acceso al conocimiento y a la cultura en los distintos contextos educativos: escolaridad, educación no formal, educación informal, educación a distancia y educación superior”. (Área, 2012, p. 20), en este sentido el aprovechamiento que hagamos de estas herramientas en nuestro quehacer pedagógico se hace indispensable en el nuevo rumbo al que nos enfrentamos si se tiene claro, que el entretenimiento que ellas ofrecen a los jóvenes está cada vez más lleno de nuevas posibilidades que los aleja del rol como estudiantes.

Por otra parte, la implementación de estas nuevas tecnologías en el aula escolar enfrenta grandes retos al respecto hay quienes plantean que, “En las instituciones educativas de carácter público, estos elementos están distribuidos de manera irregular, de forma que es posible hablar de la existencia de una divisoria digital considerable, ocasionada por la ausencia de esas condiciones en las regiones más apartadas del país”. (Zapata, 2012, p. 18), es un aspecto que influye de manera directa en el aprendizaje en el aula, puesto que su ausencia establece una gran desventaja frente a quienes han podido superar estas barreras. En este mismo sentido, también lo reconoce Área, cuando plantea que, “el desarrollo tecnológico y científico afecta a todos los miembros de la sociedad pero no de la misma forma. El acceso a las nuevas tecnologías y al conocimiento e información está al alcance de aquellas personas que tengan las posibilidades materiales y las habilidades adecuadas para comprarlas y usarlas, provocando un aumento en las distancias culturales y sociales” (Área, 2012, p. 9). Al respecto conviene decir que comunidades como la de la presente investigación no son ajenas a estas marcadas diferencias, sin embargo los pocos accesos que se tienen a estas nuevas tecnologías, están socavando de alguna forma el cambio en la identidad de los jóvenes, para lo cual es

necesario apuntar todos los esfuerzos en nuevas visiones y objetivos en procura del rescate de las tradiciones culturales, Aquí vale la pena hacer un pequeño apunte, en donde “No basta con barnizar y colorear la vieja escuela con elementos de modernidad o nuevas tecnologías, sino que es necesario Refundar esta vieja escuela, pero “refundar” es construir modernidad sin perder la tradición”. (Román, 2004, p. 3), esto con el propósito de reconstruir bajo la sobra de las TIC, mecanismos alternos comprometidos con el saber pedagógico y el rescate de las tradiciones culturales.

### **Tecnología cultura e identidad**

Es indispensable tener en cuenta los conceptos de cultura e identidad para tener una mayor claridad respecto a la influencia de las TIC en un sujeto rural que se ve íntimamente ligado a sus tradiciones culturales y definidos rasgos de identidad.

Aceptemos pues que “la cultura puede entenderse actualmente como un conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias: (Medina, 1981, p 11) y también la identidad “no es algo unificado, definitivo y fijado de una vez por todas, sino algo en constante transformación, de suerte que el sujeto asume diferentes identidades en momentos y lugares distintos. Si el sujeto se cree de una identidad determinada no es porque la posea, sino como consecuencia de la narración de su vida que se representa ante sí” (Gimeno, 1999, p. 41)

Para un mejor entendimiento de la situación debemos diferenciar las identidades culturales, urbanas y rurales, al respecto “lo urbano y lo rural han sido por mucho tiempo, tipos de lugares diferenciables tanto por las prácticas sociales que en ellos se han dado como por las imágenes de cada una de estos ámbitos que



han prevalecido en la sociedad” (Barros, 1999 p. 15).

Bajo estas características, en las nuevas generaciones de las sociedad de la información se puede afirmar que “cuanto más pierden su dominio las tradiciones, la vida diaria se reconstituye en virtud de la interacción dialéctica de lo local y lo global, mas se ven forzados los individuos a negociar su elección de tipo de vida entre una diversidad de opciones” (Giddens, 1991, p. 33).

En este aspecto se puede evidenciar la diversidad de posibilidades que ofrecen las TIC en donde los individuos bajo el amparo del anonimato pueden experimentar una gran cantidad de experiencias que los pueden transportar por mundos irreales, en donde pueden realizar sus fantasías más escondidas, bajo ese mundo virtual interactuar con personas de diferentes arraigos culturales y de los cuales pueden extraer algunas características que de acuerdo con las personalidades pueden ser acogidas o desechadas, aquí podemos percibir el apunte de la UNESCO en donde asevera que “al permitir la superposición de identidades personales virtuales y reales, internet ofrece ámbitos inéditos de expresión, según algunos expertos, funciona como un revelador de las fuerzas y tendencias escondidas de las sociedades que configura, favoreciendo por una parte la tendencia a la despersonalización y al olvido de la propia identidad y creando por otra parte dinámicas que permiten diversificar las identidades virtuales de cada individuo al amparo de un numero casi infinito de seudónimos” (UNESCO, 2005, p. 59)

Si nos detenemos un segundo podemos ver como la apertura hacia el mundo digital en que nos encontramos, nos lleva a entender que “una revolución digital en las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) ha creado una plataforma para el libre flujo de información, ideas y conocimientos en todo el planeta. Ha causado una impresión profunda en

la forma en que funciona el mundo, que resulta vital tanto para el mundo desarrollado por su función de herramienta social y comercial, como para el mundo en desarrollo por su función de pasaporte para la participación equitativa y para el desarrollo económico, social y educativo.” (García, 2012, p. 2).

El contexto tecnológico al que nos enfrentamos ahora, nos presenta beneficios y oportunidades que se pueden descubrir a través del buen manejo y uso de la información y el conocimiento adquirido por medio del internet. En este sentido, se pueden invertir los papeles para aquellos grupos sociales arraigados y con fuertes procesos de identidad, puesto que pueden utilizar estos medios tecnológicos para difundir o masificar su cultura entre sus comunidades. Así y todo, decimos que, de acuerdo con la UNESCO “un principio aplicado para desarrollo de la Sociedad del conocimiento, es el reconocimiento de la diversidad cultural como agente determinante para el desarrollo sostenible basado en el diálogo entre culturas y la cooperación local, nacional y mundial” (UNESCO, 2005, p. 5).

### **Contexto cultural e identidad local**

No se podría empezar a relatar el giro de la identidad de los jóvenes o estudiantes de la Institución educativa agropecuaria “Nuestra Señora del Rosario” sin hacer alusión a los hechos o acontecimientos más importantes que hacen parte de la historia e identidad de los pobladores rosaleños.

Uno de los aspectos relevantes que marcó un antes y un después en la cotidianidad de los habitantes de esta localidad fue la llegada de la vía carretable a mediados de los años 60, siendo Gobernador Carlos Obando Velasco, quien a petición de la Junta pobladora del Rosal Cauca en ese momento liderada por el Profesor Alfonso Marino Pérez<sup>9</sup> y luego de varios

9 Alfonso Marino Pérez: Docente octogenario, jubilado y fundador de la Escuela Rural Integrada



intentos consiguen la aprobación del trazado y apertura de la vía que comunica a las localidades de Bolívar y el Rosal; haciendo memoria y adentrándonos en la historia de tan importante evento, logramos contactar al maquinista encargado de la obra, el Señor *Ciro*<sup>10</sup> con quien tuvimos la suerte de compartir ideas y pormenores de la época, el operador *Ciro* nos relató en forma jocosa y anecdótica como fue la llegada de la vía y la forma tan espectacular como fueron recibidos por la comunidad campesina, hasta el punto de ser el centro de atención y congratulaciones, acontecimiento comparado apenas con la llegada de los sacerdotes y representantes eclesíásticos.

Como anotamos anteriormente, con la llegada de la carretera en los 60, la cultura rosaleña entra en un periodo de transformación destacándose por características particulares que la diferencian considerablemente, entre ellas están, los intereses políticos y la innegable ruptura con las tradiciones familiares y las formas estéticas y de comportamiento.

Uno de los primeros avances tecnológicos que ingresa a la región es el telégrafo, siendo este el primer medio de comunicación avanzado para la época, posicionándose y desplazando rápidamente al correo por carta, el cual tenía sus limitaciones como la demora y en algunos casos el extravío de la encomienda, puesto que su transporte lo hacia una persona pueblo a pueblo de a pie. Más tarde con la llegada del único teléfono comunitario las comunicaciones se consolidan y se convierte en el medio más efectivo en tiempo real, cabe anotar que el tener teléfono domiciliario en cualquier parte de Colombia era un privilegio y muy pocos gozaban de él, por lo que el telegrama se convierte en

el segundo medio de comunicación más eficaz de la época.

A mediados de la década de los setenta con la instalación de la energía eléctrica y con una carretera en buenas condiciones, no tardaron las empresas encargadas de comercializar electrodomésticos en incursionar e invadir los hogares con televisores, neveras, equipos de sonido, licuadoras y estufas eléctricas entre otros; es aquí entonces, donde a través del televisor y de una forma masiva empieza la incursión de las tecnologías, para así quedarse de una forma definitiva a hacer parte de las costumbres de los rosaleños.

A comienzos de la década de los ochenta es fundado el colegio de nombre "Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario", cuyo nombre es tomado en honor a la patrona del pueblo El Rosal, lugar donde se construyó, siendo este el primer centro educativo de esta categoría a nivel de todo el municipio.

En la década del noventa aparecen los primeros computadores en algunas instituciones educativas del Municipio, con la gran sorpresa que en estos sitios no había personal capacitado para su uso y manejo por lo que muchos optaron por archivarlos, con el pasar del tiempo y con la capacitación que tuvieron algunos docentes, se los coloco en funcionamiento de una forma adecuada, es así como terminamos nuestro relato con la llegada del nuevo milenio en donde las nuevas tecnologías invadieron estas tierras afectando de una u otra forma el actuar y pensar de quienes las habitan.

Aspectos relevantes en los cuales se aprecia la relación TIC y los cambios de identidad juvenil en la población escolar.

De las respuestas de la encuesta, algunas se han tomado para definir aspectos en los cuales se presenta una mayor influencia de las TIC en el individuo preguntado, para hacer algunos análisis y tomarlos a manera de hallazgos, algunas preguntas se agrupan y se hace un

---

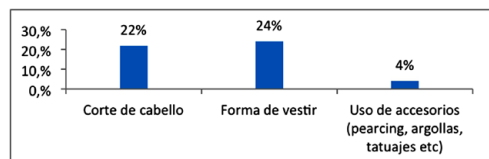
El Rosal, persona conocida y prestante de la localidad rosaleña.

10 *Ciro Artenio Gómez Pabón*: Operador de maquinaria con la que se hizo la apertura de la vía y padre de dos de *Ciro* y *Egdivar Gómez*, autores de la investigación



solo análisis, en otras que presentan un mayor grado de importancia se hace la evaluación por separado.

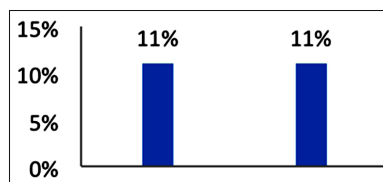
### Respecto a la estética



A diferencia de adolescentes de otras partes de Colombia, donde la mayoría están pendientes por estar a la moda en todos los aspectos (forma de vestir, corte de cabello, uso del piercing entre otros) en promedio un 83% de los chicos de San Sebastián optan por no dejarse influenciar del todo por este tipo de propaganda o tendencias que divulgan los medios. El 17% restante nos permite constatar en una forma clara la gran influencia que tienen las TIC en el individuo local, pues pasan de utilizar las prendas que caracterizan una población campesina e indígena a utilizar prendas que nada tienen que ver con el entorno, pues a veces no cumplen ni siquiera con el cometido para el cual fueron creadas. Asimismo, el corte de cabello, los accesorios y pintas<sup>11</sup> estrafalarias dan cuenta de la apropiación de características de zonas muy diferentes y de las cuales no tenemos influencias culturales directas, únicamente por medios informáticos y que son de gran aceptación en esta minoría juvenil. Tal vez constituye el rasgo de identidad más visible y el cual nos permite constatar en una forma clara la influencia que tienen las TIC en el individuo local. A todo esto Eduar comenta: “[...] a nosotros nos prohíben aquí los tatuajes, los piercings, los cortes, pero es que son muy vácanos, profe, como les quedan a otros amigos del face...y además si lo hacen los futbolistas y algunos profes, ¿porque nosotros no? [...]”.

11 Pintas: conjunto de prendas de vestir que están de moda.

### Respecto a la globalización cultural

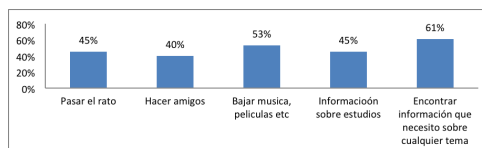


Es evidente que estamos expuestos a la intervención extranjera con mucha facilidad; actualmente, las raíces de identidad han sido de alguna manera lo suficientemente fuertes para interponer barreras que impiden la intromisión de otras culturas de ahí que el 11% únicamente presenten tendencias en preguntas de este tipo.

### Respecto a la sociabilidad

De todas las facilidades que ha traído la globalización de las TIC, sin duda la que tiene un mayor impacto en la vida social de la comunidad rosaleña es el despliegue rápido, de las redes sociales y el teléfono móvil. El conjunto de ellas ha dado origen a la llamada “Sociedad de la Información” mencionada anteriormente, porque se ha generado un cambio en las conductas familiares, en la relación interpersonal, en el entretenimiento, en la frecuencia y modalidades de la comunicación y en la participación.

### ¿Para qué utilizas internet?



Esta es una de las preguntas más interesantes para nuestro análisis en la cual podemos observar la tendencia de las actividades que los chicos y las chicas de San Sebastián hacen cuando están en internet. La pregunta que marca la mayor aceptación entre los jóvenes es la de “encontrar información sobre cualquier tema”, esto se debe a la versatilidad del internet. La segunda tendencia que les

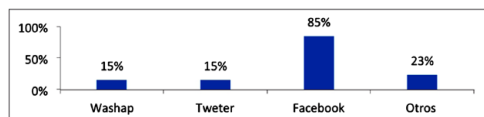


llama tremendamente la atención es la de los “videos y la música” tanto así que se ubica en el segundo lugar de la encuesta; luego se ubica “consultas escolares” y “hacer amigos”; al respecto no podemos omitir las opiniones de personas que están en contacto directo con el manejo de estas herramientas tecnológicas (Sala de internet), ejemplo de ello es el profesor Noel , quien al preguntarle sobre el tema responde: “[...] el muchacho está metido de lleno en la tecnología, como lo es través de la utilización de celulares, televisión y la comunicación directa con otros interlocutores por medio de la internet [...]”, evidentemente esto convierte al estudiante en un ser dependiente de los medios de comunicación, llevándolo a satisfacer sus necesidades de información a través de estos medios, invirtiendo gran parte de su tiempo disponible; el estudiante una vez que ingresa a la sala, se convierte en una persona totalmente alejada del mundo que lo rodea, sumergiéndose en un mundo virtual que lo lleva a navegar por mundos fantásticos, reales e irreales que de alguna forma solventan la carencia de entretenimiento y distracción que no encuentran en la zona, pues son muy pocas las actividades para ocupar el tiempo libre en forma productiva.

También afirma Jorge<sup>12</sup> que “[...] El uso de la internet es constante, la tecnología ha invadido el pensamiento, el tiempo y el quehacer del joven, estamos en un nuevo lenguaje, al contrario de anteriores épocas [...]”, el estudiante de hoy nos lleva siglos de avance en muchos temas que en otros tiempos eran considerados o vistos en una forma no muy ortodoxa y para los cuales no teníamos acceso, estos alcances forman un individuo precoz, con conocimientos avanzados para su edad y para los cuales no tiene una correcta orientación, pues se adquieren de una forma inesperada y autónoma.

El medio mas utilizado para conseguir amigos son las redes sociales, verificando que mas de la mitad de los encuestados tienen una cuenta, siendo el Facebook el de mayor aceptabilidad (85%).

### ¿Qué tipo de redes sociales utilizas?



Es evidente el uso masivo del Facebook, todo y más por decir que este tipo de red social ofrece a esta nueva generación la posibilidad de ver, leer, escribir, manifestar sentimientos bajo el uso de nuevos códigos escritos o verbales que en otras circunstancias no se podrían dar.

En este sentido y siendo consecuentes con las respuestas dadas se puede de alguna manera inferir y corroborar el uso que le están dando a este tipo de aparatos tecnológicos. Con respecto a lo anterior muchos de los encuestados (85%) manifiestan tener cuentas en sitios como el facebook, en donde su conexión se hace constantemente con fines de ocio. En este aspecto es permanente el chat con amigos donde se comparte todo tipo de información como chismes de farándula, chistes, memes, fotografías propias y de amigos, encuentros románticos virtuales y en fin un sin número de información que va formando entes virtuales dependientes de este mundo. Al respecto Sebastián<sup>13</sup> comenta “[...] profe es que el face lo es todo, uno ahí aprende cosas bacanas de amigos de otras partes... estar a la moda profe, no estar atrasados en el look, en las pintas modernas, es que aquí es todo a lo antiguo y eso ummm... que pena salir a la calle a que los amigos lo vean peinado por la mamá a uno y con la ropa de hace treinta años, también hay que estar en

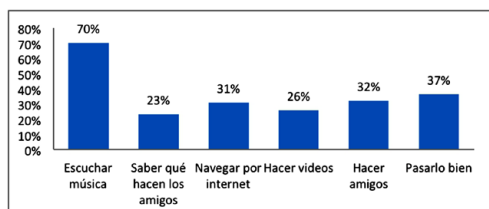
12 Jorge Muñoz Quisoboni: Propietario y administrador de local de internet.

13 Sebastián Bohórquez: Estudiante grado decimo, Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario,.



la onda con las niñas de otro lado y no quedar mal [...]”.

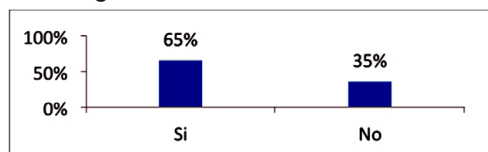
### ¿Para qué utilizas el teléfono móvil?



En la gráfica nos damos cuenta que un gran porcentaje de estudiantes poseen o tienen acceso a un celular de datos (del papa, mama o de algún familiar) con el cual se mantienen navegando por internet. Lo que está bien claro es que este aparato tecnológico para nada es utilizado como un medio de investigación y obviamente tampoco es para que los controlen, el mayor uso se concentra en escuchar música y los servicios básicos que presta cualquier móvil.

### Respecto a valores y tradiciones culturales.

¿Los problemas juveniles en la actualidad se están dando o aumentan por estas tecnologías?



Aunque gran parte de los encuetados no se dejan llevar por lo que observan o escuchan en los medios, un 65% cree que todo este boom de la tecnología y la información influyen de manera determinante en las mentes y la forma de actuar de los jóvenes de hoy en día, de ahí que muchos presenten comportamientos poco adecuados, muchos de ellos observados en las redes virtuales.

Nuestra investigación parte de un sujeto formado netamente en áreas rurales, bajo la influencia de tradiciones culturales que

lo diferencian de un sujeto de área urbana, la tradición oral es tal vez la principal causante de que aun se conserven y se transmitan estos saberes de generación en generación, anteriormente la poca comunicación con el mundo exterior y la falta de tecnologías informáticas podían ser causantes de ello, esto podía ser beneficioso en cierto modo porque no permitía la intromisión de características culturales externas que afectarían la forma de vida.

Hacemos esta relación entre un sujeto rural y urbano, porque la verdad es que las culturas externas están invadiendo de una forma tal que a veces es difícil diferenciar un campesino e indígena de un sujeto ciudadano, la intromisión de modas, música lenguaje y comportamientos, son aspectos preocupantes que afectan considerablemente el normal desarrollo de los sujetos de esta comunidad.

Si tenemos en cuenta que es muy poco el contacto que tienen nuestros sujetos con los medios tecnológicos, por estar en una zona tan alejada y con tan pocos recursos económicos el acceso a estos sistemas es muy limitado, pero aún así, es tanta la fuerza de estos medios que vemos con gran preocupación como nuestros sujetos recogen características que nada tienen que ver con nuestra cultura.

El sujeto de área rural reúne características básicas, tiene que ver como fundador de su propio ser, con sus raíces culturales transmitidas a través de generaciones que no permiten que estas costumbres se pierdan, la trascendencia social es vital, el contexto del sujeto rural había permanecido casi inviolable por otras culturas, y se hace lo posible porque se continúe así, la construcción de identidad es lo más importante puesto que un individuo de estas características es formado bajo la influencia del seno familiar y con una educación que lo orienta sobre la importancia de conservar estos parámetros de identidad, de esta forma se trata de impedir la pérdida de estos valores sociales, culturales y morales.

## Evidencias

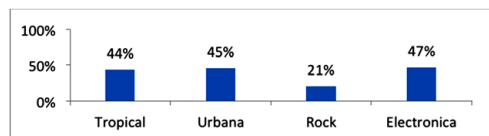
Para sacar las evidencias de la presente investigación, se tuvo en cuenta algunas preguntas realizadas en la encuesta y que nos dan cifras significativas sobre la influencia de las TIC en el cambio de la identidad juvenil escolar de la Institución Educativa Agropecuaria “Nuestra Señora del Rosario”

Para la siguiente evidencia se tuvo en cuenta, la pregunta acerca de si se dejan influenciar con respecto al corte de cabello, forma de vestir y el uso de accesorios como piercing, argollas y tatuajes.



Foto 1. Estudiantes no influenciados por la tecnología.

¿Dentro de tus gustos musicales preferes escuchar?



Es necesario aclarar que, en sentido contrario a lo expuesto anteriormente sobre la apatía y el poco cambio que han experimentado los jóvenes de la localidad frente a los aspectos estéticos, es evidente los gustos hacia diferentes ritmos musicales ajenos al contexto y la cultura tradicional de la zona de investigación al respecto, un gran porcentaje expresan de forma directa la gran afición por la música urbana, el reggaetón, la bachata,

electrónica entre otras. Esto nos lleva a establecer una comparación entre los resultados tan diferentes en estos dos aspectos el estético y el gusto y la forma en que se diferencian y se hacen evidentes en la investigación.

En síntesis se puede inferir que en una población con un gran arraigo y de tradiciones culturales los jóvenes investigados no demuestran en su parte física expresiones de otras culturas puesto que sus padres no se los permiten y las normas de la Institución lo prohíben, sin que esto quiera decir que ellos no manifiesten su interés por estos cambios estéticos, sin embargo demuestran y practican un gran gusto por ritmos muy distintos a los que tradicionalmente se escuchaban y bailan en la región (música urbana, reggaeton, bachata etc.). este último aspecto se hace evidente en las diferentes actividades que se realizan con motivo de celebraciones en la comunidad y hacia el interior de la Institución. La música aparece en un horizonte de novedad, de descubrimiento y los jóvenes la viven con sentido protagónico y pasa a ser parte importante de campo de acción, dando así cabida a una nueva sociedad conocida como de “identidades múltiples” (Phelan, Danvidson, Yu, 1999, p. 9), en donde interactúan características provenientes de diversas culturas y que son acogidas y manifestadas por los individuos que se ven sometidos a sus influencias.

Bajo estas influencias en las nuevas generaciones de la sociedad de la información se puede afirmar que “cuanto más pierden su dominio las tradiciones, la vida diaria se reconstituye en virtud de la interacción dialéctica de lo local y lo global, más se ven forzados los individuos a negociar su elección de tipo de vida entre diversidad de opciones” (Giddens, 1991, p. 33)

## Conclusiones

En la localidad del Rosal y específicamente en el colegio Nuestra señora del



Rosario a pesar de que son muy pocos los sitios que prestan servicio de internet, se evidencia una marcada tendencia a la utilización de redes sociales, chats y afines, pues es muy común encontrar estudiantes y comunidad educativa en estos sitios durante el día y altas horas de la noche, si observamos la gran mayoría tiene cuentas abiertas en correo electrónico y facebook entre otras, en donde se interactúa con personas de diferentes lugares, algunos tienen más de una cuenta, unas con nombre propio para usos educativos y de trabajo, otras bajo pseudónimos con fines de ocio y esparcimiento.

En cuanto a la utilización de los móviles es innegable que la mayoría de la población escolar utiliza este medio, muy pocos los utilizan únicamente como medio de comunicación en forma propiamente dicha, pues la mayoría las utiliza para fines de entretenimiento y diversión, además de la conectividad con internet que también es utilizado en los móviles, si tenemos en cuenta que son personas de bajos recursos económicos se dan las formas de adquirir un equipo de alta tecnología que preste estos servicios, pues la idea es estar actualizados y no quedarse atrás, además las necesidades tecnológicas nos obligan a entrar en la onda ciberespacial, pues la forma de comunicarse actualmente es por estos medios y si no tenemos la capacitación y las herramientas necesarias prácticamente estas atrasados con respecto a otras regiones, la Institución y la comunidad educativa del Rosal no podía ser un punto aparte y rezagarse ante la magnitud de la globalización tecnológica y nos encontramos que estamos en igualdad de condiciones aunque en menor escala de otras localidades que de una u otra forma se asemejen a nuestro contexto cultura.

Esta marcada utilización de los servicios de internet influyen de manera significativa en la identidad de algunos de los usuarios, pues como nos pudimos dar cuenta en el estudio realizado son varias las personas que toman aspectos

de otras culturas como la forma de vestir, de actuar y pensar y las asumen como propias y las manifiestan dentro de sus quehaceres diarios.

El fenómeno de las tic, lo que origina mas que un cambio en la identidad de cada individuo es un impacto en la sociedad desde el punto de vista antropológico, ya que influye en el movimiento de las personas de hoy en día, estas tecnologías han establecido vínculos a partir de una comunicación abierta, libre y espontánea la cual involucra a los estudiantes de las instituciones y toda una comunidad de una región, país o continente y desde luego esta comunicación puede ser utilizada para difundir o intercambiar temas que abarcan infinidad de aspectos para ser analizados desde diferentes puntos de vista. Este tipo de comunicación tiene gran impacto en las personas por que se difunde a través de diferentes medios (multimedial), su percepción involucra los sentidos visual, auditivo y sonoro, de ahí el gran impacto que origina en los sujetos las interacciones que se hagan por estos sistemas y mucho mas en los estudiantes que por su edad (adolescente) están dispuestos a recepcionar cualquier tipo de información, a diferencia de las comunicaciones tradicionales que se hacía hace algunos años. Esto trasciende directamente en lo emocional y por ende en su forma de actuar; desde lo subjetivo no podemos culpar a estos individuos por preferir navegar con estas herramientas como pez en el agua, si los jóvenes optaron por este medio no debemos ser apáticos o egoístas al tratar de involucrarlos en un mundo fuera de contexto en el cual muchos de nosotros aun nos desenvolvemos, según el pensamiento del filósofo Jean-Paul Sartre, la existencia precede a la esencia, por lo que cada individuo es libre de elegir lo que más le convenga en el diario vivir, asumiendo sus riesgos y consecuencias, claro está que estos actos realizados con libertad deben de ser acordes a unos parámetros de compromiso y responsabilidad que



la sociedad en la cual se desenvuelven les exige.

La humanidad ha enfrentado a través de los tiempos cambios sustanciales en la cultura, el comportamiento de los individuos en general ha estado supeditado al ambiente, a su entorno y la influencia que este hace sobre él. Esta influencia se convierte de alguna manera en algo inevitable que bajo otra mirada, sería el normal funcionamiento del mundo, en otras palabras pudiéramos pensar como algo de la vida misma. Al respecto, "En los 50, la palabra cultura podía ser vista como un obstáculo al progreso y desarrollo material. Así lo expresa un documento realizado por expertos de Naciones Unidas en 1951", en donde "Hay un sentido en que el progreso económico acelerado es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de casta, credo y raza deben romperse y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberán ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico" (OEA, 2002, p. 4). En otras palabras es posible que hoy en día nos estemos enfrentando y resistiendo desde el sentir de muchas culturas ancestrales al rechazo de lo inevitable de lo que debería ser el cambio constante.

## Recomendaciones

El uso de las tecnologías en la educación ha provocado el desarrollo de nuevas habilidades en los estudiantes. Es por ello que el docente debe asumir el uso y manejo de las TIC, en su quehacer diario. Las tecnologías de la información y la comunicación permiten de una manera

agradable la transmisión de la información lo cual requiere de una destreza para su dominio. Se trata de superar los logros o alcanzar metas a través de una enseñanza programada y certera de los docentes que a su vez deben ser capaces de utilizar y aprovechar estas herramientas en función de lograr un aprendizaje verdaderamente significativo. Desde esta nueva perspectiva de la educación, que ampara el uso de la tecnología no como un fin sino como un medio para renovar el proceso de aprendizaje, es primordial utilizar las nuevas herramientas de forma adecuada. Por ello, el papel y la formación en TIC de los docentes es fundamental ya que son ellos los que deben dotar de contenidos educativos a las herramientas tecnológicas e integrar la tecnología en todas las áreas del conocimiento que se imparte en las aulas, como lo mencionan.

Es importante reconocer el poco conocimiento que tienen los padres de familia sobre el manejo y alcance que tienen las TIC y frente a este aspecto sería muy conveniente la creación de una escuela de padres en donde se pudieran tratar estos temas primordialmente, con capacitaciones y orientaciones sobre las bondades y limitaciones a las que se pueden enfrentar sus hijos cuando son o no orientadas correctamente.

La educación debe velar por el desarrollo de la subjetividad y de la identidad, utilizando los medios disponibles como las TIC para enraizar nuestra cultura y tener en cuenta nuestros orígenes, pero si la globalización permite la entrada de tecnologías, la sistematización de éstas debe ser utilizada para nuestro beneficio, si los medios con que contamos nos permite una orientación de conocimientos, no tenemos que desecharlos por el contrario nos permiten avanzar y configurar una apropiada subjetividad.



## Bibliografía

### Fuentes

- Área Moreira Manuel. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna, España. En: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf> (Recuperado Agosto 29 de 2014).
- Arias Gago, Ana Rosa. (2011). La sociedad del conocimiento: el profesor y el alumno en la sociedad del conocimiento. En: <http://unileonmaster.wikispaces.com/file/view/LA+SOCIEDAD+DEL+CONOCIMIENTO.pdf>. (Recuperado Agosto 23 de 2014).
- Barros, Carlos. (1999). Identidades entre lo urbano y lo rural. En Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de marzo de 2005 – Universidad de Sao Paulo. En [sistemaid.com/preview.php?a=83449](http://sistemaid.com/preview.php?a=83449) (Recuperado Agosto 21 de 2014).
- Bell, Daniel. (1973). El advenimiento de la sociedad post-industrial: Un intento de prognosis social. (A. Editores, Ed.). En <http://cedum.umanizales.edu.co/>: Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: UM. (Recuperado el 21 de 08 de 2013).
- Castells, Manuel. (2001). *Galaxia Internet*. Barcelona. Editorial Plaza & Janés Editores, S.A. En: <http://gestiondelainformacionylacomunicacion.wikispaces.com/file/view/Castells,+Manuel+-+La+galaxia+Internet.pdf>. (Recuperado Enero de 2014).
- Drucker, Peter. (1959). En KrugerKarsten: “El concepto de sociedad del conocimiento”. En: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-683.htm>. (Recuperado Agosto 20 de 08 de 2013).
- Entrevista con Sebastián Bohórquez, estudiante del grado once de la Institución Educativa Agropecuaria “Nuestra Señora del Rosario”, mayo 12 de 2014, San Sebastián: Cauca.
- Entrevista con Edward Hoyos, estudiante del grado once de la Institución Educativa Agropecuaria “Nuestra Señora del Rosario”, mayo 12 de 2014, San Sebastián: Cauca.
- Entrevista con Noel Hoyos Quisoboni, profesor Institución Educativa Agropecuaria “Nuestra Señora del Rosario”, mayo 13 de 2014, San Sebastián, Cauca.
- Entrevista con Jorge Muñoz Quisoboni, propietario y administrados de local de internet, corregimiento el Rosal, mayo 13 de 2014, San Sebastián: Cauca.
- García, María. (2012). Tecnologías de la información y la comunicación TIC para el desarrollo social. En: <http://cedum.umanizales.edu.co/>: Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: UM. (Recuperado Agosto 20 de 2013).
- Giddens, Anthony. (1991). *Modernity and Self-identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Castells, M. *El Poder de la Identidad Vol.II.* (S. V. Editores.). En: [http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae\\_diversidad\\_new/filosofia2\\_popayan\\_ch7/criterios\\_conceptuales/recursos\\_estudio/pdf/la\\_era\\_de\\_la\\_informacion\\_economia\\_sociedad\\_y\\_cultura.pdf](http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/filosofia2_popayan_ch7/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/la_era_de_la_informacion_economia_sociedad_y_cultura.pdf). (Recuperado Agosto 30 de 2013).
- Jaramillo, José. (2000). La nueva sociedad del conocimiento y de la información. *Literario Dominicano*. El Colombiano, Medellín. En: <http://docencia.udea.edu.co/biblioteca/formacion-usuarios/guidadelcurso/bibliografiadocumentos/sociedad%20conocimiento.pdf>. (Recuperado Septiembre 15 de 2014)
- Marqués, Graells Pere. (2000). La cultura tecnológica en la sociedad de la información (SI). Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. En: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/TIC/siglo%20XXI.pdf>. (Recuperado Agosto 12 de 2014).
- Phelan Patricia, Davidson Locke Ann & Yu Cao Hanh. (1991). Identidades múltiples y relaciones interculturales. En revista de psicología UFC, ISSN: 2179-1740, Brasil. Universidad Federal de Ceará, Departamento de Psicología. En [www.revistapsicologia.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85%3AAla-psicologia-social-y-elconcepto-de-cultura&catid=35%3Avolumen-ii-numero2&Itemid=54&limitstart=8](http://www.revistapsicologia.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=85%3AAla-psicologia-social-y-elconcepto-de-cultura&catid=35%3Avolumen-ii-numero2&Itemid=54&limitstart=8). (Recuperado Agosto 21 de 2014).
- Román, Martiniano. (2004). Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula. En: <http://martiniano.editorialconocimiento.cl/wp-content/uploads/2009/05/aprender-a-aprender1.pdf>. (Recuperado Agosto 29 de 2014).

- UNESCO. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. En: [umanizales.edu.co](http://cedum.umanizales.edu.co/): En <http://cedum.umanizales.edu.co/>. (Recuperado Agosto 29 de 2013).
- Zapata Duque Jorge Fernando. (2012). Sistema Red TIC Colombia: Un Modelo de Web TV para Apoyar la Formación de Docentes de Educación Básica en Colombia Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje. Volumen 7. Sociedad de la Educación del IEEE. En: <http://rita.det.uvigo.es/201205/uploads/IEEE-RITA.2012.V7.N2.pdf>. (Recuperado Agosto 29 de 2014)
- OEA. (2002). La cultura como finalidad del desarrollo. En: Molano L. Olga. (2008) Identidad cultural un concepto que evoluciona Revista Opera, núm. 7, pp. 69-84, Universidad Externado de Colombia. Colombia. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>. (Recuperado, Agosto 12 de 2014).
- WISS. (2005). Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información celebrada en Ginebra en el 2003 y Túnez en el 2005: "Declaración de principios". En <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html>. (Recuperado Julio 01 de 2012).
- ## Referencias
- Azzolino, María Cecilia. (2007). Subjetivación y Nuevas Tecnologías. Una relación puesta en contexto. FCE- Universidad Nacional de Entre Ríos. En: [http://www.ucse.edu.ar/dass/difusiones/Subjetivacion\\_y\\_NT.html](http://www.ucse.edu.ar/dass/difusiones/Subjetivacion_y_NT.html) (Recuperado el 1 de julio de 2012).
- Bell, Daniel (1973). "El advenimiento de la sociedad post-industrial, Un intento de prognosis social". En [http://tecaleg.org/documCurso/DANIEL\\_BELL](http://tecaleg.org/documCurso/DANIEL_BELL) (Recuperado el 13 de Julio de 2012).
- Balardini, Sergio. (1994). Jóvenes, tecnología, participación y consumo. En publicación: Jóvenes, tecnología, participación y consumo. En: <http://www.slideshare.net/jasp10agosto/jvenes-tecnologa-participacion-y-consumo>. (Recuperado en Marzo 26 de 2013).
- Barrio, Belén Pascual & Rueda, Rocío. (s.f.). Sociedad red: cultura, tecnología y pedagogía crítica. (Universitat de les Illes Balears). En <http://www.uv.es/~jbeltran/ase/textos/pascual.pdf>. (Recuperado en Octubre 26 de 2013).
- Berardi, Franco. (2007). Generación Post-alfa. En [http://www.streetdirectory.com/travel\\_guide/126188/technology/fundamental\\_concept\\_of\\_information\\_technology.html](http://www.streetdirectory.com/travel_guide/126188/technology/fundamental_concept_of_information_technology.html): Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: UM. (Recuperado el 01 de 07 de 2012).
- Castells, Manuel. (2001). El Poder de la Identidad Vol.II. (S. V. Editores, Ed.). En [http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae\\_diversidad\\_new/filosofia2\\_popayan\\_ch7/criterios\\_conceptuales/recursos\\_estudio/pdf/la\\_era\\_de\\_la\\_informacion\\_economia\\_sociedad\\_y\\_cultura.pdf](http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/filosofia2_popayan_ch7/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/la_era_de_la_informacion_economia_sociedad_y_cultura.pdf). (Recuperado Agosto 30 de 2012).
- Castells, Manuel. (2003). La era de la información: El poder de la Identidad. Mexico. Editorial siglo XXI. En [http://books.google.com.co/books?id=dNBXbrv76s4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ggmmmary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?id=dNBXbrv76s4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ggmmmary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). (Recuperado Septiembre 07 de 2012).
- Castro, Santiago. & Grosfoguel Ramón. (2007). El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. En <http://olverquijanov.jimdo.com/documentos-materiales-postgrado/>. (Recuperado Julio 07 de 2012).
- Concepto fundamental de la tecnología de la Información. (2012). En [http://www.streetdirectory.com/travel\\_guide/126188/technology/fundamental\\_concept\\_of\\_information\\_technology.html](http://www.streetdirectory.com/travel_guide/126188/technology/fundamental_concept_of_information_technology.html). (Recuperado el 1 de julio de 2012).
- Delarbre, Raúl. (2001). Vivir en la sociedad de la Información. En: Martha Lucía, G. N. Tecnologías de la información y la comunicación TIC para el desarrollo social. En <http://cedum.umanizales.edu.co/>: Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: UM. (Recuperado el 20 de 08 de 2013).
- Encuesta la tecnología según los jóvenes argentinos. (2013). Universidad de Palermo y TNS Gallup. En: [www.palermo.edu/economicas](http://www.palermo.edu/economicas). (Recuperado Agosto 10 de 2013).
- Fernández Aedo y Raúl Rubén (2006). "Aprendizaje con nuevas tecnologías paradigma emergente. Nuevas modalidades de aprendizaje". En: Revista Electrónica de Tecnología Educativa, Núm. 20. En: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/raul20.htm> (Recuperado Julio 01 de 2012).



- Freire, Paulo (1996). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- González, Georgina. (2000). *Identidades múltiples, diversidad plural y sentidos de vida: Referentes valorativos para el cambio civilizatorio*. En: <http://cvirtual.filosofia.cu/sub-comunidades/galfisa/textos-galfisa/Identidades%20múltiples.pdf>
- Kruger, Karsten. (2006). *El concepto de sociedad del conocimiento*. *Revista Bibliográfica De Geografía Y Ciencias Sociales*, Vol. XI, nº 683. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Laborda, Rocío Martín (2005). *Cuadernos / sociedad de la información: Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Edita Fundación AUNA.
- Ministerio de Educación Nacional (2008) *Guía para el mejoramiento Institucional- (Guía 34)*  
En: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf). (Recuperado Agosto 21 de 2014).
- Molano, Olga Lucía. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. *Revista Opera*, mayo-Sin mes, 69-84. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67500705>. (Recuperado Septiembre 5 de 2014).
- Monereo, Carles. (2005). *Nativos e inmigrantes digitales: ¿dicotomía etaria o actitudinal?*. En: Sal Paz, Julio Cesar. (s.f.). *Notas sobre las tecnologías de la información y la comunicación*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán - Conicet, Argentina.
- Quijano, Olver. (2011). *Eufemismos. Cinismo y sugestión en la actual ampliación del campo de batalla*. <http://olverquijanov.jimdo.com/libros-y-cap%C3%ADtulos-de-libros/>. (Recuperado Septiembre 15 de 2013).
- Román, Martiniano. (2005). *Aprender a Aprender en el Marco de la sociedad del conocimiento*. En: Naranjo, Martha Lucía., *Tecnologías de la información y la comunicación TIC para el desarrollo social*. En <http://cedum.umanizales.edu.co/>: Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: UM. (Recuperado Agosto 20 de 2013).
- Torres, Rosa María. (2005). *Sociedad de la Información/Sociedad del Conocimiento*. En: [http://www.vecam.org/edm/article.php3?id\\_article=94](http://www.vecam.org/edm/article.php3?id_article=94). (Recuperado Julio 01 de 2012).
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la diversidad cultural*. En: Martha Lucía, García Naranjo. *Tecnologías de la información y la comunicación TIC para el desarrollo social*. En: <http://cedum.umanizales.edu.co/>: Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales : UM. (Recuperado Agosto 20 de 2013).

# Los lugares de la memoria: espacios históricos de Ambalema y su representación en el imaginario social de las nuevas generaciones<sup>1</sup>

ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ<sup>2</sup>

## Resumen

La investigación de carácter social interpreta los lazos éticos y afectivos que explican las relaciones de la población con su entorno, con el pasado, la tradición y los ancestros. En el marco de las relaciones entre universidad y sociedad, un semillero de investigación puso en marcha un proyecto educativo, aplicando el método investigación-acción, para indagar sobre las representaciones simbólicas de los “lugares de la memoria”<sup>3</sup> que tenían los niños, niñas y adolescentes del municipio de Ambalema, Tolima. A partir de dos categorías: “los espacios históricos” y “los espacios imaginados”, se consideraron las relaciones afectivas y cognitivas de los intervenidos con los sitios históricos. El proceso de investigación evidenció un cambio en la perspectiva de los lugares simbólicos. De un desinterés y desconocimiento de los sitios que guardan la memoria, la tradición y la identidad de la región se pasó a su reconocimiento y valorización; a comprender porqué el pasado es la esencia de la memoria colectiva de los pueblos e individuos y les otorga su propia razón de ser. Asimismo, se reflexiona sobre la desafección y las complejas relaciones de los infantes y adolescentes de hoy con el pasado cultural. Identifica un nivel de conciencia mínimo por el lugar que se habita, donde el sentido trascendental del lugar histórico se reduce a la experiencia inmediata.

**Palabras claves:** Universidad, educación, memoria colectiva, investigación, escuela, región, representaciones estéticas.

1 Recibido: 21 de septiembre de 2014. Aceptado: 02 de diciembre de 2014.

2 Orfa Kelita Vanegas Vásquez. Doctoranda en Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina; Magister en Literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. Profesora de la Universidad del Tolima, Colombia. Ha publicado ensayo en capítulos de libros y en diferentes revistas, a nivel nacional y latinoamericano, sobre temas referentes a la didáctica de la literatura, la simbólica del mal, la estética del miedo, la violencia de género y las configuraciones de la violencia sociopolítica en la narrativa colombiana. Es de su autoría el libro “La estética de la herejía en Héctor Escobar Gutiérrez” (2007), y compiladora, en co-autoría, del libro de poemas y cuento corto “Trazos oblicuos” (2014). Actualmente desarrolla el proyecto de investigación de doctorado “Memoria narrativa del ‘miedo político’ y la representación de sus efectos psicosociales en la literatura colombiana”.

3 Se retoma esta categoría, diseñada por Pierre Nora (1997), para caracterizar los puntos, sitios o lugares en los que se ancla la memoria colectiva, y con ella la vasta topología de la simbólica de los sitios que se habitan.



## Résumé

### *Les lieux de la mémoire: espaces historiques de Ambalema et leur représentation dans l'imaginaire social des nouvelles générations*

La recherche de caractère social interprète les liens éthiques, sociaux et affectifs qui expliquent les relations de la population avec son environnement, avec le passé, la tradition et les ancêtres. Dans le cadre des relations entre université et société, un groupe d'initiation à la recherche a développé un projet éducatif, en appliquant la méthode de la recherche-action, pour examiner les représentations symboliques des « lieux de la mémoire »<sup>4</sup> qu'avaient les enfants et les adolescents de la commune d'Ambalema, Tolima. A partir de deux catégories : « les espaces historiques » y « les espaces imaginés », nous avons pris en considération les relations affectives et cognitives des enquêtés avec les sites historiques. Le processus de recherche a mis en évidence un changement de perspective des lieux symboliques. Le désintérêt et la méconnaissance des sites qui gardent la mémoire, la tradition et l'identité de la région laissent place à sa reconnaissance et valorisation ; la compréhension du pourquoi le passé est l'essence de la mémoire collective des communautés et des individus et leur octroie leur propre raison d'être. Ainsi, nous proposons une réflexion sur la désaffectation et les relations complexes des enfants et adolescents d'aujourd'hui avec le passé culturel. Elle identifie un niveau de conscience minimal pour le lieu habité, où le sens transcendantal du lieu historique se réduit à l'expérience immédiate.

**Mots-clés** : Université, éducation, mémoire collective, recherche, école, région, représentations esthétiques.

## Introducción

Los procesos sociales, la historicidad del conocimiento y la vinculación de nuevas figuras de poder en el sistema educativo, han modificado considerablemente, en las últimas décadas, el papel de la universidad en las dinámicas sociales, culturales y políticas. Las funciones que tradicionalmente la acreditaron se transformaron de manera importante: la formación profesional es ahora permanente y continua; la investigación más que una práctica para fortalecer la academia, se visiona como una destreza para la producción, socialización y comercialización del conocimiento; y la extensión se escinde

de su labor netamente "asistencialista" e involucra las dos funciones anteriores. La proyección social (entendida antes como actividades de extensión) facilita la integración de la universidad en el contexto, genera instancias de comunicación, estímulo y comprensión del tejido socio-cultural. (García Guadilla, 1997; Malagón, 2009; Armas, 2012). Inclusive, hay investigadores (Cornejo y Roble, 2013; Gil y Fernández-Larrea, 2004) que consideran la labor social como la "función totalizadora" de la universidad contemporánea al comprometer la docencia y la investigación. "Por estar presente en cada uno de los elementos estructurales de la universidad, y porque es deber y derecho

4 Nous reprenons cette catégorie, forgée par Pierre Nora (1997), pour caractériser les points, sites ou lieux dans lesquels s'ancre la mémoire collective et avec celle-ci la large topologie du symbolique des sites habités.

de toda la comunidad universitaria e implica a toda la sociedad en su conjunto” (Cornejo y Roble, 2013, p. 4).

Una perspectiva social<sup>5</sup> de la relación universidad-sociedad que ciertamente, en la *Agenda de transformación de la educación superior* (1997) de Colombia toma un lugar relevante; la formación académica universitaria debe “contribuir a la generación de conocimientos orientados a comprender, explicar y transformar al ser humano y a su entorno” (Ministerio de Educación Nacional, 1997, p. 23). Propósito macro al que apuntan la gran mayoría de actividades, proyectos e instancias del campo universitario, entre ellas, los grupos y semilleros de investigación. En la Universidad del Tolima los semilleros son comunidades de aprendizaje conformados por estudiantes y profesores de diferentes profesiones y disciplinas; su propósito es buscar una formación integral, entendida esta como el fortalecimiento de las actitudes y aptitudes propias para el ejercicio de la investigación, de la ciudadanía y por ende de la construcción del conocimiento.

El semillero de investigación toma relevancia por ser uno de los primeros escenarios en el terreno universitario para la formación inicial en investigación; cobra sentido en la capacitación del estudiante universitario al ofrecer un “espacio extracurricular”<sup>6</sup>, teórico y práctico, para la discusión del saber, el replanteamiento de paradigmas del conocimiento, y la propuesta de otras vías para la solución de problemáticas sociales y de interés para la academia. Dentro de los grupos

de formación inicial para la investigación de la Universidad del Tolima, está el semillero de “Estudios literarios y didáctica de la literatura” (EstuLiArte); conformado por quince (15) estudiantes de la Licenciatura en lengua castellana, de I, III, V, VII y VIII semestre. Su formación recoge tanto el aspecto disciplinar: la literatura y la pedagogía, como la función social: la indagación de las dinámicas socio-culturales en la escuela y pequeñas comunidades. El semillero aprovecha los espacios comunitarios, especialmente el escolar, para fortalecer el perfil docente-investigativo. A partir de lo didáctico-literario se indaga la cotidianidad de los infantes y adolescentes, su relación con el contexto y entre sí mismos, para detectar posibles problemáticas.

La práctica formativa para la investigación fortalece en los estudiantes la observación crítica, los prepara para confrontar las dinámicas escolares en las que estarán inmersos una vez ingresen en la rutina laboral. Y es que al tener presente las dificultades comunitarias y socio-culturales de la escuela a la que se enfrentan los docentes de hoy, es coyuntural perfeccionar el perfil de egreso del licenciado con habilidades para reflexionar sobre los fenómenos culturales que le atañen; es importante que el licenciado se asuma como sujeto dinámico, promotor de cambios que redunden en la calidad de vida y el bienestar individual y colectivo.

En concordancia entonces a los principios de formación del semillero, se planeó una visita de reconocimiento e interacción con una comunidad escolar del municipio de Ambalema, Tolima. Visita que tenía como propósito inicial el proponer a los colegios, tres en total, el desarrollo de una serie de talleres literarios para incentivar la lectura y escritura creativa. Una propuesta de proyección social, de “carácter asistencial”, que buscaba fortalecer las competencias lecto-escriturales en un grupo de veinticinco niños, niñas y adolescentes escolarizados, entre los 8 y los 15 años de edad; población seleccionada de

5 Sobre las diferentes perspectivas de la relación universidad-sociedad Alberto Malagón (2009) presenta cuatro categorías: la política, la económica, la social y la integral. Una caracterización que busca establecer un marco de referencia para leer los procesos de pertinencia curricular en las situaciones de reconstrucción empírica.

6 *Extracurricular* en el sentido que la pertenencia a un semillero de investigación no hace parte del programa formal académico. El estudiante se inscribe y participa voluntariamente, fuera de los horarios de clases.



las instituciones educativas del lugar<sup>7</sup>. En un primer momento, los talleres literarios se diseñaron con temas aleatorios, sin un enfoque temático común. La idea inicial era abrir un escenario lúdico-educativo para que los infantes y jóvenes aprovecharan el tiempo libre de los sábados, a la vez que los integrantes del semillero se familiarizaban con el entorno regional e identificaban posibles situaciones para proyectos de proyección social.

Sin embargo, el plan inicial de trabajo del semillero se modificó después de cuatro sesiones. Durante el desarrollo de los talleres se fue detectando que una de las impresiones frecuentes del grupo intervenido eran las expresiones de desafección por el lugar que habitaban, el desconocimiento de la notable tradición histórica de Ambalema, y la visión despreciativa o indiferente de los lugares emblemáticos de un pasado notorio. En síntesis, el grupo de niños, niñas y adolescentes expresaba un mínimo sentido de solidaridad y pertenencia por sus raíces culturales.

Es de saber que, desde abril de 1980 Ambalema hace parte del patrimonio histórico de la nación. Fue una de las regiones más prósperas de Colombia en el siglo XIX e inicios del XX. Su ubicación al lado del río Magdalena facilitó su bonanza económica. Por la actividad tabacalera: que marcó diferentes momentos del desarrollo regional e influyó notablemente en el proceso de consolidación urbana, económica y social, Ambalema es reconocida en la historia colombiana como la “Ciudad del Tabaco”. Actualmente, se le atribuye un valor cultural importante a su arquitectura colonial; conserva el apelativo de “La ciudad de las 1101 Columnas”. (Ortiz, S.f. p. 7; Turismo Huitonava, 2012, p. 232).

Por el tema que más adelante trataremos: *los lugares de la memoria*, es importante resaltar que entre las edificaciones históricas que se “mantienen en pie”, aunque algunas en pésimas condiciones,

están “La casa inglesa”, “La factoría o casa de la logia”, “La casa museo”, “La antigua casa de la moneda”, “La estación del ferrocarril”, y “La Iglesia de Santa Lucía”. Asimismo, El municipio hizo parte de la “Ruta Mutis”, por lo cual está hermanada desde 2012 con Cádiz, España, y otras ciudades colombianas: Honda, Mariquita, Guaduas, San Sebastián y Bogotá (La voz digital.es, 2012, p.1; Turismo Huitonava, 2012, p. 232).

Teniendo presente entonces el pasado histórico de la región, causó extrañeza que los asistentes a los talleres lo desconocieran o supieran muy poco de él; y en los casos en que algo se sabía, no era motivo de entusiasmo, tampoco se dimensionaba la simbólica cultural de los lugares como un fenómeno que genera identidad y sentido de pertenencia. Inclusive, las opiniones revelaban más bien, cierta banalización por el pasado de las casas emblemáticas, la Iglesia Antigua, el Malecón, el río Magdalena, etc., que son por antonomasia los registros de la memoria social. Así pues, con ese conjunto de circunstancias, el semillero aprovechó para rediseñar su primer plan de trabajo y dar forma a un estudio, de carácter investigativo, que indagara las razones del desconocimiento y el desinterés que las nuevas generaciones de Ambalema tenían por su pasado histórico.

Dado que el espacio vivido no es un mero soporte, una sustancia primaria, sino un canon de realidad, que otorga sentido a lo que se percibe, ya que integra la lógica propia de las ideas de la comunidad: su conciencia, sus creencias y sus mitos, sus valores y objetivos (Laborda, 2006), se hizo necesario conocer porqué en los habitantes, especialmente en los más jóvenes, había tan poca conciencia de la dimensión histórica del lugar de hábito; de qué manera la población se relacionaba con los espacios simbólicos que resguardan la memoria cultural; y qué consecuencias tiene para la tradición e identidad de una región el no legar la memoria histórica colectiva a los sucesores. Una serie

7 Institución educativa Nicanor Velásquez, María Auxiliadora y Egidio Ponce.



de interrogantes que dieron forma a los objetivos principales de la investigación: indagar sobre las relaciones cognitivas y afectivas que establecen los niños, niñas y adolescentes con los lugares emblemáticos del pasado del municipio; valorizar culturalmente las imágenes tópicas que conservan la memoria ancestral; y registrar en el proceso el sentimiento, que a escala individual, se genera cuando se reencuentra y representa la memoria colectiva.

Laborda (2006) explica que “los lugares exponen los signos recogidos a lo largo del tiempo, a lo largo del pensar. Y los signos constituyen lo comunitario” (p.72). Siendo así, cada lugar emblemático es un signo o un testimonio concreto, que permite “cartografiar” histórica e imaginativamente la tradición, la cultura y la identidad de una comunidad (Giannini, 1987; Nora, 1997; Aínsa, 2006; Cassigoli, 2010). Esa dimensión del lugar nos permitió caracterizar y categorizar, para facilidad metodológica, los espacios históricos del municipio y su relación con la memoria colectiva. A la sazón entonces, la categoría central se denominó “Lugares de la memoria”<sup>8</sup>, la que a su vez se subdividió en dos subcategorías: “Los espacios históricos”, para estudiar el pasado de los lugares simbólicos que conforman la arquitectura del municipio: motivo de su construcción, quiénes los habitaron, en honor a quiénes se construyeron, qué simbolizan en la tradición e identidad de Ambalema. Estos espacios por lo general, adquieren sentido y trascendencia desde el discurso oficial; y “Los espacios imaginados”, que son los mismos espacios históricos, “modificados” significativamente por las vivencias personales, y se preservan en la memoria individual con otros énfasis de valor según lo vivido en ellos. Es decir, que “los espacios históricos”, son a su vez “espacios imaginados” cuando estos toman otro sentido desde el giro subjetivo que otorga la experiencia individual.

“Los espacios imaginados” se nutren de nuevas verdades en las diversas representaciones estéticas: la literatura, la pintura, la fotografía, etc., alegorías todas que preceden muchas veces la experiencia vital. El espacio imaginado es el lugar de encuentro donde mito e historia se entrecruzan, donde además se superponen no sólo las representaciones de lo visible, sino las de la memoria individual y colectiva. Y es que todo espacio urbanizado supone un archivo de sensaciones, contactos, imágenes y enfoques personales que van más allá de la concepción lógica del lugar y la capacidad de entendimiento (Aínsa, 2006; Cassigoli, 2010). Es necesario resaltar que la investigación priorizó en “los espacios imaginados” por su carácter ontológico, y porque necesariamente debe retomar “los espacios históricos”, ya que en la medida que un lugar concreto es vivido, se lo puede reconstruir en la conciencia, volverlo parte de sí mismo, y en ese sentido configurarlo en metáfora, prosa alegórica, verso poético o representación artística.

En suma, por su clara “función mnemotécnica”, se resolvió escoger los lugares históricos: monumentos, plazas, instituciones, etc. para explorar la relación que establecía el grupo de estudiantes con el pasado cultural del municipio. Todo espacio urbanizado tiene una “irradiación simbólica”, que en principio es legitimada por el orden establecido, pero que invariablemente, mal que bien, es lo que viene a condicionar nuestra memoria individual. Son las representaciones espaciales incesantemente reelaboradas, las que pesan sobre nosotros como auténticos arquetipos de memoria social. Todo recuerdo individual hace parte de un tiempo que impone los paradigmas de una memoria colectiva; la ubicación propia en el espacio y el tiempo no puede escindirse de la reconstrucción y justificación histórica, somos prisioneros de esas representaciones colectivas aunque no se tenga plena conciencia de ello (Aínsa, 2006).

8 Categoría explicada en el pie de página No. 2.



Así las cosas, y con una claridad conceptual sobre la memoria colectiva y las representaciones culturales de los espacios históricos, el semillero de investigación, a través de un enfoque cualitativo centrado en la investigación-acción, y desde una serie de unidades didácticas de carácter interdisciplinar, emprendió el proceso de observar, analizar y comprender las relaciones cognitivas y afectivas que el grupo de niños, niñas y jóvenes tenía con su entorno histórico. Entre febrero y septiembre de 2013, durante 25 sábados, se desarrolló de forma simultánea el trabajo de campo, la recolección y análisis de la información obtenida; la redacción de “informes” o de textos descriptivos: “biografía del proyecto”; y la validación secuencial de lo indagado. La dinámica del proceso requería el carácter atento del investigador principal: coordinador del semillero; la consulta constante de fuentes de autoridad relacionadas con el tema central de investigación; la orientación pertinente a los integrantes del semillero; y la planeación flexible, sujeta siempre a cambios, de las actividades planeadas. Este tipo de estudio depende, en gran medida, de la respuesta y rumbos que se van generando en el desarrollo mismo del trabajo.

Es necesario señalar que durante el desarrollo del proyecto fue vital la participación de los estudiantes del semillero, ya que no sólo la experiencia académica fortalecía sus habilidades para el hacer investigativo, sino que también, facilitaba el proceso práctico del proyecto, en lo referente al diseño y aplicación de los talleres, y la preparación del material didáctico. El hecho de discutir sobre el desarrollo de las jornadas en Ambalema, el presentar textos reflexivos de lecturas dirigidas, el preparar las unidades didácticas, entre otros, conllevó a un sondeo permanente sobre cada práctica realizada, y con ello una toma de conciencia del perfil del maestro investigador que demanda la escuela de hoy.

## Metodología

Con un enfoque cualitativo, articulado al método investigación-acción y sus tres funciones o finalidades básicas: investigación, acción y formulación o perfeccionamiento, se dio un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados intermedios y finales (Ruiz, 1996; Kemmis & MacTaggar, 1998; Bausela, 2012). Se tuvo siempre como horizonte de exploración y análisis, los datos registrados en el diario de campo o “biografía del proyecto”; las producciones escolares de los infantes y jóvenes; las reflexiones de los integrantes del semillero en las reuniones intersemanales; las visitas guiadas por los sitios históricos; la transcripción de los audios; el registro de videos y fotografías de los lugares con sus diferentes enfoques: de los niños, niñas y adolescentes, los estudiantes del semillero y el coordinador del mismo.

El grupo intervenido lo conformaban tres (3) niñas y un (1) niño de ocho años, dos (2) de nueve años, en cuarto grado; tres (3) niñas y un (1) niño de diez años, en quinto grado; tres (3) niñas y dos (2) niños de once años y una (1) niña de doce años, en sexto grado; tres (3) niñas de doce años, una (1) de trece años y dos (2) niños de doce años, en séptimo grado; dos (2) adolescentes mujeres de catorce años y una (1) de quince años, en noveno grado; un total de veinticinco (25) integrantes escolarizados. Para el desarrollo de las unidades didácticas, el grupo se reunió durante veinticinco sábados, de 8:00 a.m. a 1:00 p.m., en una de las instituciones educativas. Igualmente, como espacio de trabajo, sirvieron, en su momento, los sitios históricos visitados.

La primera etapa del proyecto se centró en recoger información preliminar y en diseñar un “plan inicial de trabajo”. Para ello se dividió el semillero en tres grupos, cada uno con un tema transversal y de tratamiento interdisciplinar, ya que cada unidad pedagógica requería el dominio conceptual de temas de las artes



plásticas y visuales, la literatura, y la idea de cultura; una distribución temática que permitió la relación didáctica consecuente con la problemática eje de la investigación. La transversalidad en torno a la categoría “los lugares de la memoria”, proporcionó el puente ideal entre el saber científico y el conocimiento cotidiano (Busquets, et al., 1993). El hacer en contexto real facilitó los procesos educativos. Se apuntó tanto a objetivos relacionados con la autoafirmación personal, como a los de desarrollo intelectual, la formación ética, y en general, a todas las habilidades que permiten la socialización con el entorno físico, cultural y social.

El desarrollo del proyecto contó con un cronograma específico: el semillero, subdividido en tres grupos, y con el acompañamiento de la coordinación, se turnó para trabajar en el municipio cada sábado. Entre semana, las reuniones facilitaron la socialización y discusión de las sesiones del fin de semana, así como la asesoría de las actividades proyectadas. Igualmente, se dispuso del Facebook para un “muro grupal”, que a modo de “bitácora virtual”, permitió registrar y compartir tanto archivos del proceso del proyecto, como también información de “última hora”, ya que por la dinámica de trabajo colectivo era necesario estar siempre informado de posibles cambios, sobre todo en lo referente a los horarios o consultas pendientes.

Así las cosas, y una vez establecido un diagnóstico inicial, la segunda etapa del proyecto se centró en la consolidación de tres unidades didácticas y el desarrollo secuencial formativo de las mismas. Los integrantes del semillero, divididos en tres grupos de trabajo, interactuaron con la comunidad ambalemuna de la siguiente manera:

El primer grupo enfocó su unidad didáctica en la tradición oral de las narraciones históricas o ficcionales lugareñas. Se realizó una “entrevista conversada” con los habitantes más viejos, con preguntas previamente diseñadas, con el

objetivo de indagar los recuerdos de momentos sociales célebres vividos; observar sus sentimientos frente a las anécdotas contadas; conocer la tradición oral literaria de la región: cuentos, relatos de costumbres, mitos y leyendas. Fue un momento en el que participaron también como asistentes y dinamizadores de diálogo los niños, niñas y jóvenes; tuvieron la oportunidad de escuchar e interactuar discursivamente con los abuelos. Experiencia clave ésta que se extrapoló de forma crítica y consciente hacia la redacción de textos creativos, conversatorios, elaboración de manualidades, dramatizados, entre otros.

Es necesario precisar la relevancia de la conversación como proceso heurístico, que permite no solo recolectar información importante, sino también ahondar en el otro, conocerlo en su individualidad desde la información brindada. La “entrevista conversada” como recurso metodológico facilita, en este tipo de investigaciones, el retener diferentes puntos de vista sobre situaciones comunes. Bollnow (1970) afirma que “el hombre necesita la conversación con otros como condición para su evolución. La palabra puramente monológica resultaría vacua y se agotaría bien pronto si no encontrara en la contestación del otro una resistencia provocativa” (15). En nuestro caso, el diálogo sostenido entre los abuelos y demás participantes permitió identificar los afectos personales y colectivos sobre la experiencia de vida en el municipio; por ejemplo, saber que el sentimiento común es cierto dejo de nostalgia por el “pasado glorioso”, mientras que uno de los temas más controversiales es el de la administración política y su falta de proyectos para el sostenimiento y recuperación de las tradiciones; también se polemizó sobre el desarraigo de las nuevas generaciones, su desafección por el pasado y el presente de la región.

En suma, para ventaja del trabajo investigativo, la “entrevista conversada” permitió encauzar con mayor coherencia las unidades didácticas del semillero, en tanto



que permitió identificar, en la información dada por los viejos, los hechos históricos relevantes que aún quedan en el recuerdo; conocer las narraciones orales (una de las ancianas<sup>9</sup> llevaba un “cuaderno literario” con varios cuentos y leyendas de su imaginación y del colectivo); y establecer relaciones entre los lugares históricos referenciados y sus experiencias de vida.

El segundo grupo centró la propuesta didáctica en la escritura creativa. La elaboración de un “Libro objeto”<sup>10</sup> motivó a los participantes a crear cuentos, historietas, relatos de experiencias y cartas, que narraran los recuerdos o vivencias en el municipio; asimismo, se transcribieron las visitas guiadas a los lugares emblemáticos, y demás actividades: la entrevista a los abuelos, películas relacionadas con el tema, audios, consultas bibliográficas, etc.

Cada libro-objeto, en total 25, se separó de la idea tradicional de libro al ser ejemplar único; recoger la imaginación y creatividad estética individual; soportarse en materiales reciclados; jugar con la linealidad de los relatos contados y la transposición de las imágenes: fotos, estampillas, recortes de revistas. Empero, lo más valioso fue ser elemento conductor para el conocimiento de la historia de Ambalema; cada relato apuntó hacia

el reconocimiento de los “lugares de la memoria”.

El tercer grupo dirigió la creación y representación de un guion audiovisual. Esta unidad didáctica relacionó el cine, el drama y la literatura: en un primer momento se elaboraron microrrelatos con pasajes históricos y narraciones de la tradición oral; luego se llevaron a la estructura de guión; y por último, se organizó el grupo de participantes para el reparto de papeles, los ensayos necesarios para el dramatizado, y la puesta en escena. El trabajo de grabación y de edición del video lo hicieron los integrantes del semillero.

Como cierre del proceso se presentó una exposición, a nivel municipal, de las producciones del grupo de participantes y de los resultados del proyecto de investigación.

## Resultados

El mayor logro de la investigación fue motivar en el grupo de niños, niñas y adolescentes una mirada crítica, cognoscente y atenta al lugar que habitan. Reconocer que su municipio es heredero de una tradición cultural importante para la historia colectiva e individual, tanto a nivel regional como nacional. Cada participante al final del proceso tuvo la capacidad de hablar de los “lugares de la memoria” como referentes simbólicos que conservan lo propio; de explicar la necesidad de conservar el pasado para poder comprender el presente; de entender porqué cada “espacio histórico”, así sea éste una “casa vieja”, es lo que viene a otorgar la razón de ser a los habitantes del municipio, pues se recoge en su simbolismo un devenir que es necesario para todos y es parte constitutiva de la identidad.

De la misma manera, en la reconfiguración estética de los “lugares de la memoria”, categoría central del proyecto, se correlacionaron “los espacios históricos” y “los espacios imaginados”. A continuación se transcriben unos microrrelatos que

9 “La abuelita Leonor”, es narradora de una serie de historias que se compartieron con los niños, niñas y adolescentes. Es autora de un cuaderno en el que ha compilado a lo largo de los años un sinnúmero de cuentos, relatos, canciones, refranes, mitos, entre otros, que dejan en claro toda una tradición del municipio.

10 López & Hernández (2010) explican la creación de libros-objeto como recurso didáctico. Va desde la elaboración misma del papel que dará forma al libro, hasta su diseño estructural y temático. Lleva a que el estudiante utilice efectivamente las posibilidades espaciales de la página, investigue, cree y desarrolle la potencialidad táctil y proponga formas, medidas y colores adecuados. Las medidas, la forma, los colores y los materiales empleados proporcionan una experiencia visual, táctil y hasta olfativa muy interesante.



resemantizan desde el vínculo afectivo y cognitivo algunos sitios emblemáticos: El Malecón y el río Magdalena, con su sentido histórico, mitológico y vivencial; y la Institución María Auxiliadora, antigua fábrica de tabaco “La patria”; veamos:

### **El río Magdalena**

**(Gabriela Espinosa R. 11 años)**

*Este río es el más importante de Colombia. Ahí vive El Mohán, se dice que coge a las mujeres y las lleva al fondo a festejar. Después de toda la fiesta, las vuelve pequeñas y de oro para seguir atrapando a otras mujeres.*

*Fue un río de gran exportación; en los buques que salían del Malecón llevaban el tabaco para exportarlo a otros pueblos, departamentos, países.*

*De allí sale el pescado para Ambalema. Ahora los pescadores están ayudando a hacer limpieza para que regresen los barcos y seguir exportando tabaco.*

FIN.

### **La María Auxiliadora**

**(Allinson Buriticá G. 13 años)**

*Es la antigua tabacalera. Fue donde pasé toda mi primaria, cuando ya estaba en quinto, a punto de salir, con mis amigos fuimos de excursión; llegamos a un lugar alejado donde volamos cometas; recuerdo que nos bañamos en la piscina, fue muy divertido. Hasta me acuerdo que uno de los amigos se había perdido, y entre todos lo buscamos, pero fue muy divertido cuando lo encontramos, pues él no se había dado cuenta de que estaba perdido. Así es como tengo un buen recuerdo de mi María Auxiliadora.*

Puede apreciarse que ambos textos retoman la historia plural de varios lugares: El Malecón, el río Magdalena y la antigua

tabacalera *La patria*: hoy escuela pública del municipio. Cada autor reconoce en ellos un pasado cultural; sitios de resonancia simbólica de la cotidianidad de los ancestros; espacios que congregaron, y congregan, a los habitantes en torno a intereses económicos y sociales para el crecimiento de la región. Evidentemente, la reconfiguración estética de tales sitios: “espacios históricos”, va más allá de su exploración cultural colectiva o de su valor político, son, para los autores de las microficciones, topos donde se ancla el sentimiento por lo propio, lugares de lo íntimo que recogen la experiencia afectiva, el recuerdo individual, o que motivan la imaginación creadora. Situaciones varias que hacen del “espacio histórico” un “espacio imaginado”, donde prevalece tanto la condición memorística social, como un significado esencial, producto de la vivencia exclusiva. Así entonces, los lugares significados por los infantes y jóvenes, integran tanto una dimensión topológica como una dimensión ontológica. La forma como se apropian de los sitios, mezclando historia e imaginación, permite una comunicación natural entre presente y memoria, entre lugares vividos y espacios inéditos. La consciencia del sitio emblemático, su valoración y trascendencia, es posible en el cruce imaginativo entre historia social, experiencia particular y ficción.

La investigación reveló asimismo, que el desconocimiento y el desinterés de las nuevas generaciones de Ambalema por su pasado histórico es producto del “rol pasivo” de la familia, la escuela y la comunidad (entidades políticas y culturales) en los procesos de recuperación y mantenimiento de la memoria colectiva frente a la modernización de la región y del imaginario socio-cultural de la población. Es pertinente recordar que las sociedades actuales están inmersas en las dinámicas del mundo capitalista contemporáneo, donde “la modernización va acompañada de manera inevitable por la atrofia de las tradiciones válidas, por una pérdida de racionalidad y por un fenómeno de entro-



pía de las experiencias de vida estables y duraderas” (Huysen, 2007, p. 30). Entonces, cuando se revisa qué han hecho los diferentes estamentos ambalemunos para armonizar sus procesos culturales con las circunstancias absorbentes del mundo globalizado, asegurar la memoria colectiva y valorizar el tiempo pretérito, es claro que aún faltan mayores esfuerzos que garanticen la recuperación significativa de sus raíces. Una problemática que se extiende más allá del espacio y el tiempo presente, ya que sin el anclaje a una tradición no hay manera de asegurar en el horizonte una forma de continuidad de la memoria, un asidero del pasado y del presente donde las próximas generaciones puedan moverse y respirar. Falta mayor contundencia en los proyectos políticos, culturales y educativos para facilitar la concientización de la necesidad fundamental del legado histórico.

En conversaciones sostenidas con diferentes miembros del municipio –profesores, padres de familia, abuelos, líderes comunales, infantes y jóvenes–, son pocos los que tienen conciencia del deterioro cultural que aqueja a la región; y casi nadie comprende la necesidad e importancia de promover acciones de carácter mnemohistórico, o de exigir políticas que garanticen la cohesión social y cultural. Es innegable que hay grupos<sup>11</sup> trabajando por la cultura del lugar, proyectos en marcha desde la Alcaldía, y programas escolares; sin embargo, más que obedecer a un esfuerzo mancomunado, las actividades lideradas son producto de intereses individuales, además de talante esporádico: muchas de ellas se centran exclusivamente en las

celebraciones de fechas históricas, condiciones que hacen que tales iniciativas no repercutan con fuerza en el colectivo, ni se logre realmente penetrar en la sensibilidad de los ciudadanos. Un ejemplo que puede ilustrar con claridad la situación de desarraigo histórico que vive la comunidad, son las condiciones precarias en las que se encuentra el único museo de la zona, una construcción, que para el 2013, llevaba cerrada más de un año por su mal estado, y sin ubicación alternativa para su visita y reconocimiento. Y es que el museo, sobre todo el regional, representa una necesidad trascendental de raíces antropológicas: permite articular una relación con el pasado que es también, siempre una relación con lo transitorio y con la muerte; es sede y campo de pruebas de reflexiones sobre la temporalidad y la subjetividad, la identidad y la alteridad. Explica Huysen (2007), que la memoria y la *musealización* se constituyen en un baluarte que nos defiende del miedo a que las cosas devengan obsoletas y desaparezcan, un baluarte que nos protege de la profunda angustia que nos genera la velocidad del cambio y los horizontes de tiempo y espacio cada vez más estrechos y fugaces.

Así las cosas, puede aseverarse entonces, que una de las razones de mayor peso del desconocimiento y desinterés de los niños, niñas y jóvenes por la historia de la región se debe, en cierta medida, al mal estado y al abandono de “los lugares de la memoria”: “La casa museo”, “La casa inglesa o casa del balcón”, “La estación del ferrocarril”, etc. Lamentablemente, las diferentes administraciones gubernamentales no han logrado concretar un proyecto macro para la restauración de la arquitectura en su totalidad. Aunque es necesario anotar que el Plan de desarrollo 2012-2015 de la alcaldía actual, cuenta con el programa “Ambalema ciudad turística colonial”, que formula dos proyectos de recuperación para dos sitios históricos (Alcaldía municipal de Ambalema, 2012).

Empero, consideramos que unido a este tipo de planeación gubernamental

11 Resaltamos la labor cultural y social que hace la *Fundación Amigos de Ambalema Viva* (Ambaviva) por la recuperación de las tradiciones, la historia y la memoria social a través de sus diferentes proyectos y actividades comunitarias. Asimismo, valoramos la intención de algunos habitantes que hacen de sus casas sitios de interés histórico por su arquitectura antigua o que arman pequeños “museos” personales –aunque en condiciones muy precarias e ingenuas–.



debe darse también una preparación social para el recobro de la simbólica de los lugares; tarea que reclama una responsabilidad colectiva, la creación de esferas públicas para la memoria social que contrarresten el olvido. Podrían fortalecer, por ejemplo, los proyectos académicos de las instituciones educativas. Actualmente, si bien se toca en los currículos aspectos relacionados con la historia de Ambalema, no existe una política educativa propia y ambiciosa que priorice a través de planes estratégicos, sistemáticos y a largo plazo, el estudio del pasado regional y su trascendencia para el presente. Es de acentuar que las instituciones escolares son el escenario clave para la transmisión de conocimientos específicos, la revaloración y construcción de normas o reglas sociales. El espacio escolar facilita la construcción de la identidad colectiva: la idea de lo propio, de lo regional y del sentimiento de pertenencia nacional (Jelin, 2004). Concomitante a la problemática de falta de políticas educativas que prioricen la tradición, Ambalema tiene pocos espacios culturales para la socialización de experiencias o desarrollo de actividades: exposiciones, conferencias, video-foros; actividades colectivas que permiten el encuentro con el otro en torno a temas identitarios.

Por otra parte, con los ejercicios de escritura creativa los infantes y adolescentes retuvieron en la palabra los sitios que habitan, “rescatándolos para la mirada y haciéndolos hablar para la memoria adormecida” (Giannini, 2010, p. 8). En la reconfiguración literaria del “espacio histórico”, cada integrante mostró sentimientos de afecto al dimensionarlo como punto de encuentro para la socialización y la recreación; capitalizaron a escala individual la identidad y un sentido de pertenencia al reconocer que los otros también intercalaban en sus relatos los recuerdos y las vivencias de los sitios emblemáticos. Varias narraciones fusionan experiencias propias, recuerdos de historias contadas por los padres, los abuelos o familiares;

algunas de ellas son parte de la tradición oral:

### **El Malecón y sus amigos**

**(Jair Andrés Agudelo L. 13 años)**

*El Malecón es un lugar turístico muy visitado, no solo por los turistas, sino por los mitos como: El Mohán, La Pata Sola, La Llorona, La Madrea-gua. Ellos se reúnen como mitos a hablar de la vida.*

*Y comienza El Mohán: -mi vida aquí en el río es muy divertida porque los pescadores me traen tabaco para poder pescar, y todas las noches me siento en una piedra a la orilla del río viendo como la brisa golpea mi pelo largo.*

*Ahora sigo yo –dijo La Patasola-, - mi vida es muy aburrida porque siempre tengo que andar en una sola patita; toda la gente huye de mi por ser un espanto.*

*Bueno, ahora me toca a mí –dijo La Llorona-, - mi vida no es tan buena que digamos, asusto a la gente de noche con mi llanto cuando paso por el ferrocarril, diciendo: ¡mi hijo! ¡Dónde está mi hijo!*

*Bueno, ahora me toca a mí –dijo la Madreagua-, - mi vida es espectacular, mantengo todo el tiempo en el agua. Yo convivo con los peces, igual que mi amigo El Mohán. Los hombres cuando me ven se enamoran, pero no siempre ellos me pueden ver, mas cuando me ven, los manipulo con mi belleza.*

*Bueno, ya todos dijimos como es nuestra vida, ahora nos vemos... y se fueron todos. Pero, el que llegó tarde fue el Hombre Caimán, y cuando llegó al Malecón, no había nadie y se fue.*

*FIN.*

Las producciones estéticas: cuentos, poemas, teatro, imágenes, etc. dejan ver cómo del sitio histórico subyace la



imaginación artística para la creación de espacios imaginados. Se genera un anudamiento esencial entre la experiencia, lo vivido en los diferentes lugares del municipio y su reconstrucción ficcional. Es una relación afectiva que da nuevos sentidos al contexto circundante:

**Gramalotal<sup>12</sup>**

**(Karen Natalia Bolaños, 8 años)**

*Yo he ido pocas veces a Gramalotal, y he pasado por el río, y he visto las olas que son tan bonitas, que hasta la gente le toma fotos y las publican en Facebook.*

**Las calles empedradas**

**(Alejandra Romero G. 10 años)**

*A mí me gusta caminar por las calles de Ambalema porque imagino que las piedras tratan de hablar. Un día una piedra me dijo: no me pises por favor, duele, me duele, todos los que pasan me pisan, vienen y se van.*

Ahora bien, es sustancial enfatizar que a medida que se desarrollaban las actividades en el municipio, de manera simultánea, los integrantes del semillero fortalecían sus conocimientos sobre la investigación en contexto. Fue importante, por ejemplo, revisar teorías y conceptos, desde los aportes teóricos de Carr & Kemmis (1988), Bausela (2004) y Hernández (2006), para comprender que la investigación-acción es tanto un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, como también, una forma de consolidar colectivamente cambios sociales.

Esta investigación, por contener a su vez prácticas didácticas, transformó positivamente las relaciones de los niños, niñas y jóvenes con el entorno propio; fue evidente la modificación de sus estructuras cognitivas, vivenciales y afectivas frente al lugar que habitan. Son avances de la praxis educativa, que van más allá del aula y de la impresión individual, pues sin duda, lo interiorizado por cada sujeto participante tiene una repercusión social. No es aventurado afirmar que si las instituciones gubernamentales direccionaran programas para la valorización de las tradiciones y el (re)conocimiento de la historia de la región, a futuro, la comunidad contaría con líderes sociales y políticos comprometidos con la memoria colectiva, razón de ser de todo individuo.

En ese orden de ideas, cabe destacar el vínculo entre universidad y sociedad. La proyección social debe ser entendida como fenómeno dinámico que recoge asimismo, prácticas de investigación. La universidad se reinserta en “el mundo real” cuando genera espacios de participación colectiva; las acciones sociales le dan mayor credibilidad y confianza a sus funciones y al papel que debe cumplir con la región.

Para terminar este apartado, no sobra anotar, que otro de los resultados de la investigación fue el diseño del libro electrónico interactivo “Memorias e indagaciones de los símbolos culturales de la historia de Ambalema” (2013), que recoge todo el proceso del proyecto: producciones literarias, fotos, dibujos, videos, unidades didácticas y reflexiones pedagógicas. Producto que fue entregado a los participantes y a las instituciones educativas como referente válido para la continuación de nuevos planes de trabajo en torno al tema que nos convocó.

## Discusión de los resultados

El reconocimiento del pasado histórico de Ambalema, por parte de las nuevas generaciones, es fundamental para la

12 Es un pueblo de Cundinamarca, que se ubica al margen del río Magdalena, justo al frente del Malecón de Ambalema. Los fines de semana es visitado por las familias, y el encanto consiste en atravesar el Magdalena en lancha, en el “Ferry Omayra”, o en pequeños barcos hacia Gramalotal, quedarse allí al lado del río para compartir el día y regresar ya entrada la tarde.



conservación de los valores culturales y de la tradición. Es el acto que determina en gran medida, una forma de identidad y un sentido de pertenencia; que dinamiza a su vez, los procesos sociales contemporáneos en procura de un sostenimiento y prolongación de lo propio. El descender hacia los orígenes de la identidad, permite retrotraer la memoria histórica, tanto para “cultivar la recordación”, como para establecer vínculos con los otros. Reconocer el pasado da sentido al interrogante “¿quiénes somos?”, además de ubicarnos en el tiempo y el espacio para saber qué servicios “podemos prestar”. La conciencia crítica del lugar que se vive y el reencuentro de “lo perdido”, permite habitar el pasado aquí, en la responsabilidad del presente (De Certeau, 1996). Explica Ainsa (2012) que el ser humano no puede vivir en la fragilidad del cambio constante o de la metamorfosis permanente, él necesita creer y persuadirse de la legitimidad de sus creencias, de ahí que cada elemento nuevo, cambiante, lo asimile y lo integre a su constructo identitario.

*[El ser humano] se apoya en la construcción de un pasado común que se invoca como fondo inalterable, aunque en realidad sea el resultado de una reconstrucción en gran parte ideal, donde se integran creencias reajustadas con elementos reales, pero también como símbolos y elementos imaginarios. El sentimiento de identidad resultante reclama un ajuste permanente de la memoria para ser coherente y operacional, al mismo tiempo que soportable frente a los cambios y las inevitables adaptaciones a las que debe hacer frente (Ainsa, 2012, p.113).*

Ahora bien, los espacios históricos: plazas, casas, avenidas, monumentos, etc., son registro de la memoria colectiva y del pasado emblemático. Estos lugares conservan una visión oficial de la historia a la que estamos integrados; sin embargo, aunque están condicionados por un

pasado colectivo, también son referencia de recuerdos privados. Los espacios históricos dejan de ser sitios abstractos cuando pasan por la experiencia personal; se establece con ellos una relación emotiva, conservándose en el recuerdo como “lugar de memoria” individual; son foco de identidad y condicionan las relaciones con lo acaecido (Nora, 1998).

En ese sentido, la representación estética de los sitios históricos de Ambalema recobra un valor ontológico, que va más allá del carácter topológico. Los lugares emblemáticos se erigen como recordatorios públicos y privados, que reclamados a su vez como espacios vividos combaten la creciente inestabilidad del tiempo y la fracturación del espacio en la que el sujeto contemporáneo tiende a desplomarse. “Todo paisaje urbano se construye sobre la base de la propia vida que la puebla, es evidente que la representación urbana se filtra y se distorsiona a través de mecanismos que transforman toda percepción exterior en experiencia psíquica” (Ainsa, 2006, p. 167). La producción literaria y estética de los infantes y adolescentes conforman una memoria poética que recoge la sensibilidad por los lugares representados; se establece en esta práctica una “relación humana” con el mundo de los ancestros, así como un eje de referencia identitario para la posteridad. El producto cultural es un “vehículo de la memoria”: libros, archivos, material audiovisual, objetos conmemorativos, actuaciones, etc., “que antes de representar llanamente el pasado, lo incorpora ‘performativamente’, lo renueva y lo hace parte de la cotidianidad contemporánea” (Jelin, 2002, p. 122). La recreación imaginativa impide la mirada inédita y la percepción inocente, complementa el recuerdo de los lugares vividos, protegiéndolos de la obsolescencia e indiferenciación.

La sociedad actual simplifica el bienestar y la felicidad en la excitación momentánea que le producen las experiencias límites y efímeras; predomina un estilo de vida donde la fugacidad de la moda, el



impacto del mundo virtual y las dinámicas arrolladoras del consumo y la mercadotecnia son los vectores de la existencia del sujeto moderno. Circunstancias, que por supuesto, tienden a falsear el presente: cada vez más reducido en su línea temporal y espacial, a desdibujar el pasado y a clausurar el futuro. Una "sociedad de la vivencia" (Schulze, 1992) que podría encontrar un asidero existencial o reparar la pérdida de la tradición y de la identidad reconociendo la memoria, en sus diversas manifestaciones, como forma reactiva a la globalización económica y su aceleración destructiva de todo vestigio. Sintetizando, toda práctica estética del "lugar de memoria" social deviene "experiencia psíquica", que conserva el pasado como "pasado", es decir, que se niega a silenciar lo que hubo en él de gloria o de fracaso, además de oponerse a entregarlo como producto reificado, como "mercancía" bajo los intereses de la cultura consumista. La "conciencia topográfica" combate la desmemoria, permite al pasado entrar en el presente como presencia viva y obrar en él con una fuerza semejante a lo contemporáneo, pues sólo de esa forma la memoria logrará conservar un valor emancipador, una cualidad reflexiva y de transformación (Avelar, 2000).

## Conclusiones

Es importante destacar el proceso de aprendizaje de los integrantes del semillero en lo referente a la investigación en contexto; la practica social, sin duda, cualifica las habilidades cognitivas y afectivas que fortalecen el perfil pedagógico. García, Martín y Giráldez (1986), plantean que la formación inicial, avanzada y permanente de los profesores ha de estar orientada en programas de investigación social que transformen sus esquemas de actuación y modelos, pues en esa medida se renueva el contexto escolar y científico: en cuanto a teorías de enseñanza, proyectos curriculares y modelos pedagógicos. Es a través del saber indagar, observar, criticar

y promover acciones, que el hacer práctica social de carácter investigativo conlleva al replanteamiento, relación y construcción del conocimiento; que se logran procesos pedagógicos, didácticos y comunitarios importantes para la formación del maestro que demanda el mundo actual.

En ese orden de ideas, es necesario hacer énfasis en el importante papel social que desempeña la universidad en la región. El articular procesos de índole investigativa y formativa con las necesidades e intereses de la comunidad, "proyecta la formación [universitaria] como una acción transformadora, sustentada en una apropiación crítica del contexto y su complejidad" (Malagón, 2009, p. 47). En el momento en que la Universidad del Tolima se centra en la problemática socio-cultural de la percepción y los registros de la memoria de Ambalema, se escinde de ser una simple institución portadora de servicios, para ubicarse más bien como agente movilizador del fortalecimiento de la identidad regional, del rescate y la valoración del patrimonio cultural.

Y para terminar, es esencial saber que los cambios del imaginario social e histórico, y con ello la concepción del tiempo y el espacio, traen consigo la necesidad de contener y resignificar la memoria como lugar de cohesión plural y refugio de la identidad. Se hace obligatorio entonces, la promoción de proyectos educativos capaces de retomar el pasado, de discernir sobre la importancia del universo construido por los ancestros: lugares, experiencias, relatos históricos y mitológicos, descubrimientos, etc., y de motivar el recuerdo productivo para retener lo que en esencia define e identifica al sujeto en su intimidad y sociabilidad. En ese sentido, y aunque son varios los estamentos sociales comprometidos en la valoración y sostenimiento de las tradiciones y la memoria histórica, consideramos que la escuela es el espacio inicial para tal objetivo. El sistema educativo de Ambalema debe concentrar esfuerzos para establecer como política educativa la concreción

de programas o currículos transversales que dinamicen, desde los primeros años escolares, la valoración y reconstrucción de lo propio. Proyectos continuados, a largo plazo, que motiven en los niños, niñas y adolescentes el encuentro, perspectivas de mundo, de diversas rutas que dialoguen y transformen paradigmas culturales y generen civilidad; la perseverancia en el reconocimiento del legado cultural condiciona las relaciones afectivas con el medio circundante, y conlleva a la planeación de estrategias puntuales en beneficio de

todos. La esperanza de la reconciliación con el pasado del municipio, se ancla al mundo escolar, pues es fácil saber que en una sociedad limitada económicamente, como lo es gran parte de la colombiana, que ofrece tan pocas oportunidades de conocer más allá de sus propias fronteras, la escuela facilitita, en práctica e imaginación, el descubrimiento de otros mundos, la concreción de sueños y la formación de ciudadanos que reflexionen críticamente la realidad, que “realmente piensen” y opinen sobre el contexto que les determina.

## Bibliografía

### Fuentes

- Alcaldía municipal de Ambalema. (2012). Plan de desarrollo 2012-2015. Todos por Ambalema “primero la gente”. En: <http://ambalema-tolima.gov.co/apc-aa-files/64303831323431663631363939623661/plan-de-desarrollo-ambalema-2012-2015.pdf> (Recuperado en julio 14 de 2013)
- Aínsa, Fernando. (2006). Del topos al logos: propuestas de geopoética. Madrid: Gedisa.
- Aínsa, Fernando. (2012). Palabras nómadas: cartografía de la pertenencia. Madrid: Vervuert.
- Asociación Colombiana de Universidades. (1998). Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Hacia una agenda de la educación superior en Colombia. Bogotá: ASCUN.
- Avelar, Idelber. (2000). Alegorías de la derrota: La ficción postdictatorial y el trabajo de duelo. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Bausela Herreras, Esperanza. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU/OEI): Centro de Altos Estudios Universitarios. En: [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=profesion25&titulo=La%20docencia%20a%20trav%20de%20la%20investigaci%20n-acci%20n](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=profesion25&titulo=La%20docencia%20a%20trav%20de%20la%20investigaci%20n-acci%20n) (Recuperado en marzo 2 de 2013)
- Bollnow, Otto Friedrich. (1970). Educación del hombre para la conversación. Revista de educación Nro. 1. Alemania: Universidad de Göttingen.
- Busquets María Dolores, Cainzos Manuel, Fernández Teresa, Leal Aurora, Moreno Montserrat y Sastre Genoveva. (1993). Los temas transversales. Claves de formación integral. Madrid: Santillana.
- Carr Wilfred y Kemmis Stephen. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassigoli, Rossana. (2010). Morada y memoria. Antropología poética del habitar humano. Barcelona: Gedisa.
- Cassigoli, Rossana. (2007). El mito de los orígenes: fuentes para una antropología de la memoria. Revista Historia y grafía No 8. México: Universidad Iberoamericana. En: <http://www.redalyc.org/pdf/589/58922907007.pdf> (Recuperado en enero 10 de 2014)
- Cornejo Jorge y Robles María Beatriz. (2013). El rol de la extensión universitaria en la formación docente. Revista iberoamericana de educación. No 63. En: <http://www.rieoei.org/expe/5677Cornejo.pdf> (Recuperado en diciembre 11 de 2013)
- De Certeau, Michel. (1996). El mito de los orígenes. Revista Historia y grafía. Nro. 7. México: Universidad Iberoamericana.
- García Rodríguez Juan José, Martín Toscano José y Giraldez Fernández Miguel. (1986).



- Los niños investigan (los maestros también). Cuadernos de Pedagogía Nro. 145. Barcelona: ISOC.
- García Guadilla, Carmen. (1996). Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina. Caracas: Centro regional para la educación superior en América Latina y el Caribe/organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura.
- Giannini, Humberto. (1987). La reflexión cotidiana, hacia una arqueología de la experiencia. Santiago de Chile: Universitaria.
- Giannini, Humberto. (2010). Prefacio en *Morada y memoria*. Antropología poética del habitar humano de Rossana Cassigoli. Barcelona: Gedisa.
- Gómez Campo, Víctor Manuel. (1998). Hacia una agenda sobre la pertinencia de la Educación Superior en Colombia. Políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades.
- Huysen Andreas. (2007). En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Jelin, Elizabeth. (2002). Los trabajos de la memoria. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelin Elizabeth y Lorenz Federico Guillermo. (2004). Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Madrid: Siglo XXI.
- Kemmis Stephen y McTaggart Robin. (1988). Cómo planificar la investigación-acción. Barcelona: Laertes.
- López Alonso Francisco y Hernández Muñoz Silvia. (2010). El libro objeto como recurso didáctico. El libro objeto y de artista como recurso didáctico en la docencia en el grado en bellas artes. Asignaturas de diseño y grabado. En: <http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINALS/274.pdf> (Recuperado en mayo 4 de 2013)
- Laborda, Xavier. (2006). La hermenéutica de los lugares: Nueve principios y un epílogo. Revista Urbano Nro. 9, vol. 13. Chile: Universidad del Bío. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19813912> (Recuperado en junio 6 de 2013)
- La voz digital. (2012). "Cádiz sella su hermanamiento con ciudades de la Ruta Mitis en Colombia". En: <http://www.lavozdigital.es/cadiz/20080911/local/cadiz/cadiz-sella-hermanamiento-ciudades-200809111147.html> (Recuperado en marzo 2 de 2014)
- Malagón Plata, Luís Alberto. (2006). La vinculación Universidad-Sociedad desde una perspectiva social. Revista Educación y Educadores. Nro. 9, volumen 2. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- Malagón Plata, Luís Alberto. (2009). La relación universidad-sociedad: una visión crítica. Revista Perspectivas educativas, Nro. 2. Ibagué: Universidad del Tolima.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). Hacia una agenda de transformación de la educación superior: planteamientos y recomendaciones. Bogotá: ICFES.
- Nora, Pierre. (1992). Les lieux de mémoire. Paris: Gallimard.
- Nora, Pierre. (1998). La aventura de *Les lieux de mémoire*. Revista Ayer. Nro. 32. Barcelona: Asociación de historia Contemporánea. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=18093> (Recuperado en marzo 27 de 2013)
- Ortiz, Leonel Ignacio. (S, f). Ambalema. Esquema de ordenamiento territorial. En: [http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/caracterizacion\\_ambalema\\_%28176\\_pag\\_8339\\_kb%29.pdf](http://cdim.esap.edu.co/BancoMedios/Documentos%20PDF/caracterizacion_ambalema_%28176_pag_8339_kb%29.pdf) (Recuperado en septiembre 4 de 2013)
- Schulze, Gerhard. (1992). La sociedad de la vivencia: sociología de la cultura del presente. Frankfurt/Nueva York: Campus.
- Turismo Huitonava. (2012). Fondo de Promoción turística de Colombia. Plan de desarrollo turístico del Tolima. Bogotá: Ministerio de Comercio, Industria y Turismo.

## Referencias

- Ahumada, Consuelo. (2002). El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana. Bogotá: El Áncora.
- Ainsa, Fernando. (2003). Narrativa hispanoamericana del siglo XX: del espacio vivido al espacio del texto. Zaragoza: Prensas universitarias.
- Armas Álvarez, María Ofelia. (2012). La extensión universitaria: un enfoque integral en la formación del profesional. Revista Digital



- Nro. 175. Buenos Aires: EFDeportes.com. En: <http://www.efdeportes.com/efd175/la-extension-universitaria-en-la-formacion-del-profesional.htm> (Recuperado en abril 4 de 2013)
- Benjamin, Walter. (1967). *Ensayos escogidos*. Buenos Aires: Sur.
- Bhabha, Homi K. (2010). (Comp.) *Nación y Narración. Entre la alusión de una identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Butler, Judith. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Catanzaro, Gisela. (2011). *La nación entre naturaleza e historia. Sobre los modos de la crítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Centro de Memoria Histórica. *Informes completos desde 2005*. En: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/> (Recuperados desde marzo de 2010).
- Demetz, Peter. (1986). *Introductions. Reflections*. Walter Benjamín. Nueva York: Schocken.
- Espósito, Roberto. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Estrada Álvarez, Jairo. (2012). "Transformaciones del capitalismo en Colombia. Dinámicas de acumulación y nueva espacialidad". *Historia contemporánea de Colombia. Conflicto armado, régimen político y movimientos sociales*. Editores: Sergio Astorga, Mario Ayala, Esteban Campos. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de ciencias políticas y sociales Uncuyo, Centro de estudios trasandinos y latinoamericanos.
- Gibbons, Michael. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.
- Gil, Rigoberto. (2010). *Territorios*. México: Ediciones sin nombre.
- Goyette, Gabriel y Lessard-Hérbert, Michelle. (1988). *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Alertes.
- Heidegger, Martin. (1951). *Construir, habitar, pensar. Conferencias y artículos*. En: <http://ebookbrowse.com/heidegger-construir-habitar-pensar-pdf-d313462540>. (Recuperado en marzo 23 de 2009)
- Hobbes, Thomas. (2000). *De cive. Elementos filosóficos sobre el ciudadano*. Madrid: Alianza.
- Magris, Claudio. (2001). *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Magendzo, Abraham. (2003). *Transversalidad y currículum*. Bogotá: Magisterio.
- Martín-Barbero, Jesús. (2002). *Colombia: ausencia de relato y desubicaciones de lo nacional*. En Martín-Barbero Jesús. (Coord.). *Imaginario de nación. Pensar en medio de la tormenta*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Palacios, Marco. (1986). *Estado y clases sociales en Colombia*. Bogotá: Procultura.
- Popelard, Marie-Dominique. (2002). *Ce que fait l'art*. París: Presses Universitaires de France.
- Rodríguez Gregorio, Gil Javier y García Eduardo. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rossi, Paolo. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires: Claves. Mayor.
- Ruiz Olabuenaga, José Ignacio. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Steiner, Georges. (2006) *En el castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Sevilla: Gedisa.
- Traverso, Enzo. (2011). *El pasado, instrucciones de uso*. Buenos Aires: Prometeo.
- Uribe, Carlos. (1992). *La mentalidad del colombiano*. Bogotá: Alborada.
- Vargas Llosa, Mario. (2011). *Sables y utopías. Visiones de América Latina*. Madrid: Santillana.
- Ynoub, Roxana. (2012). *Metodología y hermenéutica*. En: Díaz, Esther. *El poder y la vida. Modulaciones epistemológicas*. Buenos Aires: Biblos.



# Significados de mundo en condición de maestro e intelectual<sup>1</sup>

FARUK RENE CHAVARRO GÓMEZ<sup>2</sup>, GERMÁN GUARÍN JURADO<sup>3</sup>

## Resumen

El presente artículo pretende poner en consideración la comprensión de mundo de algunos maestros e intelectuales y su aporte al proyecto de vida del educando. Es una pretensión de construcción categorial sobre la educación colombiana y los significados de mundo de estos actores-autores, dada su influencia de cambio y transformación social. Ya que estos sujetos que son los maestros e intelectuales de Colombia, juegan un papel importante en la sociedad y en especial en la educación como eje de construcción del conocimiento.

La Educación actual colombiana necesita de un descentramiento, para encontrar nuevos caminos, rutas, que visualicen horizontes con sentido de vida y realidades de mundo para una nueva sociedad del conocimiento. Por ello, este escrito devela el pensar de algunos maestros e intelectuales desde su saber disciplinar y vivencial con relación a la realidad educativa y desde ahí, construir referentes de realidad desde un sentido existencial reflexivo. Esta es una postura crítico-reflexiva para ser pensada por maestros e intelectuales, que buscan derrumbar muros. No es una panacea, ni una receta; solo es el narrarse y comprenderse como lo que se es, seres vivos inteligentes, individuales, colectivos, políticos, autónomos y libres. Es un aporte que invita a la reflexividad y a la construcción de sentido en los proyectos vitales de los sujetos en su experiencia formativa.

**Palabras claves:** Sentido, Proyecto de vida, Reflexividad, Conciencia, equipaje, Dialogo, colectividad, maestro, intelectual, ecosistema, arte.

## Abstract

### *Meanings of world in teacher and intellectual condition*

This article aims to consider world understanding of some teachers and intellectuals and their contribution to the students life project. It is an aspiration of categorial construction on Colombian education and the

1 Recibido: 03 de octubre de 2013. Aceptado: 27 de agosto de 2014.

2 Faruk René Chavarro Gómez. Magister en Educación Docencia de la Universidad; Licenciado en Biología y Química, Institución Educativa Gabriel Plazas Villavieja - Huila, Colombia. Correo Electrónico: chemikon@hotmail.com

3 Germán Guarín Jurado. Docente asesor de la investigación. PhD en Conocimiento y Cultura para América Latina, IPECAL, México. Filosofía y Letras Universidad de Caldas. Docente e Investigador Universidad de Manizales e Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericana-México. Magister en Educación Universidad de Caldas. Ha participado en eventos académicos en Brasil, Chile México y Colombia. Publicaciones: Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Ponencias y artículos en diferentes revistas universitarias. Correo electrónico: gerguaju@hotmail.com

meanings of these actors-authors, given their influence of change and social transformation. Since these subjects are teachers and intellectuals of Colombia, play an important role in society and especially in education as hub of the construction of knowledge.

Colombian education needs a run out, to find new paths, routes, to visualize horizons with a sense of life and realities of the world for a new society of knowledge. Therefore, this paper reveals the thinking of some teachers and intellectuals from their disciplinary knowledge and experiential in relation to the educational reality and from there to build referents of reality from a reflective existential sense.

This is a critical-reflexive position to be thought by teachers and intellectuals who seek to overthrow walls. It is not a panacea, nor a recipe; it is just the narrated and understood for what it is, intelligent beings, and individual, collective, political, autonomous and free. It is a contribution that invites to reflexivity and to the construction of meaning in life plans of individuals in their learning experience.

**Keywords:** Sense, Project of life, Reflexivity, Conscience, baggage, I Talk, collectivity, mainly, intellectually, ecosystem, art.

## ¿Y cuál es el problema de los maestros e intelectuales?

***La realidad que enfrentamos, la realidad socio histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la cual se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías o conceptos.***

**Hugo Zemelman.**

La educación como componente importante y fundamental en el desarrollo del ser humano, que lo prepara para participar como sujeto activo en grupos sociales, no puede evadir el cumplir con todos los objetivos y esperanzas formadoras que la sociedad ha puesto en ella.

Con el saber disciplinar y vivencial de algunos maestros e intelectuales que conocen la región, ya sea por provenir o por tener que ver con este municipio de manera directa o indirecta, se proyecta develar los significados de mundo y sentido de vida de estos maestros e intelectuales, con relación a la escuela y en la construcción de posibilidades de proyectos vitales en los jóvenes.

Es allí en la escuela donde el sujeto se vuelve constructor de su contexto y de su proyecto de vida. Zemelman (1998, p. 14) observó que "Lo creado y la necesidad de creación, aquello que viene arrastrando al pasado y lo que representa una discontinuidad, un salto, es lo que obliga a considerar a la razón como la síntesis de fatalidad y negación, inercia e interrupción de la misma."

Por eso es normal el cuestionarse sobre por qué los jóvenes de Villavieja se comportan de determinada forma y muestran ciertas actitudes frente a los acontecimientos de su vida cotidiana, del aula de clase, de la Institución Educativa.

Meirieu (1998, 70) afirma:

*La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como "sujeto en el mundo": heredero de una historia en la que sepa que está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.*

Es por ello que partiendo de las historias de vida de los maestros e intelectuales se hace una reflexión buscando



significados y sentidos; visiones de mundo como sujetos referentes de realidad que contribuyan a los proyectos vitales de los jóvenes de Villavieja.

Aprovechar la mirada de mundo a partir de la experiencia de maestros e intelectuales es aportar a la educación y a los jóvenes de Villavieja una visión válida, legítima y con autoridad para movilizar pensamiento y actitudes hasta ahora inalterables. Es reconocer que los maestros e intelectuales están en la obligación de actuar, de generar y proponer colectivamente aportes teóricos argumentados con relación al sentido en la escuela y posibilidades de trayectos y proyectos vitales en los niños y jóvenes de Villavieja, del Huila, de Colombia. Por ello el maestro e intelectual ante todo debe reconocer sus debilidades y desde estas potenciarse y cumplir de esta forma con la responsabilidad social que le compete como sujeto político, sujeto social, sujeto historizado y autónomo.

Las debilidades que rodean al maestro e intelectual se detectan a través de las mismas debilidades de la educación y de la realidad del país; un ejemplo de ello es la apatía por los asuntos sociales, económicos y culturales de la sociedad, esto se debe al desarraigo; los maestros e intelectuales en su intelectualidad han desarrollado formas que lo desvinculan de la naturaleza, hay un desterramiento de la relación con la naturaleza, han dejado de lado la vinculación con el contexto que los vio nacer. Prefieren tomar distancia de la cruda realidad, la violencia, desplazamiento forzado, pobreza, desempleo, corrupción, baja calidad educativa, desesperanza de las nuevas generaciones y muerte sistemática de los ecosistemas, que son algunos de los problemas diarios de la nación, y las voces que se deben escuchar enmudecen.

“El maestro e intelectual ha dejado también de ser el líder que convoca la cohesión social en la comunidad” (I, Bahamón, entrevista, 2012), porque con-

funde la intelectualidad con el hecho de ejercer una profesión, se olvida de sus dimensiones humanas. Al disminuir su sentido de comunidad también disminuye su preocupación por las potencialidades humanas propias.

“Se ha transformado en un profesional no pensante” (A, Olaya, entrevista, 2011), pues sus múltiples actividades, sus compromisos sociales y económicos lo distraen de potenciar sus talentos artísticos, su comunicación con la naturaleza, con la misma sociedad provocando un olvido involuntario de lo humano, el cual invalida sus potencialidades humanas.

Este profesional está encasillado en una rigurosidad laboral, un ejemplo de esto se da en la escuela; en las aulas de clase en donde se vive dentro de un academicismo que no permite flexibilidad en las prácticas pedagógicas haciendo que los sujetos que están inmersos en ellas sientan que cumplen un “ritual escolar” generando una brecha discursiva entre la comunidad, padres, estudiantes y docentes llevando a un sin sentido, negando las posibilidades de construcción de proyectos vitales.

Sumado a lo anterior se evidencia que la escuela va en declive, como afirma Bahamón (Entrevista, 2012): “sin ser arrogante, en Colombia debe cambiar el modelo educativo”. Este ya no tiene ningún sentido o función, solo está realizando la reproducción ideológica clasista que se mantiene por el economicismo capitalista y las lógicas del sistema social dominante, también por el hecho del elitismo intelectual “por cuanto resguarda la reproducción tanto de estructuras sociales como el de la culturas dominantes” (Bourdieu y Passeron, n.d.), impulsando a un más la pérdida de sentido y esperanza, imposibilitando la oportunidad de crear espacios donde los educandos puedan potenciar posibilidades de nuevos horizontes.

También los maestros e intelectuales mantienen “relaciones de poder” presentes en los diferentes espacios de la vida



del sujeto. Las relaciones de poder son conflictivas entre los intereses de las clases sociales, que se hacen patentes en la vida escolar, son una lucha, una disputa en donde hay supremacía y opresión, como lo afirma Rigoberto Martínez Escarcega, cuando dice que:

*“Las relaciones de poder también están presentes en el ámbito escolar, el afán de la institución de dominar e imponer la ideología de las clases dominantes, y como consecuencia, la lucha de los estudiantes para resistir a toda invasión cultural, son elementos que van a marcar el que-hacer educativo”.*

Este maestro e intelectual de hoy en sus labores que desempeña, tiene carencias en elementos constitutivos de su que-hacer como la falta de conocimiento vital, no sólo de la realidad circundante, sino el desconocimiento del sujeto como ser social, político e histórico. Y el déficit en la vocación le impide desarrollar el papel como agente de cambio, deja de lado lo que ha de ser su fortaleza, su razón de ser, su inspiración permanente y se convierte en actor ajeno al oficio.

Este reconocimiento problematizador de lo que aqueja a la juventud de Villavieja, a la comunidad educativa y algunos maestros e intelectuales lleva a proponer una reflexión oportuna, pertinente. Centrada en categorías de análisis y sus significados emergentes.

## ¿Y cuál es el algo más del maestro e intelectual?

### Reflexividad y construcción

Actualmente “la escuela está enfrascada en una perspectiva académica, que no dialoga con las perspectivas de padres y educandos” (J, Garzón, entrevista, 2011); se puede decir que la escuela no tiene claro el lugar que ocupa solo en el hecho de transmitir códigos disciplinares. Desde

este punto se puede percibir que la escuela ha olvidado que “enseñar no es trasferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997, p. 24).

En consecuencia se hace necesario pensar la escuela, creando posibilidades en los educandos, porque si la cultura académica continúa en la lógica solo de generar proyectos anclados en la racionalidad, de alguna manera censuraría y dejaría sin piso la posibilidad de ser, además al no hacer parte de las lógicas del sistema social y escolar se daría la idea que todo los proyectos de vida son proscritos, solo por no seguir en la misma dirección de los sistemas ya establecidos, negándole al educando la posibilidad “no tanto de construir, sino de reconocer sus opciones y el momento preciso en que son un desafío para la reflexión” (Zemelman, 1998, p. 6). Lo que daría al estudiante la oportunidad de conocer su contexto y reconocerse en él.

La escuela entonces debería orientarse por preguntas de todos los que están allí en juego, de esta manera se construiría una lógica, un sentido; interrogantes como: ¿qué quiere aprender?, ¿por qué se está ahí?, ¿qué quiere saber de la vida? Interrogantes que podrían dar pautas para que ese sentido se encontrara desde la colectividad de los sujetos que están allí haciendo parte de la escuela y que deben vivir la escuela.

Todo esto encaminado a que la escuela brinde los espacios necesarios y pertinentes con relación al contexto en el que se desenvuelve el educando teniendo en cuenta la perspectiva de desarrollo que es algo que la escuela ha olvidado replantearse o preguntarse; pues es una responsabilidad social de está, formar para la vida y la sociedad. Otra perspectiva es Indagar por el uso de los recursos que muchas veces no son bien utilizados perdiendo la oportunidad de optimizarlos para potenciar la escuela; todos estos aspectos que tienen que ver con el sentido y construcción del proyecto de vida.



La escuela debe ser una institución que trabaja por el ser, el espíritu, forma y templea el alma, trabaja la condición emancipadora del ser y produce prácticas sociales para tener un tejido de humanidad. Es quien orienta un currículo pertinente acorde con las necesidades del entorno, teniendo en cuenta la primera infancia, por eso es necesario que la escuela establezca una articulación con los entes gubernamentales para que estos apoyen y potencien desde sus políticas de infancia y de juventud, posibilitando la construcción de proyectos de vida y por ende el desarrollo educativo.

En cuanto a los recursos habría de preguntarse lo que se podría hacer si la escuela se pensara de otra forma, como la existencia de un dispositivo social que permita construir conocimiento y proyecto de vida. Pero es algo difícil porque la escuela no utiliza bien los recursos, los despilfarra, los derrocha, perdiendo con esto la opción de transformación del sistema y construcción de sujetos, a esto se le suma que no es clara la optimización de los mismos.

La reproducción ideológica clasista hace que la escuela continúe como sin un sentido y en un enfrascamiento que ha logrado que los códigos de la ciencia y la cultura estén separados de la subjetividad de los educandos hecho que aleja aún más el construir posibilidades de mundo, por esa razón se necesita una escuela donde no prime tanto el código académico sino mejor la vivencia de los educandos, donde los saberes de los padres y estudiantes estén ahí con sus códigos, es decir el saber ancestral y el saber vivencial.

Poner en diálogo a todos los actores de la escuela desde sus saberes para que contribuyan a la construcción de sentido, y reconfiguración del currículo, ya que este “está descontextualizado en relación con lo que los niños y niñas han construido como sujetos” (J, Garzón, entrevista, 2011).

Por esa razón se encuentra el currículo por un lado y los educandos por el otro y

no hay un punto donde se encuentren, donde se pueda poner en diálogo los dos desde sus perspectivas la escuela desde sus disciplinas y los educandos desde su subjetividad por consiguiente “los niños se resisten todo el tiempo al currículo y el currículo enseña en ausencia de los niños” (J, Garzón, entrevista, 2011).

En consecuencia la escuela debe buscar proyectos vitales donde las decisiones sean factibles y para esto debe cambiar la estructura del dispositivo escolar. El punto es que la escuela deje de ser pensada de manera individual para pensarse colectivamente, donde opere el saber articulado en función de las problemáticas que tiene el contexto. Una circulación de saberes entre padres, educandos, maestros y disciplinas. Una escuela de cruce de saberes, “una práctica social alrededor del conocimiento” (J, Garzón, entrevista, 2011).

Finalmente se puede pensar que la escuela desmonte el dispositivo escolar en el que viene trabajando, “que deje de ser menos escuela y más comunidad, que deje de pensarse en un lugar en donde se enseña a pensarse en un lugar en donde pone el saber en función de las problemáticas que tiene el lugar en el contexto” (J, Garzón, entrevista, 2011).

Es desde la escuela donde se deben gestionar posibilidades del hombre que se necesita construir, para así conformar un grupo social que responda al mundo de la dinámica de la vida. Es precisamente del clima escolar que depende el tipo de ser que se va formar.

Para encontrar sentido en los proyectos vitales, se debe tener en cuenta como afirma Garzón (entrevista, 2011): “las dinámicas de las familias... porque partiendo de esto se puede conocer el contexto y lo que se mueve alrededor de este”. Una problemática que se presenta en la imposibilidad de construir proyecto de vida es el hecho de que la familia solo piensa en sobrevivir pues esto no es ajeno a la realidad de nuestro país. Este sobrevivir está relacionado con el



recurso económico y con la característica de querer maximizarlo, se quiere apropiar capital, de ser posible a través de lo que hacen, dejando de lado el conocimiento y la posibilidad de construcción de sujeto.

Por esa razón la escuela debe entrar en diálogo con la familia para realizar una construcción articulada, la escuela debe hacer partícipe a la familia pero no en ese proceso en que solo se llaman para que haga que el estudiante mejore su comportamiento o para que cumpla con funciones de disciplinas básicas como enseñar a leer o a escribir, esa no es la idea de participación que debe haber de los padres de familia, pues allí se le estaría “desconociendo el saber de los padres” Garzón (comunicación personal, 2011).

Es importante tener presente a la familia en el proceso pedagógico desde sus saberes “que también son especializados solo que no son especializados en términos de códigos académicos” (J, Garzón, entrevista, 2011); desde esa perspectiva podría aportar a la formación de sus hijos e hijas, y desde ese aporte se podría también conocer el contexto y se iniciaría un reconocimiento de la realidad de los sujetos y se empezaría a reflexionar sobre las posibilidades para movilizar el pensamiento en pro de la construcción de un proyecto vital.

Es de notar que no solo la escuela cumple funciones educativas, es precisamente la familia quien juega un papel decisivo en la construcción de los proyectos de vida de sus hijos, porque como dice Augusto Cury, “los buenos padres dan regalos, mientras que los padres brillantes dan todo su ser. Por lo tanto se entraría en un diálogo en que ambas partes aportan desde su saber, desde su vivencia favoreciendo el currículo, así la escuela y el contexto estarían encaminados en posibilitar y potenciar en los educandos el sentido a la escuela.

Pues en este punto se pensaría en una reflexión colectiva y no individual en donde cada uno va por su lado sin tener en cuenta al otro como sujeto que puede

aportar al fortalecimiento de la formación de los educandos; aunque para esto también es necesario tener en cuenta el saber de los estudiantes, pues nadie más que ellos conocen su realidad y pueden hablar desde su subjetividad.

Además es significativo “tener en cuenta la perspectiva de los jóvenes pues ellos muestran la realidad de esta dinámica, del dispositivo escolar, de la escuela, y se evidencia que están pidiendo ser escuchados” (J, Garzón, entrevista, 2011), para generar otras opciones de realidad que no sea potenciada desde los adultos, esto también aportaría a la construcción pues ellos y nadie más que ellos podrían aportar pues conocen sus vivencias y buscan un sentido.

De esta manera la escuela estaría aportando a la familia desde una perspectiva de función social, ya que entrando en diálogo con ella podría trabajar articuladamente para que ese “capital cultural” que trae el joven sea enriquecido y no solo sea una reproducción de lo que puedan traer de sus hogares, ya que se brindaría la posibilidad de deliberación en donde el joven conocería sus recursos y a partir de ellos se podría plantear alternativas de reflexión frente a las situaciones que se le presenten y como optimizar ese recurso en pro de la construcción de proyecto de vida.

En la escuela muchos docentes enseñan cualquier área reglamentaria no para que el estudiante aprenda a interpretar el mundo, se enseña para regular la disciplina o para regular el cuerpo, esto dentro de la rigidez de unos horarios, en unos tiempos sin mayor relación con la vida. “Al maestro no le interesa leer el mundo, comprenderlo” (R, Salas, entrevista, 2011), por eso los educandos no le encuentran sentido a la escuela, el docente olvida “propiciar las condiciones para que los educandos en su relación entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social



e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador...” (Freire, 1997, p. 42)

Entonces en este punto se debería preguntar cómo opera el sentido de la escuela para los profesores, antes de preguntarse cómo opera para los estudiantes, con el fin de reflexionar el estar allí y desde ese estar allí crear posibilidades de proyectos para los estudiantes, tal vez si se hiciera esto el maestro tendría una perspectiva diferente de la educación y no hablaría de la pereza del educando, sino que pensaría lo que en el contexto escolar produce esa pereza, buscando alternativas para que el estudiante le encuentre sentido a la escuela.

Se podría decir que si existe falta de sentido es porque no es muy clara la mediación pedagógica, es decir el problema es pedagógico, que puede ser por falta de reflexión del maestro frente al contexto. Porque si se piensa en que los educandos encuentren sentido o darle sentido a la escuela, cuando para profesores tampoco tiene sentido, ni siquiera enseñar entonces no se posibilitaría el espacio de diálogo entre el maestro y educandos para construir proyecto de vida. Entonces se podría decir que el punto clave para que los estudiantes construyan sentido o tenga sentido por la escuela o el dispositivo escolar, es cuando el maestro tenga claro el sentido de ello.

Para cambiar en algo este sin sentido es preciso posibilitar la reflexión en pro de los proyectos vitales. Es decir, no centrarse en cómo se construyen los proyectos de vida sino posibilitar la reflexión de los sujetos, no en el sentido de proyectarse solamente, además en tomar una postura de reflexión crítica y preguntarse qué significa estar ahí, es como mirarse desde fuera del punto donde se está.

En consecuencia para que se dé este proceso reflexivo, hay que escuchar a los educandos y bajarse un poco de las disciplinas, pues no es posible que se pretenda que los jóvenes y niños entren en las lógicas de las disciplinas, ni mucho menos

sus proyectos de vida. La lógica disciplinar del discurso académico no está conectada a la lógica de los educandos, o a su subjetividad; es buscar el descentramiento de la razón académica y potenciar el dialogo con los educandos, para preguntarse cómo movilizar la reflexión a partir de eso.

Por tal razón el maestro e intelectual tienen que pensarse críticamente y pensar en ese dispositivo escolar, en modificar esa estructura; buscando modos de ligar la vida a la educación, cambiando el discurso académico y dándole cabida a los intereses de los educandos que pueden que estos, no sean intereses científicos, es posibilitar al educando soñar en contexto, teniendo en cuenta que los tiempos de los estudiantes son distintos.

Por otro lado aportar al cambio del dispositivo escolar el articular el saber académico, los códigos y los intereses de la comunidad a proyectos de investigación que contribuyan al proyecto vital, pues “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (Freire, 1997, p. 30); esto se podría dar convocando a los padres, teniendo claro la oportunidad de posibilitar el saber de estos con el saber disciplinar, hallando allí apoyo para el estudiante en procesos comunitarios y de construcción de sujetos, dejando de lado la idea de buscar culpables en el proceso educativo. Pues los maestros entrarían en la lógica de no separar la academia de la comunidad, pues esta tiene una influencia marcada en la formación de los sujetos.

Además de esto un aspecto importante y en el cual es bueno profundizar es en relación a los códigos, estos están acordes a una realidad definida por adultos y tal vez esto no permite una interacción con los códigos escolares y los códigos de los jóvenes; quienes lo cuestionan, no lo comparten y los maestros quieren que lo compartan y que se haga crítica desde ahí, y de esta manera no puede ser, ya que los jóvenes tienen otra mirada de mundo, otros intereses que determinan su realidad.



Otro aspecto es la falta de categorías de análisis para que puedan poner en juego las experiencias de manera teórica, no como una opción desde la práctica privada sino desde el punto de que las categorías estén desde la perspectiva que permita comprender lo que sucede allí, por qué se da esa falta de sentido.

Se podría plantear alguna de las categorías, desde el proyecto pedagógico lo que aportaría a una construcción colectiva de los maestros e intelectuales, los cuales apuntarían desde su vivencia, desde su praxis a la re-significación del currículo y a la construcción de proyectos vitales.

“Por esa razón el maestro e intelectual debería: propiciar el proceso reflexivo, la lectura del mundo, la investigación” (R, Salas, entrevista, 2011); para potenciar una educación mas real, donde los educandos asuman una perspectiva de seriedad, de ver las dificultades y que todo esto permita la movilización del pensamiento desde el preguntarse por la realidad y así posiblemente construirán sus proyectos de vida de otra manera.

Se podría pensar que la escuela no está creando alternativas para crear espacios que posibiliten a los educandos la oportunidad de reconocerse en su contexto y desde allí reflexionar sobre lo que tiene y lo que puede hacer con ello, de esta manera los educandos podrían considerar que la vida los coloca en situaciones en las que hay que ser reflexivo y esta capacidad permite en ellos ante una situación ir tomando una postura y construyendo un trayecto de vida y porque no, un proyecto vital.

Ellos saben que la escuela no propone proyectos realizables, esta no les ayuda a mediar esa dificultad para ir construyendo sentido a su proyecto; no es que haya proyectos irrealizables, pero lo que se tiene que tener en cuenta es que ese deseo tan grande de ser lo máximo no está dado para todos socialmente. “La estructura social no está hecha para ser lo que ellos quieren ser” (J, Garzón, entrevista,

2011), pero eso no quiere decir que los estudiantes no puedan tomar decisiones sobre sus propias vidas, de ahí la importancia de la reflexión, teniendo en cuenta su situación y reconociendo los recursos que tienen o no.

No se puede decir yo me propongo, yo lo alcanzo, porque esto no es así; Los jóvenes y niños se mueven en un contexto cultural, social y económico, que permite o no que se vayan anclando las capacidades y competencias a la cultura académica. Tal vez es la minoría la que puede decir yo me planteo este proyecto y ahí llego, ¿por qué? Pues por lo que ya se ha hablado, por los recursos, económicos, sociales entre otros. Estos recursos no están distribuidos equitativamente para que los jóvenes o los estudiantes, todos lleguen a ser lo que quieren ser ya que “la igualdad de oportunidades no es suficiente para garantizar una escuela justa. Siempre pesa el privilegio, de nacimiento o de inteligencia” (Dubet, conferencia, n.d.), lo que crea la necesidad en la escuela de brindar espacios de reflexión para que el estudiante reconozca lo que tiene y que puede hacer con ello a favor de su proyecto de vida.

Pues el conocer las posibilidades que se tiene desde su contexto, brinda la oportunidad de asumir la realidad y enriquecerse, pues el sujeto reflexiona sobre su situación y moviliza su pensamiento para enfrentarse ante las situaciones que se le presenten y de esta manera va aportando a la construcción de su proyecto de vida, donde entraría en juego su realidad y su mañana.

## Conciencia de sí, de su entorno y contexto

“La educación debe pensar en estrategias de fuga o escape a estas situaciones desafortunadas que viven en su vida cotidiana los educandos” (A, Olaya, entrevista, 2011). El crear alternativas de



huida que permitan espacios y tiempos acogedores que brinden seguridad y protección, que den la sensación de un escape reflexivo. La escuela es el mejor lugar de evasión creativa, pero se ha convertido en otro lugar del cual el joven desea huir.

La escuela no solo debe brindar al joven la huida que necesita, también debe alentar esa fuga, ser el final del túnel que tanto imagina el sujeto, mostrar diferentes vías y métodos para la huida, ser acompañante hasta que se llegue a puerto seguro: "El arte fue el puerto definitivo donde colmé mi ansia de nave sedienta y a la deriva. Lo hizo cuando la tristeza y el pensamiento habían ya roído del tal modo mi espíritu que, como un estigma, quedaron para siempre enhebrados a la trama de mi existencia. Pero debo reconocer que fue precisamente el desencuentro, la ambigüedad, esta melancolía frente a lo efímero y precario, el origen de la literatura en mi vida." (Sábato, 2000, p. 85).

La escuela tiene las herramientas, los medios adecuados, la cultura y la experiencia necesaria para facilitar la huida y llevar al sujeto a la transformación de las vivencias desafortunadas en fortalezas que potencien su proyecto vital. Herramientas y medios como el arte en sus expresiones de música, teatro, pintura, poesía, danza; la tecnología con sus nuevas tecnologías de la información, las ciencias con la investigación, por nombrar algunas.

También, para desarrollar su proyecto de vida, el sujeto debe reconocer, y comprender, sus fortalezas, debilidades y beneficios que le brinda su entorno bio-social, es decir su relación con los ecosistemas y estos con su historia, de hecho como lo afirma Freire (1997, p. 29):

*El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero*

*histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad.*

Sin lugar a dudas la escuela debe incluir en su currículo el estudio de todos los ecosistemas de la región para que el sujeto aprecie su contexto y cree su identidad, además de que potencie proyectos de vida productivos aprovechando los beneficios de su región.

La historia de los ecosistemas de Villavieja es desconocida para propios y extraños, por ello es posible que falte identidad como lo asegura Olaya y Sánchez, (2001, p. 33):

*En un remoto ayer, éste territorio estuvo cubierto con agua de mar, y después de varios cambios geológicos y climáticos desarrollo una selva rica en humedales y biodiversidad; sin embargo, ahora sus tierras son secas, degradadas y de escasa cobertura vegetal. Aun así, se considera que el "desierto de la Tatocoa" es un ecosistema estratégico del Huila, con recursos naturales y características de interés científico, educativo y turístico que lo proyectan en el ámbito nacional e internacional.*

La población debe aprender a transformar las debilidades en fortalezas y esto solo se consigue desde el conocimiento de su contexto.

"Sin lugar a dudas es trabajo de la escuela formar en estos valores de identidad y comprometer los proyectos de vida de los jóvenes con la región. Así no se presentarían problemas de colonización de los recursos naturales y daño de los ecosistemas" (A, Olaya, entrevista, 2011). Este peligro lo vive hoy Villavieja cuando foráneos se apropian del desierto y la población no defiende lo suyo por desconocimiento y falta de identidad. Sumado a esto sus proyectos productivos no son desarrollados teniendo en cuenta los beneficios de los ecosistemas propios.

En un proyecto de vida se encuentran infinidad de caminos y hay que elegir el



mejor, pero si hay obstáculos o en determinado momento no salen las cosas como se planean, los rizomas dan ejemplo de encontrar nuevas vías que no necesariamente regresan al principio, ya que no hay un inicio o partida de cero y mucho menos un final. Si se aplica esto a la educación el mismo Freire (2005, p. 55) lo corrobora cuando expresa refiriéndose al actuar de los docentes:

*Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del "aquí" del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los "saberes de experiencia hechos" con que los educandos llegan a la escuela.*

De otro lado el rizoma es permanentemente multiplicidad, son las opciones múltiples que se le presentan al sujeto en la toma de decisiones, cuando define sus jornadas de vida. Dentro de esta multiplicidad de posibles decisiones el sujeto debe saber que si se encuentra con situaciones poco gratas o con dificultades, siempre aparecen nuevas opciones que permiten bien sea retomar, continuar o iniciar nuevo trayecto.

El proyecto de vida exige del conocimiento y descubrimiento del sujeto sobre su historia personal y el sentido que da a sus experiencias de vida. Su historia de vida le permite comprender el mundo y su relación con el, con su historia de vida el sujeto se ve a sí mismo, se concibe y reafirma su autoestima. Al revisar esa historia de vida repasa el pasado y vive el presente y cuando tiene experiencias dolorosas busca reconciliarse con su pasado. Es retomar los deseos y anhelos profundos del sujeto, para iniciar un proceso de movilización que protesta contra la insatisfacción. Es quitar el descontento e ir en busca de proyectos posibles y esperanzadores ya que "El hombre no se puede mantener humano a esta velocidad,

si vive como autómatas será aniquilado" (Sábato, 2000, p.122).

Por lo anterior el sujeto debe cuestionar su realidad presente mediante proyectos que den novedad a su vivir, es plantearse una utopía que de orden y sentido a su vida.

*Hablar de utopía es hablar del deseo. Esta experiencia no se puede situar en el ámbito de la racionalidad o de la ética, sino en lo simbólico. La utopía consiste en la proyección de las aspiraciones más profundas que no brotan de la racionalidad sino de lo afectivo, porque el hombre no es sólo razón y voluntad; la utopía es deseo y aspiración profunda, es la concreción simbólica de esos deseos profundos". (Arango y Meza, 2002, p.111).*

El trabajo de la escuela en la vía de la formación de sujetos críticos, con identidad cultural, ubicados en la historia y haciendo parte de ella, es formar sujetos con sentido de vida, con la capacidad de identificar gustos, deseos para que luego proyecten cumplirlos, claro está sin apartarse de los valores adecuados para no hacer daño a otros, buscando siempre su realización personal en otredad.

Es hacer comprender al sujeto que su situación actual de vida no necesariamente impide cumplir metas por ahora aparentemente imposibles, es mostrar la multiplicidad de caminos que como en la teoría de los rizomas se pueden recorrer para en algún momento dado cumplir con lo anhelado.

## Proyecto de vida

Ante las situaciones problemáticas que enfrenta el ser humano en su diario vivir, es de vital importancia asumir una postura crítica frente al mundo y buscar soluciones que den sentido a la vida y encontrar nuevos horizontes porque "el mundo está abierto, el cosmos se brinda,



es el hombre que rompiendo los límites se atreve a encontrar horizontes” (González, 2009, 32).

Ante las dificultades, los problemas muchos jóvenes y adolescentes dejan la región para establecerse en otros lugares en busca de mejores opciones de vida, hay otros que no parten porque la familia se los impide, no los dejan volar, les niega la oportunidad de realizarse, de madurar y de soñar con otros mundos posibles.

El poder que ejerce la familia sobre la persona en el núcleo familiar es bien marcado, muchos no vuelan, no caminan en otros sentidos, no hacen lo que tienen que hacer, porque la familia se lo impide, se cierra y no deja ver otros horizontes. Entonces “lo que hay que hacer es romper el concepto de familia, pero el concepto como el cordón umbilical” (R, Salas, entrevista, 2011).

Esta dependencia se adquiere en la misma gestación, pero pueden continuar las ataduras físicas, mentales y emocionales a lo largo de las etapas del desarrollo del ser humano, negándole la oportunidad a este de realizarse, de madurar y de proyectarse hacia el futuro.

La familia específicamente en el departamento del Huila se mantiene dentro de un conservadurismo ideológico, es decir se rige por posiciones y opiniones que favorecen tradiciones radicales y defienden valores netamente de carácter moral, social y sobre todo religioso. “Por tanto la familia en muchos casos es un obstáculo para la realización del sujeto” (R, Salas, entrevista, 2011), lo cual impide movilizarse, no deja trascender límites, de ahí que el contribuir a construir un proyecto de vida en el joven o adolescente radica fundamentalmente en la familia como actor educativo principal, donde se cimentan las primeras bases de la vida del individuo.

Teniendo en cuenta que el reconocimiento no es otra cosa que una percepción, este está relacionado con percibir si con quienes se esté rodeado o con quienes se está relacionado, perciben

el valor que se tiene de sí. De allí que el reconocimiento tiene su origen en el valor propio, en el valor que se funda de sí mismo. Este “valor propio” se construye a partir de los juicios que se emiten sobre cada uno y que ha de construirse a partir de los éxitos, los fracasos y de los juicios que se reciben de otras personas sobre sí mismo.

Además el “valor propio” da piso a lo que se conoce como auto concepto que es base para el desarrollo de la autoestima; un pobre concepto de sí mismo causará una deteriorada autoestima, puesto que el reflejo de una pobre autoestima es la incapacidad de defenderse si se es agredido o menospreciado.

Todos estos primeros reconocimientos históricos, todos los despertares o como también pueden ser llamados “tomas de conciencia” contribuyen a la formación, del desarrollo del proyecto de vida que por lo general se comienza a construir en la etapa de la adolescencia, pero que en muchos casos no termina de desarrollarse o de concluirse porque la vida del hombre es un evolucionar, un cambiar y esto implica adaptaciones, cambios, mejoras y enmendaduras al proyecto de vida.

“Por otro lado se puede pasar la vida acostumbrado y acostumbrándose a una situación, sin entender que esta situación es un problema” (R, Salas, entrevista, 2011). Es necesario entonces problematizar para encontrar soluciones y en este sentido el maestro e intelectual cumplen un papel fundamental. Para citar un ejemplo, en el libro “Horizontes Humanos: Límites y paisajes”, se muestra cómo el deseo es el artífice de crear esperanza, en la imaginación se da lo posible, aunque en la práctica los límites se hacen notorios.

Pero es deber del formador de sujetos, del constructor de conocimiento mostrar que los sueños son posibles y que se deben romper paradigmas hasta ahora establecidos, “el educador tiene que mostrarle horizontes, proyectarle películas al estudiante, para que vea que el mundo es



mucho más amplio” (R, Salas, entrevista, 2011), para que perciba que el mundo es dinámico, con infinitud de posibilidades, extremo que a la vez, devorador, consumidor masivo e impulsivo y que necesita de constantes cambios para evolucionar y en el camino, deja muchas personas con buenos principios y sobre todo con los más altos ideales, porque llegan otros con ideas más veloces y que al principio pueden parecer más efectivas.

Cuando se generan las primeras visiones de este reconocimiento del contexto y toma de conciencia de las situaciones vividas por el estudiante, se está generando un proceso de maduración interna y en este proceso el estudiante se permite tomar sus primeras decisiones y pasos a seguir en cuanto a su proyecto vital. En este primer proceso de toma de decisiones también ejercen una fuerte influencia los amigos que rodean al estudiante.

Como complemento a lo descrito, vale la pena precisar que “educar no consiste simplemente en desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas, sino que es también, desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito” (Meirieu, 1998, p. 24). Este aspecto de la educación es muy importante, pues si se ignorarán los aportes realizados por los predecesores de nuestra cultura, podríamos caer eternamente en los mismos errores e inclusive no comprender las razones por las cuales son errores. Entonces, educar es ante todo, introducir a un universo cultural e histórico, lo cual es cada vez más difícil, debido al entorno socio-cultural y a los cambios abruptos de una generación a otra.

Al reconocerse como sujeto histórico “el estudiante puede evolucionar, si y solo si, el maestro e intelectual “revisa su equipaje”. En otras palabras, se debe hacer conciencia de los elementos que lleva dentro de sí mismo y para los demás” (R, Salas, entrevista, 2011). Es necesario pensar en lo que hace falta al “equipaje”, no solo del

maestro e intelectual, sino del padre y del educando, en el déficit de conocimiento, de vocación que se tiene por la condición de vida, el déficit de poner en práctica lo que se sabe, este proceso implica autoconciencia, un constante examen al quehacer educativo con miras a superar los vacíos que se tienen en la “maleta”.

El reconocerse involucra el dar razón de sí mismo, de los estados anímicos, los recursos, las intuiciones, las emociones, las virtudes, los valores, las acciones y los puntos débiles y fuertes con los cuales se afectan los intereses y proyecciones de los demás. Con esta mirada profunda se estaría en posibilidades de estar abiertos al cambio, asequibles a nuevos puntos de vista, a corregir fallas y a estar en permanente formación, buscando poner en práctica lo que se sabe de verdad y de lo se es capaz de hacer.

Estar en constante introspección comprende observar detenidamente los elementos que aún escasean en la “mochila”, específicamente en la vocación, entendida no como un solo aspecto del sujeto, sino que abarca todas las dimensiones humanas, Aristóteles lo decía: “ahí donde se cruzan tus dones y necesidades del mundo, está la vocación”.

El maestro e intelectual se construye en el día a día en la medida que descubre nuevas formas de vivir, de enseñar, de relacionarse con los otros y con las exigencias del entorno logrará equilibrar la falta de “equipaje” en la medida en que reconozca la realidad, la problematice, la transforme y logre aportar sustancialmente en la construcción de proyectos de vida de los jóvenes y adolescentes.

Si el maestro e intelectual desarrolla un adecuado y óptimo proceso de reconocimiento en primer lugar de su labor o función bio-social y en segundo lugar, si realiza un adecuado proceso de concienciarse acerca de lo que lleva en el equipaje, estará contando con dos elementos muy importantes que le darán propiedad y facultad para actuar como sujeto referente



de la realidad, pero sobre todo, para construir el nosotros a través de su ejemplo de vida y constituirse como un líder a seguir por parte de los estudiantes.

Como complemento a lo anterior, y pensando en las instituciones educativas se puede afirmar que en especial “el profesor es el primero que debe tratar a todos por igual, respetando las diferencias, sin excluir a nadie” (Freire, 1997, 115). A su vez, el profesor se asume como agente de cambio en la promoción del reconocimiento de la identidad cultural y del proyecto de vida de cada estudiante que es infinitamente distinto en posibilidades al de los demás, porque cuando los sujetos se sienten orgullosos de su origen cultural su autoestima es buena. Este modelo de profesor es capaz de demostrar amor por sus estudiantes sin deferencias.

Ahora el maestro e intelectual como agente de cambio tienen la función de señalar a los educandos o jóvenes que el mundo es mucho más amplio de lo que ellos se imaginan o han vivido y por lo tanto, de mostrar las distintas posibilidades de horizontes que se pueden encontrar a lo largo del camino. En este sentido tienen en sus manos la misión de ser referentes de realidad, sujetos que abren puertas, señalan rutas; además integradores de la familia y potenciadores de la memoria histórica, para constituir en los estudiantes posibilidades de soñar, de imaginar, de pensar en un futuro mejor y de comenzar a actuar para obtenerlo.

De igual manera la posibilidad de desarrollar a nivel eco-sistémico, social y familiar un carácter crítico frente a los inconvenientes o problemas cotidianos. Esto debido a que la falta de este sentido crítico, conlleva invariablemente a que la persona y la familia viva situaciones cada vez más cotidianas. El tener un sentido crítico, permite a la familia tener una mayor opción de conocer el problema en su realidad, buscar alternativas y encontrar soluciones, se es crítico cuando se conocen y se deciden actuar frente al problema.

Como agentes de cambio deben lograr integrar a la familia con su poder de convocatoria, corregir los problemas que hay en ella; y en la medida en que la sociedad y la familia desarrollan un sentido crítico frente a las situaciones problemáticas que se pueden presentar, se estará aportando al estudiante, al joven mayores herramientas, medios para significar y dar sentido a su proyecto de vida de una manera acertada, reflexiva, autónoma.

Entonces, en la medida en que el maestro e intelectual asuma su postura de liderazgo y se interese en canalizar su algo más, lograra que la rebeldía e inconformidad del adolescente, del joven, del educando se enfoque en solucionar conflictos, problemas. Estará utilizando todo el potencial que tienen los sujetos en formación para que sus interrogantes y cuestionamientos se conviertan en iniciativas y en cierta medida aportes que pueden contribuir al proceso de formación o por lo menos al proceso de búsqueda de su proyecto de vida.

“Como líder su labor no comienza o termina, es constante, se justifica y tiene sentido sólo cuando tiene la capacidad de generar sanas y efectivas expectativas en los sujetos” (I, Bahamón, entrevista, 2012), ha de tener también la capacidad de motivar, a que sepa cómo enfrentarse a las problemáticas, a que aprenda a manejar sus rebeldías e inquietudes, a que no se deje llevar por aquellos impulsos que en principio pueden parecer muy altruistas, en fin, a que sepa discernir, valorar, interpretar una información que recibe, formar parte de un colectivo social sin dejarse llevar ciegamente por sus tendencias, sino teniendo un criterio propio, autónomo, original y con proyección siempre al futuro.

El maestro e intelectual ha de tener la capacidad o no de influenciar al sujeto y en las decisiones que tome, sin embargo, también debe dejar claro que éste es quien en última instancia toma o marca la ruta a seguir. No se debe olvidar que como líderes o referentes de realidad se tiene

una procedencia de contextos diferentes y por lo tanto, proyectos de vida diferentes. Esto hace o indica que siendo sujetos constructores del conocimiento deben en primer lugar reconocerse, aceptar que deben ejercer una influencia positiva en sus educandos y los jóvenes sin que esto implique, un control, manejo o direccionamiento de sus mentalidades, caracteres, personalidades o sentimientos.

En conclusión, el maestro e intelectual son agentes de cambio a nivel educativo, social y eco-sistémico; son quienes aportan a la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes, son quienes crean espacios de reflexión y propician alternativas de reconocimiento de los sujetos, son “aquellos que están en la tarea de construir sentido de vida. “Construir” entendido como encontrar, clarificar, consolidar” (Arango y Meza, 2002, 15).

## **A modo de conclusión: Maestros e intelectuales como referentes de realidad**

### **Agente de cambio**

El maestro e intelectual debe realizar propuestas, retomar el liderazgo de otrora, que es intrínseco al sujeto con liderazgo; es retomar su identidad cultural y pertenencia al territorio, es reconocerse como sujeto político, social y eco-sistémico, Aquel que se preocupa por el medio ambiente y lo que concierne a su contexto natal, a los jóvenes de su región. Es confrontar su conciencia e iniciar con su sentido crítico propuestas que contrarresten la realidad capitalista: “Se asume que en las sociedades capitalistas circulan ideologías con un carácter de falsa conciencia; la crítica ideológica, dentro de la pedagogía y en la práctica educativa misma, ha de permitir sacar a la luz dicha falsa conciencia...” (Wulf, 1995, p. 10). Corresponde entonces al maestro e intelectual como dice Wulf por medio del pensamiento

crítico alzar la voz para sacar esa falsa conciencia de los planes de estudio, de los currículos, de los métodos de enseñanza, contenidos, metas, intenciones políticas y objetivos educativos.

El maestro intelectual es llamado a ser un sujeto generador de cambio que aporte a la educación a la construcción de proyectos de vida de los educandos pero para esto es necesario no solo hacerlo desde constructos teóricos, ya que es necesaria la práctica, “llegar al actuar pero desde una perspectiva como sujeto bio-social con un poder político que pueda ejercer un cambio desde adentro del sistema educativo” (A, Olaya, entrevista, 2011), ya que se puede hacer muy poco desde las palabras porque el sistema socio-político que hoy en día se genera en la educación deja poca movilidad y espacio al cambio, por esa razón es necesario tener la opción de estar frente al poder o desde la misma resistencia; como diría el profesor Germán Guarín (Seminario presencial, 2013):

*Es indispensable discernir nuestro lugar de sujetos autónomos en el mundo de hoy, en nuestras instituciones y organizaciones humanas, en nuestras disciplinas y profesiones, muchas veces atrapados, confinados en ellas, sin lograr trascender los roles que funcionalmente nos asigna la sociedad.*

El maestro intelectual como sujeto referente de realidad debe vivir y potenciar la política pues los argumentos y pensamientos se deben poner en juego en la comunidad educativa dentro de la perspectiva política y social donde desde su actuar inicie a generar cambios en la educación y sumado a esto busque la idea de hacer parte activa del poder político pues este le permite un cambio veraz al sistema educativo Local, Regional, Departamental y Nacional.

### **Constructor del nosotros**

“Los maestros e intelectuales deben encontrar la cohesión social” (I, Bahamón,



entrevista, 2012); ésta es importante para llevar a cabo sus propuestas, será posible si se hace a través de la búsqueda de la memoria colectiva. La memoria colectiva viene con la historicidad y para hablar de historicidad el maestro e intelectual tiene todas las herramientas y los medios en el aula de clase, en los hogares, es allí donde se inicia la formación consciente del sujeto, la formación crítica y responsable sobre los acontecimientos que le competen a su contexto y a su país, como lo afirma Zemelman, (1998, p. 30):

La idea del acontecimiento compromete al sujeto totalmente, porque obliga a éste a un acto de conciencia mediante el cual recupera su pasado como experiencia renovada en que basarse para no quedar atrapado, de manera de adentrarse en el presente en el que se hace real el pasado rompiendo de este modo con la concepción lineal del tiempo.

El maestro e intelectual es el que construye el saber y hace que la pedagogía tenga un status, y a partir de la gestión del conocimiento, conformar un grupo social que responda al mundo de la dinámica de la vida, que viabilice construcción de comunidad de hablantes y aprendizajes colectivos, donde se trasciendan los límites. “El mundo está abierto, el cosmos se brinda, es el hombre que rompiendo los límites se atreve a encontrar los horizontes” (González, 2009, p. 33).

Se hace necesario repensar la escuela y para esto es importante que el maestro e intelectual de hoy sea una persona que ponga en práctica tanto su saber disciplinar, vivencial y a su vez que este saber se “cruce” con el saber de los padres de familia y de los educandos disminuyendo así la brecha discursiva que hoy en día se hace latente. Ya que como dice Sábato (2001), “el ser humano aprende en la medida en que participa en el descubrimiento y la invención”. Este sería un aporte significativo a la educación pues se crearía la oportunidad de pensar la escuela críticamente en colectividad y a su vez se proporcionaría

los espacios de reflexividad para que los educandos puedan construir sus proyectos de vida desde su umbral para tomar las decisiones más factibles que le permitan soñar en contexto.

Los maestros e intelectuales deberán “reconstruir y resignificar ese ahogamiento y ritual escolar que se vive en las aulas de clase” (J, Garzón, entrevista, 2011), porque así, habría una visión diferente del currículo ya que este partiría de una construcción colectiva teniendo en cuenta la subjetividad del educando lo que establecería un cambio en el esquema escolar donde se optimizaría los recursos, se pensaría en un plan de desarrollo más humano, en la movilización de pensamiento, en un aporte a la cultura y por ende a la comunidad; generando un cambio sustancial desde un referente de realidad hacia la construcción de proyectos de vida.

### **Arte como forma de conocimiento**

El maestro e intelectual no debe enseñar códigos dogmáticos y contenidos, sino formar para la vida en las posibilidades del sujeto. Además desarrollar la sensibilidad humanística a través del arte con dimensiones: estética, ética y política, donde se tendría otra noción de conocimiento y donde se “potencia la potencia” como lo diría Zemelman.

Por otro lado aportar al cambio del dispositivo escolar con relación al arte; articulando el saber académico, los códigos y los intereses de la comunidad a proyectos de investigación que contribuyan al proyecto vital, pues “no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza” (Freire, 1997, p. 30); esto se podría dar convocando a los padres, teniendo claro la oportunidad de posibilitar el saber de estos con el saber escolar, hallando allí apoyo para el estudiante en procesos comunitarios y de construcción de sujetos, dejando de lado la idea de buscar culpables en el proceso educativo. Pues los maestros e intelectuales entrarían en la lógica de



no separar la academia de la comunidad, pues esta tiene una influencia marcada en la formación de los sujetos.

“La escuela entonces propuesta como refugio y lugar seguro para los que buscan huir” (A, Olaya, entrevista, 2011), a una nueva forma de conocimiento, a una escuela humanística que aprecia la cultura; en donde: los maestros e intelectuales aporten su saber integral de vida y conocimientos; la escuela problematizadora en búsqueda de caminos que muestren horizontes de vida, formadora de identidad, de sujetos con sentido de pertenencia y conocedores del arte. La escuela esperanzadora que hace posible el encuentro de los sueños en el presente cercano o lejano. “El maestro e intelectual reconociendo sus problemas, apropiándose de su liderazgo innato en búsqueda de cohesión social” (I, Bahamón, entrevista, 2012) y a través de su poder de convocatoria lograr significados de mundo que impulsen los proyectos de vitales en los estudiantes.

Los sujetos también reconociendo sus dones, habilidades y competencias y la escuela el deber de la acción al reconocerles y potenciarles, creando conciencia por una nueva forma de conocimiento a través del arte, expresándose en la poesía, en la música, la pintura e incluyéndose en su proyecto vital. Es retomar

los deseos y anhelos profundos del sujeto, para iniciar un proceso de movilización que protesta contra la insatisfacción. Es quitar el descontento e ir en busca de proyectos posibles y esperanzadores ya que “El hombre no se puede mantener humano a esta velocidad, si vive como autómatas será aniquilado” (Sábato, 2000, 122). Siguiendo con Sábato (2000, 16), “El hombre se está acostumbrando a aceptar pasivamente una constante intrusión sensorial. Y esta actitud pasiva termina siendo una servidumbre mental, una verdadera esclavitud”. En la que se dejan de lado los gustos, sueños, lo humano y lo creativo, en definitiva lo que puede darle satisfacción personal.

En fin, la escuela debe crear en los sujetos, luchar por su humanización a través del arte y darle razón al autor preferido de Bahamón que dice: “¡Que admirable fábrica es la del hombre! ¡Qué noble su razón! ¡Qué infinitas sus facultades! ¡Qué expresivo y maravilloso en su forma y sus movimientos! ¡Qué semejante a un ángel en sus acciones! Y en su espíritu, ¡qué semejante a Dios! Él es sin duda lo más hermoso de la tierra, el más perfecto de todos los animales” (Shakespeare, n.d.). El hombre según Shakespeare “semejante a Dios” puede encontrar su humanización, gracias a sus facultades estética, éticas, críticas, de razón y de sentido.



## Bibliografía

### Fuentes

- Arango Alzate, Oscar Albeiro, Meza Rueda, José Luis. (2002). El discernimiento y el proyecto de vida, Dinamismos para construcción de sentido, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Bahamón, Inocencio. (2012). Entrevista del 13 de enero de 2012. Neiva: Universidad de Manizales.
- Ball, Stephen. (1994). Foucault y la educación, Disciplinas y saber. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean Claude. (1977). La reproducción, El sistema de enseñanza. En: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT\\_Bourdieu\\_Unidad\\_2.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Bourdieu_Unidad_2.pdf) (Recuperado en enero del 2012).
- Cury, Augusto. (2005). Padres brillantes, Profesores fascinantes. En: <http://www.slideshare.net/marianamarco/augusto-cury-padres-brillantes-profesores-fascinantes> (Recuperado en octubre del 2011).
- Deleuze, Gilles, Guattari, Félix. (2002). Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. En: [http://argentina.indymedia.org/uploads/2012/08/mil\\_mesetas\\_capitalismo\\_y\\_esquizofrenia.pdf](http://argentina.indymedia.org/uploads/2012/08/mil_mesetas_capitalismo_y_esquizofrenia.pdf) (Recuperado en enero del 2012).
- Dubet, Francois. (2010). *Siempre pensé que lo importante de la vida ocurría fuera de clase*. En: [http://www.magazinedigital.com/reportajes/los\\_reportajes\\_de\\_la\\_semana/reportaje/cnt\\_id/5069](http://www.magazinedigital.com/reportajes/los_reportajes_de_la_semana/reportaje/cnt_id/5069) (Recuperado de en febrero 2012).
- Freire, Paulo. (1997). **Pedagogía de la autonomía**, Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Trad. por Jorge Mellado. 2a. ed. México, Siglo XXI.
- Garzón, Juan Carlos. (2011). Entrevista del 30 de julio de 2011. Neiva: Universidad de Manizales.
- Geertz, Clifford. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Serna, Marien Alexandra. (2009). Subjetividad, un tejido por construir. En: *Plumillas Educativas*, 6.
- González Gonzalez, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes humanos. Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González Gonzalez, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza, tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Guarín Jurado, Germán. (2009). *Hacia una didáctica formativa*. Plumilla Educativa, 6.
- Guarín Jurado, Germán. (2010). Seminario de teoría de pensamiento crítico en la educación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). *Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea*. (2da ed.). Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Honneth, Axel. (2009). *Patología de la razón, Historia y actualidad de la teoría crítica*. Buenos Aires. Katz editores.
- Malbrán, María (2009). *Proyectos metalectura de textos*. En: <http://mariamalbran.blogspot.com> (Recuperado en diciembre del 2012).
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2007). Una Mirada a la Práctica Docente a través de las Relaciones de Poder. En <http://tutorias2007.blogspot.com/2007/07/una-mirada-la-prctica-docente-travs-de.html> (Recuperado en agosto del 2011).
- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankestein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Olaya, Alfredo. (2011). entrevista del 7 de octubre de 2011. Neiva: Universidad de Manizales.
- Ospina, William. (2008). *La escuela de la noche*. Bogotá: Norma.
- Pulgarín Cardona, Blanca Ruby (2008). *Los relatos: Un soporte para develar el sentido de ser docente*. Plumilla Educativa, 6.
- Sábato, Ernesto. (2000). *La resistencia*. Argentina: Planeta.
- Sábato, Ernesto. (2001). *Apologías y rechazos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Salas, Reynel, entrevista del 10 de noviembre de 2011. Neiva, Colombia.
- Shakespeare, William. (2012). *Hamlet*. En: <http://www.quieroleer.com.ar/libros/hamlet/61.html> (recuperado en agosto 2012)
- Teller, Janne (2006). *Nada*. Barcelona: Editorial Seix Barral,
- Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto, Existencia y potencia*. Mexico: Anthropos.



## Referencias

- Barthes, Roland. (1995). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza, Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Gil, Inés. (2007). "Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural." *Emigra. Madrid. Working papers*, 87. En: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es) (Recuperado en agosto de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales. Carpe Diem*. Madrid: Editorial Académica Española.
- González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario, Argentina: Editorial Homosapiens y UCP.
- González González, Miguel Alberto. (2014). *Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 355-370.
- Grisales Grisales, Carmenza. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales
- Isaza de Gil, Gloria. (2013). Seminario de investigación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Menjura, María Inés. (2013). Seminario de investigación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Olaya, Alfredo, Sánchez, Mario, Acebedo, Juan Carlos (2001). *La Tatacoa, Ecosistema estratégico de Colombia*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Pozo, Juan. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Editorial Morata. Madrid.
- Wulf, Christoph (1995). *Introducción a la ciencia de la educación, Entre teoría y práctica*. Medellín: Universidad de Antioquia.



# Como Um Escritor É Lido? Sobre a Apropriação de Elias Canetti pelas universidades brasileiras<sup>1</sup>

RODRIGO MATOS DE SOUZA<sup>2</sup>, OBS<sup>3</sup>

## Resumo

Este trabalho pretende abordar os movimentos recepcionais das obras de Elias Canetti no Brasil, e seus processos de apropriação pelas Humanidades ora como objeto, ora como referencial teórico, ora como ilustração, reportando a importante contribuição de seus escritos autobiográficos como campo de estudo dos processos (auto)formativos. Do ponto de vista metodológico, para a elaboração deste artigo, foi desenvolvido um levantamento das entradas de nosso autor nos principais bancos de dados nacionais, este levantamento foi organizado tendo em vista as categorias de *Apropriação Incidental*, *Apropriação Conceitual Tópica*, *Apropriação do Modo de Trabalho* e *Apropriação de Conteúdo*. Em sua faceta teórica este artigo se aproxima do conceito chartieriano de apropriação, que procura lançar uma luz aos processos pelos quais os sentidos são produzidos e, em seguida, apropriados nas Humanidades. No caso específico de Canetti, é a que nos permite ver como este autor foi e está sendo lido nos espaços acadêmicos brasileiros, apontando os modos como os textos canettianos estão sendo lidos, utilizados como categorias de análise ou funcionado como operadores para interpretações no campo das artes, da literatura, das ciências humanas e da educação.

**Palavras-Chave:** Pesquisa Autobiográfica, Elias Canetti, Apropriação, Recepção.

## Abstract

### *As a writer is read? About Appropriation of Elias Canetti by Brazilian universities*

This research article addresses the flow of readers' reception of Elias Canetti's work in Brazil and its appropriation processes by Human Sciences be it as an object of study, as a theoretical framework, or as an illustration, revealing the important contribution of his autobiographical writings as a

1 Recibido: 12 de octubre de 2014. Aceptado: 13 de diciembre de 2014.

2 Rodrigo Matos de Souza. Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, com estágio de doutoramento pela universidade de São Paulo (Brasil) e pela Universidade de Sevilla (Espanha). Doctorando en Educación y Universidad Contemporánea Estado de Bahía, con etapa de doctorado por la Universidad de São Paulo (Brasil) y la Universidad de Sevilla (España). Correo electrónico: rodrigomatos28@hotmail.com

3 Uma primeira versão deste texto foi apresentado como comunicação de pesquisa no VIº Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, com o título Movimentos de Recepção: sobre a apropriação de Elias Canetti no Brasil.

field of study on (self-)formation processes. In regards to methodology, in order to produce this research article a survey of entries on this author was conducted on the main national databases. This survey was undertaken focusing on categories like Incidental Appropriation, Topic Conceptual Appropriation, Work Method Appropriation, and Content Appropriation. In its theoretical aspect this research article approaches the Charterian concept of appropriation, which intends to shed a light on the processes through which meanings are unfolded and, subsequently, appropriated by Human Sciences. In this particular case involving Canetti, this concept allows us to see how the author was and is being read in Brazilian academic milieus, indicating the ways that Canetti's texts are being read and used as analysis categories or functioning as facilitators for interpretation in areas such as the Arts, Literature, Human Sciences and Education.

**Keywords:** Autobiographical Research, Elias Canetti, Appropriation, Reception, Readers Reception.

Elias Canetti nasceu em 1905, na cidade de Ruschuk, hoje Ruse, na região nordeste da Bulgária, a 300 km da Capital Sófia, no lado direito do rio Danúbio, na fronteira com a Romênia. Viveu em Londres, Viena, Frankfurt e Zurique se reduzirmos bastante o trânsito transnacional desse sujeito para quem o termo cosmopolita se justifica. Judeu sefardita<sup>4</sup>, teve como idioma materno o Ladino<sup>5</sup>, sendo o búlgaro sua segunda língua e o alemão sua língua de expressão intelectual, dentre outros idiomas que aprenderá nos 32 anos cobertos por seus textos autobiográficos: *A Língua Absolvida* (2010a), *Uma Luz em Meu Ouvido* (2010b), *O Jogo dos Olhos* (2010c). Morreu em Zurique em 1994, treze anos após ser laureado com o prêmio Nobel de literatura.

A recepção dos textos de Elias Canetti no Brasil se dá por conta das traduções<sup>6</sup> desenvolvidas por ocasião de sua premiação com o Nobel em 1981, um fenômeno pós-Nobel como nos diz Irene Aron (1994a). Entre 1982 e 1990 são publicados os livros *Auto-de-fé* (em 1982, editado originalmente pela Nova Fronteira e atualmente pela CosacNaify), *Massa e Poder* (em 1983, editado originalmente pela EdUNB/Melhoramentos e atualmente pela Companhia das Letras), *A Língua Absolvida* (primeiro volume de sua trilogia autobiográfica, em 1987, pela Companhia das Letras que, junto com os outros dois volumes de sua trilogia autobiográfica, encontra-se atualmente em sua coleção de bolso, a Companhia de Bolso), *As Vozes de Marrakech* (em 1987, pela Editora L&PM e atualmente pela

4 Os sefarditas foram os judeus expulsos da península ibérica no final do século XV, que se dispersaram por toda Europa e América, mas, sobretudo, encontraram acolhida no Império Otomano, ao qual pertencia a Bulgária até 1908, quando proclamou sua independência (KENIG, 1995; BRAVO, 2012).

5 Idioma dos sefarditas em diáspora, muito semelhante ao Castelhana, cujo vocabulário se completava pelo uso de palavras francesas, turcas, romenas, alemãs entre outros idiomas, porém ladinizadas.

6 Seus nove tradutores no Brasil são Markus Lasch (Festa sob as Bombas), Kristina Michahelles (Sobre os Escritores), Rita Rios (Sobre a Morte), Samuel Titan Jr (Vozes de Marrakech – CosacNaify, Hebel e Kafka), Marijane Lisboa (Vozes de Marrakech – L&PM), Ruth Röhl (Canetti: o teatro terrível), Sérgio Telarolli (Massa e Poder, Jogo dos Olhos), Kurt Jahn (A Língua Absolvida, Uma Luz em Meu Ouvido) e Herbert Caro (Auto-de-fé - Nova Fronteira e CosacNaify-, O Outro Processo: As cartas de Kafka a Felice e A Consciência das Palavras, este último com Márcio Suzuki).



CosacNaify), *Uma Luz em Meu Ouvido* (segundo volume de sua trilogia autobiográfica, em 1988, pela Companhia das Letras e atualmente pelo selo Companhia de Bolso), *O Outro Processo: As cartas de Kafka a Felice* (em 1988, pela editora Espaço e Tempo, esgotado e sem reedição, mas presente em *A Consciência das Palavras* como capítulo), *O Todo-Ouvidos* (em 1989, pela editora Espaço e Tempo, também sem reedição), *A Consciência das Palavras* (em 1990, pela Companhia das Letras, atualmente em sua coleção de bolso) e *O Jogo dos Olhos* (último volume de sua trilogia autobiográfica, em 1990, pela Companhia das Letras e atualmente pela Companhia de Bolso).

Após um interregno de uma década sem novos eventos editoriais, ocorre a publicação da coletânea *Canetti: o teatro terrível* (em 2000, pela editora Perspectiva), com três peças do autor: *O Casamento*, *Comédia da Vaidade* e *Os que têm Hora Marcada*; e no ano de 2009 ocorre a publicação de três títulos do autor: *Festa Sob as Bombas* e *Sobre a Morte* (ambos editados pela Editora Estação Liberdade) e *Sobre os Escritores* (Editora José Olympio). Além de seus livros houve, isoladamente, no Cadernos CEBRAP, nº. 72, de 2005, a publicação da conferência *Hebel e Kafka*, proferida por ocasião do recebimento do prêmio Johann Peter Hebel e publicada como adendo a *O Almanaque de Johann Peter Hebel* (2005).

Nos anos de 1980 Canetti foi inicialmente publicado pela Nova Fronteira, editora pertencente ao grupo Ediouro, que fez as primeiras edições de *Auto-de-fé* no início da década (a tradução feita por Herbert Caro é a mesma reeditada pela CosacNaify recentemente); pela L&PM, editora contracultural do fim dos anos 1970, depois convertida em importante editora de livros de bolso; pela Espaço e Tempo, pequena editora carioca de produção não contínua, recentemente fundida com a Garamond; e a EdUNB/Melhoramentos, parceria da Editora da Universidade de Brasília com a distribuidora e editora de livros didáticos

Melhoramentos. Os quatro grupos editoriais perderam direitos de publicação, que foram adquiridos por outras editoras (é o caso de *Vozes de Marrakech*, *Auto-de-fé* e *O Outro Processo: Cartas de Kafka a Felice*) ou mudaram seu ramo editorial, como a Espaço e Tempo, passando a ocupar-se de publicações mais rentáveis comercialmente. *O Todo-Ouvidos* não despertou novo interesse editorial (e comercial) e permanece esgotado.

Dentre as atuais casas editoriais de Canetti no Brasil estão desde a prestigiosa Companhia das Letras; a CosacNaify, editora de volumes luxuosos e caros, com ampla distribuição nacional; e a Estação Liberdade, pequena editora paulista, com distribuição incerta, mas com edição cuidadosa; e a Perspectiva, importante editora acadêmica, uma das poucas editoras comerciais a ter um conselho editorial formado por professores universitários.

A diferença na inscrição editorial de suas obras no país está marcada pela edição de uma conferência na revista do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), muito conhecido por ser fundado por intelectuais da Universidade de São Paulo por ocasião de seus “jubilamentos” compulsórios pelo regime ditatorial instalado no país a partir de 1964. É uma edição caracterizada pelo não interesse comercial pela obra, já que se trata de uma revista de divulgação científica e por seu texto servir de ilustração ao comentário e tradução feitos por Samuel Titan Jr de um texto de Hebel.

A partir deste pequeno sobrevoo sobre a edição de Canetti no Brasil podemos perceber como seus textos foram desde o momento de sua “descoberta” pós-Nobel, publicados com frequência e qualidade, tanto seus textos mais célebres como conferências e ensaios obscuros, o que permitiu sua leitura por várias gerações e regiões do país, notadamente, com certa vantagem para aqueles localizados nos estados do sudeste, sul e da capital federal, beneficiados pela concentração



das editoras em seus estados e pela distribuição sem maiores entraves para as livrarias – fato só minimizado após o surgimento do comércio eletrônico de livros. Mas isto não significa dizer que ele seja bem editado, como ocorre na Espanha, na Alemanha e nos Estados Unidos, onde existem edições completas do autor ora em estudo.

A localização histórica da recepção de Elias Canetti no Brasil não destoa de sua recepção no restante do mundo, que só se popularizou por causa de sua láurea pela Academia Sueca, como anota Irene Aron (1994) em seu artigo sobre o autor, no qual indica como a recepção dele ao redor do mundo sempre foi difícil, com muitos revezes, e mesmo em língua alemã o autor só era reconhecido pelo que havia escrito até 1938, um romance, *Auto-de-Fé* (1982) e as peças de teatro *O Casamento* e *Comédia da Vaidade* (2000), recebidos de forma negativa e reticentes como as críticas dirigidas a ele por Hans Magnus Eisenberger e Marcel Reich-Ranick, que qualificaram o livro *Auto-de-Fé* como insuportável e monstruoso (apud ARON, 1994, p. 157).

Se, parte de seu desconhecimento pode ser creditado à dificuldade imediata que seus livros podem despertar num leitor neófito, à sua conhecida reclusão e modéstia – no sentido de não buscar o espaço da autopromoção e deixar que seus livros falem por ele. Outra parte, muito significativa, pode ser creditada à consciência dos efeitos que seus escritos, sobretudo suas autobiografias, poderiam provocar nos personagens ali retratados, além de retardar ao máximo a publicação de seus escritos autobiográficos, até o ponto em que três deles recebessem dedicatórias póstumas nos três volumes de suas memórias (ao irmão mais novo e as suas duas esposas), proibiu a publicação imediatamente após seu falecimento de seus diários e espólio intelectual, que só serão abertos em 2024, trinta anos após sua morte (OJEDA, 2012); e proibiu a publicação de sua autobiografia no Reino Unido, mesmo após sua consagração com

o prêmio *Nobel* de literatura (THE ECONOMIST, 31 de março de 1982) – quem leu *A Língua Absolvida* sabe que não é elogiosa sua relação com o lado “inglês” da família, cujos retratos são coloridos pelo rancor – e seu editor americano, à época, em resposta aos questionamentos da revista diz: “Canetti não quer sua autobiografia publicada na Grã-Bretanha. Ele não vai falar sobre isso, mas não quer isto, e isto é definitivo” (THE ECONOMIST, 31 de março de 1982).

Retomando o objetivo central deste artigo, no Brasil, a leitura de nosso autor aumenta conforme suas edições vão se tornando frequentes e o interesse acadêmico por seus textos, mesmo que modesto, apresenta um panorama de como ele foi – ou pode – ser lido nas últimas décadas nas universidades brasileiras. Para a elaboração deste artigo foi desenvolvido um levantamento das entradas<sup>8</sup> de nosso autor nos principais bancos de dados nacionais<sup>9</sup>, este levantamento foi organizado

7 “Canetti does not want his autobiography published in Britain. He will not talk about it, but he does not want it and that is final” [Tradução Nossa]. Devo este fragmento, e mais um outro, da revista *The Economist*, ao leitor K. Liepmann que, diligentemente, guardou-os em seu volume de *Die Fackel Im Ohr* (1980), que pude (re) encontrar num sebo paulistano em 2012.

8 Foram utilizados os seguintes descritores: Canetti, Elias Canetti, Veza Canetti, Musil, James Joyce, Karl Kraus, Hermann Broch, Língua Absolvida, Jogo dos Olhos, Uma luz em meu ouvido, romance de formação, *bildungsroman*, romance autobiográfico, autobiografia, Canetti Bulgária, Canetti Massa, Canetti Metamorfose, Canetti Kafka, Canetti autobiografia, Canetti literatura alemã, memória de leitura e combinações entre estes descritores.

9 O Levantamento foi feito na biblioteca da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), no acervo da CCS/EDUSP, no Banco de Teses da CAPES, no sistema BIBinet USP, no Catálogo Athena da Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (UNESP), no portal SBU Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no banco de teses da



em um quadro orientado pelas categorias desenvolvidas por Catani, Catani e Pereira (2001), que procuraram compreender as diversas formas de apropriação de Pierre Bourdieu no Brasil, acrescentada de uma categoria construída tendo em vista a especificidade deste trabalho.

Por apropriação, no contexto deste artigo, e distanciando-me um pouco do conceito de apropriação hermenêutico, para a qual apropriação é uma forma de compreensão de si a partir do texto (RICOEUR, 2011, p.64) e - de forma não excludente do que já foi dito, antes atuando de forma complementar – exclusivamente na execução deste levantamento, tomarei o conceito desenvolvido por Roger Chartier (1990) como norte, quando afirma que:

*A apropriação, tal como a entendemos, tem por objetivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção de sentido (na relação de leitura, mas em muitas outras também) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que as inteligências não são desencarnadas, e, contra as correntes de pensamento que postulam o universal, que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 1990, p. 26-7).*

---

PUC-Rio, no portal Scielo, no portal Pepsic, nos anais da ABRALIC, nos anais da ANPOLL, nos anais da ABRAPLIP, no anais da ANPED, nos anais da ANPUH, no indexador da Plataforma SEER, Periódicos CAPES, na plataforma SEER da Revista Brasileira de História da Educação, na Biblioteca da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na Biblioteca da Universidade Federal da Bahia (UFBA); e no *Katalog der Bibliotheken* do Goethe-Institut do Brasil. No período de setembro de 2012 a maio de 2013.

A apropriação que nos interessa ressaltar é a que nos permite ver como este autor foi e está sendo lido nos espaços acadêmicos brasileiros, por isso procuraremos apontar os modos como os textos canettianos estão sendo lidos, utilizados como categorias de análise ou funcionado como operadores para interpretações no campo das artes, da literatura, das ciências humanas e da educação.

Foram levantados 41 (quarenta e um) textos nos quais aparecem citados os trabalhos de Canetti em maior ou menor intensidade. Desse total 8 (oito) são artigos, 8 (oito) comunicações em congressos, encontros e colóquios, 14 teses de doutoramento e 11 dissertações de mestrado. A instituição brasileira em que nosso autor foi mais estudado é a Universidade de São Paulo, responsável por 20 (vinte) trabalhos desenvolvidos, entre artigos, comunicações, teses e dissertações. O que se explica pelo fato da edição dos textos de nosso autor, bem como sua circulação, nos primeiros anos de sua publicação nacional, estar circunscrito geograficamente ao sudeste do país, centralizando assim seu estudo na maior e mais influente universidade da região.

Do estudo de Catani, Catani e Pereira (2001, p 65) emergem três das categorias utilizadas no desenvolvimento deste artigo: *Apropriação Incidental* (AI), *Apropriação Conceitual Tópica* (ACT), *Apropriação do Modo de Trabalho* (AMT). Elaboro, também, para o desenvolvimento do trabalho com Elias Canetti mais uma categoria, a *Apropriação de Conteúdo* (AC), cuja explicação encontra-se mais abaixo.

A *Apropriação Incidental* se caracteriza por apresentar referências rápidas ao texto do autor, por arrolamento de seus títulos nas referências bibliográficas, sem citação no corpo do texto; e por menção em nota de rodapé explicativa ou em meio a outros autores que eventualmente se ocupem da mesma temática. “Nas apropriações incidentais não é possível estabelecer relação entre a argumentação



empreendida no texto e a referência, ou então a menção guarda relação muito tênue com o argumento desenvolvido” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 65) Dos textos classificados 48,7% integram esta categoria.

A *Apropriação Conceitual Tópica* caracteriza-se pelo uso pontual de citações ou conceitos do autor para validar argumentações e o desenvolvimento de algum resultado, ampliando o quadro de referência do estudo desenvolvido. Dos textos classificados 24,3% estão sistematizados nesta categoria.

A *Apropriação do Modo de Trabalho* caracteriza-se por formas de apropriação mais complexas que apontem o uso de metodologias, noções e conceitos do autor, de forma sistemática, como no caso do conceito de massa utilizado em dois textos identificados nesta categoria, perfazendo o percentual de 4,8% do total de textos levantados.

A *Apropriação de Conteúdo*, a única categoria desenvolvida especialmente para este estudo, integram os textos que utilizam a obra de nosso autor como objeto de pesquisa, apropriando-se não apenas de conceitos, mas do próprio material escrito para desenvolver análises textuais, culturais, sociológicas, psicológicas, políticas e educacionais. Dos textos levantados 21,9% enquadram-se nesta categoria.

Os trabalhos identificados na categoria *Apropriação Incidental* (AI) apresentam, por sua natureza pragmática e pontual, pouco material para o trabalho de análise. Aparecem, quase sempre, em notas de rodapé, em enumerações de autores que trabalham temas comuns ou pontualmente como alusão a algum conceito abordado, mas que não será objeto de estudo corrente pelo autor do texto. Figuram como uma espécie de prestação de contas, na qual se informa aos leitores que determinada leitura sobre determinado tema foi feita, porém não será usado de forma extensa no desenvolvimento do relatório/ensaio/artigo/comunicação do estudo.

Uma dificuldade na construção deste tipo de categoria é que, como os textos citados não possuem representatividade no corpo da produção, acabam por não entrar no resumo, dificultando sua identificação junto aos indexadores de pesquisa, buscadores, arquivos e bibliotecas. É preciso entrar no trabalho e procurar a partir de algum indício, quase sempre, de forma derivada (em artigos resultantes de teses e dissertações) ou insistindo em categorias alternativas àquelas pretendidas inicialmente. É um trabalho de insistência.

Dos textos levantados sob o signo da *Apropriação Incidental*, a maioria, apresenta um interesse pontual por *Massa e Poder*, seja em trabalhos que abordem a questão do trabalho operário e a repressão no período da Era Vargas; seja em um debate sobre estética e filosofia, o que aponta os extremos de tratamento possíveis dos estudos políticos de Canetti. Há, também, citações de *A Língua Absolvida*, *A Consciência das Palavras* – em uma edição alemã, *O Outro Processo: cartas de Kafka a Felice, Auto-de-Fé, Uma luz em meu Ouvido e Vozes de Marrakech*.

Um elemento que foge a este contexto de uso das citações pode ser encontrado em duas comunicações que não citam nenhum texto do autor, mas mencionam-no em meio a outros autores que experimentaram a migração como fenômeno de seu tempo, ou que foram impelidos a diáspora por conta de sua condição judaica (AGUSTIN, 2008; RAONI, 2008), como no trecho a seguir:

*Isso pode ser identificado no envolvimento que levou o povo judeu a traduzir suas tradições religiosas e éticas, mediante a criação de gêneros textuais, os quais revelam a pluralidade de faces assumidas pela identidade judaica ao longo dos últimos dois mil anos: A Bíblia, comentários teológicos e filosóficos sobre a fé hebraica, a Cabala, narrativas épicas, poesia sacra e profana. Com base nessa identidade cultural, sintomatizada em*



*vários gêneros textuais, inúmeros escritores criativos judeus deram valiosas contribuições às várias literaturas dos diferentes países em que foram acolhidos em meio à Diáspora, nos quais nasceram e construíram suas existências. Assim, torna-se oportuno mencionar autores judeus significativos como Heine, Franz Kafka, Samuel Usque, Philip Roth, Primo Levy, Bellow, Malamud, Wasserman, Babel, Agnon, Aguinis, Bashevis Singer, Elias Canetti, Moacyr Scliar, Samuel Rawett, Clarice Lispector, dentre outros (RAONI, 2008, p.2).*

Talvez, mais do que qualquer outra apropriação intelectual da obra de Canetti seja o fato deste ser percebido como sujeito de algum lugar, mesmo que este "lugar" seja o transitório entrelugar da diáspora judaica pelo mundo, que torne a menção dele em meio a outros autores de expressão judaica importante, já que este viveu toda uma vida de trânsito pelas nacionalidades, convertendo-se em um sujeito das cidades por que passou, que pertenceu mais a Zurique, a Viena, a Londres que a seus respectivos estados-nação. De sujeito que viveu a margem da nação e se inscreveu na *Nation* (BHABHA, 2010, p. 385) dos exilados deliberadamente. É uma forma de começar a localizar o sujeito que, se não pertencer a algum lugar, pode desaparecer.

Os textos reunidos sob a etiqueta da *Apropriação Conceitual Tópica* (ACT) formam um conjunto bem significativo do processo de apropriação de Canetti nas universidades brasileiras, apresentando o uso de conceitos e representações desenvolvidas pelo autor em cinco de suas obras mais conhecidas: *A Língua Absolvida*, *O Outro Processo: cartas de Kafka a Felice*, *Vozes de Marrakech*, *Massa e Poder* e *A Consciência das Palavras*. E ampliam as investidas sobre a produção canettiana para além do mero arrolamento ou do uso pontual, inserindo-o como elemento de análise dos produtos acadêmicos desenvolvidos, seja dissertação, tese ou

comunicação. Abordarei as produções de acordo com a sua concentração em uma determinada obra, dentre as mencionadas acima neste mesmo parágrafo.

O texto *A Língua Absolvida* aparece em lugar familiar para o trabalho com este título de Canetti no Brasil, A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pois este livro é objeto de trabalho nesta faculdade há quase três décadas, e orbita a atuação de docentes que, de alguma maneira, foram influenciados pela escrita de Denice Catani sobre o autor, em seu artigo *Pedagogia e Museificação* (1990-1991), texto inaugural do interesse canettiano no país.

Aguiar (2010) inicia sua abordagem do texto canettiano, justamente, falando da proposição de leitura do livro numa disciplina da FEUSP

*No início dos anos 90 do século passado, durante o meu curso de licenciatura em Língua Portuguesa, na Faculdade de Educação da USP, ouvi falar pela primeira vez de um livro chamado A Língua Absolvida, de Elias Canetti, um escritor búlgaro que passou um período de sua adolescência na Suíça por conta da Primeira Guerra Mundial. O título era maravilhoso e causava em mim qualquer coisa de profundo, mágico, trágico. Tanto que rapidamente fui buscar um exemplar na biblioteca da faculdade e passei a percorrer suas páginas com uma curiosidade faminta, desejosa de palavras que o livro tinha a me presentear.*

*Descobri, então, que se tratava de um texto autobiográfico. E seu teor revelava a intensa relação de amor que o autor nutre com a sua língua (materna?). Mas não só. A questão é que não sabia dizer o que havia a mais; só que isso não tinha importância. A Língua Absolvida de Canetti tinha marcado a minha própria língua e isso me bastava como leitora naquele momento (p. 258).*



É importante ressaltar que este relato de leitura não é fruto de um memorial inicial da tese, mas como um **introito aos resultados** de sua pesquisa de doutoramento, nos quais se debate as representações do menino autor epistolar como exemplos da escrita escolar e da condição autoral neste contexto, no qual são tecidas críticas aos processos escolarizantes que retiram do sujeito a possibilidade de experimentar, a não ser pela leitura da experiência de outrem (é um excesso, no qual a autora força por demais as situações vividas por Canetti, a maioria delas não aprendidas nem incentivadas pela escola, como processos vividos no ambiente escolar. É o caso das cartas escritas à mãe ou dos interesses literários e estéticos, muito mais fruto de sua relação com as moradoras de sua pensão, de descobertas individuais e do legado parental).

O título *O Outro Processo: cartas de Kafka a Felice* aparece também em um único e óbvio uso na comunicação *Linguagem, Pensamento, Escrita e Existência – um breve estudo sobre as narrativas animalistas de Kafka* (ALMEIDA, 2013), no qual se discute a questão da fala, da linguagem e do pensamento na relação entre os sujeitos e a influência destes processos na construção das identidades. Kafka é o pano de fundo para este debate. Curiosamente, apesar de inscrever esta abordagem sob o signo da *Apropriação Conceitual Tópica*, preciso alertar o leitor de que há certa arbitrariedade nesta classificação, pois a autora utiliza Canetti mais como *apud*, do que como objeto conceitual a ser trabalhado em seu estudo. No entanto, o mantive aqui por perceber que quase todas as citações indiretas do texto de Kafka apontavam, antes ou depois de sua inserção textual, para uma indicação de como nosso autor leu o autor de *A Metamorfose* a partir de suas epístolas à sua pretendente, Felice Bauer.

De modo diferente do apresentado na categoria *Apropriação Incidental*, quando apareciam em enumerações, as citações de *Massa e Poder* aparecem agora de

forma mais extensas e com localizações precisas de seu uso como elemento de comparação com outros autores que trabalharam nas Ciências Humanas, com os conceitos chave presentes no título canettiano. Diferente das abordagens anteriores, estas revelam certa localização e descaracterização do projeto canettiano de crítica à manipulação dos coletivos humanos, como sendo um projeto menor, seja na comparação com teóricos de ofício, que dedicaram mais de uma obra e a própria carreira ao conceito de Poder, como no caso de Michel Foucault (RIBEIRO, 2000). Ou no caso mais evidente de descaracterização do projeto canettiano, a tentativa feita por Gustavo Oliveira (2010, p. 12) de trabalhar Canetti em termos opostos aos estudos dos comportamentos coletivos, da psicologia, que ele acredita ser imaginativo, pouco sistemático e não muito bem documentado, ignorando o caráter ensaístico do texto *Massa e Poder* (2011).

Já a abordagem feita do texto *Vozes de Marrakech* pelos dois textos identificados, *A Propaganda Política do Islamismo Xiita* (GAULAND, 2007) e *Aprender pela Arte a Arte de Narrar: educação estética e artística na formação de contadores de histórias* (ROCHA, 2010), ambas teses de doutoramento na Escola de Comunicações e Arte da USP, apontam usos distintos do mesmo receituário. Gauland (2007) utiliza das imagens construídas pelo autor viajante em sua estadia num país de cultura islâmica – o Marrocos – para discutir a representação orientalista construída no ocidente, que circunscreve territorialmente o outro, indicando-lhe o lugar de pertencimento ao exótico, ao diferente de “nós”, sistematizado por Edward W. Said em *O Orientalismo* (1990). E o texto de Rocha (2010) que, tomando as imagens dos contadores beduínos do deserto marroquino, propõe uma aproximação identificadora com fenômeno semelhante em todo o mundo, que é do contador público de história, este que frequenta as feiras nas periferias de todo



globo, de Cabul a Caruaru, e que começa a se tornar raro.

Enfim, a discussão da categoria *Apropriação Conceitual Tópica* pode ser fechada com a identificação de quatro textos que fazem uso do volume de artigos, conferências e ensaios *A Consciência das Palavras*, a saber, Santana (2008) que debate o texto de Canetti a partir dos estudos de Cláudio Magris; Ardans-Bonifacino (1996; 2001), que aborda juntamente com a leitura de Massa e Poder (2011) o conceito de Metamorfose; e Fantin (2008) que o aborda no debate sobre a narrativa. É importante ressaltar que estas quatro apropriações tem como objeto de trabalho uma mesma conferência, *O Ofício do Poeta*.

A categoria *Apropriação do Modo de trabalho*, pretende evidenciar “apropriações reveladoras da utilização sistemática de noções e conceitos do autor [...], bem como mostram preocupação central com o *modus operandi* da teoria” (CATANI; CATANI; PEREIRA, 2001, p. 65), foram identificados apenas dois textos: a dissertação *Massa e Humanização: de Canetti a Sloterdijk* (MARTINS, 2009) e a tese *Povo, Massa e Multidões nos Contratos de Comunicação do Jornal Última Hora* (PASSOS, 2009).

Para Martins (2009) a comparação de Canetti a Sloterdijk provoca o contraste de suas concepções de Massa distintas, as quais ele qualifica como homogênea, monocolorida, negro para ser fiel à dissertação, desenvolvida por Canetti em seu livro; e uma concepção mais líquida, uma aglomeração mais colorida e pós-moderna, defendida, segundo ele, por Sloterdijk (MARTINS, 2009, p. 17-40).

Já o texto de Passos (2009, p. 71-108) faz um resumo do conceito de Massa presente no livro de Canetti e seus desdobramentos explicativos, servindo-se aqui e acolá do auxílio de textos de Antonio Negri e Gabriel Tarde na caracterização dos eventos de massa na contemporaneidade e sua expressão no jornalismo impresso do jornal Última Hora.

Ambos os textos utilizam o conceito de massa canettiano, não ultrapassam este uso que, mesmo extenso, não se expande para outros livros nos quais o conceito é comentado, resumido, apreciado pelo autor (CANETTI, 2008; 2010b; 2010c; 2011; 2013), configurando-se de fato um modo de apropriação apenas do conceito de massa, observando, no coitejo com outros e na contraposição com perspectivas contemporâneas do estudo, a pertinência do conceito canettiano para os estudos das multidões humanas nos tempos hodiernos.

Os textos aglutinados sob a categoria *Apropriação de Conteúdo* dizem respeito a estudos sistemáticos dedicados ao autor, uma de suas obras ou conjunto de obras, cujo produto final deixa entrever mais do que uma resenha ou resumo do autor, mas sua inserção como filtro de análise de problemas sociais, culturais, filosóficos, estéticos, políticos e educacionais. Este tipo de estudo, muito comum em campos como a filosofia, as artes e os estudos literários, ganhou contemporaneamente a concorrência das Ciências Humanas na apropriação das narrativas ficcionais como campo empírico de suas investigações. Escolhi apresentá-los por campo, pois alguma estabilidade pode ser observada, são eles a Educação, os Estudos Literários e a Psicologia.

No campo da Educação, como já foi dito anteriormente em outros momentos neste texto, as apropriações de Elias Canetti estão marcadas pela leitura inaugural de Catani (1990-1991) sobre o primeiro volume de sua autobiografia, *A Língua Absoluta* (2010a). Este foi o primeiro artigo a ser publicado sobre nosso autor em um periódico acadêmico brasileiro e por uma professora de uma universidade brasileira (existia uma recepção jornalística, curiosa do Prêmio Nobel de Literatura, de sua reclusão e até sobre seus casamentos<sup>10</sup>).

10 Especialmente nos Jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*, na década de 1980 e início dos anos 1990.



Neste texto expõe a autora, à luz dos exemplos canettianos, críticas ao processo formativo e do trabalho do professor, para o qual se exige racionalidade e objetividade, deixando à margem a criatividade, a fruição e a imaginação presentes na atuação de personagens como o professor Witz, sujeito da instabilidade e, por isso, atraente aos olhos do jovem Elias; convoca seus leitores a pensar a multiplicidade de sentidos impressos no tema da formação e a pensar a escola como espaço em que comportamentos se homogeneizam ao mesmo tempo em que abre espaço para a diferença; amplia suas críticas ao universo pedagógico percebendo-o como espaço que exclui o que desconcerta e o que é inesperado:

[...] a pedagogia agarrada à ilusão dos controles justifica-se elaborando o discurso do “museu”: classifica e organiza, isola e dirige o olhar, além de imprimir os folhetos que ensinam a percorrer os conhecimentos selecionados como dignos, destituídos do seu “poder de sedução e inquietação” (CATANI, 1990-1991, p. 26).

E propõe a leitura de *A Língua Absolvida* (2010a) como leitura provocativa aos temas da educação, bem como para o uso de textos não pedagógicos no desenvolvimento dos debates sobre o fenômeno educacional.

Este texto, além de inaugurar a apropriação do autor provocou a abertura dos estudos sobre o autor na Faculdade de Educação USP, como pode relatar Aguiar (2010) sobre as leituras feitas, nesta instituição, do referido autor, nos cursos de licenciatura e de pedagogia e, diretamente, influenciou a escrita de outro texto identificado na categoria AC: *A Língua Absolvida: uma especulação para a formação de professores* (1998), de Marilda da Silva, que informa em nota ser o artigo uma produção para a disciplina *Docência, Memória e Gênero*, oferecida pelo programa de pós-graduação em educação da FEUSP.

O texto de Silva (1998, p. 51), informa a autora, não está dando continuidade ao texto de Denice Catani (1990-1991), mas aproveitando alternativas apresentadas no referido artigo; e discrimina as representações de professor no texto de Canetti (2010a) como proposições questionadoras dos valores impressos em uma cultura didática (em linhas gerais o artigo pouco avança em relação ao de Catani, deixando evidente no excesso de citações e em considerações que pouco se apartam das apresentadas em *Pedagogia e Museificação*, seu caráter pragmático de exercício didático de disciplina de pós-graduação que foi publicado).

Somente 19 anos após a publicação do texto de Denice Catani (1990-1991) é que teremos, em Educação, outra apropriação de Elias Canetti, mais uma vez de *A Língua Absolvida*, oriunda de um debate metodológico do qual emergirá uma reflexão sobre o uso da autobiografia como fonte para o estudo histórico-educacional (OSINSKI, 2011).

No texto de Osinski não aparecem citações de Catani nem das fontes utilizadas por estas na elaboração de seu artigo, há outras filiações teóricas – e mais recentes – que, no entanto, aproximam a autora dos escritos desenvolvidos no campo da pesquisa (Auto)biográfica no país, como Benjamin (1994), Pollak (1992), Frago (1999) dentre outros para o desenvolvimento das discussões sobre narrativa, memória e literatura (OSINSKI, 2011). Este trabalho propõe observar na autobiografia de Canetti seu processo formativo como intelectual no início do século XX e de como estes processos são indissociáveis da vida do sujeito.

Nos três textos não há indicação de que as produções são fruto de estudos mais verticalizados sobre nosso autor, como tese, dissertação ou monografia. Exceto Marilda da Silva (1998) que aponta sua inscrição na produção final para uma disciplina de um curso de pós-graduação. Esta constatação nos informa da precariedade dos, assim



chamarei, estudos canettianos no campo da educação brasileira, que encontraram vazão em produções pontuais nas últimas três décadas, com interregnos de quase dez anos entre suas entradas, o que poderia significar uma falta de interesse no estudo do autor de *Auto-de-Fé*, caso outros campos de conhecimento não se interessassem também pelo complexo emaranhado, misto de memória, romance e ensaios que caracterizam a produção de Elias Canetti.

No campo dos Estudos Literários é preciso ressaltar o trabalho de divulgação do autor perpetrado por Irene Aron (1994a; 1994b; 1995) junto à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). A autora publica no início textos no formato de comunicação durante a Semana de Literatura Alemã, *Auto-de-Fé* (1994b) e *Elias Canetti: testemunho de um sobrevivente* (1995), textos que informam, respectivamente, sobre a importância da leitura do romance e da autobiografia de Canetti, tratam-se mais de textos informativos que de análise, o que não é o caso de *Elias Canetti: um destino judaico* (1994a), publicado pela Revista USP.

Neste artigo (1994a), ela oferece ao leitor importantes questões sobre a recepção canettiana na Alemanha (e nos países de expressão germânica), na Inglaterra e Estados Unidos e no Brasil, reforçando a representação de nosso autor como um personagem da diáspora judaica, exemplo de sujeito cosmopolita e autor de expressão alemã (isso pode parecer estranho de se dizer de um autor de língua alemã, mas Canetti demorou em ser reconhecido como autor de língua alemã justamente por seu trânsito transnacional como exilado<sup>11</sup>, apesar de identificá-lo como búlgaro,

o fazemos mais por comodidade e por ser o país de seu nascimento, do que por sua nacionalidade final, a de suíço, também, anoto, seria difícil inscrevê-lo como austro-búlgaro-britânico-helvécio, o que seria mais adequado). Identifico neste texto a mesma relevância para o campo das letras que o trabalho de Catani (1990-1991) tem para a educação, ambos são textos fundacionais, porém o impacto dos estudos de Aron (1994) não pode ser percebido através de citações em outros textos.

Há, ainda, no campo dos Estudos Literários, uma tese de doutoramento que faz uso extensivo de dois livros de Canetti, em língua alemã, *Die Gerettete Zunge (A Língua Absolvida)* e *Die Fackel im Ohr (Uma Luz em Meu Ouvido)*, de Luis Sérgio Krausz (2006), que busca nos dois primeiros volumes da autobiografia canettiana, ecos do modo de vida dos judeus alemães no final do século XIX e início do século XX. Canetti é o principal informante do modus operandi da vida vienense da tese de Krausz (2006), no entanto, como a tese se dedica a outro autor, Joseph Roth, as inserções dos livros canettianos citados aparecem como elementos para se melhor compreendê-lo.

No campo da Psicologia aparecem a tese de doutoramento de Waisberg (2008) e a dissertação de mestrado de Salvador (2011). A primeira, por se tratar de um texto estudo sobre Robert Musil, faz uso das autobiografias de Canetti, em especial de *O Jogo dos Olhos*, como fonte de informação sobre Robert Musil, contemporâneo e amigo não muito próximo de Canetti. A dissertação de Salvador (2011) trabalha o texto *Auto-de-fé* de Canetti como metáfora da decadência germânica do período que antecedeu o avanço do nazismo. Ambos os textos aproximam o universo da literatura das Humanidades, percebendo o texto literário mais como campo que recurso de citação.

Os textos identificados sob a categoria *Apropriação de Conteúdo* expõe o caráter interdisciplinar das abordagens empíricas

11 Antes de aprender alemão, já adolescente, Canetti falava ladino, búlgaro, inglês e francês. Escrever pois, em alemão foi, de fato, uma escolha, uma escolha afetiva motivada pela memória da língua secreta, símbolo do amor dos pais, os quais só falavam alemão nos momentos de intimidade e felicidade (CANETTI, 2010a).



dos textos de Elias Canetti, cujos escritos vem funcionando a mais de duas décadas como informante do *zeitgeist* da cultura europeias do período entreguerras, do *fin-de-siècle* e das formas de educação - e formação – dos sujeitos letrados dos círculos da elite intelectual das primeiras décadas do século XX em grandes centros econômicos e políticos da Europa, de leste a oeste, do centro a periferia, as quais circulou ora como migrante ora fugindo das consequências do conflito em o Reich e os Aliados.

De certa forma, também nos diz do quão pouco explorado ainda é o estudo de Canetti no Brasil, o que ainda pode ser aprofundado e diversificado, no sentido de dar ao autor de *Massa e Poder* a relevância que já possui em outros *locus* de produção acadêmica.

## Considerações Finais

Os trabalhos de Elias Canetti encontram muitas e múltiplas formas de manifestação no universo acadêmico brasileiro, entender suas formas de apropriação pode nos ajudar a melhor compreender os processos de circulação e desenvolvimento dos diversos receituários teóricos, representacionais e literários que

nos chegam das mais diversas matrizes conceituais e nacionais, deixando rastros nas áreas das humanidades.

No caso de Canetti é perceber como seus textos ultrapassam a abordagem óbvia que teriam no campo dos Estudos Literários e encontram caminhos e sentidos em outros campos de conhecimento, o que nos diz alguma coisa sobre o caráter não fechado de seus textos e de sua liberdade, mas também da capacidade criativa de nossos pesquisadores, que abordam de forma não ortodoxa a obra canettiana.

Ainda, um levantamento dessa natureza contribui, como exemplo para que pesquisas que tenham nosso autor como objeto de estudo e teórico de fundamentação possam encontrar um ponto de partida, no qual se possa identificar heurística das abordagens de Canetti no país e que o mesmo esforço comece a ser desenvolvido em outros países. Também, assim espero, este trabalho, possa servir de exemplo para que outros processos de apropriação de outros autores venham a ser feitos, contribuindo assim para a melhor compreensão da leitura, recepção, apropriação e – por que não? – influência que determinados escritores, ensaístas e teóricos exercem sobre campos de conhecimento, universidades e professores brasileiros.

## Bibliografia

### Referências

- Aguiar, Elaine Aparecida. (2010). Escrita, Autoria e Ensino. um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito-autor no contexto escolar. FEUSP, 2010 (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-160955/pt-br.php>. (Acesso em 13 de Abril de 2013).
- Almeida, Paula Christina Corrêa de. (2013). Linguagem, pensamento, escrita e existência – um breve estudo sobre as narrativas animalistas de Franz Kafka. S/D. Disponível em [http://www.novomilenio.br/comunicacoes/1/artigo/14\\_paula.pdf](http://www.novomilenio.br/comunicacoes/1/artigo/14_paula.pdf). (Acesso em fevereiro de 2013).

- Ardans-bonifacino, Hector Omar. (1996). Práticas Alternativas. Um estudo exploratório. Mestrado em Psicologia Social. PUC/SP. (Dissertação de Mestrado).
- Ardans-bonifacino, Hector Omar. (2001). Apartamentos sobre a metamorfose humana, um ensaio sobre psicologia social. Doutorado em Psicologia Social. PUC/SP, (Tese).
- Arn, Irene. (1994). Elias Canetti: Auto-de- Fé. Anais da Semana de Literatura Alemã. FFLCH/USP.
- Aro, Irene. (2012). Elias Canetti. Um destino judaico. In: Revista USP, nº 23, 1994a. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27007/28782>. Acesso em 29/11/2012. (Acesso em novembro de 2012).



- Aron, Irene. (1995). Elias Canetti: testemunho de um sobrevivente. Anais da Semana de Literatura Alemã. FFLCH/USP.
- Augustin, Günter. (2008). Literatura Intercultural. XI Congresso Internacional da ABRALIC. Disponível em: [http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/079/GUNTHER\\_AUGUSTIN.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/079/GUNTHER_AUGUSTIN.pdf). (Acesso em Abril de 2013).
- Benjamin, Walter. (1994). Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Bhabha, Homi K. (2010). Nación y Narración: entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales. Tradução de María Gabriela Ubaldini. Buenos Aires: SigloVeintiuno Editores.
- Bravo, María Antonia Bel. (2012). Sefarad. Los judios de España. Madrid: Silex.
- Canetti, Elias. (1980). Die Fackel Im Ohr: lebensgeschichte – 1921-1931. Berlin: Carl Hanser Verlag.
- Canetti, Elias. (1982). Auto-de-Fé. Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Canetti, Elias. (1987). Vozes de Marrakech. Tradução de Marijane Lisboa. Porto Alegre: L&PM.
- Canetti, Elias. (1998). O Outro Processo: As Cartas de Kafka a Felice. Tradução de Herbert Caro. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.
- Canetti, Elias. (2000). Canetti – O Teatro Terrível. Tradução de Ruth Röhl. São Paulo: Perspectiva.
- Canetti, Elias. (2008). Apuntes I – Obras Completas VII. Tradução de Juan José Del Solar e Beatriz Galán. Barcelona: Debolsillo.
- Canetti, Elias. (2010<sup>a</sup>). A Língua Absolvida: História de uma juventude. Tradução de Kurt Jahn. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Canetti, Elias. (2010b). Uma Luz em Meu Ouvido: História de Uma Vida – 1921-1931. Tradução de Kurt Jahn. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Canetti, Elias. (2010c). O Jogo dos Olhos: História de Uma Vida – 1931-1937. Tradução de Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia de Bolso.
- Canetti, Elias. (2011). Massa e Poder. Tradução Sergio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras.
- Canetti, Elias. (2013). Arrebatos Verbales: dramas, ensayos, discursos y conversaciones. Barcelona: Debolsillo.
- Catani, Denice Bárbara. (1990-1991). Pedagogia e Museificação. In: Revista USP, nº 8, DEZ/JAN/FEV.
- Catani, Denice Bárbara; CATANI, Afrânio Mendes; PEREIRA, Gilson R. de M. (2001). As Apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. In: Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago, nº 17, 2001. Disponível em [http://www.anped.org.br/rber/rbedigital/RBDE17/RBDE17\\_07\\_AFRA-NIO\\_-\\_DENICE\\_E\\_GILSON.pdf](http://www.anped.org.br/rber/rbedigital/RBDE17/RBDE17_07_AFRA-NIO_-_DENICE_E_GILSON.pdf). (Acesso em novembro de 2012).
- Chartier, Roger. (1990). A História Cultural: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Fantin, Maria Célia Martirani Bernardi. (2008). A arte de narrar em Alessandro Baricco: à procura do velho narrador que habita em cada um de nós. FFLCH-USP, 2008 (Dissertação de Mestrado). Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8148/tde-12112009-145928/pt-br.php>. (Acesso em 20 de Novembro de 2012).
- Frago, Antonio Viñao. (1999). Las autobiografias, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipologias y usos. Sarmiento, número 3, 1999. Disponível em: [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7729/1/SAR\\_3\\_art\\_9.pdf](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7729/1/SAR_3_art_9.pdf). (Acesso em 29 de junho de 2013).
- Gauland, Armando Pierre. (2007). A Propaganda Política do Islamismo Xiita – Revolução Islâmica do Irã: 1978-1989. ECA/USP, 2007 (Tese de Doutorado). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-05072009-195115/pt-br.php>. (Acesso em 18 de Maio de 2013).
- Hebel, Johann Peter. (2005). O Almanaque de Johann Peter Hebel. Tradução de Samuel Titan Jr. In: NOVOS ESTUDOS – CEBRAP. Nº 72, São Paulo: Julho de 2005, p. 233-242. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-330020050002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-330020050002&lng=en&nrm=iso). (Acesso em Dezembro de 2012).
- Kenig, Evelyne. (1995). Historia de los judios españoles hasta 1492. Barcelona: Paidós Studio.

- Krausz, Luis Sérgio. (2006). Exílio entre o *Shtetl* e o crepúsculo: Joseph Roth e o judaísmo no *fin-de-siècle* austríaco. FFLCH/USP, 2006 (Tese). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8152/tde-09112007-154121/pt-br.php>. (Acesso em 20 de novembro de 2013).
- Magris, Claudio. (1992). Danúbio. Tradução de Elena Grechi; Jussara de Fátima Mainardes Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco.
- Martins, Lucas dos Reis. (2009). Massa e Humanização: de Canetti a Sloterdijk. IFCH/UNICAMP, 2009. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000468855>. (Acesso em 23 de maio de 2013).
- Ojeda, Alberto. (2012). El Canetti **más completo (hasta 2024)**. 2012. Disponível em: [http://www.elcultural.es/noticias/LETRAS/4012/El\\_Canetti\\_mas\\_completo\\_\(hasta\\_2024\)](http://www.elcultural.es/noticias/LETRAS/4012/El_Canetti_mas_completo_(hasta_2024)). (Acesso em 01/01/2013).
- Oliveira, Gustavo Junqueira Duarte. (2010). A Multidão Diante do Herói na *Ilíada*. FFLCH/UAP, 2010 (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-30042010-144203/pt-br.php>. (Acesso em 13 de Abril de 2013).
- Osinski, Dulce Regina Baggio. (2009). A Autobiografia como Fonte de Investigação Histórica para a Educação. Olhar do Professor. Número 12, 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewArticle/1561>. (Acesso em 15 de junho de 2013).
- Passos, Marta Reyes Gil. (2009). Povo, Massa e Multidões nos Contratos de Comunicação do Jornal Última Hora. PUC/SP, 2009 (Tese de Doutorado). Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=140414](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=140414). (Acesso em 23 de maio de 2013).
- Pollak, Michael. (1992). Memória e Identidade Social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, Vol. 5, nº 10, 1992. Disponível em: [http://reviravoltadesign.com/080929\\_raiaviva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria\\_e\\_identidade\\_social.pdf](http://reviravoltadesign.com/080929_raiaviva/info/wp-gz/wp-content/uploads/2006/12/memoria_e_identidade_social.pdf). (Acesso em 25 de julho de 2013).
- Raoni, Gerson Luiz. (2008). Ficções da Identidade Judaica. XI Congresso Internacional da ABRALIC. 2008. Disponível em: [http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/018/GERSON\\_ROANI.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/018/GERSON_ROANI.pdf). (Acesso em 13 de Abril de 2013).
- Ribeiro, Iara Pereira. (2000). Aspectos da Relação de Poder no Ato Processual do Interrogatório do Acusado. Mestrado em Direito. PUC/SP, (Dissertação de Mestrado).
- Ricoeur, Paul. (2011): Teoria da Interpretação. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- Rocha, Vivian Munhoz. (2010). Aprender Pela Arte a Arte de Narrar: educação estética e artística na formação de contadores de história. ECA/USP. 2010 (Tese de Doutorado). Disponível em: [http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/File/dissertacoes/2010/2010-do-rocha\\_vivian.pdf](http://www.pos.eca.usp.br/sites/default/files/File/dissertacoes/2010/2010-do-rocha_vivian.pdf). (Acesso em 05 de Abril de 2013).
- Said, Edward W. (1990). Orientalismo. Barcelona: Ibn Jaldun Libertárias.
- Salvador, Fabiano Massaro. (2011). Cultura e Desrazão: uma história de Auto-de-fé de Elias Canetti. 2011 [Dissertação de mestrado]. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/>. (Acesso em Dezembro de 2012).
- Santana, Maurício Dias. (2008). Tempo, Narração e Descrição nos Microcosmos de Cláudio Magris. Anais do XI Congresso da ABRALIC, 2008. Disponível em [http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/004/MAURICIO\\_DIAS.pdf](http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/004/MAURICIO_DIAS.pdf). (Acesso em abril de 2013).
- Silva, Marilda da. (1998). A Língua Absolvida: uma especulação para a formação de professores. Nuances, Volume IV, Setembro de 1998. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view-File/72/77>. (Acesso em 05 de Dezembro de 2012).
- The economist. (1982). Never In Britain Says a Nobel Prize Winner. 31 de março de 1982.
- Waisberg, Maria Tereza. (2008). O que me tornei para mim mesmo? O Homem sem qualidades e o Caráter Predatório da Modernidade. 2008 [Tese de doutorado] Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-26082009-092643/pt-br.php>. (Acesso em 19 de Maio de 2014).



# Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad<sup>1</sup>

SANDRA MARLENY ANDRADE AYALA<sup>2</sup>, ERIKA JOHANA FLÓREZ VIDAL<sup>3</sup>  
LUIS FREDY MERA CAMPO<sup>4</sup>, MARÍA CARMENZA GRISALES<sup>5</sup>

## Resumen

Este artículo resume un ejercicio investigativo orientado a identificar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad, utilizando como vínculo la lectura y la escritura en niños y niñas de grado quinto de la institución educativa Gabriela Mistral, la cual está ubicada en la ciudad de Popayán, departamento del Cauca.

El estudio es parte de un macroproyecto denominado Didácticas alternativas: una posibilidad para responder a la diversidad en el aula, llevado a cabo en la Universidad de Manizales. El desarrollo de la investigación se basa en una metodología cualitativa de corte etnográfico, frente a la cual se hace uso de diferentes técnicas de recolección de información como la entrevista y la observación directa, entre otras, aplicadas a una unidad de trabajo integrada por docentes de la institución educativa en cuestión.

Los datos obtenidos permitieron establecer un proceso analítico a partir del cual se generaron las siguientes categorías: a) Discordancia entre el discurso y la acción, una realidad en las prácticas pedagógicas cotidianas, y b) Las preocupaciones de los maestros: el trabajo en el aula y la diversidad.

Así, la investigación permite comprender la importancia de una práctica pedagógica centrada en la diversidad, teniendo como base una sociedad heterogénea que converge en un espacio vital como es el aula.

**Palabras claves:** prácticas pedagógicas, diversidad, inclusión, retos del maestro.

1 Recibido: 11 de octubre de 2014. Aceptado: 10 de diciembre de 2014.

2 Sandra Marleny Andrade Ayala. Magister en Educación desde la Diversidad. Licenciada en Español y Literatura. Especialista en Pedagogía de la Lectura y la escritura, Universidad del Cauca. Docente de básica primaria en Institución Educativa Gabriela Mistral. Correo electrónico: sandrade2203@hotmail.com

3 Erika Johana Flórez Vidal. Magister en Educación desde la Diversidad. Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Cauca. Docente de inglés en básica secundaria en la Institución Educativa La Meseta. Correo electrónico: kiflor03@hotmail.com

4 Luis Fredy Mera Campo. Magister en Educación desde la Diversidad. Licenciado en Español y Literatura, Universidad del Cauca. Docente Tutor en P. Correo electrónico: luisfre45@hotmail.com

5 María Carmenza Grisales. Magister en Educación – Docencia. Especialista en Neuropsicopedagogía. Licenciada en Educación Especial. Universidad de Manizales. Docente investigadora de la Maestría en Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo: mcgrisales@umanizales.edu.co

## Abstract

### *Pedagogical practices: Far away from reflexion*

This article summarizes a research exercise aimed to identify the pedagogical practices that respond to the diversity using as a link reading and writing in fifth grade children of the educational institution Gabriela Mistral in Cauca department at Popayan city. This study is part of a macroproject called: Teaching alternatives: a chance to respond to diversity in the classroom, the University of Manizales.

The study was realized from the qualitative methodological base of ethnographic approach, the work unit was integrated by the teachers of the educational institution Gabriela Mistral. Different techniques were used for the compilation of the information such as interviews, direct observation, focal groups and typing.

This way, with the gathered information, the analytical process is established making the following categories possible: the teacher's concerns: Discordance between speech and action: A reality in the everyday pedagogical practices, the concerns of teachers: the classroom work and the diversity. The research allowed to understand the importance of a pedagogical practice that deepen from diversity to a heterogeneous society that converges in a living space as it is the classroom.

**Keywords:** pedagogical practices, diversity, inclusion, challenges of the master

## Presentación

Este artículo es una síntesis de la investigación desarrollada en la institución educativa Gabriela Mistral, en la cual se busca establecer una mirada crítica frente a la práctica docente frente a la lectura y escritura, considerando la diversidad. Trabajo que fue desarrollado durante los años 2013 y 2014.

Así, en un primer momento, se analizan las prácticas pedagógicas en el contexto escolar, específicamente el aula de clase, por ser el espacio de reencuentro donde la diversidad se despliega en su plenitud. Con base a ello se fórmula la pregunta de investigación, la cual gira alrededor del desarrollo y objetivos del estudio.

En un segundo momento, se establece la fundamentación teórica considerando los siguientes ejes: prácticas pedagógicas, diversidad y proceso de lectura y escritura. Elementos conceptuales que se convierten en base fundamental de

la investigación y que son retomados de aportes hechos por autores de nivel nacional e internacional.

En un tercer momento, se pone en marcha el proceso metodológico, estableciendo la aplicación de diferentes técnicas de recolección de información como la entrevista, la observación directa, los grupos focales y la dactilografía, las cuales permiten obtener diferentes datos que se convierten en base para el análisis y discusión acerca del tema de estudio.

Finalmente, se presentan los hallazgos de la investigación, la discusión acerca de los mismos y las conclusiones pertinentes, aspectos que en conjunto dan respuesta a los objetivos propuestos y permiten estructurar algunas recomendaciones centradas en la estructuración de prácticas pedagógicas donde se considere la heterogeneidad en el aula, buscando contribuir al desarrollo de prácticas fundamentadas en la inclusión y el respeto por el otro.



## Justificación

El aprendizaje es inherente a la práctica pedagógica, esto implica asumir responsabilidades y tomar decisiones en el momento de resolver interrogantes o inquietudes que surgen en el aula de clase. En este sentido, se requiere una práctica pedagógica adecuadamente planificada que rompa con los esquemas rígidos y dinamice el proceso de enseñanza – aprendizaje. Al respecto Walter (1984, p. 63) plantea:

*La planificación que hacen los profesores a largo plazo al comienzo de curso tiene un impacto importante sobre lo que deciden en el resto del curso. Esas decisiones afectan al contenido, a las actividades, a la agrupación de los alumnos, a proyectos generales y a normas para los estudiantes.*

Así, el maestro está llamado a ser investigador y constructor de propuestas educativas que reorienten su práctica pedagógica, considerando para ello las exigencias del tiempo, los intereses, expectativas, motivaciones y dificultades de sus estudiantes. En otras palabras, aceptando, valorando y respetando la diversidad presente en el contexto escolar. Esto garantizará el desarrollo de procesos educativos incluyentes, donde se valoren los conocimientos previos, la cultura, las fortalezas, y debilidades, reconociendo así la multiculturalidad.

Desde esta perspectiva, el maestro debe cualificar de manera constante su acción pedagógica, no solo enseñando sino reeducándose continuamente. En palabras de Freire (2004, p.29) “para intervenir, para educar y educarse, ser maestro en este nuevo siglo implica el desarraigo de prácticas pedagógicas conductistas”.

En este contexto, la investigación aquí propuesta percibe las prácticas pedagógicas que surgen de la diversidad de los sujetos, teniendo como base las dinámicas de lectura y la escritura, considerándolas

como un medio de interacción social y no simplemente como la interpretación de grafías. De este modo, se pretende interactuar con el otro, leyendo su contexto, pensamientos, saberes y prácticas culturales, no sólo para conocerlos sino para darlos a conocer.

Se espera así que los resultados de este proceso investigativo permitan reestructurar la práctica pedagógica, lo cual permita que el docente se inquiete por dar respuesta a las expectativas, intereses, motivaciones e inquietudes de sus estudiantes. Esto contribuirá a la adecuada formación de sus educandos, quienes están inmersos en una sociedad heterogénea que reclama constantemente la aceptación del otro y la inclusión de nuevas maneras de ser, pensar y actuar.

## Antecedentes

Toda vez que se inicia un proceso de investigación se precisa realizar un recorrido bibliográfico, el cual permite establecer un panorama general acerca del tratamiento teórico que se le ha dado al tema de estudio. De esta manera, es importante mencionar que frente al concepto de diversidad son pocos los estudios que la visibilizan desde la aceptación a la diferencia, centrándose en mayor medida en analizarlo como una dificultad, déficit en el rendimiento académico o relacionándolo con discapacidad física. En el caso de las prácticas pedagógicas se encuentran valiosos estudios, pero pocos de ellos relacionados con el concepto de diversidad, cuestión que torna relevante el desarrollo de investigaciones concernientes al tema.

Así, en la búsqueda bibliográfica se destacan estudios del orden nacional e internacional, los cuales aportan teóricamente a la investigación desarrollada.

Sobre prácticas pedagógicas se retoman las investigaciones de Feo (2010), Delgado y Solano (2009), Mont Serrat (2001) y Rajadell (2001), las cuales dan cuenta de la interacción entre maestro y

estudiante, aludiendo a las estrategias didácticas, utilizadas por los primeros, para mejorar la calidad de la educación. De igual modo, estas investigaciones resaltan la importancia de incluir dentro de las prácticas pedagógicas el uso de estrategias didácticas relacionadas con nuevas tecnologías.

Para Mont Serrat (2001) e Hijazo (2011), las prácticas pedagógicas adquieren sentido en la medida que el docente emplee estrategias como el cine, la cual aporta a la creación de un modelo didáctico que permite explicar el rol de la pragmática en el contexto y el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas.

Aguinaga, Avía y Barragán (2009) plantean la importancia de estructurar adecuadas estrategias cognitivas, las cuales cuenten con dinámicas de desarrollo y evaluación acordes a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los colectivos.

Por su parte, Martinic & Guzmán (2011) centran su atención en las prácticas docentes como procesos potencializadores del aprendizaje, considerando el afecto como aspecto vital en la generación de aprendizajes significativos, permitiendo la creación de estructuras didácticas desde el reconocimiento social, considerando las particularidades de cada individuo.

Garzón y Botina (2013) analizan cómo desde la práctica pedagógica el docente se cohibe de realizar ciertas actividades, debido al temor de perder la autoridad como sinónimo de disciplina. En este sentido, prefiere reproducir métodos educativos tradicionales, muchos de los cuales fueron parte de su propia formación, negándose a sí mismo la oportunidad de innovar, de reconocer nuevas posibilidades y nuevas formas de ver y enseñar a sus estudiantes.

Pardo y Schanack (2004) y Lerner (2001) investigan acerca de cómo desarrollar la lectura y escritura. Los dos primeros, estudiando las actitudes en estudiantes de octavo grado frente al intercambio de conocimientos lectoes-

criturales, revelando que la emoción es parte fundamental en la construcción de aprendizajes significativos. El segundo, concibiendo la lectoescritura como un proceso que involucra a diversos actores, los cuales buscan hallar respuestas a interrogantes que surgen del entorno y que en su momento no han sido resueltos, dando lugar a la producción de textos en los que dan a conocer sus ideas a partir de situaciones y destinatarios reales.

Abadzi (2008) y Gonzales, Valencia y Delgado (2009) presentan una visión particular sobre las dificultades que enfrentan los estudiantes en los procesos de lectura y escritura. El primer autor establece que hay diferencias en los procesos de adquisición de competencias en estas dos áreas, debido especialmente a los diversos factores sociales a que se ve expuesto el estudiante en su entorno. Por su parte, Gonzales, Valencia y Delgado (2009) puntualizan acerca de los estándares para generar velocidades de lectura, detectando problemas de aprendizaje entre los 5 y 7 años de edad, los cuales son percibidos al estudiar los niveles fonológico, semántico y morfosintáctico considerados en el sistema curricular.

De otro lado, Ostrosky (2006) establece que los procesos de lectura y escritura pueden ser más dinámicos con el uso de las TICs, ya que estas herramientas promueven el trabajo colaborativo y el intercambio de saberes, aspectos frente a los que el docente se convierte en mediador y guía, buscando establecer un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje.

Duke y Martineau (2007) plantean que la lectura y la escritura permiten el crecimiento intelectual de los estudiantes, especialmente al trabajar con los elementos del texto científico, frente al que los estudiantes logran potenciar sus habilidades escriturales.

En cuanto a la diversidad, se retoman investigaciones en las que se plantea que la escuela es un espacio de encuentro de la diversidad y, por tal motivo, las prác-



ticas docentes deben adaptarse a éste, pues como lo plantean Woods (2002), Soto (2008), Muntaner (2000) y Cabada (2004), la diversidad es inherente al ser humano y cada ser tiene diversas formas de entender el mundo, lo que implica que las dinámicas pedagógicas deben transformarse continuamente para atender, respetar y potenciar las diferencias.

Finalmente, son de gran relevancia los aportes de Gómez, Guerrero y Buesaquillo (2013), quienes plantean que la comprensión de la diversidad requiere de nuevas prácticas pedagógicas, haciendo hincapié en la capacitación docente, buscando nuevas formas de impartir el conocimiento.

En este contexto, la revisión bibliográfica aporta una base teórica y conceptual a la investigación, dejando percibir diferentes posturas frente a los conceptos de diversidad y práctica pedagógica, los cuales son pilar fundamental en la investigación propuesta.

## Problema de investigación

El desarrollo del estudio se guía a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo los docentes, en sus prácticas de aula, dan respuesta a la diversidad de los estudiantes de grado quinto, de la institución educativa Gabriela Mistral de Popayán, desde los procesos de lectura y escritura?

Responder este interrogante implica generar algunos objetivos de investigación, entre ellos se encuentran: identificar y analizar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes desde los procesos de lectura y escritura. Procesos que llevan a interpretar el sentido que el docente tiene sobre las prácticas pedagógicas

## Descripción teórica

La educación desde la diversidad no puede seguir siendo un tema debatido exclusivamente desde el Ministerio de

Educación Nacional, urge analizarla y vivenciarla desde el contexto escolar, aquel donde surgen toda una serie de dinámicas heterogéneas, las cuales deben valorarse y aceptarse desde el quehacer pedagógico, contribuyendo a la aceptación y valoración de lo diverso, pero considerando ir más allá del simple discurso para establecer acciones concretas.

En este sentido, comprender a fondo la dimensión del concepto de diversidad, precisa considerar las discusiones teóricas establecidas por diferentes autores como se muestra a continuación.

## Aproximaciones al concepto de prácticas pedagógicas

La epistemología de la práctica pedagógica está enmarcada desde lo pedagógico. Así, por ser una acción tridimensional, no hay un concepto que defina como tal que es la práctica pedagógica, pero se encuentran aportes valiosos de estudiosos del tema que establecen diferentes perspectivas.

Fierro, Fortoul y Rosas (1995) definen la práctica pedagógica desde seis aspectos: el personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral, aludiendo a que la relación pedagógica es la manera de expresar conjuntamente los aspectos antes mencionados. Así, los autores consideran que la práctica pedagógica es “objetiva e intencional, en ella intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, así como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que delimitan la función del maestro”. De este modo, la práctica pedagógica está determinada por diferentes aspectos tanto en el nivel interno como externo.

Para Gonzales (2008, p. 54) “el maestro vive su función como educador en el marco de determinada institución escolar, desde una visión social y constructivista”. Por su parte, Cerdá (2000, p.36) expresa que “las prácticas tienen efecto en lo social; porque los hombres al llevarlas a

cabo buscan fines sociales; en fin, porque al realizarlas, humanizan al mundo”, lo que implica pensar que la práctica pedagógica no solo es una acción con los estudiantes sino con el contexto social.

En palabras de Trillo (2008), la práctica pedagógica es inherente al contexto, por ello no se puede concebir por fuera del mismo, pues este la determina. Tanto el sujeto que aprende como el que enseña están inmersos en él, por lo cual la práctica pedagógica se contextualiza de acuerdo a sus vivencias.

Para Freire (2004, p. 12) “enseñar no es transmitir conocimientos, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción; quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado”. De esta manera, la práctica pedagógica tiene un sentido que trasciende del conocimiento a la acción, llevando a pensar en cómo el estudiante aplica el saber aprendido en su vida diaria.

Es por ello que se precisa analizar la reformulación de las prácticas pedagógicas, considerando para ello el pensamiento de Freire, quien invita a que maestro y estudiante aprendan uno del otro. Dinámica necesaria en los procesos formativos actuales para lograr que la práctica pedagógica sea una experiencia enriquecedora.

En palabras de Zuluaga (1999), “la pedagogía ha pensado la enseñanza como práctica de conocimientos en una sociedad determinada, y como el concepto integrador entre conocimiento y cultura”. Desde esta mirada, la práctica pedagógica es social, educativa y teórica frente a la adquisición del conocimiento.

Para Maturana (2009), el maestro no solo requiere conocimiento también debe fortalecer su ser de manera integral, logrando concebir la importancia de su profesión, porque el quehacer pedagógico así lo amerita.

Huberman y Moreno (2000, p. 25) conciben la práctica pedagógica de la siguiente manera:

*Proceso consciente, deliberado y participativo implementado por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo para la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para con la comunidad en la cual se desenvuelve.*

En este contexto, la práctica pedagógica requiere una nueva actitud del docente, en la que estén implícitos valores, normas, creencias, teorías y modelos educativos, posibilitando nuevas maneras de ver y entender el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se trata así de dar respuesta a las particularidades de los estudiantes, quienes esperan que la escuela les ofrezca las herramientas necesarias para poder enfrentar las diversas circunstancias de su vida social y escolar.

### **Diversidad en la escuela**

La escuela es el lugar que permite la interacción social, fundamentada en el respeto al pluralismo y la integración, pilares para la generación de nuevas bases de democracia que fomenten principios frente a la valoración de la diversidad.

Frente al tema, Skliar (2002) considera importante discutir acerca de la diferencia del otro, estableciendo una pedagogía política basada en una filosofía de la diferencia. Esto permitirá pensar la multiculturalidad y la diferencia desde la relación con el otro, como una imagen que proviene de la alteridad.

Por su parte, Calvo (2005) menciona que la escuela es un lugar que se resiste a los cambios, buscando mantener posiciones paradigmáticas. Esta dinámica debe modificarse considerando que de acuerdo a las épocas es necesario realizar cambios estructurales, los cuales permiten que la escuela sea un lugar más apropiado para el desarrollo del aprendizaje. Con base



en ello, el autor señala que es relevante desescolarizar la educación, en la medida que la escuela paradigmática y no amplía su ángulo de visión.

López (2000) afirma que la diversidad no se trata de incluir personas en una escuela integradora sino de plantear una lucha por los derechos de los niños y las niñas. La escuela debe ser un espacio para educar en valores, para que los estudiantes aprendan a resolver conflictos presentes en su vida cotidiana, es decir, debe ser un lugar para descubrir conocimientos y desarrollar valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad. No hay nada más hermoso que reconocer las diferencias en las personas, valorando sus cualidades y no excluyéndolos por sus defectos.

Guarín (1999, p. 90) alude a la diversidad considerándola como una característica de ser natural e inherente al ser humano. Desde esa mirada, invita a la escuela a ser para todos y no para unos pocos como se aprecia en el siguiente fragmento:

*Pensar y debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y características de la realidad que nos envuelve. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible, conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales. Pensar en la diversidad no supone pensar en unos a diferencia de otros, se trata de pensar en todos, es hacer una escuela para todos.*

En este sentido, cabe resaltar que la sociedad tiene el derecho básico de la educación, pero se requiere de una educación inclusiva que brinde oportunidades a todos independientemente de sus dificultades. Entonces la educación es un proceso fundamental para el desarrollo de la sociedad y del individuo como se

aprecia en el siguiente fragmento retomado del Foro Mundial sobre Educación (2000, p.6):

*La educación es un derecho humano fundamental. Es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para la participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización.*

Reconocer la diversidad en el aula implica aceptar la complejidad de la sociedad y de la escuela, es asumir que los procesos de negación que se traducen en desigualdades se convierten en oportunidades educativas. Cada estudiante tiene capacidades o talentos que benefician la experiencia de la escuela, por lo tanto se requiere de un espacio escolar que ayude a desarrollarlos fundamentado en buenas prácticas educativas.

Gimeno citado por Hernández (2003), plantea que

*“la diversidad alude la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variado, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y participar en los bienes sociales, económicos y culturales”.*

De esta manera, educar desde la diversidad es reconocer en el otro sus diferencias, particularidades, reconocerlo como un ser único pero diverso. Al respecto, Kim Peek (2011) plantea que “no hay que ser discapacitado para ser diferente porque todo el mundo es diferente”. Así, la diversidad debe ser vista no como sinónimo de discapacidad o déficit sino como una oportunidad que alude a un derecho de no ser igual. Es necesario deshacerse de la connotación de homogeneidad y percibir la diversidad como principio y andamiaje del proceso de enseñanza – aprendizaje, en este caso de la lectura y escritura.

## Diversidad en la lectoescritura una mirada al mundo exterior

La lectura y la escritura hacen parte de un proceso dinámico, el cual no puede ser entendido como el simple hecho de descifrar un código gráfico relacionado con un código acústico, es preciso ir más allá desarrollando la capacidad de utilizarlas en situaciones y funciones comunicativas y sociales. Al respecto, Colomer y Camps (1990, p. 376) expresan:

*La escuela ha de partir de la idea de un sujeto que amplía sus posibilidades de expresión lingüística con la incorporación de un nuevo código de uso social, que aprende a elaborar y a encontrar el sentido de un texto tal y como ha visto que funcionaba socialmente ese tipo de comunicación. Y éste es un proceso mental único, imposible de disociar en dos etapas - adquisición y utilización- ya que el aprendizaje del nuevo código es inseparable del aprendizaje, de las finalidades para las cuales ha sido inventado y de la utilización que de él hace la sociedad.*

Las prácticas pedagógicas en lectura y escritura requieren reformularse, dando respuesta asertiva a los lectores y escritores que se están formando, pues son evidentes las dificultades para desarrollar habilidades lectoescriturales a partir de metodologías tradicionales como se ha hecho hasta el momento. Frente al tema, Jurado (1995) plantea que la lectura y escritura han sido vistas como procesos autoritarios, el profesor busca en la lectura y escritura la respuesta que él quiere.

Ante esta situación, las prácticas pedagógicas, relacionadas con la lectura y escritura, requieren de docentes que reflexionen sobre estos procesos como una construcción de conocimiento desde lo cognitivo, lo didáctico y como una acción natural, pues los estudiantes necesitan que se los estimule y proporcione los medios para acceder al disfrute de leer y escribir.

En este orden de ideas Ferreiro (2000, p. 71) expresa:

*Los niños piensan a propósito de la escritura, y su pensamiento tiene interés, coherencia, validez y extraordinario potencial educativo. Hay que escucharlos. Hay que ser capaces de escucharlos desde los primeros balbuceos escritos (simples garabatos, según algunos, contemporáneos de los primeros dibujos que realizan). No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras.*

De acuerdo a este panorama, leer y escribir no consiste en descifrar un código ni transcribirlo sin sentido, es promover el reencuentro consigo mismo, buscar la verdad o legitimarla. Esto implica un proceso mental que se caracteriza por construcciones valiosas a nivel personal como social, razón por la cual el estudiante pasa de ser un receptor a desempeñar el rol de productor responsable de su aprendizaje. Por lo tanto, la práctica pedagógica favorece los conocimientos previos que enriquecen las experiencias.

## Metodología

La investigación se desarrolla a partir de una metodología cualitativa, orientada al análisis de los comportamientos de los sujetos estudiados. Se busca así, como lo menciona Guber (2004, p.38), “presentar un retrato vivido de los más variados aspectos de una cultura, en nuestro caso, de la cultura escolar, reflejada en espacios como: aulas de clase, descanso, activi-



dades deportivas, culturales y cualquier forma de socialización de los jóvenes”.

De igual modo, se considera dentro de este tipo de metodología un enfoque etnográfico, el cual se caracteriza por articular diferentes técnicas para la recolección de la información, además del acercamiento entre entrevistador y entrevistado. Según San Vicente (2011, p. 7):

*El etnógrafo participa descubriendo elementos y datos de la vida diaria, del pensamiento y de las creencias de las personas a las que debe entrevistar; intentando recopilar toda la información disponible sobre el tema que investiga. Los investigadores sociales deben observar y analizar el contexto en el que se suceden los acontecimientos que estudian. Se suele afirmar que la etnografía es la forma más básica de investigación social.*

En este mismo sentido, Restrepo (2011, p.10) plantea que

*La etnografía como metodología, como encuadre, estaría definida por el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas. Como metodología, la etnografía buscaría ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores... Esto hace que la etnografía sea siempre un conocimiento situado. Es decir, la etnografía es una perspectiva que, aunque siempre pendiente de los pequeños hechos que se encuentran en las actividades y significados de personas concretas, no supone negar hablar de grandes cuestiones.*

## Unidad de trabajo

En la investigación participaron 13 docentes de la institución educativa Gabriela Mistral, incluyendo sus sedes de San Bernardino y Los Uvos. Profesionales en

básica primaria con énfasis en educación ambiental, ciencias naturales y educación física.

## Unidad de análisis

Conformada por tres conceptos centrales que guiaron el proceso investigativo: prácticas pedagógicas, diversidad y lectoescritura, frente a los cuales se establecieron las siguientes categorías de análisis: a) Discordancia entre el discurso y la acción: una realidad en las prácticas pedagógicas cotidianas; b) La lectura y la escritura más allá del papel y c) Las preocupaciones de los maestros: El trabajo en el aula y la diversidad.

## Estrategias para la recolección de datos

El método etnográfico comprende técnicas como la observación y la entrevista, al igual que estrategias basadas en la revisión bibliográfica. Esto elementos permiten conocer de cerca las vivencias, comportamientos y formas de pensar de los sujetos estudiados en la cotidianidad del aula.

Así, en un primer momento se lleva a cabo la revisión bibliográfica acerca del tema de estudio, realizando una búsqueda de estudios relacionados a nivel regional, nacional e internacional y de referentes teóricos que sustentan las categorías de la investigación.

Para el caso de la observación en el aula, ésta se realizó previo consentimiento de los docentes participantes, buscando así conocer de cerca las prácticas pedagógicas que éstos, sus comportamientos, relaciones con sus estudiantes y uso de materiales, para lo cual se usaron fichas de observación y registro audiovisual y fotográfico, buscando no perder aquellos detalles que no capta el observador.

En relación a las entrevistas, éstas se orientaron por medio de un formato guía y fueron desarrolladas en un ambiente conversacional que facilitó un contacto directo con los entrevistados.

Finalmente, se hizo uso de las didactobiografías para la obtención de información que facilitara conocer apartes de la historia de vida, sueños y perspectivas de los sujetos estudiados. Esta técnica permite realizar una reflexión sobre la trayectoria vital y la realidad de los docentes a través de la narrativa escrita.

## Hallazgos

Este apartado se estructura a partir de los objetivos planteados y las categorías emergentes, elementos sustentados a partir de las voces de los docentes que participaron en el proceso.

### Discordancia entre el discurso y la acción: Una realidad en las prácticas pedagógicas cotidianas

Los retos de un siglo marcado por la ciencia y la tecnología, requieren de ciudadanos dispuestos a responder a una sociedad en crisis. En este sentido, ser docente es un desafío, especialmente por la responsabilidad de educar a seres humanos y por ende a la sociedad que se desea. Es una labor que va más allá de la experiencia, implica estar al tanto de contenidos curriculares, planificar, desarrollar y evaluar continuamente el proceso, autoevaluarse, potenciar ambientes de aprendizaje significativos, diseñar estrategias y promover la curiosidad científica, habilidades de pensamiento, fortalecer espacios democráticos que favorezcan la multiculturalidad y diversidad en el aula de clase. Dicho de otra manera, educar para la vida requiere una base sólida de equidad, justicia e inclusión. Frente al tema, un docente expresa que **“la educación puede abarcar muchas cosas; sin embargo, mi principal concepto es que educar es la transmisión de saberes que permite modificar el pensamiento.”**

El maestro y el estudiante entonces se transforman y se complementan en el día a día a través de la práctica pedagógica, la cual está fundamentada en la construcción

de una sociedad libre, democrática y participativa como se aprecia en las palabras de un docente entrevistado: **“pues las prácticas de un docente generador de cambios radica en el compromiso con la búsqueda de métodos que innoven, que den pie a establecer prácticas significativas a cada alumno, no debe ser temeroso al error y fomentar el aprendizaje cooperativo, ya que cada individuo aporta al conocimiento”**. Este planteamiento permite establecer que una práctica pedagógica significativa deja huella, pues permite el intercambio de vivencias, saberes y decisiones.

Para responder a los cambios en la educación actual, los docentes deben impulsar el ingenio, el pensamiento crítico, la creatividad, la reflexión, generar nuevos saberes, destrezas, habilidades y actitudes, considerando para ello el contexto. Aspecto de gran relevancia que se evidencia en el pensamiento de un docente entrevistado: **“La educación es un medio de transformación social, que se ha establecido de manera formal y no formal como medida de crecimiento o de desarrollo; es la respuesta a la necesaria evolución o movimiento de cambio que exige un individuo pensante como lo es el ser humano.”** Por tal razón, ésta favorece el desarrollo individual y colectivo desde nuevas dimensiones, convirtiéndose en un puente entre el conocimiento y el estudiante, donde el docente es un mediador.

La práctica pedagógica implica comprender los diversos cambios que se viven en el quehacer pedagógico, lo cual repercute en la transformación de paradigmas inclusivos, brindando otra mirada del proceso educativo. En ese sentido, un docente entrevistado menciona **“La escuela es un componente que hace parte de toda estructura social; y nosotros como docentes hacemos parte de ese proceso de desarrollo y es ahí donde debemos colocar toda nuestra creatividad e imaginación, con el objetivo de que los educandos se conviertan**



**en actores activos de los procesos de aprendizaje**". Así, Los docentes están llamados a promover procesos participativos, humanos y de compromiso social que trasciendan la cotidianidad.

El aula de clase es un escenario vital por ser el espacio donde el maestro despliega su práctica pedagógica, buscando siempre la formación de un sujeto integral y la adquisición del conocimiento. Esto implica decidir, planificar y orientar el aprendizaje, pero no solo frente al saber epistemológico sino ante todos los factores que atañen a dicho proceso, razón por la cual el docente debe ser creativo, innovador y recursivo, buscando cautivar a sus estudiantes como se aprecia en el siguiente relato: **"A veces hacemos diferentes cosas, o sea por ejemplo, yo utilizo la guitarra, hacemos unos ejercicios de escucha, yo les digo que vamos a escuchar el silencio y les digo que se imaginen como qué es el silencio y los sonidos de él También hablamos de los chicos y de sus propias historias o historias de otras personas. Lo que me gusta es coger la atención de ellos por medio de ejercicios. A veces les invento historias o les cuento historias que me han pasado a mí."** Es importante tener claridad a quien, para qué y cómo se enseña, conocer al estudiante permite cualificar el quehacer pedagógico. Asimismo, el aprovechamiento de diferentes medios y recursos permite establecer prácticas desde las cuales haya un verdadero disfrute del aprendizaje.

La educación, como función social, tiene como fin cimentar principios formativos durante el proceso escolar, los cuales repercutirán en el desarrollo de capacidades motrices, cognitivas, de intersección y actuación social, que permitan al individuo no sólo aceptar la diversidad sino aprender a convivir en ella. Al respecto, un docente entrevistado manifiesta que **"la inclusión educativa se puede entender como la búsqueda de aceptar las diferencias de cada ser para fomentar un dialogo de saberes, que permiten aceptar lo que**

**piensa el otro como fortalecimiento del conocimiento colectivo."** De hecho, la diversidad no se puede seguir percibiendo en la escuela como un simple discurso, requiere de acciones que se visibilicen en todos los espacios donde interactúan los estudiantes.

El docente entonces es el agente gestor de motivaciones positivas, las cuales se establecen a través de ambientes seguros, buenas relaciones, desarrollo de la creatividad, confianza e imaginación, lo que implica establecer un adecuado clima relacional en el aula, buscando generar cohesión social y multiplicidad de interacciones.

### **Las preocupaciones de los maestros: el trabajo en el aula y la diversidad**

#### **El maestro ante los desafíos de un desajuste escolar**

Los cambios y las pautas de socialización de las nuevas generaciones se traducen en desafíos, lo que implica el desajuste de la escuela, ya que el aula se convierte en un espacio de encuentro donde los estudiantes actúan de diversas formas y piensan desde múltiples sentidos. Ante este panorama, la profesión docente y la escuela pierden jerarquía social, debido a los diversos cambios en los procesos educativos y a la formación continua en la que están inmersos gran parte de los colectivos sociales.

Lo anterior revela la necesidad de que los docentes se cualifiquen de manera constante, buscando innovar frente a su práctica pedagógica, pues los estudiantes reclaman la capacidad de que éstos sean competentes frente a los desafíos que trae consigo la diversidad social. Frente al tema, un docente entrevistado expresa: **"Pues en el futuro de mis niños mi presencia será desde cómo les oriente los conocimientos y mi forma particular de enseñar, pues cada docente marca el futuro de sus estudiantes en la medida que somos el ejemplo de los niños."**



**Por ello, las enseñanzas no solo son académicas, sino que también les enseñamos a ser mejores personas y es ahí donde la presencia como docente trasciende.**” Ser competente tiene que ver entonces con la asertividad para resolver problemas, desarrollar proyectos y generar la movilización integral de un saber conceptual para obtener resultados de calidad.

El proceso de enseñanza y aprendizaje requiere promover nuevas capacidades como la abstracción, la cual resulta esencial para comprender los diferentes fenómenos, logrando articularlos para establecer una mejor sociedad, como se aprecia en el testimonio de un docente entrevistado: **“Por falta de experiencia uno cae por error en prácticas pedagógicas como la enseñanza masificada, poca motivación y no creer en los educandos. Esto me ha llevado a cambiar y a mejorar mi quehacer pedagógico a través de las capacitaciones, foros, etc. Para ser un maestro que sea capaz de crear ambientes de aprendizajes para que los educandos desarrollen sus capacidades intelectuales y así lograr una autorealización profesional.”** En ese sentido, el docente como mediador y transformador debe posicionarse reconociendo las fortalezas, oportunidades, debilidades y desafíos que enfrenta en cada situación particular, articulándolas al proceso de enseñanza y aprendizaje con miras a una adecuada formación de sus estudiantes.

Finalmente, la profesión docente requiere del colectivo para desarrollarse apropiadamente, pues difícilmente una persona puede reunir todas las capacidades y conocimientos para responder a las expectativas e intereses de sus estudiantes.

### **La diversidad: una actitud en el aula de clase**

La diversidad no es un tema, ni mucho menos una palabra, ni tampoco está de moda, es un proceso amplio y difícil de

especificar, debido a que involucra diversos factores que atañen a los individuos, a los colectivos y alude a factores físicos, personales, genéticos, culturales, determinaciones sexuales, edad, género, clase social, etnia, lengua materna, filosofía y valores, entre otros. En resumen, a todo lo distinto, desigual y diferente, como se evidencia en el testimonio de un docente entrevistado: **“Diversidad o sea que no todos somos iguales, que pensamos de diferente manera, actuamos de diferente manera, aprendemos de diferente manera, eso considero que es la diversidad”**. En ese mismo sentido, otro docente plantea: **“Diversidad se puede entender como las particularidades de pensamiento, credo, color de piel, etc. Que permiten identificar la individualidad de cada persona para reconocer las diferencias que servirán como base para el respeto del otro”**. Así, la diversidad es inherente al ser humano, es una condición social y diferente por naturaleza. Esto implica reconocer su complejidad y dinamismo, siendo conscientes de que no es una forma de ser variada sino de poder ser, de participar en el campo social.

La diversidad en el aula implica entonces el reconocimiento del otro, es comprender procesos en los influyen diferentes variables, entre ellas el respeto por la diferencia y el reconocimiento de lo heterogéneo. Al respecto, un docente entrevistado expresa: **“Todo es diverso afortunadamente, y en el aula aún más, cuando socialmente reconozco esa diversidad me permite a mí, como dinamizador de procesos educativos, potencializar las riquezas y oportunidades humanas existentes en ese escenario de la vida, plasmado allí junto a mí con todas las posibilidades de influenciarlo como lo es el salón de clase o, mejor aún, la escuela o colegio”**. De este modo, se precisa incluir dentro de los procesos homogéneos dinámicas en las que se valore la diferencia como posibilidad de una escuela democrática, justa, participativa y humana.



Frente a estas consideraciones, es necesario plantear que la escuela, como espacio diverso, está llamada a reconfigurar sus prácticas, discursos y proyectos desde la diversidad, generando desde sus aulas una educación inclusiva que motive el respeto por la diferencia y el reconocimiento del otro, proceso del cual el docente es ficha clave.

## **Diversidad implica inclusión en la escuela**

Una educación inclusiva atiende de manera integral las diferencias y ofrece espacios inclusivos. Lograrlo requiere transformaciones en el paradigma educativo, generando una interrelación basada en el respeto y valoración del otro.

Al respecto un docente entrevistado expresa: **“La inclusión es importante en la parte educativa, cada niño debe ser tratado como un individuo que pertenece a una sociedad y a una comunidad y que por ello tienen unos derechos y unos deberes”**. Esto implica una profunda reestructuración de las políticas educativas, logrando estructurar una educación que realmente sea concebida como derecho humano fundamental, fortaleciendo diversos valores como: solidaridad, tolerancia, respeto y responsabilidad, sólo así se podrá promover una cultura inclusiva.

El proceso de enseñanza - aprendizaje tiene un sentido educativo y social, el respeto a ser diferente implica eliminar todo tipo de discriminación y barreras. Por lo tanto, se debe construir una educación inclusiva que acepte a todos los estudiantes y les brinde las mejores herramientas para su formación integral, contribuyendo a la comprensión y aplicación de procesos inclusivos. Al respecto, un docente entrevistado comenta: **“La inclusión la entiendo como la parte de tener en cuenta a todas las personas con las que estamos, los que no rinden trabajando por ejemplo, tener en cuenta a todos los niños porque a veces a uno le pasa que hay niños que no entienden igual que**

**los demás”**. De este modo, si se valora la diversidad no se excluye al estudiante, ocurre todo lo contrario, se promueve un clima institucional donde los estudiantes se sienten acogidos, apoyados, aceptados y reconocidos como agentes sociales.

En el aula de clase, e incluso en la familia, se necesita identificar las barreras para acceder a las oportunidades educativas y a los recursos disponibles, con el fin de lograr que el saber llegue a todos los estudiantes, independiente de su condición. Complementando este aporte un docente entrevistado expresa: **“La inclusión la entiendo, como la parte de tener en cuenta a todas las personas, porque no todos están en las mismas condiciones, hay niños que necesitan un material diferente para que les llegue el aprendizaje y nosotros estandarizamos”**. En este sentido, las metodologías y estrategias basadas en la diversidad deben ser flexibles, logrando promover conocimientos que redunden en una educación de calidad, sin desconocer que pueden presentarse nuevas dificultades e interrogantes en el proceso. Frente al tema, un docente entrevistado plantea: **“La educación inclusiva nos muestra un camino que creo es difícil, cuando se trata de aprendizajes lentos por alguna incapacidad, porque los docentes no estamos preparados para asumir algunas responsabilidades. Un estudiante con incapacidad merece mucha dedicación, pero también están los demás. En el papel parece fácil, pero la experiencia nos permite decir que es supremamente difícil y a pesar de aceptar algunos casos, muchas veces éstos se convierten en factores que inciden en la atención de los demás. Es difícil aunque no imposible, pero se debe tomar consciencia de la responsabilidad tan grande que hay, pues merecen otra clase de atención”**.

Una educación inclusiva no es solo permitir el acceso de más individuos al sistema educativo, también implica capacitar a los docentes para educar desde la

diversidad y atender de manera integral las diferencias, brindando los medios para la construcción de un proceso educativo incluyente y por ende una sociedad inclusiva.

### La lectura y la escritura más allá del papel

Aprender a leer y escribir son tareas complejas y por ello son parte de las dinámicas de la escuela. Pero a pesar del paso del tiempo, la lectura sigue siendo considerada como la capacidad de descifrar un código alfabético escrito, visión que debe cambiar considerando que este proceso implica una formación constante, aunque en muchos casos haya desinterés por parte de los educandos como se aprecia en las palabras de un docente entrevistado: **“Pues en realidad los chicos de quinto, muchas veces presentan como la pérdida de interés para realizar escritos y lecturas, es más difícil llamar la atención de ellos, pues parece que prefieren jugar más que estudiar, y cuando logran escribir algo son transcripciones de historias que ya les han narrado, creo que pierden creatividad, y eso se va a ver reflejado en las prácticas de lectura y escritura. A parte de ello, pues los problemas con la ortografía, la caligrafía y la falta de interés por la lectura, no les gusta leer definitivamente”**. Este fenómeno es ocasionado debido a que los estudiantes no ejercitan su lectura, no tienen un propósito claro, solo leen para responder preguntas pero no para comprender. Así, es preciso que el docente motive el interés lector a través de nuevas estrategias, las cuales hagan que la lectura no sea una obligación sino un placer.

La experiencia del maestro es vital para promover procesos lectoescriturales, por lo cual es importante que sea capaz de adaptarse a los cambios pedagógicos que exige la educación actual como lo expresa un maestro entrevistado: **“Necesito mejorar mis recursos educativos, analizando las necesidades de cada**

### alumno, mirando su proceso cognitivo y la asimilación de su aprendizaje”.

Así, el docente debe ser creativo, imaginativo y transformador, además de permitir la autonomía de sus estudiantes frente a los temas de los cuales desean escribir o leer. Al respecto, un docente entrevistado manifiesta: **“En su capacidad de creación propia frente a un texto, no se puede seguir desconociendo los saberes previos de los estudiantes”**, elementos que se convierten en la razón de ser del proceso lectoescritor.

Finalmente, es importante plantear que la lectura y escritura son procesos mentales complejos que se correlacionan con las prácticas sociales, no importa que ocurran de manera individual. Razón de peso para que la práctica pedagógica vaya más allá de la memorización, requiriendo de docentes que permitan la producción de discursos críticos frente a la homogeneidad.

## Discusión

El maestro, como agente social de cambio, está llamado a reflexionar sobre su práctica pedagógica y, específicamente, acerca de la relevancia de la lectura y escritura como un medio para acceder a conocimientos, no solo lineales sino críticos y reflexivos frente a su contexto social.

Así, este apartado se desarrolla desde dos ejes: a) Discordancia entre el discurso y la acción: una realidad en las prácticas pedagógicas cotidianas y b) Las preocupaciones de los maestros: el trabajo en el aula y la diversidad.

Contextualizando, es preciso plantear que todo profesional en educación necesita ser competente, considerando las necesidades educativas de una sociedad heterogénea. En este sentido, el aula es un espacio de vital importancia, pues es precisamente allí donde ocurre la interacción de los estudiantes y docentes. Por lo tanto, se requiere que las prácticas peda-



gógicas, desarrollada a su interior, contribuyan a la formación integral, además de generar acciones de respeto, valoración y aceptación de la diversidad.

El maestro reformula su quehacer pedagógico desde las concepciones que subyacen de las prácticas pedagógicas, permitiendo fortalecer aquellas que tienen la intencionalidad de dar respuesta a cada uno de los intereses, interrogantes y expectativas de sus estudiantes, es decir, reconociendo la diversidad como una realidad y no solo como discurso.

Uno de los fines de las prácticas pedagógicas en este nuevo milenio es la formación de un sujeto íntegro, pues no solo se busca que posea un saber epistemológico sino la articulación de diversos factores. Al respecto, Freire (1979) plantea que una educación significativa promueve la acción y la reflexión de los sujetos para transformar el mundo. De este modo, el encuentro entre educandos y educador se da a partir del diálogo, a partir del cual emergen aspectos de tipo social, político y económico que conllevan a un análisis crítico, reflexivo, propositivo y transformador.

De lo anterior, se alude que la práctica pedagógica debe reformularse, buscando ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar y decidir sobre la realidad que les afecta. En ese sentido, Bruner (2000) expresa que las prácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de capacidades de sentir, hablar, crear y transformar tienen una incidencia positiva en la vida social de los individuos, por lo tanto mejora sus condiciones de vida.

Los seres humanos, como seres sociales, crean ambientes de relaciones que favorecen el respeto, la aceptación, la confianza y el trato amable, lo que hace posible que el estudiante participe activamente del proceso como lo menciona Freire (1994, p. 32), "es que enseñar es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión, la comunicación y la experiencia de la comprensión". El docente es entonces

un mediador que interactúa de manera dinámica, favoreciendo la participación y la construcción conjunta de saberes, como lo expresa Allen (2004) cuando expresa que un profesor dinamizador comparte conocimientos, se apasiona por lo que hace y propicia ambientes positivos, confiables y seguros para que los estudiantes desarrollen su potencialidad intelectual, creativa, dinámica y social.

En lo concerniente a diversidad en la escuela, es preciso aludir a la igualdad de derechos y oportunidades, entendiendo que la diversidad no es solo reconocer las diferencias individuales, es también considerar aquellos aspectos que enriquecen el aula de clase desde las características particulares de cada individuo.

Para Olmo y Hernández (2004, p. 9) la diversidad en el aula requiere de tres puntos o etapas consecutivas así:

*El primer punto es descubrir la diversidad en el aula debido a su importancia y las consecuencias en la convivencia, es a partir de este planteamiento que se construyen las relaciones humanas. El segundo, radica en conocer el significado social de las diferencias y, el tercero, es comprender el valor social de las diferencias, donde se pone de manifiesto el significado, pues se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales.*

En ese sentido, el maestro como agente social y transformador de cambios no requiere de una lupa minuciosa para reconocer la riqueza de la diversidad solo necesita de una actitud positivamente exceptuando el racismo, xenofobia.

Para Muñoz (1995, p. 69) "la diversidad es un aspecto multidimensional, por lo tanto es difícil de concretar en un solo concepto lo que abarca todo aquello que hace a las personas y los colectivos...la diversidad se referirá a factores físicos, genéticos, personales y culturales". Desde esta misma perspectiva, Gimeno (1996) plantea:

*La diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no solo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales.*

Hablar de diversidad desde las prácticas pedagógicas supone entonces una práctica inclusiva, no solo en la aceptación a la diferencia sino en el reconocimiento de las diversas manifestaciones que enriquecen a cada estudiante, que lo hacen único.

La Declaración Universal de Derechos Humanos en el Artículo 7 plantea “todos son iguales ante la Ley y tienen, sin distinción, derecho e igual protección”, afirmación que legitima el derecho a la diversidad y la integración a las diferencias. En ese sentido, Devalle y Vega (1999, p. 11) expresan:

*Si la escuela no está abierta a la diversidad, si no hay igualdad de oportunidades, basada simplemente en la dignidad de la persona y en el derecho humano inalienable a la educación, una educación en y para la diversidad corre el riesgo de serlo solo para los privilegiados que acceden a ella.*

Es claro así que las normas y políticas que acompañan la diversidad deben estar muy ligadas a las realidades del contexto, de lo contrario, serán sólo un simple discurso y el verdadero objetivo está en favorecer la multiplicidad, la participación activa y la inclusión, es decir, la diversidad

## Conclusiones

El maestro como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje está llamado a ser un innovador de su quehacer pedagógico, esto implica reconocer que requiere de conocimientos y habilidades que le permitan dar respuesta a las particularidades presentes en el aula de clase.

De esta manera, es preciso reconocer a cada estudiante como un ser único desde el inicio de la vida escolar, lo que implica visualizar al individuo considerando su contexto social y cultural, como portador de una historia, aprendizajes y herencias, entre otros aspectos.

Así, uno de los grandes retos que enfrenta la educación y la sociedad es conseguir el respeto, aceptación y valoración de la diversidad, esto implica seguir el camino hacia la igualdad social. En este sentido, la escuela debe pensarse como el lugar de reencuentro de la diversidad, permitiendo el desarrollo integral y convirtiéndose en un espacio acogedor, asumiendo este proceso como una oportunidad frente a las dinámicas de enseñanza - aprendizaje.

Pero es necesario plantear que la estructuración de una cultura de aceptación frente la diversidad no es una tarea fácil, es un reto que implica dejar de lado los procesos homogenizantes, aceptando las particularidad de cada sujeto sin importar su condición, lo cual requiere de crecimiento a nivel personal y el establecimiento de prácticas que lleven a la construcción de una mejor sociedad y de mejores seres humanos.

El primer paso puede darse reevaluando las prácticas pedagógicas, las cuales deben estructurarse considerando la aceptación y atención a la diversidad en el aula, lo que implica que el docente muestre actitudes que favorezcan la inclusión de cada uno de los estudiantes.

En este contexto, la comunidad educativa esta llamada a considerar la diversidad como uno de los pilares fundamentales frente a la estructuración del currículo, pero también de cada una de las dinámicas establecidas en la cotidianidad de la escuela, pues ésta se ha convertido en un espacio de reencuentro de las diversas manifestaciones de diversidad presentes en la sociedad.



## Recomendaciones

Frente a las conclusiones antes descritas se precisa presentar algunas recomendaciones, las cuales se describen a continuación.

Es de gran relevancia que los docentes reformulen su quehacer pedagógico, buscando dar respuesta a una sociedad cada vez más heterogénea. Por lo anterior, es importante que los docentes se actualicen de manera continua frente a diversas dinámicas conceptuales y metodológicas que tengan como base la diversidad, la equidad y la inclusión, logrando que este tipo de elementos pedagógicos dejen de formar parte solo del currículo y pasen a constituirse en parte

esencial de su quehacer pedagógico en el aula de clase.

Es de anotar, que también se hace necesario continuar con investigaciones de este tipo, las cuales permitan a los actores educativos reflexionar sobre las prácticas pedagógicas centradas en la verticalidad del docente, obstaculizando el desarrollo de aprendizajes significativos.

Finalmente, se requiere de reflexiones personales, donde cada docente sea capaz de autoevaluarse y establecer un panorama general acerca de sus propias dinámicas, buscando reestructurar su labor, apostándole a métodos de enseñanza que respeten la diversidad y que la conviertan en parte fundamental de su quehacer.

## Bibliografía

### Fuentes

Cabada, José Manuel. (2004). La atención educativa a la diversidad. Periódico Comunidad Escolar, 753. En: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/753/tribuna3.html> (Recuperado en Octubre 25 de 2013)

Calvo, Gloria; Mina, Ariana y Cera, Alfonso. (2001). El aula reformada, Las maneras de enseñar. Bogotá: Arfo editores.

Calvo Muñoz, Carlos. (2009). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. Revista Acción Pedagógica, Nro. 1, Vol. 18, pp. 6-19. Base de datos Dialnet.

Coll, Cesar. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas. Simposio internacional sobre comunidades de aprendizaje. En: [https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las\\_comunidades\\_de\\_aprendizaje\\_y\\_el\\_futuro\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_y_el_futuro_de_la_educacion.pdf) (Recuperado en Abril 2 de 2014)

Ferreiro, Emilia. (2000). Leer y escribir en un mundo cambiante. Congreso de la Unión Internacional de Editores. En: [http://www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf) (Recuperado marzo Abril 12 de 2013).

Freire, Paulo. (2004). Pedagogía de la autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra SA

Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

Jimeno, José Sacristán. (1996). Diversos y también desiguales ¿Qué hacer en educación? Revista Kikiriki. Nro. 38, pp. 18-25.

Jurado Valencia, Fabio. (1995). Lectura, Incertidumbre, Escritura. Revista Forma y Función, Nro. 8, pp. 67-74. Universidad Nacional de Colombia.

Rincón, Gloria. (1997). Lectura y Escritura. Revista Educación y Cultura, Nro. 25, pp. 21-35.

Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? Revista Educación y Sociedad, Nro. 79, pp. 85-123

Touraine, Alain. (1997). *Igualdad y diversidad*. Las nuevas tareas de la democracia. México: Fondo de Cultura Económica.

Touraine, Alain. (2000) ¿Podremos Vivir Juntos? Iguales y diferentes. Madrid, España: Editorial PPC.

Trillo Alonso, Felipe y Sanjurjo, Luliana. (2008) ¿Qué debe saber de didáctica un profesor para mejor comprender y fundamentar su práctica? Didáctica para profesores de a pie. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Maturana, Humberto. (2001). Conversando sobre educación. *Revista Perspectivas*, Nro. 2, Vol. 4, pp. 249-266.
- Pérez, Mauricio. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Zuluaga, Olga Lucía. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- ## Referencias
- Abadzi, Helen. (2008). Efficient learning for the poor: new insights into literacy acquisition for children. *International Review of Education*, Nro. 54, pp. 581-604.
- Cerdá, Alma. (2002). *Nosotros los maestros: Concepciones de los docentes sobre su quehacer*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Colomer, Teresa y Camps, Anna. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste Ediciones S.A.
- Custodio, Amalia y Ávila, Luis. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Nro. 41, Vol. 14, pp. 485-513. Base de datos Redalyc.
- Díaz Barriga, Ángel. (2002). Los procesos de frustración en la tarea del docente. *Revista Profesión Docente*, 17, 64-76. En: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100729233046.pdf> (Recuperado Septiembre 7 de 2013).
- De Aguinaga, Patricia; Ávila, Claudia y Barragán, Amelia. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Revista Apertura*, Nro. 1, Vol. 1, pp. 1-13.
- Delgado, Marianela y Solano, Arlyne. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Nro. 2, Vol. 9, pp. 1-21.
- Devalle, Alicia y Vega, Viviana. (1999). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Argentina: Grupo Editor AIQUE.
- De tezanos, Araceli. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta. *Revista Pensamiento Educativo*, Nro. 2, Vol. 41, pp. 57-75.
- Dipardo, Anne y Schnack, Pat. (2004). Expanding the web of meaning: thought and emotion in an intergenerational. *Reading and Writing Program*, Nro. 1, Vol. 39, pp. 14-37.
- Fierro, Cecilia; Fortoul, Berta y Rosas, Lesvia. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Fiske, Edward. (2000). Foro mundial sobre educación. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf> (Recuperado en Junio 8 de 2014).
- Feo, Ronald. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Revista Tendencias Pedagógicas*, Nro. 16, pp. 220-236.
- Garzón, Margarita; Botina, Mery Fabiola y Salazar, Jairo. (2013). *El miedo en las prácticas pedagógicas* (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales). En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/624/1/EI%20Miedo%20en%20las%20Practicas%20Pedagogicas.pdf> (Recuperado en agosto 2 de 2014)
- Gómez, Elian; Guerrero, Gema y otras. *Conocer cómo se está comprendiendo la diversidad desde las prácticas pedagógicas*. (Tesis de Maestría, Universidad de Manizales). En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/handle/6789/210> (Recuperado en Febrero 17 de 2014).
- Gonzales, José; Ruiz, Isaias y Delgado, Myriam. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Nro. 1, Vol. 43, pp.35-44.
- Huberman, Andrés y Moreno, Elsa. (2000). *Concepciones de práctica pedagógica*. Red Académica. En: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf) (Recuperado en mayo 13 de 2014).
- Hijazo, Alberto. (2011). Las metáforas conceptuales como estrategias comunicativas y de aprendizaje: una aplicación didáctica de la lingüística cognitiva. *Revista Hispania*, Nro. 94, pp.142-154.
- Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martinic, María Angélica; Villalta, Sergio y Guzmán, Droguett. (2011). *Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase*



- que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Nro. 51, Vol. 16, pp. 1137-1158.
- Montserrat, Mir. (2001). Un Modelo Didáctico para la Enseñanza de la Pragmática. *Revista Hispania*. Nro. 84, pp. 542-549.
- Muntaner, Joan. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, Nro. 1, Vol. 4, pp. 1-20.
- Muñoz, Juan Manuel. (1995). La respuesta democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, Nro. 238, pp. 59-62.
- Ostrosky, Jennie. (2006). Educación Virtual: ¿Puede fomentar la lectoescritura para la construcción de sentido en adolescentes? *Revista Apertura*, Nro. 86, Vol. 6, pp. 86-99.
- Purcell, Gates; Duke, Nell y Martineau, J. (2007). *Learning to read and write genre-specific text: roles of authentic experience and explicit teaching*. *Reading Research Quarterly*, Nro. 42, pp. 8-45.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. Vigésima segunda edición. España: Editorial Espasa.
- Woods, Philip y Woods, Glenys. (2002). *Policy on School Diversity: Taking an Existential Turn in the Pursuit of Valued Learning?* *British Journal of Educational Studies*, Nro. 2, Vol. 50, pp. 254-278.

# La diversidad entendida como discapacidad<sup>1</sup>

ALONDRA HERNÁNDEZ CUEVAS<sup>2</sup>, EDNA CONSTANZA CABANZO ANDRADE<sup>3</sup>  
YORD YENY ALEJANDRA DACONTE MANCHOLA<sup>4</sup>, NORELLY MARGARITA SOTO BUILES<sup>5</sup>

## Resumen

El presente ensayo surge de la investigación titulada “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 Algunos Municipios de los Departamentos de Huila, Valle del Cauca y Risaralda”, la cual se desarrolló entre los años 2010 al 2012.

Dicha investigación tiene por objetivo construir teoría sobre las prácticas pedagógicas y las concepciones de vulnerabilidad de los maestros de aula que atienden estudiantes desde básica primaria hasta media vocacional, para brindar aportes y posibilitar avances en el ámbito de la pedagogía, mediante procesos de investigación en diferentes contextos.

Durante el proceso investigativo y específicamente en el análisis de la información recolectada, surgen categorías emergentes entre las que se encuentra “la diversidad entendida como discapacidad”, la cual será el eje central de este documento y que pretende dar a conocer las comprensiones y posturas que tienen los docentes respecto de las concepciones sobre diversidad, discapacidad, vulnerabilidad e inclusión.

**Palabras Clave:** Diversidad, vulnerabilidad, inclusión, Situación de discapacidad, representaciones sociales, prácticas pedagógicas, prácticas educativas, aprendizaje, capacidades excepcionales, alumnos.

1 Recibido: 17 de noviembre de 2013. Aceptado: 06 de septiembre de 2014.

2 Alondra Hernández Cuevas. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales; Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Docente en el Departamento del Huila. Correo electrónico: alondraher@yahoo.es

3 Edna Constanza Cabanzo Andrade. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Idioma Extranjero (Inglés) de la Universidad Antonio Nariño. Docente en el Departamento del Huila. Correo electrónico. chiquicabanzo78@hotmail.com

4 Yord yeny Alejandra Daconte Manchola. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales; Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Docente en el Departamento del Huila. Correo electrónico. yoraleja84@yahoo.es

5 Norelly Margarita Soto Builes. PhD en Ciencias sociales: Niñez y juventud. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación: Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia. Docente e investigadora de la Universidad de Medellín. Correo electrónico: nmsoto@udem.edu.co



## Abstract

### *The diversity understood as disabilities*

This essay stems from a research project entitled “conceptions and Pedagogical Practices of Teachers of Children and Youth at institutional vulnerability, cultural, Environmental and/ or environment educational institutions”. Some municipalities in the departments of Huila, Valle del Cauca and Risaralda, which was developed between 2010 and 2012.

This research aims to build theory on teaching practices and perceptions of vulnerability classroom teachers serving students from primary to intermediate vocational education, to provide input and enable advances in the field of education, through research in different contexts. During The research process, and specifically in the analysis of the data collected, there are emerging categories among which is “understood as disability diversity”, which will be the focus of this document that tries to present understandings and positions that teachers have regarding conceptions of diversity, disability, vulnerability and inclusion.

**Key words:** Diversity, vulnerability, inclusion, disability status, social representations, pedagogical practices, educational practices, learning, skills exceptional students.

## Introducción

El presente ensayo expone las realidades vividas por los docentes, en sus prácticas pedagógicas, sus conceptos interiorizados de vulnerabilidad, discapacidad, e inclusión y los planteados por los peritos.

En un primer momento se muestra la línea metodológica utilizada en el proceso investigativo, algunas reflexiones acerca de la educación y la discapacidad, las cuales requieren concepciones teóricas referentes a la inclusión, la vulnerabilidad, las representaciones sociales y la diversidad.

En un segundo momento se presenta una breve reseña sobre el término discapacidad en el contexto educativo. Un tercer momento se expone el sentir de los docentes frente a la temática propuesta en la categoría. Posteriormente se da paso a las conclusiones, las cuales se constituyen en una invitación a la reflexión docente, frente a sus prácticas educativas y pedagógicas.

## Área problemática

En la actualidad la educación es uno de los derechos que constitucionalmente se encuentra más privilegiado en Colombia, pero a pesar de toda su normatividad paradójicamente las instituciones educativas no cuentan con una buena presencia del estado pues encontramos que en la zona rural las **vías de acceso para algunas escuelas** no están en buenas condiciones; lo que hace que los niños caminen entre una y dos horas para llegar a su salón de clase, además deben llevar su almuerzo porque no se le ha garantizado la continuidad del restaurante escolar, igualmente se evidencia hacinamiento e infraestructuras en malas condiciones viéndose los docentes en la necesidad de improvisar salones. Por otra parte no tienen una buena biblioteca, sala de informática, laboratorio de física y química.

En cuanto a prácticas tanto pedagógicas como educativas, éstas se encuentran estancadas por su tradicionalismo que en ocasiones no atienden la diversidad de condiciones y situaciones de los niños,

niñas y jóvenes, puesto que no tienen en cuenta que un gran número de estudiantes están en situación de vulnerabilidad como lo es la pobreza extrema, conflictos armados, desplazamientos forzados, presencia de cultivos ilícitos, mala alimentación, discriminación y problemas de aprendizaje entre otros.

Es así como las prácticas pedagógicas utilizadas para atender las necesidades de la población es lo que a esta investigación interesó y por eso se propuso como problema de investigación comprender **¿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 de algunos Municipios de los Departamentos de Huila, Valle Del Cauca y Risaralda?**, teniendo como objetivo general: Construir teoría sobre las prácticas pedagógicas y las concepciones de vulnerabilidad de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de nueve municipios del departamento de Huila, una del Valle del Cauca y una de Risaralda, para brindar aportes y posibilitar avances en el ámbito de la pedagogía, mediante procesos de investigación en diferentes contextos

## Estrategia metodológica

La investigación realizada tiene como propósito generar teoría a partir de datos recogidos en contextos naturales, en donde su metodología es “teoría fundada”, método desarrollado a finales de la década de los años 60, por Barney Glaser y Anselm Strauss, las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosófica denominada en las ciencias sociales como Interaccionismo simbólico.

La teoría fundada con su método, permite descubrir conceptos, hipótesis, y proposiciones partiendo de la lectura de la realidad de los actores entrevistados

de las instituciones educativas, luego se analizan de manera sistemática los datos, con las categorías emergentes utilizando la codificación abierta y axial que propone dicha teoría, para luego, hacer una comparación entre la información dada de los actores, para así generar teoría a partir de de los datos recogidos en la investigación y por último se establecen unas conclusiones pertinentes al proceso investigativo.

La recopilación de la información se obtuvo a través de un instrumento aplicativo para los actores (La entrevista semi-estructurada), donde se da por concluida hasta que exista sobresaturación de información, enfocando las preguntas en las categorías iniciales o conceptos claves, grabadas, y analizadas en el software atlas ti.6, el cual es una herramienta fundamental para este tipo de método.

Atendiendo al proceso del software, lo primero que se realizó fue una codificación abierta, que permite identificar los conceptos en los datos y sus propiedades; de esta manera se accede a realizar una reducción de datos con una comparación constante de conceptos originados por las categorías iniciales, analizando similitudes y diferencias.

Al examinar ***línea por línea cada una de las respuestas ostentadas por los actores en las*** entrevistas se extrajeron conceptos como: discapacidad, diversidad, vulnerabilidad, representaciones sociales e inclusión, concepciones de significados circunstanciales que contribuyen al origen de las categorías emergentes de la investigación.

Como segundo proceso se realizó la categorización de las mismas, llamada codificación axial, “proceso de relacionar las categorías y las subcategorías, para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss y Corbin, 2002, p. 135). Obteniendo categorías como: Realidad Amenazante, Vulnerabilidad como tambaleo del proyecto de vida, Detrimiento social, Conta-



minación, La diversidad entendida como discapacidad entre otras.

## Educación y discapacidad

En la actualidad existe un gran debate acerca de la forma en la que se debe prestar el servicio educativo a niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad. Para algunos expertos se hace necesaria la inclusión de esta población en el aula regular, mientras tanto otros expertos plantean la necesidad de lugares con servicios educativos especiales para brindar mejores oportunidades de desarrollo. Sin embargo, este debate debe ser visto desde su complejidad.

Esta polémica que se ha generado a través de la historia sobre lo que se debe o no se debe hacer frente a la situación de educación y discapacidad, es de suprema atención, ya que al definir y determinar las condiciones de este contexto, se podría estar afectando y limitando a seres humanos con igualdad de derechos, de nuevas oportunidades de desarrollo y conocimiento.

En Colombia existe el modelo de integración académica y social a la educación formal, en el cual estudiantes con discapacidad comparten un espacio pedagógico con estudiantes que no presentan esta condición. Esta es una forma de garantizar el derecho que tiene la población discapacitada a recibir educación eficaz y pertinente.

No obstante, no se ha alcanzado el objetivo propuesto que es el de garantizar una buena educación a niños con discapacidad debido a múltiples factores como son la falta de capacitación a los docentes, la adaptación de los espacios y la falta de recursos necesarios para desarrollar procesos de inclusión donde se atienda a cada uno desde sus capacidades y necesidades, brindando una educación con calidad y pertinente a su desarrollo integral, que se mire al niño y niña como seres únicos que aprenden de forma diferente.

En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, es decir, que presentan Síndrome de Down u otro tipo de deficiencia cognitiva, es necesario evaluar su nivel de discapacidad; es así, que la evaluación neuropsicológica entendida como “acto o instancia de evaluar” las funciones cognitivas de un sujeto debe adaptarse a situaciones concretas de cada paciente, una evaluación cognitiva, por ejemplo, antes de realizarse debe establecer la dominancia hemisférica, el control visual y auditivo, la capacidad para manipular y utilizar objetos, la capacidad motora en general, la actitud del paciente (depresión, ansiedad). Por eso es importante que un profesional competente que podría ser un psicólogo o psicólogo clínico sea quien realice esta evaluación para verificar si poseen las condiciones para ser integrados a una institución de educación formal o se les debe brindar un programa de habilitación-rehabilitación. Situación que no se lleva a cabo por las entidades encargadas. Contrario a esto, los niños son incluidos en el aula regular sin una previa valoración y sin procesos de seguimiento.

En la década de los años cincuenta y sesenta, los movimientos sociales junto con gran número de personas en situación de discapacidad y sus familias se movilizaron para reclamar ante el estado y la sociedad sus derechos. Así, durante las dos últimas décadas del siglo pasado, se gestaron movimientos que posibilitaron algunos cambios relevantes, dentro de éstos movimientos está el Movimiento de vida independiente en Estados Unidos, Suecia, el Reino Unido, Latinoamérica, África y España que han logrado la accesibilidad al entorno, a los edificios, al transporte, la educación y a las aplicaciones tecnológicas.

Después de tanta lucha para alcanzar el reconocimiento ante el estado y la sociedad desde (1981), se crea el año Internacional de las Personas con Discapacidad allí se dieron nuevos enfoques para los conceptos de Discapacidad y Rehabilitación. “La visión médica tradicional sobre discapacidad incorpora los aspectos sociales. La

participación restringida en las actividades educativas, laborales y sociales por parte de las personas con discapacidad ya no se considera como el resultado de sus limitaciones, sino como producto de las barreras sociales a su inclusión.

Los derechos de las personas con discapacidad a tener las mismas oportunidades que los demás, en el seno de sus comunidades y sociedades, ya gozan de amplio reconocimiento. La discapacidad es reconocida como un problema de salud pública y en el modelo de atención se considera a la rehabilitación como un componente fundamental.” (Vásquez, 2001, p. 1).

En este sentido, el Ministerio de Educación plantea a las Secretarías de Educación la urgencia de determinar la demanda real de estudiantes por tipo de necesidad educativa especial, con el fin de brindar oportunamente los apoyos pedagógicos requeridos para la organización de una oferta educativa que responda a sus particularidades: docentes y profesionales de apoyo, canasta educativa y asesoría técnico pedagógica, entre otros, que en la actualidad se ven reflejados en simples requerimientos protocolarios porque no se cumplen satisfactoriamente debido al presupuesto limitado. De otro lado, los estudiantes con capacidades o talentos excepcionales integrados a la educación formal, no son vistos como tal, pues son atendidos sin potencializar sus capacidades. Esto constituye otro tipo de reto para las instituciones y docentes, que invita a cualificar la práctica educativa.

## Concepciones teóricas

### Diversidad

En el diccionario de la Real Academia hay dos acepciones del término *diversidad*; en la primera acepción, el término significa desemejante y, en el otro, *diversidad* significa varios, más de uno.

Según Meléndez (2002) plantea a la “*diversidad*”, como una condición de la

vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente. Donde, tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad.

Por otra parte en palabras de Quesada, (2001, p. 40) dice que la sociedad debe ir más allá de la mera “*celebración de la diversidad*”, enseñando a los estudiantes a comprender las desigualdades sociales y capacitarlos para trabajar activamente en cambiar la sociedad, empezando por su contexto, donde se acepte las diferencias individuales.

### Vulnerabilidad

En el documento de Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Población Vulnerable (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2005), la vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo.

En Colombia, particularmente el sector educativo, entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse a la vulnerabilidad con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese cambio es la educación, por eso el Estado busca garantizar el acceso al servicio público educativo, así como la permanencia en él, tanto de los niños y niñas como de los jóvenes y adultos, sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica.



## La Inclusión

Según la revolución educativa que desarrolla el Ministerio de Educación Nacional, desde sus políticas educativas de cobertura, calidad, pertinencia y permanencia, brinda atención a toda la población escolar a través de la implementación de programas que buscan mejorar las condiciones de acceso a la educación.

Es por ello que la inclusión que promueve una educación para todos, está fundamentada en políticas y lineamientos internacionales que garantizan el apoyo de los gobiernos como:

- La convención de los derechos de los niños por Naciones Unidas (1989): reglamenta que deben ser aplicados los derechos a todos los niños sin excepción y se tomarán las medidas necesarias de cualquier forma de discriminación.
- La Declaración mundial sobre la educación para todos, aprobada en Jamtien, Tailandia (1990): la cual establece una visión de conjunto de la universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos y la promoción de la equidad.
- La constitución política de Colombia de 1991 en donde se reglamenta una atención especial a la población más vulnerable por condición económica, física o mental contemplado en los artículos 13, 47, 67 y 68.
- La Conferencia de Salamanca en 1994, centrada en las necesidades educativas especiales, concluyó que se requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria, ya que solo se puede establecer un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas.
- La ley General de Educación en Colombia 115 de 1994 en sus artículos 46 y 49, establece que la educación para personas con limitaciones y capacidades o talentos excepcionales son parte integral del servicio educativo público.
- Decreto 2082 de 1996, por el cual el Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las facultades previstas en el ordinal 11 del artículo 189 de la Constitución Política y en desarrollo de lo dispuesto en el Capítulo 1 del Título III de la Ley 115 de 1994, reglamenta la atención educativa formal, no formal e informal, para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales establece el uso de estrategias que respondan a sus necesidades y características.
- Plan Decenal de Educación 2006-2016, plantea diseñar y aplicar políticas públicas articuladas que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basada en un enfoque de derechos y deberes principios de equidad, inclusión, diversidad social, economía, cultura, étnica, política, religiosa sexual y de género.

Con base en lo anterior se puede decir que el gobierno o estado apoya y orienta hacia una política de inclusión verdaderamente planteada, pero que al pasar por los diferentes pensamientos de los actores “docentes”, estos dan diversas interpretaciones de términos que distorsionan el sentido fundamental de la palabra “inclusión”.

Actualmente en el departamento del Huila se está impulsando la inclusión educativa, con el programa de Necesidades Educativas Especiales, el cual busca un impacto en la población con discapacidad permitiendo pensar sobre los verdaderos procesos de formación y mejorando la calidad educativa para esta población diversa. En este programa se desarrolla un proceso de inclusión educativa que le posibilita, a la persona con necesidades educativas especiales, desarrollar su vida escolar en establecimientos de educación formal, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales; realizando a su vez la atención especializada y adecuando los currículos pedagógicos para cada una de las necesidades del aula.

## Situación de discapacidad

Los derechos fundamentales, en el Artículo 13. De la Constitución Política de Colombia del 1991, dice “Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.”” Y se clasifica en tres grupos: los derechos sociales, económicos y culturales, y los derechos colectivos y del ambiente.

“El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptara medidas en favor de grupo discriminados o marginados y también protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.

En la Constitución Política de Colombia de 1991, específicamente en los principios fundamentales, encontramos que el Estado Social de Derecho es el encargado de amparar aquellas personas que por su condición de debilidad y abandono pueden verse excluidos o afectados por acciones del Estado o de particulares, como lo son las personas en situación de discapacidad que son consideradas vulnerables. Por esta razón el principio de la no discriminación permite que los derechos humanos en general se aprovechen en el contexto específico de la discapacidad.

Por otra parte para fomentar el cumplimiento de los derechos humanos como lo son; la dignidad humana, el trabajo, la solidaridad, la prevalencia del interés público, entre otros, es necesario conocer las acciones del Estado colombiano, para asegurar el acatamiento de estos derechos a través de sus entidades nacionales, departamentales, municipales y establecer un compromiso entre organismos de control, personas con discapacidad y

la ciudadanía en general. Iveth Magaly Cardona, Luz Myriam Rodríguez, John Alexander Rodríguez (2010). La discapacidad: una mirada desde los derechos humanos y la educación inclusiva.

Estos son algunos de los derechos sociales de la constitución política de Colombia de 1991, que se le deben garantizar a todas las personas sin importar si presentan alguna discapacidad.

- Derecho a la salud.
- Derecho al trabajo.
- Derecho a la educación.
- Derecho a la participación política.
- Derecho a la accesibilidad y al transporte.
- Derecho a la comunicación e información.
- Derecho a la cultura y el arte.
- Derecho al deporte y la recreación.

Según Soto Builes Norelly Margarita. Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación: Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias sociales: Niñez y juventud CINDE-Universidad de Manizales y Vasco Carlos Eduardo, Filósofo; Teólogo; Físico; Doctor en matemáticas; Profesor invitado de la Universidad de Harvard; Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales en su artículo Representaciones sociales y Discapacidad, (2008, pag.12) el término “discapacidad” ha sido utilizado para señalar, en una población, el impedimento para operar de manera natural. Dicha comprensión de disfuncionalidad, podría decirse, fue avalada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), cuando en 1980 en la Clasificación Internacional de la Deficiencia, la Discapacidad y Minusvalía (CIDDM) hizo énfasis como su nombre bien lo dice, en las consecuencias de la enfermedad.

Esta clasificación se basó fundamentalmente en tres aspectos: la deficiencia vista como la enfermedad, la minusvalía vista como la participación restringida, y la discapacidad vista como la acción limi-



tada. Del término deficiencia se conciben entonces las otras dos apreciaciones: minusvalía y discapacidad.

## Representaciones sociales

En la investigación también se hacen tangibles las representaciones sociales de los actores entrevistados, ellos narran la manera como comprenden y entienden su realidad en el quehacer de sus prácticas pedagógicas.

Según Moscovici en 1979, en su libro "El psicoanálisis, su imagen y su público", define la representación social como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. También expresa que la representación es un corpus organizacional de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen evidentes la realidad física y social, se integran en un grupo o una relación cotidiana de intercambios, liberando los poderes de su imaginación.

Otra definición sobre lo que es la representación social la presenta el mismo autor en 1981: "conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales.

Este autor habla de dos procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales: el de anclaje y el de objetivación; el primero lo da a entender como un proceso de categorización a través del cual se clasifica y se da un nombre a las cosas, situaciones o personas; el segundo consiste, en transformar entidades abstractas en algo concreto y material: los conceptos en imágenes y en realidad física.

Otro autor (Ibáñez, 1990, p. 36) opina que las representaciones sociales expresan un pensamiento constituido y constituyente: Constituido, en tanto que se transforman en productos que intervienen en la vida social como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta

la realidad y, constituyente, porque no sólo expresan lo social sino que intervienen en su elaboración. La representación social se nutre de materiales socio culturales que se han sedimentado a lo largo de la historia de la sociedad y de nuevas interpretaciones de la práctica sociable que van a incidir a la vez en el cambio social.

## Análisis de la información

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica y las voces de los docentes se pudo develar la siguiente información

### ¿Cómo es entendida la diversidad entre los docentes?

Al comprender la diversidad como algo inseparable al ser humano, el artículo pretende develar y comprender los significados, procesos, estrategias, conceptos que se trenzan entorno a las prácticas educativas y pedagógicas de los maestros de aula que atienden a niños, niñas y jóvenes.

De ésta manera la diversidad es entendida entre los docentes y directivos docentes, como la aceptación en el salón de clase de niños, niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad, vista la discapacidad como enfermedad que incapacita y limita a quien la presenta.

El individuo es señalado como aquel ser que no es capaz de relacionarse en un ambiente normal como lo es el aula de clase y que por el contrario debería estar en instituciones adecuadas y ajustadas a su limitación. Esta forma de ver a los sujetos disminuye la posibilidad de que estos infantes puedan desarrollarse en ambientes escolares que les pueden ser productivos.

Por otra parte los docentes y directivos de la institución expresan y lo retoma Norelly Soto Builes en la conferencia educación y diversidad titulada Las prácticas educativas como escenario en que circulan los discursos sobre diversidad, "que los docentes consideran la diversidad como lo que interroga lo homogéneo, o



como sujetos que hacen pensar sobre las propias situaciones y limitaciones para entender lo diverso. Pero la comprensión de la diversidad que estos maestros plantean la mayoría de las veces, es una diversidad parcelada, donde se ubican todos aquellos grupos que en el país han sido considerados como minorías (etnias, desplazados, LGTB, niños de la calle, con necesidades educativas especiales, entre otros). ”

De igual manera, en su gran mayoría, los docentes le dan la misma significación a los términos diversidad, discapacidad e inclusión, por lo tanto dejan ver la poca claridad que existe frente a la temática y sustentan los errores que comenten a la hora de atender procesos de diversidad en el aula de clase.

### **¿Cómo entienden la vulnerabilidad los docentes?**

Los diferentes actores; docentes entrevistados, tienen claro y coinciden en el concepto a cerca de que es la vulnerabilidad y con qué situaciones la relacionan, y lo enmarcan en diferentes contextos, evidenciando que los seres humanos vivimos en situación de riesgo, que somos seres vulnerables. Ejemplo de ello son estos testimonios que transcribimos textualmente de las entrevistas realizadas a los docentes:

Docente 1. Vulnerabilidad es el estado en el que se encuentran las personas que han sufrido algún tipo de amenaza bien sea física, psicológica, ambiental, social, es decir cuando sus derechos se le han violentado por razones ajenas a su voluntad o que han sufrido una catástrofe.

Y la relaciono con situaciones como: El desplazamiento, la enfermedad, la violencia, el maltrato, las catástrofes ambientales, la desnutrición, los problemas de aprendizaje, todas estas situaciones son casos de vulnerabilidad o hay vulnerabilidad o se en cuenta vulnerabilidad en todos esos casos.

Docente 3. Yo creo que la vulnerabilidad si va de la mano al concepto de población

vulnerable que se ha manejado mucho en el país por la cuestión de la violencia entonces es catalogada pues que vulnerabilidad aquellas personas que están propensas a algún riesgo que atente contra la calidad de vida de esa persona

Y lo relaciono con situaciones de la salud, cuando el niño lo ve uno enfermo y pues en la casa no le prestan atención a la salud del niño y el niño malo, malo, malo y los padres no tienen tiempo ni tienen sistema de salud mil excusas cuando un niño en la casa no le prestan atención que lo dejan todo el día en la calle pues está expuesto a que lo violen, se lo roben que aprenda malos vicios, la desnutrición la falta de un núcleo familiar muchas veces la madre sola y trabaja vive solamente con el papá y viven en pelea con el ex esposo o ex esposa entonces la condición familiar también afecta la vida de él.

Docente 4. Para mi vulnerabilidad es una situación que amerite cualquier riesgo, bien sea físico o psicológico.

Y lo relaciono con la violencia tanto por conflicto armado como a nivel familiar y social que pienso se ha convertido en como en ese problema mas o con mayor importancia en todo el país, claro esta que por la ola de inviernos se presentaron muchas catástrofes que dejaron a muchas personas en situación de vulnerabilidad bien sea porque perdieron sus familias, viviendas porque quedaron incomunicadas, porque su salud se vio afectada.

Docente 5. Vulnerable, uno lo entiende pero no sabe explicarlo, como le digo Yo, es una persona que esta en riesgo o no tiene posibilidades de llevar una vida adecuada.

Y lo relaciono con la descomposición familiar, el conflicto armado, los desplazados, todas estas son situaciones que tienen a las personas en estado de vulnerabilidad pues no logran llevar una vida tranquila.

Docente 12. Vulnerabilidad es algo que está en eminente peligro o algo así.



Y lo relaciono con situaciones de drogadicción, prostitución y violencia intrafamiliar.

Según Quintero Marieta (2010) el término “vulnerabilidad educativa” se define como un conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. En este concepto quedan implicadas diferentes dimensiones que hacen al vínculo de escolarización: dimensión socioeconómica; dimensión familiar; modelo organizacional escolar; dimensión subjetiva e intersubjetiva.

La misma autora plantea que la noción de vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares, que son sobre los que más directamente podemos incidir. En este sentido se trata de precisar cómo un conjunto de factores (sociales, institucionales y pedagógicos) pueden generar condiciones de vulnerabilidad educativa.

La interpretación que se propone aquí, se orienta a visibilizar y actuar sobre situaciones en las que es posible que se produzca la discontinuidad de la escolaridad y/o las dificultades para aprender los contenidos prescritos en el Diseño Curricular del nivel, en los tiempos esperados. Posicionados en el enfoque de vulnerabilidad educativa se plantea a todos los actores educativos en territorio, volver a mirar a la institución escuela para intervenir en este problema que nos ocupa, que no es de índole individual sino que atañe al sistema educativo en su conjunto.

Es así como los diferentes conceptos y situaciones vulnerables (desnutrición, violencia intrafamiliar, drogadicción entre otras) mencionadas por los docentes en las entrevistas llevan a que se hable de vulnerabilidad educativa, pues los escolares se ven directamente afectados en su rendimiento y comportamiento académico, que en ocasiones termina con la deserción escolar.

## Inconformismo por atender niños con discapacidad

EL 80 % de Los docentes entrevistados manifiestan inconformismo por tener que atender en sus aulas niños con algún tipo de discapacidad que en ocasiones no saben cómo orientarlos porque no se sienten competentes para ello. Manifiestan no haber recibido capacitación alguna y que a demás en sus instituciones los planes de aula no están diseñados para atender niños con necesidades especiales.

La docente No. 1 piensa que “lo primero es tener un plan de aula ajustado o que se ajuste a todos los estudiantes, es decir a aquellos que tienen todas sus capacidades y aquellos que tienen alguna discapacidad y para esto es bueno que el plan aula sea diseñado o tenga aportes de personal profesional, aunque lo primero sería detectar en nuestros estudiantes que dificultad presentan para poder ir aportando desde la experiencia con ellos que es lo que se puede cambiar o mejorar. También es importante que se capacite a todos los docentes para que en el momento en que tengan un estudiante con necesidades especiales sepa que hacer y como llevar su proceso de aprendizaje”.

Docente 4. Manifiesta que es necesario que esté estipulado en la institución educativa qué niños pueden atender cuando presentan alguna discapacidad, que se capacite a los docentes en la manera como deben educar a eso niños es decir que haya una programación ajustada a las necesidades que le permita a los niños con discapacidad estar en el salón y que haya constante acompañamiento por personal idóneo en esos temas.

Docente 5. En el caso de los niños discapacitados tener los profesores especiales para esos niños, obligación que cada colegio debe tener su psicólogo, su terapeuta de lenguaje, porque uno con un niño sordomudo como lo trata, o sea un profesor capacitado para estas situaciones o que nos capaciten para ser competentes en eso.

Docente 14. La verdad es que como docente he vivido esto, me siento como docente incomoda por qué no he sido preparada para tratar esta clase de personas y para mi es muy difícil colocarle trabajo a estos niños que nosotros antes llamábamos discapacitados y que ahora los llamamos niños especiales.

### ¿Qué visión tienen los docentes de sus alumnos?

En la investigación los actores; Docentes entrevistados, dan a conocer las visiones que tienen acerca de sus estudiantes.

La docente No 4 plantea “mis estudiantes son inteligentes, responsables, tengo uno que otro un poco desordenado y que a veces es un poco cansón, se levanta de su puesto pero en sí son buenos niños, les gusta trabajar en clase, escuchar cuentos, jugar, he tratado de que tengan buenos modales y responden”.

La docente No.6 comunica: “mis alumnos son muy activos para el juego, son de bajos recursos, queridos, muy amables, educados, muy cordiales”.

Por su parte, la del docente No 8 afirma que sus educandos “son muchachos de un nivel económico muy bajo, con mucha falta de responsabilidad, su vocabulario es muy descortés aunque para ellos es normal.”

Igualmente la docente No. 9 manifiesta “ mis estudiantes son muy respetuosos tal vez porque han visto en mi una persona que los respeta y los valora pero hay que decirlo cada día son más perezosos están pendientes de otras cosas menos de formación están pendiente con tanta tecnología los ha afectado a hora el facebook yo tengo cuenta y me he fijado que de mis estudiantes permanecen conectados desde que amanece hasta que anochece entonces no hay compromiso es muy poquito uno se da cuenta cada año estamos graduando ciento y algo de bachilleres de los cuales cinco a duras

penas van a la universidad por falta de recursos económicos; desde mi área el punto de disciplina esta bien”.

Al interpretar las diferentes concepciones que tienen los docentes entrevistados de sus estudiantes se puede decir que en un 90%, estos formadores tienen seguridad de que sus prácticas educativas están transformando a sus estudiantes en personas con proyectos de vida realizables y aunque en ocasiones se vean declinadas por diversas situaciones sociales como lo son la violencia intrafamiliar, la falta de recursos económicos, el manejo erróneo que se le ha dado al avance tecnológico, tienen esperanzas en todos ellos, para que sigan adelante y se perpetren como seres humanos.

Por otra parte se puede decir que las prácticas educativas de los docentes son el resultado del sentido de las representaciones sociales en su actuar. Aunque no exista una interacción mecánica entre la representación y la práctica, bien sea por su comportamiento o por circunstancias sociales.

## Conclusiones

Los estudiantes con necesidades educativas especiales, por su condición de discapacidad o de excepcionalidad, se pueden y deben educar en los mismos espacios en los que se educan los demás, ya que se aplica el verdadero principio de la igualdad. Esta acción lógica representa un gran desafío para el sistema educativo de nuestro país, ya que ellos y ellas requieren de espacios accesibles físicamente y psicológicamente, docentes con una actitud abierta, flexible y de especial calidad humana, y metodologías que respondan a sus particularidades, es decir, docentes que rompan el esquema tradicional y resalten la educación personalizada, como elemento integrador de su formación y del respeto de la persona humana, a través de su gran dignidad.



Los docentes hablan de diversidad en el salón de clase haciendo relación a la inclusión de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, y ¿qué pasa con los que tienen capacidades excepcionales? Su situación también requiere ser identificada en forma temprana, con el objeto de brindar las condiciones pedagógicas, sociales y organizacionales que permitan potenciar sus capacidades e integrarse a la comunidad.

Tanto quienes poseen capacidades excepcionales generales para el aprendizaje, como los que tienen talentos particulares -científicos, tecnológicos, artísticos, subjetivos- se benefician de propuestas educativas que consideran sus características, que sean abiertas, flexibles, variadas y motivadoras, y que les permita dedicarse a las tareas, ser creativos y producir ideas, objetos o procesos en las áreas de su interés.

Si las capacidades de estas personas no son identificadas, ni se da una respuesta adecuada a sus necesidades, se pierde la posibilidad de que éstas se desarrollen oportunamente y pueden surgir dificultades de adaptación a la escuela. Por ello, para cualificar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad o con capacidades excepcionales, el Ministerio de Educación está produciendo orientaciones técnico-pedagógicas que permitan a instituciones y docentes mejorar la comprensión y las prácticas relacionadas con la educación de este grupo poblacional.

Durante el proceso de la investigación se logró percibir que la mayoría de docentes se interesan en mejorar su formación académica en los diferentes especialidades, pero lamentablemente algunos no la desarrollan en sus prácticas pedagógicas, son profesionales que se encuentran en permanente cualificación personal más no profesional, en muchos casos el requisito para el ascenso y nada más, igualmente, varios docentes que no

están desempeñando labores propias de su perfil profesional.

Igualmente, esta investigación permitió reflexionar sobre la diversidad de conceptos que surgen, en las diferentes prácticas pedagógicas, la cual permiten establecer una mirada hacia la construcción de un mejor país, aunque no se tengan los recursos suficientes; pero sí cuenta con la calidad humana. Hay mucho que hacer en el campo investigativo, lo que indica que es un proceso continuo, constante y diverso, el cual se convierte en un reto para cada uno de los docentes inquietos que se interesan por tener una mejor calidad educativa desde sus realidades.

## Recomendaciones

- Se debe deconstruir paradigmas dogmáticos para así apuntalar a los sujetos en una realidad más universal.
- Es necesario dedicar más tiempo en el pensar y socializar la praxis del docente en el aula.
- Se debe tener en cuenta que la escuela es el espacio propicio para ayudar a los sujetos estudiantes en la lucha por derribar las barreras utópicas que la sociedad ha venido construyendo.
- El contexto en donde trabajan los docentes es uno de los elementos que inciden significativamente en los paradigmas culturales; sería importante conocer en futuras investigaciones que tanto peso tienen estos elementos.
- Aunque ya expresamos la necesidad que tienen los maestros de potencializar su quehacer pedagógico, se deben realizar futuras investigaciones desarrolladas en esta línea que podrían arrojar mayor conocimiento en torno a la calidad, pensamiento crítico, vulnerabilidad, inclusión y prácticas pedagógicas.

## Bibliografía

### Fuentes

- 130 educativas en América Latina. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello. p. 131, 132, 135
- Ainscow, Mel. (2008). Perspectivas de la inclusión. Revista trimestral de educación comparada. N° 145 p. 17-45. Editora Clemen-tina Acedo. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178084s.pdf> (Recuperado el 25 de Noviembre de 2012)
- Ainscow, Mel. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del congreso sobre Efectividad y mejora escolar. Barcelona. Universidad de Manchester. Disponible en: [www.ite.educacion.es/formacion/.../mejora\\_escuela\\_inclusiva.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/.../mejora_escuela_inclusiva.pdf) (Recuperado el 3 de Diciembre de 2011)
- Año V, Número 8, V1, pp.3-23 ISSN 1668-5024 URL del Documento: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=808> (recuperado 25 de Julio de 2012).
- Barbero, Martín (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Bedoya, José Ivan (2008, p. 82) *Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de pensar*. 3ª ed. Bogotá: Ecoe ediciones.
- Bernal Bensair, Silva (2012). *Docentes excelentes, con pñl*. Neiva: Imprimimos de Neiva Colombia.
- Bilbao. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/228>. (Recuperado el 15 de diciembre de 2011)
- Blanco, Rosa. (2008). La educación inclusiva un asunto de derechos y e justicia social. En: [www.ibe.unesco.org/.../CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/.../CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf) (Recuperado el 16 de Enero de 2012)
- Blanco, Rosa & Messina, Cristina (2000). Estado del arte sobre las innovaciones
- Bohle, H. G., T. E. Downing y M. J. Watts (1994), "Climate Change and Social Vulnerability. Toward a Sociology and Geography of Food Insecurity", en *Global Environmental Change*, n° 4, vol. 1, Butterworth-Heinemann Ltd, Oxford, pp. 37-48.
- Bojalil, Luis Felipe (1995). "Reflexiones sobre la innovación educativa". México en *Revista Reencuentro*, núm. 13, p.6.
- Busso, Gustavo. "Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX." Seminario internacional, las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 20 y 21 de Junio de 2001. pág.8. <http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ORGIN011.pdf>
- Canfux, Verónica y otros (1996). *Tendencias pedagógicas Contemporáneas*. Universidad de la Habana.
- Cano García, Elena (1998). *Evaluación de la Calidad Educativa*. Editorial la Muralla, Madrid, p. 49-71. Col. Aula Abierta. LB2822.75 C355.
- Cedeño, Fulvia. (2007). Educación para todos. Periódico Al tablero. N° 43. Disponible en: [www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html) (Recuperado el 3 de Diciembre de 2011)
- Chambers, Robert. (1989), "Vulnerability, Coping and Policy", en *IDS Bulletin*, vol. 20, n° 2 (monográfico: Vulnerability: How the Poor Cope), Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton (Inglaterra), abril, p. 1-7. [http://dicc.hegoa.efaber.net/Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo](http://dicc.hegoa.efaber.net/Diccionario%20de%20Acci%C3%B3n%20Humanitaria%20y%20Cooperaci%C3%B3n%20al%20Desarrollo). <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/228>. (Recuperado el 4 de Noviembre de 2011)
- Chaudhuri, S, Jalan, J. y Suryahadi, A. (2002). "Assessing household vulnerability to poverty from cross-sectional data: a methodology and estimates from Indonesia" Columbia University Discussion Paper 0102-52, abril. En <http://es.scribd.com/doc/5321918/no-siempre-pobre-no-siempre-ricos>. (Recuperado el 23 de julio de 2011)
- Constitución Política de 1991.
- De la Torre, Saturnino (1995). *Innovación en el contexto actual de la reforma*. España. Educar, núm. 19. Universidad Autónoma de Barcelona. p. 24



- De Souza Minayo, (1997). El desafío del conocimiento. Buenos Aires. Lugar Editorial S.A. Diccionario de la Real Academia Española.
- Declaración mundial sobre educación para todos. 5-9 de Marzo de 1990. Jomtien, Tailandia. En: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061\\_archivo\\_pdf\\_Jomtien1990.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf). (Recuperado el 17 de Enero de 2012).
- Diker, Gabriela (1996). De qué hablamos cuando hablamos de calidad? Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa. Documento de Trabajo N° 1. "Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa". 2009. Pág. 9. Vulnerabilidad educativa – Documento de trabajo – Dirección Provincial de Educación Primaria – 2010.
- Dussel, Enrique y otros (2007). Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina. México. Ipeca.
- Flórez Ochoa, Rafael & Tobón Restrepo, Alonso (2003). Investigación Educativa y Pedagógica. Editorial Mac Graw Hill, Colombia, p.212.
- Gadamer, Hans-Georg (2004). Verdad y método II. Ediciones Sígueme. Salamanca. Sexta edición.
- Galeano, Eduardo (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín. La Carreta Editores.
- Garza, Rosa María & De la garza, Rebeca (2010). Pensamiento Crítico. México. Ed. CENGAGE Learning, introducción V.
- Gentile, Beatriz (2009). América Latina. Pensar desde la emergencia. Serie Seminarios y conferencias. México. Editor Einar Albarrán Hernández, Primera edición.
- Giroux, Henry(1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza Enero / N.0 265 / Cuadernos de Pedagogía46, 47. <http://www.uhu.es/mjose.carrasco/Una%20vida%20de%20lucha.pdf> (Recueprado Septiembre de 2011)
- Gómez Torres, Julio César (2003). "Calidad Educativa: Enseñanza o Desarrollo", en Educación2001. México, No. 95, Mes ABR, P. 16-21.
- González, Hipólito (1990). Discernimiento Evolución del Pensamiento Crítico en la Educación. Anexo III Proyecto de la Universidad Icesi.
- González, Miguel Alberto (2009). Horizontes humanos. Ed. Universidad de Manizales, facultad de Educación, cap. II. 47-79 prognosis educativas.
- Henríquez Brito, Miagros. (s/f). Inclusión o integración de las personas con discapacidad. Venezuela: Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos82/inclusion-integracion-personas-discapacidad/inclusion-integracion-personas-discapacidad.shtml> (Recuperado el 2 septiembre de 2011)
- [http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mce/godinez\\_h\\_g/capitulo3.pdf](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/godinez_h_g/capitulo3.pdf). (Recuperado el 2 de enero de 2011)
- <http://noticias.universia.net.co/entrevistas/noticia/2011/02/21/792680/educacion-colombia-deuda-mas-siglo.pdf>, en entrevista al investigador Carlos Miñana del Programa Red de la Universidad Nacional de Colombia.(Recuperado el 3 de diciembre de 2011)
- [http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo\\_3/bloque\\_vii/lecturas/pensamiento\\_critico\\_facione.pdf](http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_3/bloque_vii/lecturas/pensamiento_critico_facione.pdf).(Recuperado el 8 agosto de 2011)
- Ibáñez Tomás. Representaciones Sociales (1994). En psicología Social constructivista. Guadalajara México: universidad de Guadalajara.
- Larrosa, Jorge y otros (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Editorial Laertes.
- Ley 115 de 1994.
- Lineamientos de Política para la atención educativa a población vulnerable -2005 (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia).
- Lucio, Ricardo (1989). Educación y pedagogía. Art. Revista de la Universidad de la Salle N° 17.
- Martínez, Haydeé (2003). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Colombia. Fundación, Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. pag.149.
- MEN. (2007). "Educación inclusiva con calidad" proyecto de formadores de formadores,

- Ministerio de Educación Nacional, convenio tecnológico de Antioquia. Modulo 1. Procedimientos y conceptos básicos para la educación inclusiva con calidad.
- Morín, Edgar (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós Studio, pag.74.
- Moscovici. Serge. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires.
- Naciones unidas. (1989) Convención de los derechos de los niños. Disponible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021> (Recuperado el 17 de enero de 2012)
- Naciones unidas. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción. España. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF) (recuperado el 17 de Enero de 2012).
- Núñez, Jairo & Espinosa, Silvia. "No siempre pobres, no siempre ricos: vulnerabilidad en Colombia". (Documento cede 2005-15 issn 1657-7191 (edición electrónica) marzo de 2005. [pág.1http://es.scribd.com/doc/5321918/no-siempre-pobre-no-siempre-ricos](http://es.scribd.com/doc/5321918/no-siempre-pobre-no-siempre-ricos)
- Paulo Freire (1974). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. Ed.: Siglo XXI.
- Pérez de Armíño, Karlos. (1999), Vulnerabilidad y desastres. Causas estructurales y procesos de la crisis de África, Cuadernos de Trabajo, nº 24, HEGOA, Universidad del País Vasco,
- Pérez Rivera, Graciela (1994). Innovaciones educativas y su perspectiva en la Educación Superior, en Reencuentro N°13, México. p. 42
- Perkins, David (2003). La escuela Inteligente. Barcelona España. Gedisa S.A.
- Plan decenal de educación 2006-2016.
- Prieto Parra, Marcia. La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico, Revista Contenido, Profesora Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: [ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/.../Invitado%20Especial.htm](http://ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/.../Invitado%20Especial.htm). (Recuperado Marzo 2011).
- Quintero, Marieta (2010). Vulnerabilidad y violencia: Agravio y Cuidado de sí. Seminario de Contexto, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.
- Ricoeur, Paul (2006). Del texto a la acción. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Rutter, Michael (1990). Documento. Procesos de Vulnerabilidad y Protección. Estado del arte en resiliencia pág. 11. (<http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia3.pdf>. (Recuperado el 6 de Noviembre de 2011)
- Saldarriaga, Concha. (2010). La discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano. Disponible en: <http://www.saldarriagaconcha.org/library/news/files/discapacidadencolombia> (recuperado el 22 de noviembre de 2011).
- Soto Builes, Norelly - Vasco, Carlos Eduardo (01-04-2008). Representaciones sociales y discapacidad. Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ
- Vasco, Carlos (2006). Siete retos de la educación en Colombia 2006- 2019. Bogotá.
- Vattimo, Gianni(2002). El pensamiento débil. En: Ritual de la inteligencia compartida. Manizales. Centro editorial Universidad de Caldas.
- Vigostky, Lev Semionovich (1967). "El Significado histórico de la crisis de la Psicología". Obras Escogidas. Madrid: MEC – Visor, p.7.
- Vigostky, Lev Semionovich(1981). Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade. [p www.uceledu.ar/upload/libros/Teoria\\_del\\_aprendizaje\\_reflexivo.pdf](http://www.uceledu.ar/upload/libros/Teoria_del_aprendizaje_reflexivo.pdf). (Recuperado el 2 de diciembre de 2011)
- [www.monografias.com/trabajos15/lev-vigostky/lev\\_vigostky.shtml](http://www.monografias.com/trabajos15/lev-vigostky/lev_vigostky.shtml).(Recuperado el 5 de Noviembre de 2011)
- Zemelman, Hugo (1998) Sujeto: existencia y potencia, Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM.
- Zemelman, Hugo (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. España. Anthopos. Primera edición. pág. 63 a 79.
- Zemelman, Hugo (2006). El conocimiento como desafío posible. Colección: conversaciones didácticas. México. Ipecal, Tercera edición, Capítulo I
- Zemelman, Hugo (2008). Pensar teórico Pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social Necesidad de conciencia. Barcelona, Anthropos.
- Zemelman, Hugo (2009). Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México. Ipecal, Segunda edición.



Zuluaga, Olga (1999). Hacia la construcción de un campo plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En CAB (Ed.), *La investigación como práctica pedagógica* (p 39). Santa Marta: CAB.

Zuluaga, Olga Lucía (1988). "Pedagogía, didáctica y enseñanza". En: *Educación y Cultura*. No. 14. Bogotá.

## Referencias

Arón, Ana María y Milicic, Neva. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Un programa de mejoramiento. Santiago: Andrés Bello.

Arroyave, Santiago (2010). *Políticas públicas en Colombia, insuficiencias y desafíos*. Bogotá: Ediciones Aurora.

Gil, Inés. (2007). "Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural." *Emigra*. Madrid. Working papers, 87. En: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es) (Recuperado en agosto de 2012).

González González, Miguel Alberto. (2013). El maestro en sus lenguajes, un artesano de su devenir. ¿Fantasías de una utopía?. *Tunja: Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 15 No, 21, (2013): 305 -334.

González González, Miguel Alberto. (2011). Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

González González, Miguel Alberto. (2012). Desafíos de la universidad. Miradas plurales. *Carpe Diem*. Madrid: Editorial Académica Española.

González González, Miguel Alberto. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana*

de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 355-370.

González González, Miguel Alberto. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario, Argentina: Editorial Homosapiens y UCP.

Grisales Grisales, Carmenza. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.

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

Hernández, Gregorio (2011). Paradigmas que fundamentan el concepto de cultura. Módulo Concepto de Cultura: Una Mirada Socio-Antropológica Cultural. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

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

Kliksberg, Bernardo. (1999). Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate postergado, en; *Revista Reforma y Democracia* (14).

Menjura, María Inés. (2013). Seminario de investigación. Manizales: Universidad de Manizales.

Moncayo, María. (2009). "El rol del maestro en los diferentes estilos de aprender" En: [http://www.planamanecer.com/recursos/docente/bachillerato/articulos\\_pedagogicos/febrero/diferencias\\_en\\_aprender.pdf](http://www.planamanecer.com/recursos/docente/bachillerato/articulos_pedagogicos/febrero/diferencias_en_aprender.pdf)

Soto, Norelly. (2008). Representaciones Sociales y Discapacidad. Manizales: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas: Universidad de Manizales.

Zuluaga, Olga (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio, pág. 193.

# Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad<sup>1</sup>

IRENE CAJIBÍOY GIRONZA<sup>2</sup>, ELKIN FERNANDO SEVILLA GUZMÁN<sup>3</sup>  
FREDDY ALEXANDER DÍAZ GÓMEZ<sup>4</sup>, MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR<sup>5</sup>

## Resumen

El presente artículo da cuenta de los hallazgos de una investigación realizada acerca de las concepciones de un grupo de docentes de educación básica del sector urbano del Municipio de Popayán. La diversidad como *sistema complejo* requiere de un maestro con una formación integral, sustentada desde y para la diversidad, capaz de trascender aquellas miradas efímeras que solamente se quedan en el Déficit y carencia, que valide desde aquí la diferencia como potencialidad en el reconocimiento del “si mismo del otro, lo otro en relación con un nosotros”<sup>6</sup>.

La investigación se inscribe en un enfoque cualitativo con un alcance descriptivo interpretativo, por cuanto identifica y analiza las concepciones que de diversidad tienen los docentes en las aulas de clase, en las cuales se marca una tendencia por la diversidad, desde las manifestaciones, características y condiciones sociales, económicas y familiares presentes en cada uno de los niños y niñas que son reflejados en los comportamientos en la escuela. Las concepciones que los docentes tienen sobre *diversidad*, están enfocadas hacia el desempeño escolar y la consecución de logros, relacionados con la carencia o déficit que se manifiesta en las dificultades en el aprendizaje, escasos recursos económicos y bajo nivel académico de las familias, concepciones que sesgan reconocer la *diferencia*.

1 Recibido: 11 de agosto de 2013. Aceptado: 30 de noviembre de 2014.

2 Irene Cajibío Gironza. Magister en educación desde la diversidad; Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), 2008. Docente de aula Centro Educativo la Chicueña, El Tambo Cauca. irenecaji@hotmail.com

3 Elkin Fernando Sevilla Guzmán. Magister en educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca, 2006. Co-investigador, Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física, 2006. Coautor, La ley del más fuerte: sentidos que configuran la educación física como un “proceso de exclusión”, 2006. Docente de aula Escuela Rural Mixta La Granja, Sucre Cauca. esevilla@unicauca.edu.co – elfesucre@hotmail.es

4 Freddy Alexander Díaz Gómez. Magister en educación desde la diversidad; Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad del Cauca, 2008. Coautor, Las prácticas de enseñanza de los profesores del área de la educación física, la recreación y el deporte, 2009. Docente de aula Institución Educativa El Mirador, Popayán Cauca. Alexanderdg@unicauca.edu.co, alexanderdiaz06@hotmail.com

5 María Inés Menjura Escobar. Candidata a Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Cinde-Universidad de Manizales; Magister en Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia; Psicóloga de la universidad de Manizales; Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: mime@umanizales.edu.co

6 La investigación se realizó en el período comprendido entre marzo de 2011 a noviembre de 2012, y está adscrita al Macroproyecto sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano, cuya investigadora principal es la Magister María Inés Menjura Escobar.



**Palabras clave:** Concepciones, Diversidad, contexto educativo, acuerdos, diversidad, inclusión, necesidades.

## Abstract

### *Educational context... Agreements and disagreements of diversity*

This article recounts the findings of research about conceptions of a group of teachers of basic education of the urban sector of the municipality of Popayan. Diversity as complex system requires a master with an integral formation, sustained from and for diversity, able to transcend those ephemeral looks that only remain in Deficit and lack, which validate from here as a potential difference in the recognition of the "itself on the other, the other in relation to a us".

Research is part of a qualitative approach with an interpretive descriptive scope, as it identifies and analyzes the conceptions that have teachers in classrooms, in which a trend is marked by diversity, from the demonstrations, characteristics and social conditions, economic and family present in each one of the children that are reflected in behaviours in the school's diversity. The conceptions that teachers have on diversity, are focused toward schoolwork and the attainment of results, related to the lack or deficit that manifests itself in the learning difficulties, poor economic and low academic families, conceptions that bias to recognize the difference.

**Key words:** Conceptions, Diversity, educational context, agreements, diversity, inclusion needs.

## Introducción

Cuando se habla de concepciones, ideas, miradas, creencias, o supuestos, se dice que éstas son o hacen parte de cada uno de los sujetos y que influyen de tal manera en todo lo que hace, dice o piensa en cada una de las actividades intrínsecas en él; en cómo aprende, enseña o interpreta el mundo físico y social en el que interactúa y afecta a la vez (Pozo, 2006).

Por tanto, hablar de *concepciones* se ha convertido en tema de gran interés de estudio en el ámbito educativo y ha sido abordado en los últimos años desde diferentes líneas de investigación, con los cuales se ha tratado de explicar la estructura del pensamiento en cuanto a las concepciones de los maestros, encontrándose importantes revisiones de

los resultados obtenidos en trabajos como los de Hofer y Pintrich (2002) Koulaidis y Ogborn (1995, p.10) y Porlan *et al.* (1998, p. 17).

Indagar sobre las concepciones que tienen un grupo de docentes de básica primaria del sector urbano del Municipio de Popayán, abre un mundo de posibilidades para continuar en el debate sobre la influencia de las concepciones en el aula (Gess-Newsome y Lederman, 1995: 24; Lederman y Zeidler, 1987: 13). Aunque se han realizados estudios sobre las *concepciones implícitas* que circulan entre los docentes, estos estudios hasta el momento solamente han indagado sobre las ideas o creencias *explícitas* que no guardan relación con la práctica pedagógica en el aula (Norton *et al.*, 2005: 64; samuelowicz y Bain, 1992: 18). (Vilanova, Mateos & García, 2011, p. 55).

A través de ésta investigación se presenta la descripción de las concepciones de docentes de primaria en un primer acercamiento que permite establecer lo que piensan éstos con respecto a la diversidad enmarcadas dentro de las relaciones del profesor con los estudiantes en el contexto escolar, con el interés de reconocer las miradas que emergen desde la cotidianidad en el quehacer pedagógico para confrontar la realidad en las aulas, con teorías postuladas.

## Justificación

En la actualidad hablar de diversidad es remitirse a un sistema complejo de relaciones, donde el reconocimiento del Otro se hace necesario a partir de la identidad como sujeto social para crear lazos de convivencia en espacio y tiempo dentro de un contexto determinado. En este caso el escolar, espacio de encuentros y desencuentros donde se promueven valores, potencialidades cognitivas, habilidades, destrezas y relaciones de convivencia ciudadana entre sujetos educandos desde su individualidad.

Por ello, la escuela se convierte en uno de los contextos que más influye en la construcción de sociedad, por lo tanto, en ella se deben propiciar y fortalecer espacios que enriquezcan la práctica de valores ciudadanos, la autonomía, la participación, la tolerancia, el respeto por la diferencia, el diálogo, la solidaridad, los derechos humanos y los deberes del sujeto inmerso en una sociedad y en el entorno en el que interactúa.

Entonces, entender y atender la diversidad en la escuela, se convierte en un proceso de innovación constante y sobre todo, de una disposición que permita solucionar situaciones problemáticas que enfrenta el docente en torno a la concepción de diversidad.

Así mismo, es importante que el docente se comprenda como sujeto diverso en los contextos en los cuales se encuentra

inmerso, ya que las concepciones, subjetividades, pensamientos, emociones, creencias, constituyen un entramado de relaciones que afecta directamente el ejercicio de construcción de sujeto en el aula, puesto que es un referente en la concepción de sí mismo, en la interacción con el Otro, el nosotros y lo otro.

De ahí que el maestro, como uno de los actores centrales y gestor de cambios, es quien posibilita el desarrollo de competencias del estudiante en todos los ámbitos del contexto escolar.

“En esta perspectiva, respetar, comprender y atender la diversidad, implica asumir nuevas formas de funcionamiento institucional donde el rol del docente tiene un lugar protagónico, es decir, emerge como sujeto y ello supone reconocerse, como sujeto social, capaz de sortear dificultades en la paulatina construcción y configuración de su personalidad, la de otros con quienes comparte, su proyecto de vida y su ámbito laboral”. (Menjura & Vargas, 2011, p.3)

En relación a lo anterior, la investigación es pertinente y de interés para la comunidad educativa, ya que permite interpretar, analizar y reconocer las concepciones de diversidad que circulan entre algunos docentes del sector urbano del Municipio de Popayán. Se espera provocar reflexiones en torno a los procesos formativos, quehacer pedagógico, relación docente-sujeto educando y se generen condiciones favorables en el contexto escolar donde se respete, comprenda y atienda la diferencia.

En este sentido, en las Instituciones Educativas es necesario repensar el papel de la escuela y de los docentes como agentes que participan en la construcción de nuevas formas de relaciones, que propicien espacios para el respeto de las subjetividades, expectativas y motivaciones de los sujetos dentro del contexto escolar. Entonces, surge la pregunta ¿Cómo conciben los docentes la diversidad? Interrogante que remite a reconocer



las concepciones que sobre diversidad se mueven entre los docentes, para describir y generar reflexiones en la práctica pedagógica, propiciando espacios en los cuales se identifiquen, valoren y respeten las diferencias individuales y colectivas que conlleven a la humanización del ser.

## Antecedente

Las investigaciones realizadas sobre percepciones y concepciones que tienen los docentes sobre diversidad están enfocadas a temáticas, como, interculturalidad con relación a la convivencia escolar; enfoque intercultural asociada al déficit tanto físico como mental, capacidades excepcionales asociadas a las condiciones de aprendizaje, capacidad y dificultad en los procesos educativos, creatividad y enseñanza, diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza, entre otras, en las que se circunscriben algunas diferencias de cultura, excepcionalidad y déficit desde las condiciones de discapacidad.

La investigación "Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente" realizada por Leiva (2010), en Málaga (España) en la que participaron docentes de educación infantil y primaria, da cuenta de las concepciones pedagógicas de los docentes acerca de la interculturalidad y la convivencia en sus centros educativos, basados en las percepciones que tienen los docentes sobre los conflictos o dificultades que tienen los alumnos inmigrantes en su inclusión escolar; así como de las concepciones sobre la situación de convivencia intercultural que se viven en estos centros escolares, pretendiendo con un análisis detallado dar respuesta a la elaboración de estrategias educativas para mejorar la convivencia escolar y el desarrollo práctico de la educación. Esta investigación concluye, que la diversidad intercultural debe ser concebida de manera abierta, optimista, y comprometida con toda la comunidad educativa que muestre un verdadero

compromiso de aceptación y valoración positiva de las diferencias culturales por parte de los docentes. La formación para la diversidad intercultural plantea un nuevo enfoque de la convivencia escolar como un espacio positivo y reflexivo, donde los agentes protagónicos no sean sólo los alumnos, sino sus familias.

En el estudio realizado por Inés Gil Jaurena (2010), Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural, realizado con profesores y profesoras de Educación Primaria en Madrid, se muestran reflexiones donde la diversidad en las escuelas es asociada a un enfoque educativo holístico e inclusivo que parte del respeto y la valoración de la diversidad cultural, desde la renovación de la escuela como totalidad, para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, discriminación, exclusión, favorecer la comunicación y competencia intercultural y apoyar el cambio social.

Este estudio plantea la necesidad de una educación de todos y no de minorías, supone una manera de entender la educación como un proceso continuo y no de programas o acciones puntuales. En esta investigación, la categoría, diversidad es trabajada desde el enfoque intercultural.

Molina y Martínez (2009), en la investigación realizada sobre Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos, muestran tendencias que permiten abordar investigaciones sobre las concepciones acerca del fenómeno de la diversidad cultural y sus implicaciones en la enseñanza, estableciendo que las perspectivas identificadas sobre las concepciones del conocimiento científico, profesional y escolar, aportan referentes valiosos, involucrando aspectos históricos sociales y políticos de actividad científica y docente, donde se cuentan las historias de vida, el origen étnico de los participantes y aspectos situacionales involucrados en el desarrollo de la clase. El estudio concluye,

que las concepciones de los profesores son universales, tienen en cuenta aspectos contextuales en dos tendencias: la perspectiva situada, donde las creencias y valores conforman los conocimientos del profesor y se manifiestan en la práctica y en las decisiones tomadas.

De acuerdo a lo anterior, las concepciones de los profesores sobre la ciencia y la enseñanza, tienen en cuenta aspectos más contextuales que se pueden ubicar en dos tendencias: la perspectiva situada y la cultural. Estas permiten importantes desarrollos conceptuales al mostrar que tanto las concepciones de ciencia (en diferentes relaciones académicas) como las de los profesores sobre su trabajo están fuertemente determinadas por los contextos políticos, sociales, históricos y culturales. Las concepciones sobre la ciencia y la enseñanza, son sensibles al contexto, y deben basar sus cuestionamientos en el universalismo, a la manera como se plantean las proposiciones en la investigación, a la forma del discurso empleado para comunicarnos y a los valores que añadimos a dichos fenómenos, incluyendo también la manera estándar que ofrece la ciencia.

## Pregunta de investigación y objetivos

La pregunta que nos moviliza y los objetivos son los siguientes.

- ¿Cuáles son las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de educación básica primaria del sector urbano del Municipio de Popayán?
- Objetivo General. Reconocer las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes de educación básica primaria del sector urbano del Municipio de Popayán.
- Objetivos Específicos: Identificar las concepciones que sobre diversidad tienen los docentes en el contexto escolar. Analizar los factores contextuales

que inciden en las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes de educación básica primaria del sector urbano del Municipio de Popayán.

## Descripción teórica. Desde las concepciones: ¿podemos construir conocimiento?

***“Todas las actuaciones que los sujetos tienen en contexto y tiempo determinados son producto de las relaciones que se establecen entre toda una colectividad, donde me reconozco y reconozco al Otro y lo otro para poder convivir juntos en ambientes armónicos y solidarios, donde las representaciones construidas en respuesta a una demanda específica... es respuesta a esas demandas contextuales”***

**(Poza, Scheuer, 1999),**

Todas aquellas ideas adquiridas por los sujetos, a través de su vida son construidas desde las vivencias y experiencias en los diferentes contextos, familiar, social, político y educativo, preestablecidas en forma de creencias, prejuicios, expectativas, interpretaciones y supuestos, que cada uno se ha formado y con las cuales ha enfrentado el mundo y sus realidades; ese mundo que “nos proporciona creencias que conforman nuestra realidad y con ella a nosotros mismos”(Ortega y Gasset, en Poza 2006).

De acuerdo con lo anterior, las concepciones son precisamente formas de comprensión de la realidad que los sujetos han ido construyendo a través del tiempo, según Rodríguez, (2003, p.18) “las concepciones de los sujetos son un reflejo de su momento evolutivo”, en contextos y espacios históricos determinados, desde diversas experiencias físicas y sociales, donde los procesos de construcción del conocimiento se hacen desde lo indivi-



dual y de las interacciones sociales. Son construcciones que el sujeto hace sin intervención de instrucciones específicas, pero si en continuo contacto con los contextos familiar, social y cultural, donde todas éstas difícilmente son modificables, su adquisición es implícita y escapa a una explicación consciente de la misma. Todos los sujetos poseen sus propias creencias y teorías, las cuales son apropiadas desde la esencia del ser, sin ser expuestas de manera consciente ante los Otros (Pozo, 2006, p.34), "sin que necesariamente estén almacenadas de modo permanente o explícito en el sistema cognitivo del sujeto" (Pozo, Scheuer, 1999).

En este sentido, son relevantes las interacciones establecidas con los demás sujetos, las cuales se convierten en construcciones sociales que son útiles para explicar los fenómenos. Gutiérrez (1996), expone que el conocimiento en general que cada uno posee del mundo depende de la destreza mental para aprehenderlo y a la vez, reflejarlo en los contextos reales de interacción de acuerdo a las situaciones presentes.

Según Pozo (2006), las concepciones a través del tiempo han sido estudiadas por algunos autores en diferentes contextos de investigación, las cuales se han interpretado de diversas maneras; inicialmente se señaló que era la forma como cada sujeto afrontaba determinadas situaciones, después, fueron descritas como creencias que se construían en la interacción con otros sujetos y finalmente, se expusieron como teorías implícitas, que se derivan del conocimiento cotidiano fruto de la experiencia. Este conocimiento empírico se vuelve parte esencial en la elaboración de las representaciones mentales y éstas a su vez concretan un estilo de pensamiento, un criterio para definir, aceptar o considerar parámetros en los que se concibe la diversidad que circula entre los educandos y maestros en las aulas de clase.

Por tanto, se hace necesario conocer de qué manera los sujetos, en este caso

los docentes, mantienen y asumen unas teorías sobre sus experiencias, sus creencias, sus juicios, constructos, conocimientos de sí mismos y de los otros, es decir, las teorías implícitas que están arraigadas, escondidas, de manera inconsciente en cada uno de ellos y son utilizadas para explicar el mundo. Se podría decir que:

*"Estas teorías influyen no sólo en la concepción sino en las propias prácticas de enseñanza – decisiones y acciones- de los profesores, de modo que estructuran y organizan su mundo profesional y contribuyen a reducir la necesidad de procesamiento de información" (Gage, 1979; Hernández y Marrero, 1998) citado por Rodrigo y Otros, 1993, p.256).*

Pérez y Otros (2006), exponen cuatro enfoques para explorar el estudio de las concepciones de los sujetos sobre "la mente y el conocimiento", se retoma en este estudio las teorías implícitas, que son concepciones sobre el aprendizaje y enseñanza como estructuras representacionales consistentes y coherentes; con este enfoque se procura ampliar los conocimientos que se tienen sobre las concepciones y dar respuesta a lo que pretende la investigación.

En este sentido, las teorías implícitas como "unidades representacionales de tipo individual que tienen una génesis sociocultural" (Rodrigo, 2003); en las cuales los docentes reflejan sus concepciones, como una manera particular de interiorización del entorno que le rodea, de la cultura y de los estímulos externos, es por esto que se eligen las teorías implícitas por que permiten interpretar las creencias y valoraciones que se articulan entre cognición y cultura educativa. Por lo tanto la relación entre la praxis pedagógica y las concepciones que tienen los profesores sobre la diversidad en el contexto educativo son el reflejo de todas las experiencias que éstos han adquirido a través del tiempo.

En el ámbito educativo, estas representaciones implícitas dan respuesta a:

“la exposición reiterada e inconsciente a escenarios regulados por ciertos principios no articulados e igualmente implícitos, que dan sentido a esas prácticas y que hunden sus raíces en esas culturas del aprendizaje” (Pozo, 2006) y que en el profesorado se definen como “teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” (Rodrigo, et al, 1993).

## Ser maestro en la diversidad

***“La diversidad alude a la circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual, lo que no sólo se manifiesta en una forma de ser variada, sino de poder ser, de tener posibilidades de ser y de participar en los bienes sociales, económicos y culturales... Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo..., lo desigual lo confrontamos con la nivelación y ésta es una aspiración básica de la educación que es, capacitación para poder ser”***  
**Jimeno (1996).**

El sujeto es diverso en la medida en que reconoce su subjetividad, en el reconocimiento del Otro en su alteridad, expresada en el entramado de las relaciones, cimentadas en la cotidianidad con el Otro y lo otro en la construcción de tejido social de un nosotros. Es así que desde Skliar la diversidad se centra en el respeto y tolerancia de las individualidades en el reconocimiento del Otro, en su posibilidad de comunicación con los demás para la construcción de ese espacio comunitario, es decir, el Otro como unos otros en un espacio que debe ser estrictamente comunitario, [...] siempre comunitario” (2002, p. 100)

Por otro lado, López considera que “la diversidad hace referencia a la identifica-

ción de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. [...] La diferencia es la consideración de la diversidad como valor” (López, 2004, p. 97). Por lo tanto, la diversidad hay que entenderla como el reconocimiento del Otro desde sus diferencias individuales, donde la escuela cobra valor en cuanto constituye el espacio de creación de oportunidades para la construcción de sujetos con conciencia crítica que le permita transformar la realidad y el entorno en el cual interactúa, ya que “cada persona tiene unas capacidades diferentes, un ritmo de aprendizaje distinto, unas motivaciones, expectativas e ideas previas diferentes” (Santos, 2010, 4), al respecto Patiño manifiesta 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.*

En este sentido, la escuela diversa valora y ofrece oportunidades para convivir con los demás, y el aula es un espacio para valorar las diferencias individuales, pues está más que demostrado que la cooperación y la enseñanza compartida produce inteligencia compartida, presupone también un sistema de comunicación, donde las personas interactúan sentimientos, emociones y mensajes, “es donde la comunicación alcanza su máximo sentido al no aniquilar el pensamiento del Otro o de la Otra, sino en respetarlo” (Maturana, 1994, 56), sólo en el consenso se produce el diálogo, pero esto no desconoce que no se pueda disentir de las ideas de los demás, lo importante es que se haga dentro del respeto necesario. “Es decir, es hablar



de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos” (López, 2004, p. 77).

Entonces la cultura de la diversidad transforma los escenarios escolares en espacios donde se festeja y no se oprime la diferencia humana, donde el ser diferente no sea mirado como algo raro que debe excluirse porque resulta pernicioso para la comunidad escolar, ya que ser diferente no puede ser mirado como un defecto sino como un valor. López (2004, 91), considera la diversidad desde la igualdad entre las personas en cuanto a derechos y deberes, apoyado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ya que estos y el derecho a la igualdad en la diversidad debe ser reconocida, aceptada y valorada puesto que es connatural al hombre y se manifiesta de muchas maneras.

En este sentido, Hernández (2010), plantea que las diferencias son evidentes en lo biológico, psicológico, físico, cognitivo, cultural, social, individual y colectiva, pero éstas no deben llevarnos a establecer desigualdades como ciudadanos. Así, los derechos humanos y el derecho a la igualdad no están determinados por lo genético, simplemente son derechos de toda persona sin distinción alguna, se debe aceptar entonces que cada ser humano es diferente, lo cual no implica que tenga carencias con respecto a otros, “el reconocimiento de la diversidad humana no implica superioridad de unos e inferioridad de otros” (Hernández 2010, p. 54).

Al respecto, Cárdenas (2011) plantea que “cada cual tiene sus características personales; bajo esta perspectiva es necesario advertir que se debe luchar por una concepción de mundo que transversalice el sentido de lo diverso dentro de una concepción humanista del derecho a ser diferente, lo cual es una cuestión inherente a las personas”. Desde esta lógica, los derechos humanos deben propender por la igualdad social en el respeto por las diferencias individuales, para ello, la escuela debe propiciar espacios para la socialización de

valores, la participación democrática, la convivencia, la tolerancia y la solidaridad que conlleven a la humanización del sujeto. Toda vez que ser diferente es inherente al ser, y su forma de afectación define los principios básicos para la conservación de la dignidad humana.

Lo anterior, nos permite pensar en la diversidad como el reconocimiento de la *Otredad* de los sujetos que van construyendo las formas de relaciones propiciando espacios donde se respete la subjetividad del Otro. La diversidad es pensada como un entramado que se construye y de-construye en los diferentes contextos, espacios y tiempos históricos determinados (López 2004,97).

Por lo tanto, la diversidad es genuina, es natural en el contexto escolar; el ser diverso, es la particularidad más hermosa que se pueda manifestar en el aula de clase en relación al sujeto educando, ni la escuela ni los docentes pueden, en respeto a esa diferencia, desprestigiar las acciones que hacen de ese sujeto una persona diversa. Cada persona tiene una identidad que es como ella es, y no como a otros les gustaría que fuera; de ahí la importancia de las interrelaciones que se establecen en el contexto educativo. Según López citado por Manosalva, “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” (2008, 6).

## El aula de clase, inclusión y exclusión de subjetividades

***“Es necesario un nuevo modelo educativo que suponga el respeto y la apertura a los otros como legítimos otros, el respeto a la diferencia y el respeto a los derechos humanos. En este sentido educativo, hablar de la Cultura de la Diversidad, es hablar de educación en valores, es***

***hablar de democracia, de convivencia y de humanización. Es decir, es hablar de la búsqueda de un nuevo hombre y de una nueva mujer más autónomos, más libres y más justos”.***  
**López Melero (2004).**

En el contexto escolar toma importancia el aula de clase, espacio fundamental para el proceso de escolarización en el sistema educativo, y que en palabras de Cerda (2001), es vivido como “un ámbito socio-afectivo donde se produce el encuentro y la interacción entre los dos protagonistas del proceso educativo” (2001, 13). Por una parte el docente y por otra los estudiantes, estableciendo relaciones que se desbordan dentro y fuera del salón de clase entre docente-estudiantes y estudiante-estudiante, que se reflejan en el encuentro de intereses y subjetividades determinadas.

Pero, el salón de clase es mucho más que el encuentro de sujetos y objetos, Cerda (2011) habla de conflictos presentes en el aula de clase en torno a los roles que construyen los sujetos desde las individualidades, los valores, creencias, sentimientos; es decir, todas aquellas construcciones culturales dominantes propias a cada medio determinado.

Desde esta lógica, las escuelas públicas urbanas se han convertido en espacios de choque y roce dentro del cual se desconocen las relaciones y el trato de igualdad, convertido muchas veces, tal como lo dice Moreno, citado por Cerda (2011), en una tipificación a la población estudiantil: estrellas, aislados, olvidados, rechazados, pares, pandillas, grupos conformados al interior de los salones de clase según sus arraigos culturales y sociales, manifestando preferencias y marginaciones de unos frente a Otros, sin importar el respeto a la diversidad o de qué lado de la balanza se encuentren. La escuela urbana pública al ser lugar de encuentros y desencuentros de muchas subjetividades, permite evidenciar “... rela-

ciones jerárquicas de poder” (Hernández, 2010, 3), establecidas de los unos frente a los otros; relaciones que desfiguran la verdadera posibilidad de encontrar en el Otro la diversidad que hace la diferencia, pero que se enriquece en las relaciones.

En este sentido se debate sobre una escuela diversa, que genere el encuentro y desencuentro de subjetividades y por tanto de conflictos inherentes al ser humano; pero un conflicto sin violencia, sin sentimientos de poquedad o de desigualdad. Por el contrario, un conflicto con una actitud dialógica, comprensiva y llamada a la reflexión y al sentido de escucha y respeto por las subjetividades de el Otro. Cusel, Pechin y Alzamora (2012), lo refieren como el “conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc.; los cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente. Así como variables internas, tales como los recursos, infraestructura física, actores escolares, etc.” (2).

De esta manera, se entiende por contexto educativo, al conjunto de factores, encuentros y desencuentros que favorecen o en su caso, obstaculizan el proceso de la enseñanza aprendizaje, dado que éste, no sólo se puede reducir a cuatro paredes, es decir, la educación escolarizada debe traspasar estas fronteras empezando desde el núcleo familiar hasta la sociedad en general; por tal razón, es de vital importancia que el maestro conozca el tipo de contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizajes y conocimientos adquiridos hasta ese momento y las situaciones sociales y culturales en las cuales están inmersos; pues no es lo mismo abordar la enseñanza en un contexto urbano público, ubicados en la periferia de la ciudad, que los privados ubicados en barrios residenciales o en el centro de la ciudad.



Por lo tanto, el contexto educativo se constituye en el escenario enriquecedor y potenciador del éxito en los factores claves para el aprendizaje, para no olvidar en la práctica y en la relación con los otros lo aprendido en el aula de clase. Un contexto educativo enriquecedor tanto de aprendizajes conceptuales como en las relaciones en un ambiente intelectual y práctico adecuado e inteligente para la formación de sujetos diversos.

La escuela entonces es un espacio no de descubrimiento de las verdades sino de construcción de las incertidumbres. Es un espacio para reconocer y validar las diferencias en el logro de una educación para todos (Men. 2005), "articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en... principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género". (Plan decenal, 23).

como propósito reconocer las concepciones sobre diversidad que subyacen en las praxis pedagógicas de un grupo de docentes, de acuerdo con las características del contexto.

### Unidad de trabajo

Docentes de básica primaria vinculados a instituciones educativas del sector oficial, ubicadas en distintas comunas de la ciudad de Popayán, que aunque están ubicadas en el sector urbano presentan en su mayoría poblaciones de los sectores rurales vulnerables, de estratos bajos, condiciones socioeconómicas difíciles, núcleos familiares disfuncionales, problemáticas sociales relacionadas con drogadicción, robo, pandillismo.

Los Docentes tienen formación profesional en Educación con diferentes especializaciones o énfasis, y aunque no todos son licenciados en educación básica primaria, su ejercicio profesional siempre ha sido con esta población.

## Metodología

### Tipo de estudio

Investigación cualitativa con un alcance descriptivo interpretativo, por cuanto tiene

## Técnicas e instrumentos

### Entrevista en profundidad

La entrevista, permitió un acercamiento con los docentes en una relación de diálogo

DOCENTES				
Formación académica	Institución que labora	Experiencia como docente	Sexo	Grado en que labora
Licenciada en educación básica con especialización en pedagogía lúdica.	I.E. Francisco Antonio de Ulloa	20 años	F	cuarto
Licenciada en educación básica con especialización en pedagogía lúdica.	I.E. Los Comuneros	13 años	F	tercero
Licenciado en educación preescolar con especializaciones en pedagogía y educación ambiental	I.E. francisco Antonio de Ulloa	35 años	M	Segundo
Normalista superior.	I.E. Francisco Antonio de Ulloa	6 meses	F	Primero
Licenciado en Filosofía con especializaciones en aprendizaje autónomo y educación y política.	I.E. Metropolitano María Occidente	23 años	F	Tercero
Licenciada en Básica primaria	I.E. El Mirador	13 años	F	quinto
Licenciada en español y Literatura con especialización en Didácticas.	I.E. San Agustín	6 años	F	tercero

go y encuentro. Las entrevistas se iniciaron con preguntas guía y en el transcurso de las mismas, fueron surgiendo otros interrogantes que se fueron desarrollando en torno a las categorías teóricas según el interés de la investigación.

### **Grupo focal**

Se empleó esta técnica, con el fin de profundizar algunos aspectos de interés (dificultades de aprendizaje, comportamientos, disciplina e indisciplina, rendimiento escolar), que emergieron de las entrevistas, dando lugar a nuevas categorías en torno al objeto de estudio.

### **Procedimiento**

Para abordar la investigación se implementaron dos momentos a saber:

#### **Momento exploratorio:**

Este primer momento permitió el acercamiento con los docentes sujetos de la investigación para recolectar los primeros datos de la información a través de la aplicación de la entrevista en profundidad y el desarrollo del grupo focal.

#### **Momento descriptivo:**

Se realizó la transcripción de las entrevistas hechas a cada docente, así como la consignación de los datos obtenidos en los grupos focales.

Se organizaron los relatos de las entrevistas en una matriz teniendo en cuenta semejanzas, luego, se distribuyó la información de acuerdo a las preguntas guías utilizadas en la entrevista a los docentes, después, se buscó lo común y lo diferente en las respuestas, para poder determinar las categorías.

Teniendo en cuenta las categorías, y después de la retroalimentación con el grupo focal, se reorganizó la información en una nueva matriz que recoge las tendencias encontradas en los relatos de los docentes.

Realizada la descripción de las concepciones sobre diversidad a partir de las categorías teóricas previas, se procedió

a triangular la información recolectada, comparando la teoría formal, la teoría informal obtenida en las entrevistas y el grupo focal con la percepción del investigador para iniciar un proceso descriptivo interpretativo de las concepciones sobre diversidad que tienen los docentes de algunas Instituciones Educativas del sector urbano del Municipio de Popayán.

## **Análisis e interpretación de la información**

### **...encuentros y desencuentros de diversidad**

En los resultados y análisis de la información, los aspectos encontrados en los diferentes relatos de los docentes, se demarcaron en dos grandes categorías: la primera de ellas denominada diversidad, la cual se mueve entre las manifestaciones que los profesores ven en sus estudiantes y las actuaciones e interacciones vividas en la escuela, mediadas por las condiciones propias de cada uno. Esta categoría, es alimentada en primer lugar por la subcategoría diferencia, expresada desde las dimensiones cognitivas, sociocultural, relaciones de género y condiciones socioeconómicas, las cuales según los docentes son manifestaciones de diversidad y representan las individualidades de los sujetos. En segundo lugar tenemos la subcategoría dualidad, la cual se mueve desde lo homogéneo y lo heterogéneo, como el reconocimiento de las diferencias individuales y colectivas dentro del aula de clase.

En relación a las manifestaciones de los maestros, Pozo (2006) expone que éstos tienen una serie de creencias, supuestos, juicios, que se han instalado dentro de cada uno, de manera inconsciente (implícitas) y por lo tanto, no se discuten, al desconocer que éstas se tienen, y su adquisición no procede de parámetros establecidos en una educación formal (explícitas). De otro modo, también se



establece que los profesores saben lo que es enseñar y aprender aunque no sepan que poseen este conocimiento y que la aplicación de ésta es la respuesta a determinada situación, lo que en palabras de Karmiloff-Smith "...de modo que el sujeto vaya sacando a la luz de su propia conciencia buena parte de ese continente sumergido que son sus teorías implícitas" (citado por Pozo, Scheuer, 2001, 94).

En este sentido, la diversidad es concebida por los docentes, desde aquellos conocimientos, vivencias, creencias, experiencias que han adquirido a lo largo de su vida, a través de relaciones familiares, sociales, culturales, políticas y económicas, las cuales están inmersas en su inconsciente, en su pensamiento, en cada acción y practica cotidiana. Al respecto se encontró que los docentes manifiestan de forma implícita, concepciones abordadas desde la diferencia centrándose en el déficit de los estudiantes como rendimiento y desempeño escolar.

*"las diferencias, en cuanto a rendimiento académico yo pienso que son muchas, algunos... si nos vamos a habilidades, capacidades de los estudiantes hay unos que tienen más capacidad para aprender unas asignaturas que otros". (E1, P11). "la fila de los 10 que van bien, los malos, malos y los regulares, entonces siempre estoy pendiente de los regulares y pongo a los que van bien para que me colaboren con los niños para irles explicando" (E3, P3).*

Las teorías implícitas, ponen de manifiesto que los contextos en los que se mueve el profesor no son homogéneos, "Estas constituyen parte del repertorio experiencial, sobre todo cuando se trata de dominios de conocimiento ligados a prácticas profesionales" (Rodrigo, 1993), los sujetos aprehenden del Otro y lo otro, actuaciones y procedimientos que lo hacen humano en el acontecer diario y son definidas desde la cultura y transmitidas en el campo experiencial.

## Diferencia, una mirada Desde el Aula

La diferencia se hace evidente desde las condiciones propias del ser humano, las que distan entre un sujeto y otro, las cuales se enriquecen con las experiencias propias de cada sujeto en la relación con el otro, con las particularidades dependiendo del medio en el que interactúa. Entonces, el aula de clase se convierte en el entramado de relaciones en el que se tejen, enriquecen y potencializan subjetividades Hernández De La Torre (2010).

En este sentido se encontró en los relatos de los docentes aspectos que enmarcan la diferencia en las dimensiones: cognitivas, sociocultural, condiciones socioeconómicas y relaciones de género, las cuales representan las individualidades de los sujetos en relación al desempeño escolar, hacen énfasis en el Déficit como muestra de identificar la Diversidad.

Desde la dimensión cognitiva, los docentes mencionan en sus relatos las facilidades y las debilidades con que los niños viven los procesos de aprendizaje: por un lado los niños y niñas que aprenden fácil y rápido, que asimilan con facilidad y hacen una adecuada apropiación de los contenidos y cumplen las expectativas de los docentes; por el otro, quienes presentan dificultades en la adquisición del conocimiento:

*"Hay niños que no entienden, entonces el ritmo es unos adelante, otros atrás, hay como unos 5 niños que realmente se les dificulta mucho, ..., y otros que van rápido". (E3, P3), "algunos tienen dificultades incluso en el aprendizaje, como por ejemplo para la atención en clase... " (E6, P1), "hay unos niños con una inteligencia brillante pero hay otros niños con unas inteligencias un poquito menos de lo normal que los otros" (E4, P5)"*

La diversidad es concebida en términos de las habilidades y aptitudes que posibi-

litan el desempeño escolar. En palabras de Santos (2010) los estudiantes son diversos en la medida que expresan ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones particulares respecto a la forma en que se aprende y la manera en que logran los resultados en el desempeño escolar.

Dentro de lo sociocultural, la familia es un aspecto relevante en la concepción que los docentes tienen de diversidad al manifestar que: “*si miramos situaciones individuales, miramos que cada estudiante es muy distinto y las situaciones familiares de los estudiantes también*” (E6, P8), “*el ambiente familiar en el que ellos crecen les afecta mucho*” (E2, P8), “*hay situaciones que inciden por ejemplo el núcleo familiar*” (E1, P1). En estos relatos los docentes develan el rol fundamental que desempeña la familia para la construcción de subjetividades individuales en relación a un medio determinado, en referencia a lo anterior Spence (2000, 61) postula que: “*...la familia en la que un niño nace constituye uno de los principales determinantes de su subsecuente éxito escolar*”.

En este sentido, las concepciones de los docentes están direccionadas a resaltar aspectos como: estructura y relación familiar (disciplina, afecto, violencia intrafamiliar, integrantes, formación académica, condición de procedencia y desplazamiento), como parte fundamental del éxito o fracaso escolar, “*...los hogares realizan una labor efectiva o inefectiva en la socialización de los niños para las funciones del estudiante...*” (Spence 2000, 96)

*“estudiantes que de pronto tienen una situación familiar de convivencia bastante conflictiva” (E1, P8), “viven en un sector bastante conflictivo, donde hay violencia intrafamiliar” (E3, P1), “de los 17 niños que hay, sólo hay acompañamiento en 2, el resto está totalmente volando... vienen de familias analfabetas, o sea no entienden absolutamente nada, o sea no saben leer ni escribir” (E3, P3), “hay situaciones que inciden por*

*ejemplo el núcleo familiar, de pronto la educación que estos tengan, los valores que vienen inculcados desde las familias” (E6, P4), “las personas con quien conviven los niños, manejan un nivel de analfabetismo bastante grande” (E1, P3).*

Los docentes también refieren que la estructura familiar y las relaciones (socioemocional) en el interior de la misma, se manifiesta en la ausencia de afecto, “*hay castigo físico y se marca mucho la falta de afecto*” (E3, P13), en la agresividad “*dificultades hay muchas, una de ellas la agresividad, no deja que ellos se preparen bien porque están siempre en conflicto en la casa, entonces transmiten eso en la escuela*”. “*... [E]l comportamiento agresivo en los niños y la relación entre agresión y enseñanza no están muy claros. Parece ser que los extremos en el comportamiento de los padres producen, ..., este motivo de comportamiento*”, pero también se hizo evidente el acompañamiento de los padres, cuando refieren sobre el buen desempeño escolar “*Hay un grupo de más o menos 28 estudiantes que tienen un muy buen apoyo, hablo de lo académico por parte del padre de familia*” (E1, P1, “[...] se consideran las clases de comportamiento de los padres y de interacciones padre-hijo que se relacionan con el desempeño académico”. (Spence, 2000, 105-107).

Otro de los aspectos mencionados por los docentes enmarcados en la dimensión sociocultural, son los lugares de los que provienen los niños, pues a las Instituciones acuden de diferentes contextos, sobre todo del sector rural y unos pocos de zonas indígenas, que llegan en algunos casos como poblaciones en situación de desplazamiento, lo que hace manifiesta mucho más la diversidad en la escuela. Situación que según ellos marcan diferencia en los niños en torno a las relaciones, comportamientos e interrelaciones de convivencia, toda vez que “*diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí, y*



se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades individuales” Cárdenas (2011, 1).

*... muchachos que llegaron de por allá del Putumayo, hay gente de La Vega, de El Tambo, es decir vienen de diversos municipios (E4, P3), más que todo son campesinos (E2, P2), hay por ejemplo de zona indígena, de sectores rurales, del campo, común y corriente, de la ciudad, entonces, pues las caracterizaciones son diferentes (E4, P1), los desplazados la mayor parte son campesinos, por ejemplo vienen de Argelia, Balboa, La Vega, Guachicono, El Tambo” (E2, P7), hay otros que vienen desplazados de otros municipios (E2, P2)*

Entonces, el sujeto como ser social, se encuentra inmerso en un entramado de relaciones que lo construyen, de-construyen y re-construyen, de tal manera que a través de vivencias y experiencias se adquieren ciertos parámetros de actitudes y comportamientos expresadas en su accionar cotidiano, que le permiten ser y estar en el mundo, y establecer relaciones acordes a su realidad. En palabras de un docente, “somos seres humanos diferentes, pensamos diferente, venimos de diferentes medios y debemos convivir en una sola sociedad” (E3, P7).

A partir de lo anterior se puede establecer que la estructura familiar, cultural y las relaciones afectivas son percepciones que los docentes tienen respecto a la diferencia de sus estudiantes, y se constituyen en un factor relevante del desempeño académico, el comportamiento y las interrelaciones de convivencia, ante lo cual Pérez afirma que: “La manera como cada ser humano percibe el mundo instalado en él se deriva de la formación sociocultural que ha logrado en la relación procesual transmisión-adquisición que acontece tanto en los espacios formales como informales” (s.f., 181).

“[...] los antecedentes socioeconómicos [...] y la capacidad [...] afecta, en conjunto, las diversas medidas del logro, [...]” (63). Concepción reflejada en los relatos de los docentes como un factor predominante entre las familias de los niños de las instituciones, ubicadas en su mayoría en la periferia de la ciudad, los cuales en su mayoría son de escasos recursos y se evidencia en la presentación personal, la falta de implementos de trabajo, en la falta de una adecuada alimentación, entre otras. “Son casos donde la situación económica es delicada y no pueden alimentarse debidamente y son estudiantes que generalmente están presentando rendimiento académico menos favorable que otros” (E1, P11), corroborando lo anterior McKay y otros, 1978 afirman que “a pesar de que no se han determinado con precisión cuáles son los efectos directos de la desnutrición [...] que se relacionan con la pobreza...minan el desempeño escolar” citado en Spence (2000, 64).

Sin embargo, otros docentes mencionan que a pesar de las difíciles condiciones económicas, los estudiantes responden a los procesos académicos, “a pesar de las condiciones económicas y el lugar donde viven, responden muy bien” (E4, P5) “también encontramos niños con características de superación, son niños que son muy pobres, niños que tienen unas dificultades económicas, pero aún así, muestran esas ganas de salir adelante [...]” (E3, P5), respecto a este enunciado Jencks 1972, citado en Spence afirma “[...] que el aspecto monetario en sí mismo no explica... la diferencia general del logro entre estudiantes provenientes de diversos estratos sociales”. (2000, 64).

Es así como los docentes conciben las diferencias entre los niños desde la condición socioeconómica referida a los ingresos de las familias de los estudiantes que generalmente son de escasos recursos, como un factor que determina el desempeño escolar, contrario a esto, se presentan algunos casos donde el factor económico no influye en la consecución

de los logros, sino que se convierte en oportunidad para salir adelante. Aunque Arnaiz (s.f. 5) asevera que “el nivel socioeconómico-familiar [...] puede producir diferencias de valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relación, de acceso a experiencias y vivencias, hábitos extraescolares, etc.”

Niños vs niñas, una mirada desde las relaciones de género. Los docentes identifican las relaciones de género, desde las actitudes, los juegos, las actividades deportivas que los estudiantes practican. Al respecto, Jaramillo (2006, 132), señala que las relaciones de género son una manifestación cultural en la cual se demarcan las actividades deportivas, “*Las mujeres no presentan la misma habilidad que los hombres, específicamente en deportes que poco han practicado como el fútbol. Deporte que la misma cultura se ha encargado, en su imaginario, de validar como una práctica meramente masculina*”.

Los docentes se refieren a las relaciones y diferenciación de género según los comportamientos y actitudes observadas, evidenciando que en su mayoría las niñas son tímidas, pasivas. La mirada del docente a los niños se asocia con características como extrovertido, brusco y agresivo. “*La niña es un poco más reservadita, el niño expresa más su agresividad*” (E5, P2), en este aspecto, los maestros hablan de una marcada intolerancia y agresividad en los niños, “*...los niños agreden mucho a las niñas, siempre se están tratando mal*” (E3, p3), “*...hay niñas que si les gusta (trabajar) con los niños, pero los niños son bastante brusquitos*” (E5, p16), lo que muestra la diferencia de género desde la relación con el otro. A pesar de esto, los docentes reconocen en algunas actividades espacios de encuentro y no ven diferencias en las relaciones; por el contrario, mencionan que fácilmente se integran niños y niñas sin tener ninguna reserva con el género opuesto, generando nuevas posibilidades de encuentro e interacción entre ellos.

Desde esta lógica, los docentes desde sus creencias, ven marcadas las relaciones de género desde las condiciones anatómicas, actitudinales y comportamentales, asociando en su mayoría a las niñas con lo delicado y a los niños con lo agresivo, tal como lo menciona Scharagrodsky, “*Las actividades asociadas a la fuerza, la resistencia y la potencia no son deseables ni permitidos para las mujeres... valora lo masculino como la guapeza, la agresividad, la brusquedad...*” (2003, 42-45). Situaciones y comportamientos que se reflejan en la cotidianidad escolar, reconociendo que las mujeres tienen condiciones y comportamientos diferentes a los hombres.

### ¿Diferentes o iguales?

En contra posición a lo anterior, se evidencia en los relatos de los docentes dimensiones que generan sentido de igualdad en el aula, al manifestar, “*yo planeo todo por igual*” (E3, P6). Creando tensión entre el discurso y la práctica pedagógica.

A pesar de reconocer las diferencias entre los estudiantes, en algunos momentos y situaciones se invisibiliza al otro, en los procesos de homogenización, evidenciados en las relaciones y también desde la exigencia por el rendimiento académico, “*para mi todos son iguales, aunque tengan diferentes condiciones de vida*” (E3, P5).

La homogenización, es evidente en las prácticas docentes, se desarrolla un currículo homogéneo. Cuando se miran las diferencias en los ritmos de aprendizaje de algunos estudiantes, se atiende a la diversidad pero solo con el fin de volver a homogenizar, “*...se ha tratado a todos los alumnos y alumnas como si fueran idénticos [...]*” Santos (2010, 5). Estas son situaciones que los mismos profesores reconocen:

*Yo los atiendo por igual, incluso más atención a los que van más atrasaditos o a los que tienen más problemas (E3, P4), pero o sea me devuelvo el caset para reforzar los que no entienden y con los otros*



*continuo académicamente* (E3, P6) *Con los niños que tienen de pronto dificultades uno hace un trabajo alterno, o sea para tenerlos a nivel* (E4, P5).

Desde estas lógicas, se puede decir que muchos docentes desde el discurso reconocen las diferencias entre los sujetos educandos, sin embargo, en el momento de darle al "otro", protagonismo, se hace lo contrario, y termina homogenizando y tratando a los sujetos como iguales, inclusive aplicando estrategias dentro del aula que así lo permitan, como "*trabajo en la integración de los niños, entonces por eso no hay como mucha diferencia en ese sentido*" (E4, P3),

Por lo tanto, se evidencia que el reconocimiento de las individualidades propias de cada niño o niña desde las propias condiciones físicas, sociales, culturales, económicas, se desvanecen al hablar del rendimiento académico, en tanto que algunos de los docentes entrevistados manifiestan en sus relatos la búsqueda de estrategias y la preocupación por nivelar o igualar académicamente a los niños y niñas en el aula escolar, cuyo propósito de base es la búsqueda de la igualdad dentro de la diversidad. El déficit como patrón de valoración es tenido siempre en cuenta por parte de los docentes quienes encuentran en los estudiantes sólo las circunstancias que lo describen como un estudiante indisciplinado, distraído, desatento y poco participativo, actitudes excluyentes desconociendo el verdadero sentido de diversidad en el contexto escolar.

## Conclusiones

Indagar sobre los conceptos, ideas, opiniones, que sobre *diversidad* circulan entre los docentes, nos remitió a develar las concepciones que subyacen en el ejercicio pedagógico de los maestros en el aula escolar, espacio de encuentros y desencuentros de los sujetos educandos en los cuales las características: cognitivas

enmarcadas en los ritmos, estilos e intereses y motivaciones dan una connotación de diversidad, y que al relacionarlas con aspectos sociales, culturales, económicos y de género, influyen en gran parte en los procesos académicos, los cuales son indicadores de éxito o fracaso escolar.

Entonces las concepciones que los docentes tienen sobre *diversidad*, están enfocadas hacia el desempeño escolar y la consecución de logros, por tanto la carencia o déficit, que se manifiesta en las dificultades en el aprendizaje, escasos recursos económicos y bajo nivel académico de las familias, son características que sesgan la *concepción de diferencia*.

El déficit, es el factor de medida en cuanto a la concepción de diversidad que tienen los docentes en las aulas de clase. Estos resaltan lo negativo en los estudiantes relacionados al desempeño escolar, pocas veces valora los procesos en su totalidad de manera integral. Generalmente se concentra en las características de insuficiencia de los estudiantes. En este sentido, cuando los resultados esperados no complacen sus expectativas, generalizan la situación de indisciplina, agresión, violencia o desempeño académico a los aspectos sociales, culturales y económicos en los que se encuentra inmerso el alumno.

La *concepción de diferencia* que circula entre los docentes en relación a la carencia o déficit, ha conllevado a tomar decisiones y adquirir posturas erróneas frente al ejercicio pedagógico en las aulas escolares, en los cuales se puede perder la esencia de una verdadera atención a la *diversidad*. Desde la carencia surge una mirada antagónica entre lo bueno y lo malo, los que aprenden y no aprenden, los lentos y los eficientes, afectuosos y apáticos, brillante y no, constructos culturales frente a las relaciones con el otro, al cual se le niega toda posibilidad de hacer ruptura frente a lo homogéneo y se rotula por ser diferente.

En esta investigación se evidencian las tensiones que surgen desde el discurso y

la realidad que vivencian en la cotidianidad los docentes frente a la consideración de la diversidad en el aula, la toman como el producto de la relación familiar, la influencia del contexto sociocultural y económico, en la calidad de las relaciones, en el aprovechamiento escolar y en el ritmo de aprendizaje asociada al origen del estudiante y a la idea de éxito o logro escolar.

En esta perspectiva, “la idea de diversidad viene asociada casi inevitablemente a patrones de déficit”. Jaurena (2010, 18). “Diferencia” en los relatos de los docentes se suele utilizar con un significado carencial: Es diferente, quien no encaja en el estándar curricular, quien tiene alguna carencia o problema que le impide ser “normal”. No se concibe la diversidad como la posibilidad del reconocimiento del sí mismo, del otro y de lo otro en una inter-relación para la construcción de un nosotros. Un nosotros concebido desde la diferencia hacia la construcción de un sujeto humanizado, el cual es afectado por cada una de las manifestaciones sociales y culturales presentes en la cotidianidad.

Por último, emerge una categoría llamada igualdad, como proceso de homogenización opuesto a la diversidad. Donde los docentes reconocen la diversidad de sus estudiantes, pero esta se va difuminando y transformando en un proceso de homogenización al momento de considerar el desempeño escolar. El hecho de que los alumnos sean considerados iguales o diferentes, es en realidad producto de las expectativas, de las propuestas de aprendizaje, de los ritmos, de la intensidad, del trato; es decir, en la metodología que se ha utilizado con ellos y que les da un mismo “nivel” en la respuesta que estos alumnos iguales o parecidos han tenido a lo largo del proceso educativo. Esta presunta homogenización está disfrazada de igualdad y se opone por complemento a la concepción de diversidad, sin embargo un grupo presumiblemente homogéneo para un profesor no lo es para otro.

Se encontró en la investigación que la mayor parte de los docentes tienen una formación profesional en el campo educativo, pero reconocen que no les ha dado las herramientas necesarias para realizar una adecuada atención a la diversidad. Y que a pesar de conocer las políticas educativas de estado, no están articuladas en su práctica pedagógica.

## Recomendaciones

Los docentes y la escuela estamos llamados a repensar el papel que se asumen frente a la concepción de diversidad en las aulas, espacio de construcción de sujetos heterogéneos desde sus individualidades, pero que se mueve y construye en un nosotros determinado. “La educación en la diversidad se basa, por tanto, en unos fundamentos socioculturales y psicopedagógicos y se propone la finalidad de desarrollar al ser humano en su diversidad personal y grupal.” Hernández (2010, 9). Mostrar que se puede ser *igualmente diversos o diversamente iguales*. Es debatir sobre las diferencias particulares e individuales que como sujetos tenemos, así se pertenezca a un grupo social o culturalmente igual. O al hablar de las semejanzas que como grupo tenemos dentro de las diferencias que como sujetos nos identifican.

En este sentido se hace necesario crear espacios de reflexión en la escuela para la apropiación de estrategias que conlleven a la atención de la diversidad, en función del propio contexto, de tal manera que los mismos actores construyan y de-construyan las propias concepciones sobre diversidad, que permitan avanzar hacia propuestas más pertinentes y centradas en el desarrollo de las subjetividades individuales, respetando y reconociendo al otro, en la construcción de un colectivo y que al reconocer las características del contexto, deje de lado esa mirada superficial y efímera del estudiante arraigada en el Déficit escolar en relación a las dimen-



siones sociales, culturales y económicos, que desconocen y opacan la existencia del otro. La escuela de la diversidad debe reconocer el derecho de “todas y todos”.

También se hace necesario reorientar la formación del docente hacia el reconocimiento de las diferencias e intereses del sujeto educando que van más allá de la concepción de diversidad centrada en el “Déficit escolar”, delimitada por las dimensiones de carencia en lo cognitivo, social, cultural y económico, pues comprender de manera amplia y compleja el respeto por el otro y lo otro posibilita nuevos caminos para una concepción de diversidad en la que se re-evalúan los contextos y emerge una relación enriquecedora centrada en el desarrollo humano.

La diversidad como *sistema complejo* requiere de un maestro con una formación integral, sustentada desde y para la diversidad, capaz de trascender aquellas miradas efímeras que solamente se quedan en la carencia de lo cognitivo, cultural y económico, que valide desde aquí la diferencia como potencialidad en el reconocimiento del “sí mismo del otro, lo otro en relación con un nosotros”.

Por lo tanto, Urge plantearse el cambio de paradigma “Déficit” al de “Diferencia”. La “Cultura de la Diversidad” supone una educación para la libertad y la convivencia en comunidad con docentes que apoyen procesos transformadores sociales, fomentando el espíritu crítico y la indagación en los estudiantes, con un *currículum* abierto, flexible, sin discursos vacíos que pretenden que con reconocer el “respeto a la Diferencia” se logra conceptualizar todo el andamiaje que necesita la escuela para adoptar la “Educación en y para la diversidad” como una práctica pedagógica de innovación en la educación.

Para replantear este cambio, se deben abordar tres niveles: el ontológico, el epistemológico y el experiencial Isaza (2011). En los que se puede aprender este proceso de transición de paradigmas; “cultura del Déficit” concepción de diversidad en relación a la carencia; y “Cultura de la diversidad”, donde las diferencias son posibilidades y potencialidades de desarrollo humano. En esta conversión debe plantearse interrogantes que encaminen y fortalezcan la búsqueda de el verdadero reconocimiento del sí mismo, el otro, lo otro, en relación a un nosotros. “De ahí que no debemos confundir la diversidad con la desigualdad ni la diferencia con la deficiencia”.

Plantearnos un nuevo proyecto educativo, como lo postula Melero (2004), “Aprender a convivir juntos” da inicio a la construcción de nuevos discursos y abre un mundo de posibilidades de concebir la diversidad y enriquecer las prácticas pedagógicas desde la comprensión de que todos los sujetos que acudan a las escuelas son diferentes. Patiño (2010) enfatiza en que el sujeto está inmerso en unos mínimos sociales que les permiten estar con otros, es decir, convivir estableciendo unas normas que permitan la sana convivencia en la diferencia. Reconocer que no existen ni han existido dos seres humanos idénticos es validar que todos somos diferentes, no como carencia ni dificultad que obstaculizan, sino identificarlas para ir en la búsqueda de nuevos horizontes en el que trascienda el ser humano.

**¿Me encuentro o desencuentro en la diversidad?...Luego... ¿y si el otro no estuviera ahí?...**

## Bibliografía

### Fuentes

- Arnaiz, Pilar. (2000). Educar en y para la diversidad. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. En: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/educacioninclusiva/documentos/MC/EducarDiversidad.pdf> (Recuperado en enero de 2012).
- Cárdenas, Claudia. (2010). Concepciones de los maestros del Instituto técnico marco Fidel Suarez de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. Manizales. En: <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla/html/ediciones.html>. (Recuperado en febrero de 2012).
- Cárdenas, Claudia. (2011). La diversidad en la diversidad. Módulo Educación para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Cerda, Hugo. (2001). El proyecto de aula. El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimiento. Magisterio editorial. España.
- Cerda, Hugo. (2011). La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares. Editorial magisterio. Segunda edición.
- Constitución Nacional De Colombia (1991). Artículos 7, 13 y 67, Editorial Esquilo Ltda.
- Cusel, Pechin y Alzamora. (2012). Contexto escolar y prácticas docentes. Instituto Superior de Bellas Artes "Municipalidad de Gral Pico" (ISBA). Gral Pico, La Pampa. En: [http://es.scribd.com/enrique\\_mendez\\_3/d/68974337-contexto](http://es.scribd.com/enrique_mendez_3/d/68974337-contexto). (Recuperado en mayo de 2012).
- Devalle, Alicia & Vega, Viviana. (2006). "Una escuela en y para la diversidad". Aique Grupo Editores. Argentina. Primera edición.
- Declaración Universal de la Unesco. (2001). Disponible en: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (recuperado en mayo de 2012).
- Ghiso, Alfredo. (2000). Potenciando la diversidad. (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). Medellín – Colombia. En: [http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando\\_diversidad.pdf](http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/potenciando_diversidad.pdf) (Recuperado en febrero de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). El extrañamiento del otro. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2010). Requisitos para publicar en la Revista Plumilla Educativa Nro. 7. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales: Manizales. En: [http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla3/informacion/Plumilla\\_Educativa\\_7.pdf](http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/sociales/plumilla3/informacion/Plumilla_Educativa_7.pdf). (Recuperado en diciembre de 2012).
- Grisales, María. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales Colombia: CEDUM.
- Gutiérrez, Rufina. (1996). Modelos mentales y concepciones espontáneas. Editorial Graó. Barcelona.
- Hernández, Elena. (2010). La diversidad social y cultural como fuente de enriquecimiento y desarrollo: aspectos conceptuales. En: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20FUENTE%20DE%20ENRIQUECIMIENTO.pdf>. (Recuperado en mayo de 2012).
- Isaza Gloria, (2011). Antecedentes de los elementos Epistémicos que han dado cuenta de los procesos Pedagógicos. Módulo Epistemología y Pedagogía. Universidad de Manizales. Cedum.
- Jaramillo, Luis. et al. (2005). Seis experiencias en investigación cualitativa. Armenia: Kinesis.
- Jaramillo, Luis & Sevilla, Elkin. (2006). La ley del más fuerte: sentidos que configuran la educación física como un "proceso de exclusión". En: Revista Educación Física y Ciencia. La Plata, Argentina. Año 8. 2006, 127-137.
- Jaurena, Inés. (2010). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) España. En <http://www.uned.es/grupointer/Emigra%20Working%20Papers%20,%20>



- 87\_%20Gil%20Jaurena.pdf. (Recuperado en Diciembre de 2012).
- Jiménez, Ana & Cabrera, Lidia. (2002). Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza. Universidad La Laguna. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1400265>. (Recuperado en abril de 2012).
- Leiva, Juan. (2010). Educación intercultural y convivencia Desde la perspectiva docente. Profesorado revista de currículum y formación y formación del profesorado. VOL. 14, Nº 3. Universidad de Málaga. En: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143COL2.pdf>. (Recuperado en octubre 2012).
- López, Miguel. (2004). Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones. Málaga. Ediciones Aljibe.
- Manosalva, Sergio. (2011). Pedagogía crítica y diversidad. Universidad academia de humanismo cristiano. Chile.
- Maturana, Humberto. (1994). La Democracia es una Obra de Arte. Colección mesa redonda. Editorial Linotipia Bolívar y Cia. Bogotá.
- Menjura, María y Vargas, Dolly. (2011). Sujetos y diversidad: una mirada desde el desarrollo humano. Maestría en educación docencia y educación desde la diversidad. Universidad de Manizales. CEDUM.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Articulación de la educación con el mundo productivo. La formación de competencias laborales. En: [http://www.oei.es/etp/articulacion\\_educacion\\_mundo\\_trabajo\\_competencias\\_laborales\\_colombia.pdf](http://www.oei.es/etp/articulacion_educacion_mundo_trabajo_competencias_laborales_colombia.pdf) (recuperado en mayo de 2012).
- Molina, Adela & Martínez, Carmen. (2009). Concepciones de los profesores: perspectivas para su estudio en contextos culturales diversos. Revista de investigación y experiencias didácticas. Universidad Distrital. En [http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd\\_congres/propostes\\_htm/propostes/art-3180-3185.html](http://ice.uab.cat/congresos2009/eprints/cd_congres/propostes_htm/propostes/art-3180-3185.html). Para la Diversidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM. Disponible en: [http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion\\_diversidad/criterios/pdf/diversidad\\_en\\_diversidad.pdf](http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf). (Recuperado en marzo de 2012). (Recuperado en agosto de 2012).
- Patiño, Luz. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Pérez, Juan. (2003). Contexto sociocultural, escuela y aprendizaje. (pag. 167-183). En: <http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=contexto%20sociocultural%20escuela%20y%20aprendizaje&source=web&cd=1&cad=rja&sqi=2&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.juanestanislaoperez.ci%2Fdown.php%3Ffile%3D191415CONTEXTOSOCIOCULTURALESCUALAPRENDI.pdf&ei=jIOMUNfrGluK9QSQYH4CA&usg=AFQjCNE8gLfVojBTiB94W5gvGE87RoMKQ> (Recuperado en abril de 2012).
- Plan Decenal De Educación 2006-2016. Pacto social por la educación. En: [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia\\_plan\\_decenal\\_educacion\\_2006-2016.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Colombia/Colombia_plan_decenal_educacion_2006-2016.pdf). (Recuperado en febrero de 2012).
- Pozo, Juan. (1999). El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo. Editorial Aula XXI Santillana. España.
- Pozo, Juan. y otros (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Editorial GRAO. Barcelona.
- Rodrigo, María. Rodríguez, Armando. & Marrero, Javier. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Visor Distribuciones, SA. España.
- Sampieri, Hugo. (1991). Metodología de la Investigación. Primera Edición Mcgraw-Hill Internacional de México, S.A. de C.V.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías. O ¿Y si el otro no estuviera ahí? Educacao & sociedad, año XXIII, Nº 79. En: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>. (Recuperado en noviembre de 2011).
- Spence, Sarane. (2000). Introducción a la sociología de la educación. Editorial Limusa, S.A. México. 7ª edición.
- Torres, María y Berrio, Aída. (2009). Concepciones de los docentes de ciencias naturales sobre competencias científicas y su desarrollo en las prácticas de aula. Revista Internacional Magisterio N42. Pedagogías Fundadas en la Investigación. 2009. En: [http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=565:investigacion&catid=71:r](http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=565:investigacion&catid=71:r)

evista-no-42&Itemid=63. (Recuperado en mayo de 2012).

Touraine, Alain. (2000). *Podemos vivir juntos*. Fondo de cultura económica, México.

Vogliotti, Ana. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. *Revista PRAXIS EDUCATIVA* n° 11. Pág. 84-94. Río Cuarto. Argentina. En: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/n11a08vogliotti.pdf>. (Recuperado en noviembre de 2012).

## Referencias

- Bravo, Pedro. (2010). Presupuestos epistemológicos para un entendimiento del sujeto de la educación. En: [http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2516102/presupuestos\\_epistemologicos2.pdf](http://sophia.ups.edu.ec/documents/2515411/2516102/presupuestos_epistemologicos2.pdf) (Recuperado en marzo de 2012).
- Gil, Inés. (2007). "Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural." *Emigra*. Madrid. Working papers, 87. En: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es) (Recuperado en agosto de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales*. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica Española.
- González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario, Argentina: Editorial Homosapiens y UCP.
- González-González, Miguel Alberto. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 355-370.
- Grisales Grisales, Carmenza. (2013). *Seminario*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2013). *Seminario*. Manizales: Universidad de Manizales
- Isaza de Gil, Gloria. (2013). *Seminario de investigación*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Menjura, María Inés. (2013). *Seminario de investigación*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Moncayo, María. (2009). "El rol del maestro en los diferentes estilos de aprender" En: [http://www.planamanecer.com/recursos/docente/bachillerato/articulos\\_pedagogicos/febrero/diferencias\\_en\\_aprender.pdf](http://www.planamanecer.com/recursos/docente/bachillerato/articulos_pedagogicos/febrero/diferencias_en_aprender.pdf)
- Pozo, Juan. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Editorial Morata. Madrid.
- Santos, Miguel. (2010). *Educación y orientación en la diversidad*. Ponencia V encuentro nacional de Orientación. Sevilla. En: <http://es.scribd.com/doc/30721687/Ponencia-Educacion-y-Orientacion-en-la-diversidad-V-encuentro-nacional-de-Orientacion-Sevilla-2010>. (Recuperado en noviembre de 2011).



# El tejido de interacción escolar como potenciador de la gestión directiva en la política de inclusión<sup>1</sup>

JOHN ALEJANDRO SEPÚLVEDA MÉNDEZ<sup>2</sup>, MÓNICA SOTO RIVAS<sup>3</sup>  
BEATRIZ RAMÍREZ ARISTIZABAL<sup>4</sup>

## Resumen

El presente artículo desarrolla una propuesta integradora y de interacción, la cual partiendo de la metáfora biológica del tejido vivo llamado -tejido de interacción escolar- (TIE), muestra de manera directa la vitalidad que representa la escuela para la sociedad y la importancia de la construcción de interacciones positivas y de apertura entre sus miembros.

El artículo emerge de la categoría Clima Escolar, producto de la investigación *Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva en las instituciones educativas Los Quindos y Camilo Torres del municipio de Armenia, Quindío, Colombia*<sup>5</sup>.

En este proceso investigativo se develaron una serie de factores que favorecen, o no, la implementación de las políticas públicas de inclusión, los cuales se categorizaron desde una perspectiva, triádica: factores limitantes, concebidos como condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo o la organización, factores inhibidores impiden y suspenden el desarrollo y los factores potenciadores encargan de impulsar, dar fuerza, respaldar y favorecer.

Finalmente el artículo propone la necesidad de trascender, las estrategias de inclusión y calidad basadas en los recursos económicos, la infraestructura, el acceso, la cobertura y la permanencia de los estudiantes para construir y pensar desde la gestión directiva como fibra direccionadora tejidos interactivos escolares donde la apertura y el reconocimiento hacia

1 Recibido: 29 de julio de 2013. Aceptado: 26 de octubre de 2014.

2 John Alejandro Sepúlveda Méndez. Magister en educación desde la diversidad; Psicólogo Universidad de Manizales, Especialista en Gerencia de Servicios de Salud Universidad Cooperativa de Colombia, Máster en aspectos evolutivos, psicoeducativos, psicopatológicos y sociales de la adolescencia Universidad de Valencia, Secretaría de Educación de Armenia, Institución Educativa Los Quindos. alejo3112@yahoo.com

3 Mónica Soto Rivas. Magister en educación desde la diversidad; Trabajadora Social Universidad de Caldas, Especialista en Administración de Recursos Humanos Universidad de Manizales, Licenciada en Ética y Desarrollo Humano Universidad el Bosque. Secretaría de Educación Municipal de Armenia, Área Calidad Educativa. monicasotorivas@hotmail.com

4 Beatriz Ramírez Aristizabal. Doctorante en Ciencias sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Magister en Educación. Docente e investigadora Universidad de Manizales. Correo electrónico: bramirez@umanizales.edu.co

5 Consideraciones, el presente artículo es el resultado de la investigación "comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva", que hace parte del proyecto de investigación científico y tecnológico "Concepciones, creencias y prácticas de la Gestión Escolar", perteneciente a la línea de investigación en gestión educativa, liderada por la Dra. Beatriz Ramírez Aristizabal.



el otro, el afecto, la capacidad de escucha, la acogida, el diálogo, el respeto mutuo, la participación, la comunicación, la construcción y mantenimiento de relaciones significativas en red y la corresponsabilidad de los actores educativos, se convierten en potenciadores para todos los procesos inherentes de la escuela, especialmente la implementación de las políticas públicas de inclusión.

**Palabras claves:** Clima escolar, Interacción escolar, gestión directiva, tejido escolar, políticas de inclusión, factor potenciador, actores educativos.

## Abstract

### *School weaving interaction as an enhancer of executive management in the politics of inclusion*

The current article develops an integrative proposal of interaction that starts from a biological metaphor of human tissue called school interactional tissue and shows in a direct way the vitality that school represents for society and the importance of the construction of positive interactions and the opening among their members.

The article emerges from school climate category as a product of comprehensions and representations investigation which is derived from the incorporation of inclusion policy from management direction in the public institutions “Los Quindos and Camilo Torres” from the municipality of Armenia, Quindío, Colombia.

In this investigative process we revealed a series of factors that favor, or not, the implementation of public policies of inclusion, which were categorized from a triadic perspective: limiting factors, conceived as absent or insufficient conditions that affect the collective or the organization, inhibitor factors that prevent and suspend the development and enhancer factors responsible for boost, strength support and encourage.

Finally the article proposes the need to transcend inclusion and quality strategies based on economic resources, infrastructure, access, coverage an permanence of students to build on and think in management as a directional fiber of school interaction networks where openness and recognition towards the other, affection, ability to listen, reception, dialogue, mutual respect, participation, communication, construction and maintenance of significant relationships in network and co-responsibility of educational actors, become enhancers for all the inherent processes of the school, especially the implementation of public inclusion policies.

**Keywords:** school climate, school interaction, school management, school tissue, inclusion policies, booster factor and educational agents.



## 1. Aglomeraciones diferenciales del tejido escolar

En el presente artículo se toma como eje nodal el desarrollo de la categoría emergente “*CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR POTENCIADOR EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSIÓN DESDE LA GESTIÓN DIRECTIVA*” la cual desde una metáfora construida a partir de las características del sistema nervioso se construye una propuesta integradora, orientadora y potenciadora denominada *TIE - Tejido de Interacción Escolar-* se alude a la relevancia y comprensión de la interacción escolar. En la observación microscópica del tejido encontramos componentes celulares llamados actores educativos (funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal de Armenia, en adelante SEM, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia), simbólicamente se asumen los núcleos de la célula como las subjetividades (comprensiones y representaciones de los actores), la matriz externa del tejido entendida como superficie de absorción, lineamientos y sensibilidad hacen referencia a (la comunidad, las políticas públicas y el entorno sociocultural de la escuela).

Se considera que el «tejido» esta constituido por dos tipos de células, una clase de células donde todas son iguales y otro tipo de células diferentes las cuales están ordenadamente y dispuestas para cumplir mediante la interacción una función especializada y determinada llamadas microtejidos (el aula y equipos de trabajo), finalmente se identifica la fibra direccionadora y gruesa que transporta la información con sus potenciales de acción desde la matriz externa hasta las profundidades del tejido (entendida como la gestión directiva que orienta y potencia las políticas a la escuela).

### Matriz externa

La comunidad, las políticas públicas y el entorno sociocultural de la escuela se

consideran elementos que conforman la matriz externa, en este orden de ideas es necesario destacar actores del orden supranacional que comienzan a tener injerencia en la definición de lineamientos en la formulación de políticas públicas educativas para los países que requieren créditos de la banca internacional, entre estos actores cabe señalar los organismos internacionales de crédito, tales como el FMI o el BM, los cuales a finales de la década del 80 del siglo pasado fijaron una dirección para las políticas educativas de la región latinoamericana, algunas de estas estrategias fueron: *reducir el gasto público y aumentar el recaudo fiscal para pagar los intereses de la deuda y sugieren la descentralización administrativa en educación, al igual que el fomento de escuelas privadas o que éstas sean financiadas por las comunidades* (Libreros 2002, p. 23).

A estos organismos mencionados se suman entidades como la UNESCO y UNICEF, creados especialmente para impulsar el desarrollo educativo, científico y cultural de las naciones y el cuidado de la infancia. También se han realizado eventos internacionales donde los intereses por la inclusión en las políticas públicas se evidencian, varios de ellos son el marco de acción, promulgado en la Conferencia de Salamanca (UNESCO 1994), la Convención de los Derechos del Niño de la ONU (1989) y las Reglas Estándar sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad de la ONU (1993). Dentro de estos eventos cabe resaltar La Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos” realizada en Jomtien, Tailandia (1990), la cual marcó un nuevo inicio en la búsqueda global destinada a universalizar la educación básica y a erradicar el analfabetismo. Con esta conferencia se fijó un marco de acción para los países participantes, se asumieron compromisos y se establecieron pautas para una década de esfuerzos en la construcción de nuevas comprensiones de las interacciones y prácticas de los actores educativos.



Por su parte a América Latina como región diversa y escenario político y social se le ha exigido construir nuevas interacciones por parte de los actores educativos como consecuencia de la implementación de políticas públicas especialmente las de inclusión, las cuales hacen carrera para buscar la igualdad de atención, acceso y permanencia en la educación, al tiempo que pretenden garantizar la expresión de la diversidad de los sujetos, frente a esto *“América Latina constituye una de las regiones que presento desde la década de los setenta la distribución del ingreso más inequitativa y que en los noventa se cristaliza en dinámicas sociales atravesadas por la desigualdad social, económica y la exclusión educativa (Klisberg, 1999, p. 2).*

Cabe preguntar entonces ¿sí a esas condiciones y diferencias sociales, económicas, familiares y culturales de los países latinoamericanos permiten a, la escuela realmente ser inclusiva? La respuesta no es simple, ya que se debe reconocer el esfuerzo por parte de los países en la implementación de ciertas estrategias y propuestas de los sistemas educativos para la retención de los estudiantes y culminación de ciclos educativos tales como: becas, gratuidad, restaurantes, subsidios, transporte, útiles y uniformes entre otros, al igual que la participación y el aporte de otros actores sociales como ONGs, empresarios privados, iglesias y fundaciones entre otras. Sin embargo a estas propuestas les falta identificar las nuevas interacciones sociales y las comprensiones y representaciones que surgen a partir de la implementación de las políticas públicas educativas de inclusión, lo anterior marca la diferencia con respecto a la inclusión pues a partir de la formación del tejido de interacción escolar se direccionan las políticas de inclusión.

Los gobiernos de estos países se han visto obligados a implementar políticas públicas que garanticen el ejercicio del derecho a la educación. Estas líneas de trabajo a nivel internacional y latinoamericano han vuelto su mirada al estudiante

como un sujeto de derecho, sin embargo en estos países existen diferencias en los sistemas educativos, los cuales que inciden en la intención de aseguramiento del acceso, permanencia y la culminación de los niveles educativos de los niños, niñas y adolescentes.

Colombia no es ajena a la necesidad de buscar medidas y garantizar los derechos educativos de los estudiantes, evidencia de ello es la formulación de las políticas públicas de inclusión en Colombia, enmarcadas en la constitución política de 1991 y sobre un marco de derechos que se convierten en el pilar central de todas las dimensiones sociales del país apoyadas en un marco de derechos, en este sentido, la Ley 115 de 1994 General de Educación y la expedición de la Ley 60 del año 1993, donde se expiden competencias para las entidades territoriales del estado colombiano como municipios y departamentos, representan un notable avance sobre las normas que rigieron la educación colombiana a finales del siglo XX, ya que introdujeron un conjunto de reformas con enorme capacidad de hacer cambios importantes en la educación a mediano y a largo plazo.

Estas iniciativas legales pusieron en marcha la dirección colegiada, el gobierno escolar, los PEI y la autonomía escolar de las Instituciones Educativas resaltando la importancia de las interacciones de los actores y su participación. Siguiendo estas propuestas se presentó el documento lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, de ahora en adelante (MEN) El cual plantea lo siguiente:

*Uno de los desafíos en materia de atención educativa es que el Estado garantice el acceso al servicio público educativo, así como la permanencia en él, tanto de los niños y niñas como de los jóvenes y adultos, sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición*



*socioeconómica, por su naturaleza o por determinadas circunstancias. Frente a ese reto, el Plan Sectorial y la propuesta educativa llamada “La Revolución Educativa” desde un comienzo propuso diseñar e implementar procesos y acciones alrededor de tres ejes de política: mayores oportunidades para el acceso mediante el aumento de la cobertura, permanencia en condiciones de mejor calidad y puesta en marcha de las herramientas y procedimientos que aseguren la eficiencia. Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (MEN, 2005, p. 5).*

La razón para que el Ministerio de Educación haya propuesto la divulgación de los lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables es precisamente la de entregar orientaciones y herramientas que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para poblaciones vulnerables. De esta manera el lema “Educación para todos” se convierte en una de las metas del milenio con las que Colombia se compromete, la cual busca cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos los ciudadanos, y mediante estos compromisos garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes y especialmente a todos los que se encuentran en situaciones difíciles tengan acceso a la educación primaria de buena calidad mediante la implementación de estrategias que se les garantice su permanencia.

Con respecto a estos compromisos de acceso y permanencia como elementos característicos de calidad educativa, la ciudad de Armenia y su sistema educativo local reflexionan y acompañan permanentemente la efectividad en la implementación de las políticas públicas educativas y de las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes en las Instituciones Educativas de la ciudad, lo mismo que las

prácticas para el aprendizaje que disminuyan la segregación de la oferta educativa y el fortalecimiento de las interacciones de los actores educativos.

Es así como desde el plan sectorial de Educación de Armenia (2012, p. 339), se hace referencia al fortalecimiento de la gestión del sector educativo; la gestión educativa se presenta como un pilar de la cultura organizacional, la cual se debe caracterizar por la capacidad de actuar en contexto, de responder al cambio, mediante el fortalecimiento de la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas.

En coherencia con el surgimiento de esos compromisos que presentan las Instituciones Educativas de Armenia, emerge la inquietud por explorar y conocer mediante el proceso investigativo denominado, “*Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política pública de inclusión desde la gestión directiva en las instituciones educativas Los Quindos y Camilo Torres del municipio de Armenia, Quindío, Colombia*”. Encontrar respuestas que reflejan el concepto que tienen los actores educativos (funcionarios de la SEM, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) sobre las políticas públicas de educación inclusiva y la comprensión que tienen de la propuesta “Educación para todos”.

Dentro de los actores a los que se les interroga sobre la política de inclusión, se encuentran algunos funcionarios de la entidad municipal, dentro de los cuales uno de los entrevistados expresa: “*Pues digamos, el conocimiento que tengo es el que me da un poco la experiencia y el reconocer que... que por norma el sistema educativo está obligado a generar todas las condiciones que permitan... el acceso de los niños al sistema educativo, y no solo el acceso, sino su promoción y su aprendizaje, y que en esa medida la escuela o el estado está en la obligación de darle a ese niño que tiene... digamos unos requerimientos especiales, una*



*atención que le permita adaptarse, aprender más fácil eh... construir digamos un proyecto de vida que le permita ser... útil socialmente y, no tenga limitaciones y que en ese propósito la escuela debe tratarlo a él digamos... diseñando unos programas y unas estrategias que estén hechas a su particular condición. Ese es un esfuerzo que hace hacemos todos los maestros, que obviamente necesita de muchos recursos, que necesitamos más capacitación, pero en el cual yo diría que... hay un elemento muy importante que tiene que ver y yo diría que es el amor que el maestro tenga por esa tarea."*

Se llega con grandes expectativas a la Secretaría de Educación, esperando encontrar un conocimiento e interpretación clara y amplia de las políticas públicas de inclusión donde el organismo orientador de las políticas públicas de educación traza estrategias y direccionamientos para las instituciones educativas. Realmente se encuentran unos conocimientos y apreciaciones muy semejantes a los escuchados en los directivos y docentes y a los propuestos por la política del Ministerio de Educación Nacional, la accesibilidad a las instituciones y la relación de la inclusión con las limitaciones, con lo especial, con el déficit, con la minoría.

También nos recuerda la necesidad de destinar recursos para direccionar e implementar las políticas de inclusión y satisfacer la necesidad de capacitación del cuerpo docente, pero también refleja el afecto del maestro hacia sus estudiantes como condición necesaria para la inclusión. En esa lógica jerárquica y microscópica de acercamiento a lo local y acudiendo a los actores educativos para comprender la permeabilidad de la matriz externa (políticas públicas) sobre ellos, se acude a los directivos docentes y se toma una muestra de las entrevistas realizadas que reflejan las comprensiones que se tienen de inclusión: *Pues generales [...] cierto, generales es que ya las instituciones educativas debemos atender casi que todo tipo de población que debemos hacer*

*todas nuestras adaptaciones curriculares de acuerdo a la necesidad de cada niño, tenemos niños que solamente trabajamos en socialización, sin embargo entender eso para el docente es muy complejo[...] sobre todo y pues para la familia también, pero la mayoría de docentes tienen el esquema de alcanzar los mismos logros con todos los estudiantes entonces... la política es de todos los niños dentro del sistema,... no señalar, no discriminar la participación de ningún niño bajo ninguna circunstancia en las instituciones educativas .<sup>6</sup>*

Estas expresiones llevan a reflexionar frente al momento que algunas Instituciones Educativas presentan con respecto a las políticas públicas de inclusión y al direccionamiento y orientación que desde la gestión directiva realizan, primero que la mayoría de instituciones educativas están en un proceso incipiente de integración, vinculando a los estudiantes, pero con la única respuesta de realizar adaptaciones de tipo curricular y en algunos casos de tipo evaluativo con consideraciones especiales pero sin estrategias para la retención y la culminación exitosa de sus niveles de formación, allí se encuentra un esquema tradicional de educación homogenizante el cual genera resistencia y apreciación de sobrecarga para el docente en el aula. Sin embargo se encuentran en esta muestra de entrevista la comprensión de educación para todos donde la discriminación y la exclusión no se pueden presentar bajo ninguna justificación.

Avanzando con las células (actores educativos) integrantes del tejido Interactivo escolar se profundiza con el actor docente: *[...] bueno, la educación inclusiva [...] es un pro [...] es, un producto digámoslo así, no, o es una parte del proceso que viene, que se ha estado de mucho tiempo atrás que atención a la diversidad, que el multiculturalismo, que, que la, que la inclusión, que niños con barreras, que escuela in[...] bueno, e [...]ha sido una [...]*

6 Entrevista 1



*digámoslo ha sido una política gubernamental noble, tiene una filosofía noble, pero de lo dicho al hecho, como dicen pues, que pena utilizar refranes aquí, hay mucho trecho, de lo que está escrito a lo que se hace no hay nada [...] una cosa es lo que está escrito y la realidad va por otro camino lastimosamente como casi todo en nuestro país.*<sup>7</sup>

Llama la atención de esta narrativa, la referencia a términos contruidos y sobre los cuales se apoyan las políticas educativas para direccionar las organizaciones educativas, multiculturalismo, diversidad e inclusión, los cuales establecidos como conceptos y sustentados en un discurso teórico sufren el llamado desfase del que habla Zemelman cuando menciona que: *Al no tener conciencia que se está dando un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que estamos inventando realidades. Situación que podemos reconocer no solamente en el ámbito de la investigación o de la docencia, de la academia en general, sino que también en otro orden de discursos, por ejemplo el discurso político (Zemelman, 2008, p. 2).*

Uno de los actores más significativos, son los estudiantes, a los cuales se les interrogó ¿Qué entiende por “Educación para todos”?, cuestionamiento relevante en el sentido de indagar sobre la razón de ser de la educación, al encontrar en una de las respuestas brindada por uno de ellos: *“Educación para todos, es educación para ricos, pobres [...] la [...] todas las personas que quieran estudiar”*<sup>8</sup> Este tipo de expresiones muestra la comprensión de la igualdad para todos los sujetos como una propuesta de reconocimiento y oportunidades para todos, igualmente se resalta el factor motivacional del estudiante como condición para acceder y aprovechar las oportunidades. Finalmente se pregunta al padre de familia, ¿Qué entiende por “Educación para

todos”? Pregunta fundamental para el actor corresponsable de la formación del estudiante y responde: *Ya [...] Pues que [...] no debe [...] no se debe de pronto discriminar a las personas, por [...] por eso que de pronto este no lo recibimos o de pronto una niña que de pronto que embarazada o algo, entonces vamos a dejarla de por fuera, debería ser pues [...] equitativo para todos, parejo”*<sup>9</sup>

Para estos acudientes la accesibilidad y la superación de barreras como las condiciones y situaciones que presentan los estudiantes debe ser “Educación para Todos” al igual que no la discriminación de los estudiantes. Las muestras de entrevistas anteriores realizadas a los diferentes actores educativos llevaron a considerar varias barreras que afectan la permeabilidad hacia las células llamadas actores educativos, por un lado los recursos destinados a la socialización y a la divulgación de las políticas públicas de inclusión al igual que la sensibilización y capacitación para directivos y docentes, los recursos que requieren la contratación de profesionales de apoyo como psicólogos, terapeutas, trabajadores sociales entre otros, al igual que materiales diagnósticos y pedagógicos. Otra barrera que se refleja en las entrevistas es la información insuficiente por parte de directivos y docentes sobre las políticas públicas; *las cuales enmarcan y direccionan la formulación en lo que respecta a los recursos y a las estrategias de reconocimiento, las políticas públicas de inclusión hacen parte del espectro bidimensional de dos extremos planteado por Fraser, la cual “considera la “redistribución” y “reconocimiento” en su referencia política; es decir, como constelaciones ideales y típicas de las reivindicaciones que se discuten en la actualidad en las esferas públicas (Fraser, 2008, p. 86).*

Esto significa que no solo son políticas que buscan la reivindicación social, también la reivindicación de clase por

7 Entrevista 8

8 Entrevista 22

9 Entrevista 16



aspectos distributivos y económicos, estas políticas públicas asumen esta bidimensionalidad aunque aparentemente sean propuestas contrarias y excluyentes, al respecto Fraser clarifica que: [...] *Los dos paradigmas asumen concepciones diferentes de injusticia. El paradigma de la redistribución se centra en injusticias que define como socioeconómicas y supone que están enraizadas en la estructura económica de la sociedad.* Y *“el paradigma del reconocimiento se enfrenta a injusticias que interpreta como culturales, que supone enraizadas en patrones sociales de representación, interpretación y comunicación (Fraser, 2008, p. 87).*

A partir de las afectaciones que generan estas inequidades, la política de inclusión no es por sí solo la panacea, las comprensiones que se derivan de esta implementación deben ser permeadas por la propuesta del tejido de interacción escolar-TIE-, como posibilidad de encuentro con el otro.

## 2. Clima escolar

Teniendo en cuenta las definiciones positivistas, explicativas y descriptivas de clima escolar que existen y la necesidad de trascender el concepto hacia uno más comprensivo, integrador y potencializador como es el Tejido de Interacción Escolar, se hace necesario abordar algunas definiciones de clima escolar que permitan diferenciar y comprender los conceptos de clima escolar y tejido de interacción escolar.

Frente a estas razones es pertinente revisar de donde surge, cómo es comprendido el concepto de clima escolar, cuáles son los elementos constitutivos del clima escolar y cuáles autores le dan relevancia a uno u otro elemento. Al respecto se identifica que el origen del concepto de clima escolar, se puede situar en la psicología social y en el enfoque de sistemas. Con respecto a las raíces del clima escolar

Tagiuri y Litwin, (1968) y Schneider (1975), plantean que el desarrollo del concepto de clima escolar tiene sus orígenes en el concepto de “clima organizacional”, el cual es el resultado del estudio de las organizaciones y del campo laboral los cuales se consolidan a finales de la década de 1960, en este origen de concepto se refleja el aporte de la psicología social para explicar el comportamiento de las personas en las organizaciones.

El clima escolar entonces ha partido de una propuesta descriptiva y explicativa del mundo de las organizaciones, configurándose una gama amplia de conceptos, unos centrados en la relevancia de las estructuras y los procesos, algunos fijando la atención en la cultura organizacional, los estilos de dirección y los procesos comunicativos y otros centrados en las percepciones de los integrantes de la organización. Isidora y V. mencionan que: En las últimas décadas se ha desarrollado un creciente interés por el estudio del clima organizacional, asociado a su inclusión como indicador de la calidad de la gestión de las organizaciones y como uno de los elementos básicos para potenciar procesos de mejoramiento al interior de éstas. Estos autores al estudiar el desarrollo del concepto, reconocen 22 definiciones, dando cuenta de las dificultades y discrepancias para precisar el significado de este constructo. Al analizarlas, reconocen cómo se enfatizan las estructuras v/s los procesos de la organización, revelando en distintos grados su carácter objetivo v/s subjetivo. (Mena y Valdés, 2008, 2)

Precisamente esos énfasis han polarizado las definiciones de clima organizacional identificándolas como variables independientes y dependientes desde la perspectiva positivista de las organizaciones. Esta tendencia ha trascendido al medio educativo hasta el punto de encontrar definiciones de clima escolar en estas polaridades, al respecto se pueden apreciar algunas definiciones como las siguientes: Arón y Milicic (1999) lo definen



como» la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales». Estas percepciones entonces se apoyan en la experiencia que los actores tienen en su lugar de trabajo. Por otra parte encontramos ejemplo de definiciones donde se reconoce la propuesta de variadas dimensiones que componen este constructo.

Entre ellas prevalecen las relaciones que se establecen entre los distintos actores escolares, los elementos relativos al funcionamiento de la organización y condiciones físicas del ambiente (Becerra, 2007; Stevens, 2007; Debarbieux, 1996, Justiniano, 1984). Frente a estos componentes es interesante reconocer que el clima escolar no necesariamente homogeniza o uniforma a toda la institución. El estudio del clima escolar puede estar centrado en procesos que ocurren al interior de la vida escolar, frente a estos componentes cabe la posibilidad de asociar y relacionar al clima escolar con otros factores y condiciones del mundo escolar lo cual genera una multiplicidad y variada posibilidad de definiciones.

En estas posibles relaciones se encuentra el clima escolar asociado a la calidad educativa, dentro de ellas cabe mencionar a Teodoro (2006), el cual plantea lo siguiente:

*1. Encontramos el liderazgo desde una propuesta democrática que debe partir del equipo directivo, 2. La corresponsabilidad de todos los actores educativos institucionales en la transversalidad e interacción permanente, recuerden que sin interacción es imposible generar tejidos escolares positivos y procesos de inclusión, 3. La comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución, expandiendo la capacidad de escucha de los directivos y docentes, en este caso cabe señalar la importancia de promover respuestas asertivas en la comunicación, 4. Las*

*relaciones respetuosas, acogedoras y cálidas dentro del aula, aquí se resalta la importancia de considerar y valorar los microtejidos escolares, 5. Las relaciones respetuosas entre los miembros de la institución en los espacios escolares fuera del aula; y 6. Las relaciones participativas de la institución con el entorno escolar, es decir esas relaciones que se construyen con la comunidad, iglesia, entidades públicas y privadas y universidades entre otras. (Teodoro, 2006, p. 123).*

En concordancia con las características del clima escolar descritas por Pérez (2006), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), propone una definición de clima escolar como es “Generar un ambiente sano y agradable que propicie el desarrollo de los estudiantes, así como los aprendizajes y la convivencia entre todos los integrantes de la institución.” (MEN, Guía 34, 2008, 29). Además de esta definición el MEN plantea unos procesos integrales y necesarios para el clima escolar como son: la pertenencia y participación, ambiente físico, inducción a los nuevos estudiantes, motivación hacia el aprendizaje, el manual de convivencia, la realización de actividades extracurriculares, los programas en cada Institución de bienestar de los alumnos, y el manejo eficiente y oportuno de conflictos y casos difíciles. Estos componentes del clima escolar propuestos por el MEN de Colombia resultarían impactantes para generar un clima escolar potenciador si se llevaran a cabo de manera articulada y direccionada no solo por la gestión directiva, también por las otras gestiones y proyectos pedagógicos Institucionales.

De acuerdo a esta guía 34 del Ministerio de Educación Nacional se ha convertido actualmente en la herramienta más utilizada por directivos y docentes para realizar mediciones de las gestiones institucionales., ya que permite identificar fortalezas y debilidades de las instituciones, en estos



procesos la medición del clima escolar es tangencial y poco prioritaria, pues se puntualiza de manera significativa en los resultados de la gestión académica, dando respuesta a exigencias de las políticas nacionales de calidad educativa, sería un gran avance evaluar las percepciones de las relaciones que se gestan al interior de la vida escolar y de igual manera el conjunto de elementos procesuales y característicos que hacen parte del clima escolar.

Desde estas intencionalidades de medición del clima escolar, este nunca será neutro, siempre impactará, ya sea actuando como favorecedor u obstaculizador del logro de los propósitos institucionales. En términos generales, los climas escolares potenciadores o favorecedores de la organización son aquellos en los cuales:

*Se facilita el aprendizaje de todos quienes lo integran; los miembros del sistema se sienten agradados y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar general, sensación de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Los estudiantes se sienten protegidos, acompañados, seguros y queridos". (Arón y Milicic, 1999, p. 67).*

Complementario a estas características de clima escolar se hace necesario retomar una definición con una aproximación más integradora propuesta por Rodríguez, el cual plantea que éste corresponde a las "percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo." (Rodríguez, 2004, 147). Con

respecto al concepto de las percepciones, estas son concebidas como "el conjunto de interpretaciones y significados que construye el sujeto, al hacer subjetivo un mundo objetivo o real" (Sepúlveda, 2002, p. 1). Estas percepciones entonces generan disposición y motivación para trabajar en equipo y en beneficio de la organización.

Este es un factor que incide en la calidad educativa y que se relaciona con la atención a los padres y el tiempo que se le dedica a ellos, en estos se resalta la expresión de muchos docentes frente a esta actividad refiriéndose que no les alcanza el tiempo, debido a la complejidad de las problemáticas que expresan los acudientes cuando recurren a ellos y en ocasiones están referidas a lo económico y a las difíciles relaciones con sus hijos, situación que les ha generado a los directivos docentes replantear y priorizar estas actividades ampliando, liderando y programando los espacios institucionales para que esta atención produzca acogida y buen ambiente en la Institución Educativa.

Por su parte la investigación Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva en las instituciones educativas Los Quindos y Camilo Torres del municipio de Armenia, Quindío, Colombia, gestaron categorías alternas derivadas desde los factores inhibidores y limitantes, definidas respectivamente así: La no comprensión del concepto de una escuela para todos como inhibidor en la aplicación de la política pública de inclusión, la ausencia de la gestión directiva como limitante en la atención a la diversidad en las instituciones educativas, las cuales posibilitaron identificar las diferentes percepciones que tiene la población objeto sobre la incorporación por parte de los directivos docentes de la política pública de inclusión y se resalta de manera puntual el clima escolar como factor potenciador de la incorporación de la política pública de inclusión.



Esta categoría emergente se vio reflejada en las respuestas de los actores entrevistados referidas a las relaciones reinantes en la Institución, se resalta las realizadas a un grupo de estudiantes, para lo cual se referencian como muestras las respuestas de los entrevistados 23 y 24, a los cuales se les pregunta por las relaciones establecidas dentro de la institución, estos afirman que: *“son muy... como unidos, siempre los docentes escuchan a los alumnos y es una relación buena, no hay tanto conflicto.”* (Entrevista 23.), otro actor responde *“la convivencia siempre es buena”, “yo he visto que todas las personas que llegan acá se las trata muy bien.”* Esta percepción no dista del grupo de padres de familia, ya que las entrevistas realizadas a estos develan la aprobación de las relaciones que se dan en la comunidad educativa, destacando la buena convivencia entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia que en conjunto son afectados positivamente por la interacción social dentro de la institución.

Refrendando esta percepción se evidencia en las entrevistas a padres de familia los entrevistados 19 y 21, quienes expresan los siguientes aportes: *“Pues hasta donde yo sé, son muy buenas Sí, porque ellos tienen mucha conexión, sí, comparten mucho”, “Pues a mi concepto es muy buena, es excelente”.* De igual forma, varios docentes entrevistados califican el clima escolar de las dos instituciones como armonioso, ya que las relaciones que se dan dentro de las mismas están basadas en el respeto, el trato humano y la comunicación, esto se hace patente cuando describen de la siguiente manera las relaciones entretejidas al interior de sus instituciones: *“en general bien, son relaciones mediadas por, por mucho diálogo, por diálogo y respeto”, “Esta comunidad particularmente, es una comunidad de paz, de los padres se caracterizan por ser muy buenos, muy, de mucha aceptación del*

*maestro”, “hay buena conexión entre los directivos, los padres de familia y los profesores, hay diálogo siempre”, “se vive un ambiente entre los estudiantes de respeto, de cordialidad”, “acá el trato es muy humano”.*

Por último, los directivos docentes entrevistados al momento de describir la convivencia en su institución refuerzan la sensación de agrado o satisfacción al emitir comentarios como: *“Yo creo que son muy positivas, sin dejar de decir que hay diferencias que es lógico que las halla entre tantas personas”, “cuando llega el muchacho se le da un buen trato”, “hay una cosa que se llama actitud frente al frente al niño, eh... ya uno ve que los maestros tratan mejor a los niños”.*

Esta manifiesta satisfacción por el clima escolar vivido por los diferentes grupos poblacionales en las instituciones estudiadas —Camilo Torres y Los Quindos—, en últimas se traduce en reconocimiento institucional, pues son repetitivas las características de calidad que los entrevistados le asignan a sus establecimientos al momento de referirse a ellos, dotándolos de esta manera de un renombre construido a partir de la comparación y la experiencia.

### **3. Del clima escolar al Tejido de Interacción Escolar (TIE)**

Teniendo en cuenta los diferentes conceptos de clima escolar, sus tendencias bidimensionales de subjetividad y objetividad, la perspectiva fragmentada, instrumental y de producto que plantea cada definición, se establece la necesidad de construir una definición y perspectiva integradora, comprensiva e interactiva de clima escolar a la cual se le denomina Tejido de Interacción Escolar, a continuación se describen las características de esta propuesta diferenciadora entre clima y tejido de interacción escolar:



### DEL CLIMA ESCOLAR AL TEJIDO DE INTERACCIÓN ESCOLAR (TIE)

CLIMA ESCOLAR	TEJIDO DE INTERACION ESCOLAR
Postura Explicativa y Descriptiva	Postura Comprensiva e Integradora
Énfasis en las relaciones basados en los resultados del aprendizaje	Énfasis en la Interacción del actor educativo con el otro y con los otros
Relevancia de estructuras y procesos como: cultura organizacional, estilos de dirección, procesos comunicativos	Relevancia en la configuración de redes conectivas de sentido entre los sujetos.
Construcción y mantenimiento de relaciones funcionales.	Construcción y Mantenimiento de relaciones significativas.
Relaciones Lineales	Relaciones en Red
Medio físico, social e interacciones	Representaciones y comprensiones que construyen los actores educativos frente a lo que sucede
Mirada técnica, instrumental, de medición, control, predicción y de observación e intereses de resultados	Mirada en los procesos educativos y en la participación para la construcción del presente histórico
La escuela enseña	La escuela es un escenario para que aprendamos
Con respecto a la diversidad expresión de tolerancia por el otro.	Con respecto a la diversidad Expresión de actos de conciencia cotidiana de respeto por el otro.

Construcción propia de los autores

El tejido de interacción escolar (TIE) como cualquier tipo de tejido vivo cumple una función y presenta algunas condiciones especiales que dinamizan y garantizan la adecuada organización, participación y conectividad de las células constitutivas (actores educativos). A estas condiciones se suma la calidad y el estilo de sus interacciones, en este sentido, en los últimos años existe cierta preocupación por intervenir en la calidad de las interacciones de los actores del sistema educativo, como condicionante de una gestión de calidad hacia la consecución de los deseados resultados de aprendizaje (Murillo y Becerra, 2009, 378). Así mismo la colaboración entre los miembros de la Institución Educativa, el trabajo en equipo, la coordinación de tareas, el respeto y la comunicación entre otros son condiciones necesarias para lograr un equilibrio importante de adaptación y ajuste de los actores educativos.

Este TIE participa y es primordial para la función vital de formación de la escuela. Recordemos que la escuela es vida y el eje de desarrollo de una sociedad y de un país, por ello es necesario tomar el microscopio y empezar a identificar en el tejido las células (actores educativos), a su núcleo (Comprensiones y

Representaciones) y sus moléculas (la participación, pertenencia de los actores y su convivencia) se generan cuando se conectan con la matriz externa (políticas públicas de inclusión) a partir de una fibra y estructura conductora llamada la gestión directiva.

Hacer mención del Tejido de Interacción Escolar remite a definiciones que se aproximan al propósito de construcción de este concepto integrador, entre ellos encontramos a Cere haciendo referencia al clima escolar, el cual afirma que:

*“es el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos” (Cere, 1993, 30).*

Esta definición permite comprender la importancia de aspectos individuales y sociales, donde la estructura de la Institución Educativa, el estilo de dirección, las percepciones de los sujetos y las interacciones de ellos se integran de una manera dinámica para producir unas



fibras integradoras y potenciadoras desde la matriz externa hasta las profundidades de los tejidos, es así como se consolida y confiere una identidad, una personalidad institucional y una diferenciación con otros tejidos escolares.

Con respecto a lo anterior, surge la pregunta ¿Por qué hablar de interacción en el tejido escolar? Para dar respuesta, es necesario realizar una serie de reflexiones: Primero, hay que señalar que la escuela moderna entendida como Institución u Organización favorece la interacción del actor educativo con el otro y con los otros, promoviendo la creación de redes conectivas entre los sujetos los cuales le dan sentido a la cotidiana vida escolar. Estas redes conectivas conducen a los miembros de la Institución a construir y mantener relaciones significativas que determinan formas particulares de ser, actuar, pensar y sentir.

Estas redes sufren las tensiones, angustias, impotencias e incertidumbres que producen los cambios exigidos, reformas, rupturas de paradigmas y nuevas políticas diseñadas para la escuela de hoy. Generando nuevos estilos de relación entre las células del tejido (actores educativos) y a su vez presentando afectaciones en la matriz externa en sus espacios familiar, comunitario, laboral y ciudadano.

Segundo, es necesario mencionar y tener en cuenta que la interacción de los actores educativos al funcionar como una intrincada red de relaciones y de interacciones entre los sujetos conecta a las familias, las comunidades y a los actores con la comunidad y con las instituciones educativas, las cuales generan un proceso de retroalimentación recíproca entre familia, institución educativa y sociedad. De esta forma la interacción como red nunca permanece sola al contrario se comunica con un entorno o medio ambiente escolar, al respecto Cano y Lledó afirman que:

*El medio escolar. [...] jamás es neutro, articula un conjunto de infor-*

*maciones propias que, probabilísticamente, inhibe o desencadena, facilita u obstaculiza, pautas de conducta ya latente, modos de pensamiento, formas de sentir, etc. Así concebido el entorno constituye un medio de comunicación no verbal que interacciona con el individuo, que habla por él y con él [...] (Cano y Lledó, 1990, p. 12).*

Teniendo en cuenta este entorno donde se presentan las interacciones y las afectaciones que se producen en los actores educativos se ve la necesidad de trascender los conceptos de clima escolar, ambiente escolar, medio escolar o entorno escolar y utilizar el concepto de tejido de interacción escolar- TIE-, el cual trasciende el positivismo y la funcionalidad de las relaciones de los miembros, el espacio físico y los recursos para asumir una comprensión del mundo escolar como escenario vital de la sociedad de , las interacciones que se producen en dicho medio y de la construcción de las representaciones y comprensiones que los actores educativos establecen frente a los cambios.

El TIE da vida e identidad a las instituciones, por lo tanto es vital que éste refleje la fibra gruesa del direccionamiento estratégico de la escuela, el TIE que vive la institución educativa permite conocer la dinámica institucional y es un sello de la misma., ya que es particular y emerge del entramado o tejido de carácter único dado por las características propias del contexto. Contexto que en últimas potenciará, limitará o inhibirá los diferentes procesos institucionales. De esta manera se espera que en un tejido de interacción escolar (TIE) potenciador e integrador, los resultados en términos de procesos formativos sean los deseados.

Razón por la cual es fundamental que los miembros de la comunidad educativa perciban un TIE de bienestar, de confianza, de afecto y de exigencia, entendido desde la perspectiva de Pérez, (2006)



como la exigencia con respeto... no es condescendencia, es exigencia con respeto, calidez y cariño, ya que con ello se contribuye a garantizar no solo el acceso a la vida escolar, sino también la permanencia en la misma y la culminación exitosa de los ciclos de formación.

A partir de lo anterior y de acuerdo a la investigación realizada se puede decir que los directivos docentes de ambas instituciones describen el clima escolar de sus instituciones como de calidad, pues tal y como lo menciona Pérez este se caracteriza por:

*La comunicación efectiva y dialógica dentro de la institución, expandiendo la capacidad de escucha de los directivos y docentes; IV) las relaciones respetuosas, acogedoras y cálidas dentro del aula; V) las relaciones respetuosas entre los miembros de la institución en los espacios escolares fuera del aula. (Pérez, 2006, p. 3)*

También se puede afirmar que las instituciones educativas Camilo Torres y Los Quindos cumplen con las condiciones para un (TIE) Tejido de Interacción Escolar potenciador, de acuerdo a la definición de tejido propuesta en el artículo. Esto se refleja en las respuestas de los entrevistados de los diferentes grupos poblacionales, los cuales realizan manifestaciones que dejan ver la aprobación y el agrado por el TIE. Esta sensación de bienestar vivida dentro de las instituciones, es el resultado de un entretejido de cordialidad, respeto, interés y compromiso que caracterizan las relaciones establecidas entre los miembros de la comunidad educativa.

Frente a la cordialidad y el buen trato surge una pregunta extendida a las Instituciones Educativas y al sistema educativo en especial. ¿Porque es importante el (TIE) para la educación?

La respuesta surge de analizar que en ambas instituciones para los directivos la comunicación es un aspecto muy

importante, en las relaciones entre la comunidad educativa. Encontramos que solamente un directivo de la institución Camilo Torres se refiere al "buen trato" como un elemento importante en la transformación de los procesos institucionales, en comparación con la institución Los Quindos donde los directivos frente a preguntas relacionadas con las características que debe tener una institución y un docente que atiende la diversidad, centran sus respuestas en el clima institucional, en el buen trato y en el respeto. Por último, los directivos docentes entrevistados al momento de describir la convivencia en su institución refuerzan la sensación de agrado o satisfacción al emitir comentarios como: "Yo creo que son muy positivas, sin dejar de decir que hay diferencias que es lógico que las halla entre tantas personas", "cuando llega el muchacho se le da un buen trato", "hay una cosa que se llama actitud frente al frente al niño, eh... ya uno ve que los maestros tratan mejor a los niños".

Es así como emerge el Tejido de Interacción Escolar (TIE), el cual se presenta y convierte en un factor potenciador que hace parte de los procesos académicos de los estudiantes, en su adaptabilidad y en un ambiente favorable de los diferentes actores y en un espacio que contribuye al desarrollo de las labores de los maestros. Este tejido de interacción trasciende el aspecto físico de las instituciones, la infraestructura y los recursos para el aprendizaje con los que cuenta. Este ha sido un indicador poco utilizado y tenido en cuenta a la hora de hablar de calidad educativa, ya que el interés ha sido cobertura, eficiencia, accesibilidad y retención, centrandolo en los resultados de los estudiantes en las pruebas externas e internas con una mirada técnica, instrumental, de medición, control, predicción y de observación e interés de resultados pero no de los procesos educativos, ni de lo que sucede en los procesos para producir ciertos resultados.



## 4. Microtejido de interacción escolar

Al explorar el TIE encontramos unas células (actores sociales) que forman un Microtejido escolar (Aula y Equipos de trabajo), este Microtejido se observa a partir de los núcleos perceptuales (comprensiones y representaciones) y generan unas interacciones particulares que pueden beneficiar u obstaculizar las gestiones o procesos de las Instituciones Educativas, al respecto Arón y Milicic (1999) plantean que los microclimas en la escuela pueden ser protectores para las personas cuando son microclimas positivos y se ven rodeados de climas escolares negativos, un ejemplo de este tipo son los microtejidos de aula positivos que se presentan ante Tejidos escolares negativos y conflictivos, en estos los integrantes del aula junto con el director de grupo construyen interacciones protegen y amortiguan el efecto adverso que puede producir el tejido escolar negativo.

Los microtejidos entonces se pueden definir como el conjunto de percepciones de los actores referentes a distintos sub-sistemas de la organización educativa. El tejido de interacción escolar se compone de variados microtejidos, que pueden ser protectores u obstaculizadores del desarrollo institucional, independientemente del tejido escolar característico. Los microtejidos pueden ir desde la conformación de pequeños grupos al interior de un aula hasta un grupo completo como equipos de áreas, sala de profesores, grupos musicales, grupos de teatro, clubes deportivos entre otros y pueden ir desde grupos muy reducidos hasta grupos que abarquen la comunidad como las escuelas de padres.

Es así como estos Micro tejidos se constituye en factores potenciadores o inhibidores, dentro de ellos encontramos a los equipos directivos los cuales a partir de la fibra direccionadora y orientadora generan procesos de planeación, ejecu-

ción y evaluación para el funcionamiento de las instituciones educativas. Se puede afirmar que el Microtejido escolar no se queda encerrado en el aula de clase o solo en lo institucional afectando única y exclusivamente a estudiantes, docentes y directivos docentes; éste trasciende y como lo menciona Pérez "El clima escolar apropiado impacta también, en forma indirecta, a la familia y a la sociedad a través de la interacción de los miembros de la institución en sus espacios de convivencia extramurales" (Pérez, 2006, p. 5).

Los impactos de los microtejidos en el tejido de interacción escolar demuestran la importancia de conformar y liderar equipos de trabajo en las instituciones educativas lo mismo que fortalecer de manera positiva las interacciones de sus miembros mediante la participación, la concertación y el reconocimiento.

## 5. La fibra direccionadora y orientadora de la gestión directiva

Al inicio del artículo se hizo referencia a una importante fibra conductora llamada gestión directiva, la cual es una línea gruesa y extensa que se extiende a lo largo del tejido interactivo escolar, esta fibra lidera, direcciona y orienta las políticas públicas recibidas desde la matriz externa y las conduce a otras fibras llamadas gestión académica, comunitaria, administrativa y financiera. Esta fibra debe liderar todos los procesos de acuerdo a la premisa "*La Gestión Directiva se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado*" (MEN, 2008).

La gestión directiva, de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación nacional, incluye los procesos: "direccionamiento estratégico y horizonte institucional, la cultura institucional, el clima escolar, la gestión estratégica y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno". MEN. (2008). La gestión directi-



va entonces permite organizar, ejecutar y evaluar el funcionamiento general de las instituciones educativas, encontrando en cada una de esas etapas las oportunidades de mejoramiento de la Institución. Es muy importante que a través del equipo directivo se oriente la construcción y la definición del horizonte institucional, se determine la posibilidad de una visión compartida, se establezcan los procesos comunicativos con sentido y se acompañen y consoliden equipos de trabajo que actúen en forma de red. Esto necesita medidas de orden pedagógico y organizativo, donde los aportes teóricos y prácticos fortalecen la gestión y el liderazgo.

Al respecto (Sacristán, 1991), mencionan que la gestión directiva se debe comprender como acción educativa donde los sujetos tienen papeles fundamentales, dentro de estos papeles la acción se muestra como unidad de análisis; donde la comprensión de lo que acontece en el mundo educativo tiene que ver con los agentes que le dan vida con sus acciones y con sus interacciones. Lo anterior resalta el valor de las acciones y la comprensión de esas acciones, de los sujetos que las realizan y las relaciones que se establecen aspectos fundamentales para entender la educación como proceso social y la posibilidad de instaurar los potenciales cambios que se pueden gestar desde los equipos directivos institucionales, los cuales se deben consolidar y fortalecer para definir, potenciar y posibilitar la incorporación de las políticas públicas de inclusión.

En este sentido es coherente la apreciación de Cassasus, el cual afirma que actualmente:

*La gestión debe responder no tanto con las funciones y procesos racionalmente determinados, es necesario abordar las necesidades de los sujetos involucrados en el proceso, tales como el compromiso, y la satisfacción en el trabajo. Es decir temas micro, tales como liderazgo, satisfacción, calidad de*

*las relaciones interpersonales, la comunicación, el clima, que son los temas sobre los cuales se basan las capacidades de cambio y de adaptación a los cambios.” (Cassasus, 2000, p. 36).*

En la fibra direccionadora de la gestión el liderazgo se constituye en una característica con presencia significativa, donde los directivos la pueden convertir en una posibilidad estratégica en la acción y a través de la interacción con los demás actores educativos, logrando un resultado favorable mediante la articulación entre la visión, la autoridad y el saber.

En este orden de ideas, el directivo docente demuestra su desempeño y el cumplimiento de sus funciones en la medida en que logren soluciones acertadas, concertadas, equitativas. Al igual que la construcción de escenarios probables y deseables, seleccionando las mejores estrategias y reduciendo al máximo la incertidumbre. El liderazgo del directivo debe trascender y reflejarse en el mejoramiento de las interacciones de los miembros de la comunidad educativa y en la generación de cambios profundos y estables.

Estos cambios que requieren los directivos docentes de acuerdo a las nuevas demandas de la gestión directiva, ponen de manifiesto una competencia vital que debe ser desarrollada en ese tejido escolar y es un mayor liderazgo, con el fin de que ejerzan una autoridad más horizontal, promuevan mayor participación en la toma de decisiones, desarrollen nuevas competencias en los actores educativos, nuevas formas de interacción entre sus miembros, interacciones alternativas entre la organización y con otras organizaciones.

En este sentido es importante la apropiación de esa matriz externa de políticas de inclusión, la información suficiente y clara de la inclusión que le permita apropiarse y empoderarse del discurso y la práctica y así poder direccionar y orientar el tránsito que deben asumir las organizaciones educativas frente a la inclusión.



Pero este empoderamiento requiere asumir y profundizar en las subjetividades de los directivos, los cuales mediante las comprensiones de los desafíos y tensiones que producen los cambios y el conocimiento claro del tipo de representaciones que ellos construyen con las políticas y exigencias del medio externo e interno de las Instituciones, pueden entonces agenciar procesos de inclusión claros y efectivos, algo así como si no evaluó mi subjetividad, es difícil comprender y afectar las interacciones de los demás actores educativos.

Se trataría entonces de hacer una ruptura paradigmática frente a la gestión directiva clásica, tradicional o cotidiana que se realiza en las instituciones educativas, la cual ha sido instrumental, técnica y de mediciones transferidas por las ciencias de la administración, Es necesario entonces replantear la gestión actual, bajo la perspectiva de un nuevo orden y propuesta de organización educativa como lo es la inclusión, precisamente la educación inclusiva requiere una toma de conciencia cotidiana sobre el respeto al otro y a los otros, un pensamiento crítico a la escuela y a las formas homogéneas y estilos estandarizados de atender a los estudiantes.

Frente a esta ruptura la inclusión puede ser entendida como un proceso de transformación de las comprensiones de los diferentes actores educativos frente a la garantía y la participación de todos los niños, niñas y adolescentes., pero para lograr lo anterior se necesitan cambios estructurales en la organización, planeación, en los estilos de hacer las prácticas pedagógicas, en la forma de evaluar y en la manera de comprender las barreras y potencialidades de los estudiantes para alcanzar el éxito escolar.

Precisamente frente a la inclusión y los beneficios de atender a la población diversa, reconocerla y al tiempo construir comunidades educativas que compartan fines comunes, se requiere gestionar a

través de lo diverso y lo común. Estas características de lo diverso y común son propias de la escuela de hoy y no se puede gestionar si no es a través de lo que propone Agudelo.

*Todo esto sólo será posible si la institución educativa orienta su gestión desde una acción política transformadora de imaginarios, representaciones y actuaciones de los diversos agentes que a ella confluyen, una gestión crítica y con capacidad de emanciparse de los modelos foráneos allegados de la reingeniería, la calidad en la producción industrial y el afán estandarizador del mercado.” (Agudelo, 2012, p 49).*

En esta nueva propuesta de organización educativa que representa, atiende y actúa sobre lo diverso, se debe resaltar la identificación de lo diverso no solo en el estudiante, también en sus familias, en los directivos y en los docentes, sin embargo deben existir unas comprensiones y actuaciones comunes para la interacción de sus miembros que muchas veces es ignorada, la lectura del otro, esa lectura que es olvidada o que simplemente no hay tiempo o no queda tiempo como consecuencia de una gestión instrumentalizada. Hay que recordar que la gestión necesita reflexión e interacción, pero también reconocimiento y contemplación con el otro. La gestión directiva debe trascender la perspectiva instrumental, caracterizada en las Instituciones educativas por el manejo eficiente y transparente de los recursos económicos, propios de una política y filosofía racional del gasto público, armonizada y complementada por una amplia concepción de la pedagogía al servicio de las comunidades diversas a partir de principios de equidad en cuanto al crecimiento y desarrollo de la institución a través del aprovechamiento de las potencialidades y oportunidades de su talento humano.

Resulta fundamental entonces que los directivos docentes fortalezcan competencias esenciales en la educación y no



solo desde la administración, Cassasus menciona que. “es necesario desarrollar la dimensión pedagógica en la gestión educativa. Es necesario repensar la gestión educativa para que en ella la gestión no se limite a la administración de los recursos sino abarque también el liderazgo pedagógico.” (Cassasus, 2000).

## **6. El tejido de interacción escolar potencia la gestión directiva en la incorporación de las políticas públicas de inclusión**

Frente a la potencialidad que existe en el tejido de Interacción Escolar, se hace necesario diferenciar la potencialidad de acción y la de inhibición que existe en el tejido y las posibilidades que este tejido muestra para direccionar la matriz externa de las políticas.

Desde esta mirada diádica, se resalta el concepto de factor *Potenciador*, como el encargado de impulsar, fortalecer, respaldar y favorecer el desarrollo de la inclusión en la escuela y permea todas las gestiones impactando en resultados de mejor convivencia, aumento de las interacciones, mayores perspectivas de mundo escolar y mejores desempeños académicos.

Mediante el fortalecimiento del TIE se favorece el intercambio dialógico de los diferentes actores, se construyen las verdades del contexto, se comprenden las dinámicas complejas del mundo escolar y se identifican las prácticas habituales que bloquean el cambio transformador que el TIE pretende, frente a esto se afirma que, *“un buen clima social escolar, unido a buenos resultados académicos, se pueden considerar indicadores necesarios y ninguno por sí solo suficientes, para demostrar que una escuela es un buen contexto para proveer el tipo de educación que se requiere para el desarrollo de los países del siglo XXI. (Mena y Valdés, 2008, p. 26)*

En consecuencia, podría afirmarse que la interacción escolar se convierte en un potencial, que bien aprovechado conduce a la comprensión y a la acción, en ese sentido desde la gestión directiva como fibra conductora del tejido, se fortalece la comunicación, el estilo de liderazgo, el reconocimiento, los espacios para los encuentros de los actores y la participación para favorecer la implementación de las políticas públicas de educación inclusiva, pues según, Duarte (2005) las interacciones escolares y el papel de la comunicación son fundamentales para la superación de la concepción instrumental de la escuela moderna.

En este orden de ideas, es importante resaltar la idea de Murillo y Becerra (2009) quienes afirman que fibras como los problemas de comunicación, el manejo del poder, el estilo de dirección autoritario, la falta de tiempo para escuchar al otro y la sobrecarga de tareas, son fibras inhibidoras del tejido que afectan considerablemente la interacción escolar. Estas fibras inhibidoras del tejido, que afectan la interacción escolar y congruentes con el estudio de (Murillo y Becerra, 2009), se encuentran fibras como los problemas de comunicación, el manejo del poder, el estilo de dirección autoritario, la falta de tiempo para escuchar al otro y la sobrecarga de tareas.

A partir de estas reflexiones se puede concluir que es fundamental construir y proponer desde la gestión directiva tejidos interactivos escolares que posibiliten la apertura y el reconocimiento hacia el otro, el afecto, la capacidad de escucha, la acogida, el dialogo, el respeto mutuo, la participación y la comunicación entre sus miembros.

A la gestión directiva también se le exige el direccionamiento de una educación con calidad, basada en cobertura, calidad, eficiencia y evaluación permanente, todo esto como condiciones necesarias para responder a las exigencias de la sociedad y a la realidad actual de las políticas



públicas, especialmente las de inclusión. Si bien es cierto es necesario asumir el aprendizaje de los estudiantes, la cobertura y el acceso desde una perspectiva técnica, estas condiciones son insuficientes para garantizar la permanencia, la motivación y los resultados favorables del aprendizaje de los estudiantes.

El tejido de interacción escolar se constituye en un proceso de construcción permanente que comprende la interacción de los sujetos la construcción de redes de sentido, las características de la Institución Educativa y las percepciones que construyen y poseen los integrantes de

las entidades educativas. Este proceso llamado tejido de interacción escolar cobra importancia al considerarse parte vital y esencial de la calidad en la educación.

El Tejido de Interacción Escolar favorece la implementación de las políticas educativas públicas de inclusión al considerar a dichas políticas como un valor institucional, desde una comprensión diferente de escuela y a través de la construcción de perspectivas diferentes de los directivos y docentes que inviten a la revisión de las prácticas educativas y a los estilos de comprender, valorar y atender la diferencia.

## Bibliografía

### Fuentes

- Agudelo, Alexandra. (2012). *Aspectos Fundamentales de la Gestión Escolar*. Maestría en Educación desde la Diversidad. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Manizales: Universidad de Manizales, CEDUM.
- Cano, María Isabel y Lledó, Ángel. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Madrid: Díada.
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2012). *La diversidad en la diversidad*. Módulo Educación para la diversidad. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Casassus, Juan. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Chile: UNESCO.
- Cere, (1993). *Evaluar el contexto educativo, Documento de estudio*. Vitoria Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Conferencia Internacional de Educación. (2008). 48ª reunión, Ginebra
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Jomtien, Tailandia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación. Ley 115*.
- Duarte, Jakeline. (2005). "Violencia en la escuela. Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín", en: *Revista Iberoamericana de Educación* (37).

- Esteve, José Manuel, Franco, Soledad y Vera, Julio. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.
- Frasser, Nancy y Honneth, Axel. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento?* Barcelona: Editorial Morata.
- González, Fernando. (2008). *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Bogotá Julio, vol.4 no.2 Diversitas.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Isaza de Gil, Gloria. (2012). *Aspectos Generales de la Políticas, Reformas y cambios Educativos. Módulo Grupos Vulnerables I*. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Mena, Isidora y Valdés, Ana María. (2008). *Clima Social Escolar*. Documento Valoras UC1. Santiago de Chile: Educar.
- Krichesky, Marcelo. (2010). *Sobre Inclusión Educativa y desafíos para el sistema educativo*. 8º Encuentro de la PEM.
- Libreros, Daniel. (2002). *Tensiones de las Políticas Educativas en Colombia. Balances y Perspectivas, Unidad de prospectivas y políticas educativas*. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá.



- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá: Magisterio
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Serie de guías No 34. *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan del mejoramiento*. En: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf) (Recuperado en abril de 2012)
- Moscovici, Serge. (1979). *La teoría de las representaciones Sociales*, Athenea Digital-Revista de pensamiento e investigación social, 1(2). (350) Sevilla.
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Tratado adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Patiño, Luz Elena. (2011). *La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas pedagógicas*. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Pérez, Teodoro. (2006). *El Clima Escolar, Un Factor Clave En La Educación De Calidad*. En: [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992\\_archivo.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-308992_archivo.pdf). (Recuperado en abril de 2012).
- Rodríguez, Nohelia. (2004). "El clima escolar". *Revista digital, Investigación y educación*, Número 7, Volumen 3.
- Sacristán, Gimeno. (1991). *La gestión pedagógica de la escuela. (Gerencia educativa de la escuela)*". Seminario Internacional de Gerencia Educativa, celebrado en México, 3 a 5 de junio, 1991.
- Sepúlveda, John Alejandro. (2001). *Borradores de la Psicología de la sensación y percepción*. Armenia, Quindío, Facultad de Psicología, Universidad Antonio Nariño.
- Soto Builes, Norelly. (2008). *Representaciones Sociales y Discapacidad*. Manizales: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas: Universidad de Manizales.
- Tagiuri, R. y Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Business School.
- UNESCO (1994). *Declaración y marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Salamanca, España.
- Zemelman, Hugo. (2008). *Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas. Pensar teórico y pensar epistémico*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL. México D.F.

## Referencias

- Arón, Ana María y Milicic, Neva. (1999). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Un programa de mejoramiento. Santiago: Andrés Bello.
- Arroyave, Santiago (2010). *Políticas públicas en Colombia, insuficiencias y desafíos*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Gil, Inés. (2007). "Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural." *Emigra*. Madrid. Working papers, 87. En: [www.emigra.org.es](http://www.emigra.org.es) (Recuperado en agosto de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, Miguel Alberto. (2012). *Desafíos de la universidad. Miradas plurales*. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica Española.
- González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario, Argentina: Editorial Homosapiens y UCP.
- González González, Miguel Alberto. (2014). *Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 355-370.
- Grisales Grisales, Carmenza. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales
- Hernández, Gregorio (2011). *Paradigmas que fundamentan el concepto de cultura*. Módulo Concepto de Cultura: Una Mirada Socio-Antropológica Cultural. Maestría Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Isaza de Gil, Gloria. (2013). Seminario de investigación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Kliksberg, Bernardo. (1999). *Desigualdad y desarrollo en América Latina: el debate*



- postergado, en; Revista Reforma y Democracia (14).
- Menjura, María Inés. (2013). Seminario de investigación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Moncayo, María. (2009). "El rol del maestro en los diferentes estilos de aprender" En: [http://www.planamanecer.com/recursos/docente/bachillerato/articulos\\_pedagogicos/febrero/diferencias\\_en\\_aprender.pdf](http://www.planamanecer.com/recursos/docente/bachillerato/articulos_pedagogicos/febrero/diferencias_en_aprender.pdf)
- ONU. (1993). Sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Cuadragésimo octavo período de sesiones, Naciones Unidas, Consejo económico y social. Resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993.
- Pozo, Juan. (2003). Adquisición del conocimiento. Editorial Morata. Madrid.
- Ramírez Aristizabal, Beatriz. (2013). Seminario presentación maestría. Manizales: Universidad de Manizales.
- Soto, Norelly. (2008). Representaciones Sociales y Discapacidad. Manizales: Facultad de Ciencias Sociales y Humanas: Universidad de Manizales.

# Intoxicaciones de los maestros. ¿Incidencia de los lenguajes del poder? <sup>1</sup>

INÉS CECILIA PULGARÍN CARDONA<sup>2</sup>, HERNÁN DARÍO OSORIO CARDONA<sup>3</sup>  
DANIEL ALBERTO GRAJALES GAVIRIA<sup>4</sup>, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ<sup>5</sup>

## Resumen

El presente artículo surge como resultado de la investigación acerca de las “Intoxicaciones de los maestros. ¿Incidencia de los lenguajes del poder?”, adelantada en la maestría en educación docencia realizada durante el periodo 2013-2014 en la Universidad de Manizales Caldas (Colombia), en donde los autores del presente artículo participaron como coinvestigadores, siendo sus autobiografías el punto de partida para el abordaje del problema de investigación, con el objetivo dar cuenta de las intoxicaciones como maestros y la incidencia de los lenguajes del poder en los maestros del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid y aplicando la hermenéutica durante la lectura de diferentes teóricos, se llega a conceptualizaciones con respecto a lo que podría ser el origen de las intoxicaciones desde las diferentes instituciones como estructuras de poder, las cuales son refractarias a la ciencia, a la crítica y a la filosofía, ellas son: El estado, la familia, la iglesia y la escuela.

El concepto de “intoxicaciones de los maestros” se aborda, en primer lugar como la carga que todos tenemos desde el momento de nacer y que está determinada por la incidencia de lo thanático sobre lo erótico. En segundo lugar todo aquello establecido desde la incidencia de los lenguajes del poder en el aula y en tercer lugar un maestro que se siente colmado del saber. En éste contexto se hallaron manifestaciones de intoxicaciones en expresiones lingüísticas de los maestros del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid que hemos sido partícipes de la investigación, como: “desquitarse”, “educar por necesidad”, “cucarachas en la cabeza”, “ese grupo es una pesadilla sin fin” e “ira mala”. Las manifestaciones de intoxicación se enmarcan en el miedo, la violencia, el odio, el autoritarismo, la incapacidad de reconocer

1 Recibido: 04 de junio de 2014. Aceptado: 18 de octubre de 2014.

2 Inés Cecilia Pulgarín Cardona. Docente de la Facultad de Ingeniería del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Consultora en Gestión del Riesgo Ocupacional en Consultoría Gestión Riesgos Suramericana S.A. Especialista en Salud Ocupacional U de A. Candidata a Magister en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. ceciliapulgarin@gmail.com

3 Hernán Darío Osorio Cardona. Decano y Docente de la Facultad de Administración Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Especialista en Finanzas Corporativas Escuela de Ingeniería de Antioquia. Consultor Financiero. Candidato a Magister en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. hdosorio@elpoli.edu.co.

4 Daniel Alberto Grajales Gaviria. Docente de la Facultad de Administración Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Especialista en Gestión de Proyectos SENA. Asesor empresarial. Candidato a Magister en Educación. Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico. grajalesdaniel@gmail.com

5 Miguel Alberto González González. PhD en Ciencias de la Educación y PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina. Director general de la investigación Lenguajes del poder ¿Lenguajes que nos piensan? Asesor y Director del presente artículo. Correo electrónico: mgcaronte@me.com



al otro y de escucharlo, y generan fronteras de conocimiento apalancadas en expresiones lingüísticas a las que se le ha dado una denominación categorial metafórica denominada “estado de llenura de conocimiento”; en donde entendemos como “llenura” el miedo al vacío a reconocer que el aula es un lugar para descubrir y construir un nuevo saber, en donde el miedo al cuestionamiento de la ciencia no deja espacio para la reflexión y la demostración de otras realidades.

Con el análisis realizado a estas categorías surge la propuesta de la estética como opción en el desarrollo curricular que permita concretar ideales de diálogo con los sujetos en el aula, partiendo de la elaboración del proyecto de vida personal y en comunidad, recreando mediante el arte ese ideal.

**Palabras clave:** Maestro, educación, Intoxicación, ideología, autoritarismo, miedo, violencia, poder, estética.

## Abstract

### *Poison teachers. ¿Impact of the languages of power?*

This paper is the result of a research about “intoxications of teachers: Incidence of power languages?” realized in Master Education in teaching conducted during 2013-2014 at the University of Caldas, Manizales (Colombia), where the autobiographies of the authors who participated as co-researchers, were the beginning to choose the research problem and by applying hermeneutics for reading different theoretical reaches conceptualizations about what could be the source of poisoning of teachers from different institutions as structures of power, which are refractory to science, criticism and philosophy, they are: the state, the family, church and school. The concept of intoxications of teachers” is addressed first as the burden we all have, since the childbirth and it is determined by the impact of thanatic over the erotism. Secondly, everything from the impact of the languages of power in the classroom and thirdly a teacher who feels overwhelmed knowledge.

In this context manifestations of intoxications were found in linguistic expressions of teachers Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid we have been participants in research, such as “wreak revenge”, “teach by need,” “cockroaches in the head”, “this group it’s a pain in the neck” and, “deep rage”. The manifestations of poisoning are part of the fear, violence, hate, authoritarianism, the inability to recognize the other and listen him/her, and generate knowledge boundaries leveraged by linguistic expressions that has been given a metaphorical name called categorial “state of fullness of knowledge”; where we understand as “filling” the fear of emptiness to recognize that the classroom is a place to discover and construct new knowledge, where the fear of questioning of science leaves no room for reflection and demonstration of other realities.

With the analysis of these categories comes the proposal of aesthetics as an option in curriculum development to realize ideals of dialogue with the subject in the classroom, based on the development of the project staff and community life, recreating through art that ideal.

**Keywords:** Teacher education, intoxications, ideology, authoritarianism, fear, violence, power, aesthetics.

## Porqué hablar de las intoxicaciones de los maestros

En el ejercicio pedagógico que desarrollamos en las instituciones educativas, se ha identificado como nos permea el analfabetismo político, el poder económico y cultural, en donde se expresan luchas del poder, déficit en la calidad educativa, procesos autoritarios en el aula dando lugar a un distanciamiento entre lo humano y lo técnico, en donde la integralidad va en contra de lo constitucional referido a formar ciudadanos. Ésta situación requiere una mirada a las intoxicaciones de los maestros, por ejemplo desde las expresiones presentes en el aula con los estudiantes como: “ira mala”, “estudie para que sea alguien”, “ese grupo es una pesadilla sin fin”, “tienes cucarachas en la cabeza”, entre otras, categorías identificadas en las autobiografías de los co-investigadores, en donde el lugar de conocimiento es un espacio donde se genera el miedo, la ausencia de reflexión, el sentido de certidumbre, despojando al estudiante de la duda para descubrir. He aquí, metafóricamente, como el “estado de llenura de conocimiento” del maestro se vivencia con una postura autoritaria, sin posibilidades de apertura filosófica en el aula, dando lugar a lo expresado por González (2012a), seminario presencial de investigación):

*“A alguien se le ocurrió, a la gente siempre se le ocurren cosas, que era urgente adiestrar a los animales, someter a la naturaleza y finalmente educar a los hombres.*

*De los dos primeros, los resultados fueron contradictorios. Al menos, las gentes aprendieron bien la lección. Se odiaba con educación, con educación se amaba, incluso, las religiones imponían dioses con bastante educación. Ni más faltaba, la guerra se hacía con educación.*

*Ya no se mencionaba con rabia de los asesinatos, de los hurtos, de*

*las violaciones, ni de las injusticias, al fin de cuentas, todo se hacía con envidiable educación”.*

## Comprendiendo el concepto de intoxicaciones de los maestros

En el camino avanzado para dar cuenta de las intoxicaciones de los maestros y la incidencia de los lenguajes del poder, encontramos en Zuleta (2011, p. 62) el planteamiento del concepto de ideología como: “un estado de llenura del hombre”, “miedo al saber”, “le tiene horror al vacío”, “se fundamenta en las tradiciones”, “deja de lado la demostración”, “una necesidad del poder”, “la ignorancia no es un estado de carencia..., es un estado de llenura”, definimos categorialmente en forma metafórica, las intoxicaciones de los maestros como el “estado de llenura de conocimiento”, esto no permite en el aula el cuestionamiento humanístico, propiciando el juego a los lenguajes del poder identificados en la “Intoxicación Lingüística” como lo expresa Romano (2007, p. 3, 4).

*“...el empleo deliberado del lenguaje para la confusión de las ciencias y la ocultación de la realidad es lo que se suele entender por manipulación...” “...El uso manipulador del lenguaje es tan antiguo como el dominio de unos seres humanos sobre otros. Todos los dominadores, magos, religiosos, políticos, económicos, intelectuales, etc., utilizaron las palabras para confundir, aterrorizar, ocultar y mantener la ignorancia sobre las verdaderas relaciones de dominio y explotación”.*

Es así como los diferentes sistemas de Gobierno, han utilizado el lenguaje como mecanismo para manipular la sociedad, y en la Educación con éste se rotula, se juzga, se sectoriza, se fracciona y se mutila el conocimiento, por lo tanto consideramos importante



identificar y comprender las Intoxicaciones como maestros y prestar atención a diferentes consideraciones en el orden de lo abstracto dado en los lenguajes del poder, y así resistirse a tenerlos presentes y concretarlos para identificar opción de libertad en los procesos educativos, permitiendo una postura crítica brindando salidas a como lo plantea González en la Revista Plumilla (2010, p. 90) “Si libertad se quiere, la crítica es el camino; si libertad se tiene, la crítica se erige para no dejarla extraviar. De alguna manera, se podría sostener que se es libre en la crítica y esclavo en el conformismo”.

Además de lo anterior, hemos revisado nuestras intoxicaciones como maestros a la luz del orden perturbador que nos encierra como sujetos, las fuerzas que luchan entre sí y que dan lugar a diferentes resultados en cuanto a conflictos desde lo individual y social, ese encuentro entre el instinto de destrucción y el de vida es entonces, el aporte entregado por Freud (2013, p. 122), al leer sus líneas:

*“Pero el natural instinto humano de agresión, la hostilidad de uno contra todos y de todos contra uno, se opone a este designio de la cultura. Dicho instinto de agresión es el descendiente y principal representante del instinto de muerte, que hemos hallado junto al Eros y que con él comparte la dominación del mundo. Ahora, creo, el sentido de la evolución cultural ya no nos resultará impenetrable; por fuerza debe presentarnos la lucha entre Eros y muerte, instinto de vida e instinto de destrucción, tal como se lleva a cabo en la especie humana. Esta lucha es, en suma, el contenido esencial de la misma, y por ello la evolución cultural puede ser definida brevemente como la lucha de la especie humana por la vida. ¡Y es este combate de los Titanes el que nuestra nodrizas pretenden aplacar en su «arroró del cielo!»”*

Es importante evocar estos conceptos, porque desde los instintos que dan lugar a la tensión entre las manifestaciones de la pulsión de destrucción y desde lo más humanamente elevado, se presentan individualmente revelaciones agresivas, violentas y con odio, que dan lugar a nivel social a la guerra, los genocidios, las persecuciones étnicas y religiosas, generando un mundo clasista, racista, homofóbico, violento, egoísta y con miedo.

Por el contrario, lo erótico como lo más humanamente elevado está presente en todas aquellas actividades humanas elevadas, como el verdadero amor, la tolerancia, la solidaridad, el querer crecer y desarrollarse.

## **Un encuentro con la palabra para develar las intoxicaciones de los maestros y como emergen nuevas categorías**

Una vez se realiza el proceso descriptivo y análisis filosófico para el encuentro con las intoxicaciones de los maestros, se afinan los conceptos que subyacen desde las autobiografías, se identifican nuevas categorías establecidas en el gráfico “Categorías de intoxicación de los maestros”, las cuales entramos a consolidar y analizar, logro posible debido al encuentro con la palabra entre el equipo investigador, los teóricos y conversación con algunos docentes, porque: “(...) sólo dejando hablar la pluralidad de nuestras emociones e inquietudes, estaremos en condiciones de dialogar de verdad con el mundo”. Ospina (2013, p. 198). De igual forma se ha dado la posibilidad de develar las intoxicaciones a través de objetos que han atravesado a los sujetos históricos actores de este proceso investigativo.

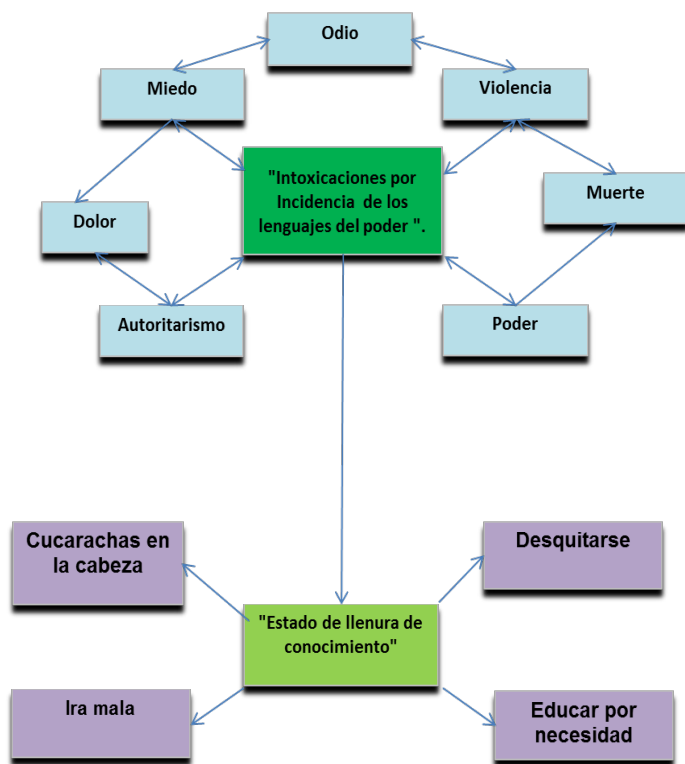


Gráfico: "Categorías de intoxicación de los maestros" Daniel Grajales, Hernán Osorio, Inés Pulgarín 2014.

El anterior gráfico señala en la parte superior las intoxicaciones de los maestros por la incidencia de los lenguajes del poder las cuales se reúnen en una categoría que las unifica: "estado de llenura de conocimiento" y de la cual se identifican otras categorías como manifestaciones de ese "estado de llenura".

## Metodología

El abordaje para el problema en cuestión, se realiza con un enfoque investigativo descriptivo, cualitativo, de corte hermenéutico, en donde: el punto de partida son las autobiografías de los co-investigadores, la lectura de teóricos, diálogos con docentes del Politécnico

Colombiano Jaime Isaza Cadavid y las posturas presentadas en los seminarios dados por los docentes de la maestría; con el análisis de las autobiografías a la luz de los aportes anteriores, se realiza una interpretación, con el fin de identificar los diferentes aspectos que dan lugar a las intoxicaciones de los maestros y realizar una descripción de éstas en el contexto educativo.

## Intoxicaciones identificadas

Para representar las intoxicaciones en las que hemos estado atrapados por la influencia de los lenguajes del poder, se ha definido la pintura "El polluelo" de Frida Kahlo (Imagen 1), en donde en la telaraña se señalan las intoxicaciones,

que para los maestros representan la trampa en que vivimos con el miedo, la culpa, la ira, la violencia y la desesperanza, entre otros, los cuales se describen a continuación:

### El miedo

Una de las intoxicaciones identificadas es el miedo en los maestros, presentada al perder un ser querido, a ser juzgado, reprobado, a sentir incertidumbre por el empleo, a la violencia, la soledad y el autoritarismo; en donde la influencia desde lo familiar, lo educativo, lo cultural y lo político han jugado un papel importante, señalado en la palabra escrita desde las autobiografías, porque: "Las palabras pueden emplearse también para ocultar la realidad (...) el principal instrumento



las intoxicaciones dadas desde la familia y la violencia cobran manifestaciones diferentes.

El odio dado desde la representación del padre en los maestrantes, configura disonancias en la medida del origen de esa significación como por ejemplo el abandono desde los primeros años de vida, la ausencia como fruto de la violencia de otros y la presencia autoritaria. Estas tres connotaciones dadas como origen de una de las intoxicaciones dan lugar a perspectivas de relacionamiento diferentes.

### La muerte

Son algunas de las marcas de intoxicación que han evidenciado los maestrantes como afectación a sus actos, pues sus historias de vida han sido permeadas por la muerte de seres queridos (padre y hermano) en forma violenta, dejando marcas imborrables en los corazones de las familias. Sentimientos que se identifican cuando se dan expresiones como: "Tenemos que convivir con la muerte de mi padre y todo el ciclón que deja por el resto de nuestras vidas, sentimientos de venganza, reproche, de innumerables preguntas". Porque como lo plantea González (2014, p. 7):

*"Miedo a perder un miembro de la familia. Saberse padre, madre, hermano, hermana, hijo o hija, genera bastante cercanía, por tanto, la muerte de un integrante de la familia es otro de los miedos. Explica Fromm (2006, p. 282), que "el miedo a la muerte sigue viviendo entre nosotros una existencia ilegítima". Ese miedo a morirnos o a que alguien cercano se muera fue aprendido y sigue entre nosotros".*

Siempre en el aula de clase este sentimiento de muerte y odio que está en el interior de nuestras vidas, se transmite inconscientemente a los alumnos, son una marca que se lleva como toxico y que se manifiesta a través de expresiones negativas sobre el dolor generado ante la ausencia de un ser querido.

### Autoritarismo e ira mala

Ante la ausencia o presencia del padre, se requiere incursionar en el autoanálisis cuando se dificulta la respuesta a lo erótico desde lo constructivo, desde la vida, pues la imagen del thanatos entregada por el padre, definen actitudes que es necesario luchar contra ellas, es así como los fantasmas del autoritarismo invaden a los sujetos con manifestaciones de intoxicaciones en el ámbito de las diferentes instituciones que representan el Estado como es la Universidad y extender así los lenguajes del poder, para lo cual Romano (2007, p. 88) nos expresa: "La actuación política persigue conquistar, consolidar y ampliar el poder del estado e imponer y garantizar los intereses dominantes de clase", todo esto se vivencia en el rol como docente, en donde se emite con un matiz violento y destructor por medio de la palabra, caso concreto de manifestaciones tóxicas salidas del inconsciente para con los estudiantes así: "me da ira mala", como metáfora de lo incontrolable dado por el deseo de imponer el miedo ante algún asomo de contradicción.

### Poder y "cucarachas en la cabeza"

Expresiones identificadas en la autobiografía como: "estudie para que sea alguien en la vida", dan lugar a que el entramado del significado de la educación vaya cobrando sentido para emprender una batalla y dar respuesta a la exigencia marcada por el deseo y la finalidad de adquirirla, es así como el estudio se convierte en un fin por sí mismo para dar sentido a la vida, como dice Ospina (2002, p. 200) "¿Qué pasaría si, aun admitiendo que la educación es la solución de muchos problemas, tuviéramos que aceptar que la educación, cierto tipo de educación, es también el problema?" y a la vez las expresiones identificadas en las autobiografías como: "el conocimiento es lo único que uno se lleva en la vida, a uno le pueden arrebatar absolutamente todo, pero nunca el conocimiento", palabras, frases, conceptos, que van tomando forma, estructura, institucio-



nalidad, es decir se representan en los diplomas que se van obteniendo en el día a día y son el mecanismo de supervivencia, no sólo económicamente sino un objeto de reconocimiento, dando significado a expresiones desde lo metafórico, a no tener “cucarachas en la cabeza”, porque como decía Teller (2002, p. 81) “Pero los adultos aman acumular conocimientos, claro, cuantos más mejor, y da igual que sean el saber de otras personas y algo que sólo puede hallarse en los libros”, es así como se expresa la generación de las intoxicaciones desde la educación.

El sentido de ser alguien en la vida porque no se tienen cucarachas en la cabeza, cobra un estatus de poder en el relacionamiento con los otros, desde lo planteado por Teller (2002, p. 49) “se va a la escuela para después tener trabajo, y se trabaja para no tener tiempo para no hacer nada”, el trabajo es una transferencia de lo educativo para que desde allí se pueda ejercer el poder, así el disfrute de la vida y el goce sean desplazados, porque los lenguajes del poder han hecho su parte en la construcción del conocimiento y junto a éste la intoxicación expresada en el estado estar llena de conocimiento, de sentir, pensar y actuar convencida de tener la verdad, con una ideología significada en objetos como diplomas y libros; expresada en el aula con manifestaciones del tóxico con la palabra como Ustedes “le roban el oxígeno a la tierra”, pronunciadas y dirigidas a estudiantes en momentos de irritabilidad ante

el sentir de quietud mental, desmotivación o inercia en el aula.

### Objetos y categorías emergentes

En los diferentes recorridos presentados con respecto a la investigación de las intoxicaciones de cada uno de los maestros y sus objetos presentes en el transcurrir histórico en la relación sujeto-objeto, en el dialogo con diferentes autores y los diálogos con docentes, se ha evidenciado como la política, la filosofía, la cultura y el arte han marcado a cada uno con pasiones, emociones, vicios, aficiones, gustos y disgustos que reseñan el transcurrir diario y definen el pensamiento y el cómo moverse como sujetos en lo familiar, laboral e individual; los objetos han dado significado a la vida de los investigadores y presentan una relación con algunas de sus intoxicaciones.

### Antídotos para disminuir las intoxicaciones de los maestros

La figura señala tres círculos en donde se identifica de adentro hacia afuera como ha sido el proceso investigativo para

llegar a una apuesta en el orden de lo humanista. En el círculo interior se encuentran las intoxicaciones identificadas en las autobiografías y su relación con algunos objetos que le han dado significado, dando lugar a la emergencia de nuevas categorías, llevándonos al círculo exterior con una propuesta en el



Gráfico: “La estética como opción en el desarrollo curricular” Daniel Grajales, Hernán Osorio, Inés Pulgarín 2014.

escenario educativo en donde la estética artística sea una opción en el desarrollo curricular.

Ante la interpretación de las intoxicaciones de los maestrantes, en donde se ha abordado lo epistemológico en cuanto al manejo de las sensaciones y percepciones del mundo, como una cuestión ideológica, igualmente, se han evidenciado rompimientos con posiciones sectarias, tratando de pensar por sí mismos y en el lugar del otro, buscando ser consecuentes, y por último, se han identificado posiciones razonables; todo esto ha llevado a buscar salidas en los procesos en el aula para que el lenguaje como producto de la neurosis de los sujetos que allí interactúan, pudieran abrir una posibilidad de espacios para conversar, he aquí la necesidad de deconstruir lo que hasta ahora se ha venido haciendo, por eso nos hemos atrevido a generar algunas recomendaciones que permitan una interrelación humanista en nuestra labor pedagógica:

- Es prioritario generar en los maestros la formación en cuanto a la importancia de revisar la influencia thanática en el inconsciente del individuo con sus diferentes orígenes históricos, familiares, culturales, económicos, políticos, religiosos, que dan lugar a las manifestaciones tóxicas. Es preciso enfrentar el desencanto hasta ahora vivido y con una mirada crítica y reparadora migrar a una postura erótica para construir mundos posibles.
- Para todo ser humano, que desee cultivar sus conocimientos, sus habilidades y su arte, el proceso debe ser vivir el presente en forma ardua, es así como el camino para disminuir las intoxicaciones de los maestros se funda en .quitar el miedo de estar en el aquí y el ahora, sin migrar a otros territorios y otras épocas que no hacen más que establecer mecanismos de poder para que éste siga perpetuándose.
- El maestro debe darse la oportunidad de establecer desde el aula, saberes

de la sensibilidad, que permitan sentir y percibir, es decir, todo lo referente a lo expresivo, todo aquello que pase por el cuerpo, la emoción y el placer. Es así como pueden facilitarse espacios en donde se reconoce la inteligencia de todos los sujetos al igual que la creatividad individual y colectiva. Las puestas en escena vivenciadas durante el 2013 y 2014 por los maestrantes señalan una gran opción, incursionar con obras de teatro, mimos, títeres, clown, obras musicales, monólogos, es una gran opción para unir la técnica y llevarlo a lo humano con la recordación de lo impactante y bello de la representación.

- El proceso de desintoxicación podría estar dado por la fusión entre el arte y lo técnico, en donde el maestro junto con el estudiante ponen en escena una problemática traída de la realidad con unas posibles soluciones que se muestran desde la estética artística dando lugar a las sensibilidad y a la innovación de los que allí actúan.
- El estado de llenura de conocimiento dada en el maestro intoxicado, requiere, para poder sentir cierto estado de vacío, vivir plenamente, no basta ser productivos, se requiere la sabiduría para contemplar en el tiempo la escritura, el diálogo y escuchar, es decir que este proceso educativo nos haya convertido en ejecutores sensibles de tareas con las que estamos comprometidos, algo por lo que valga la pena vivir y morir, dando sentido a la vida con dignidad y belleza.

## Conclusiones

- El proceso investigativo ha generado cambios en las estructuras de enseñanza en cada uno de los maestrantes, partiendo de la reflexión sobre el actuar en el aula y la búsqueda de nuevos espacios de enseñanza, en los que el estudiante aporta desde



su experiencia la percepción propia del aprendizaje, generando desde la estética una nueva forma de crear conocimiento en el aula.

- La experiencia vivida en el aula por parte de los maestrantes, durante año y medio del proceso investigativo, nos ha llevado a identificar resultados dados desde nosotros como maestros, encontrarnos con la deconstrucción de lo que hasta el momento había sido el escenario educativo en una forma unidireccional y ahora el encuentro con el arte ha permitido vernos como sujetos, gran antídoto para el miedo, el poder, el estado de llenura de conocimiento. Hemos realizado puestas

en escena como obras de teatro, títeres, mimos, clown, monólogos, obras musicales y pinturas, lo cual ha permitido que los estudiantes expresen la comprensión de lo técnico aplicado a la vida; vivencia que también fue protagonizada por los maestrantes en su proceso formativo en la maestría.

- La estética artística permite a los estudiantes y al maestro incorporar aprendizajes de convivencia con respeto, trabajo en equipo, capacidad de escucha, sensibilidad hacia los otros y mirar la belleza de una realidad puesta en escena en donde se identifican los diferentes aspectos entregados desde el punto de vista técnico y humano.

## Bibliografía

### Fuentes

- Abad facioline, Hector. (2012). El olvido que seremos. Bogota D.C. Editorial Planeta Colombiana S.A.
- Barthes, Roland. (31 de 07 de 2013). *old. liccom.edu.u*. Recuperado el 31 de 07 de 2013, de *old.liccom.edu.u*: [http://old.liccom.edu.u/bedelia/cursos/semiotica/textos/barthes\\_semantica.pdf](http://old.liccom.edu.u/bedelia/cursos/semiotica/textos/barthes_semantica.pdf).
- Barthes, Roland. (1997). El grado cero de la escritura.
- Baudrillard, Jean. (2001). *Los objetos singulares Arquitectura y filosofía*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica S.A.
- Borges, Jorge Luis. (1960). El hacedor. Madrid. Alianza editorial S.A.
- Cubides , M. D. (30 de 11 de 2006). *www.premioscomartir.org*. Recuperado el 15 de 01 de 2013, de *www.premioscomartir.org*: [http://www.premioscomartir.org/maestro/PDFPMAestra/PALABRA\\_MAEISTRA14.pdf](http://www.premioscomartir.org/maestro/PDFPMAestra/PALABRA_MAEISTRA14.pdf).
- Freire, Paulo. (s.f). Pedagogía del oprimido. *www.servicioskoinonia.org*. Recuperado el 10 de 01 de 2013, de *www.servicioskoinonia.org*: <http://servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>.
- Freud, Sigmund. (2013). El malestar en la cultura. Madrid. Alianza Editorial S.A.

- Fromm, E. (1941/Trad. 2006). Miedo a la libertad. Buenos Aires: Paidós.
- Galeano, Eduardo.(s.f) El compromiso con la escritura, <http://webs.ono.com/libroteca/galeano.htm>. Recuperado enero de 2013.
- González González, Miguel. Alberto. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 355-370
- González González, Miguel Alberto. (2012a). Notas de clase. Seminario Paisajes Escriturales. Maestría en educación docencia. Manizales-Colombia.
- González, González, Miguel Alberto. (2012b). El lenguaje en apocatástasis. Manizales-Colombia.
- González, González, Miguel Alberto. (2012c). Horizontes de la praxis didáctica. Manizales-Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2012d). Los conectores. Manizales-Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2012e). Las bien venidas. Manizales-Colombia.
- Gonzalez Gonzalez, Miguel Alberto. (S, f). En: [http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae\\_diversidad\\_new/paisajes\\_abril/criteriosconceptuales/lecturas-requeridas/pdf/La%20importancia%20de%20la%20educacion,%20Miguel%20](http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/paisajes_abril/criteriosconceptuales/lecturas-requeridas/pdf/La%20importancia%20de%20la%20educacion,%20Miguel%20)

- Gonzalez.pdf (Recuperado en marzo 15 de 2013).
- González González, Miguel Alberto. (2010). Deseo y necesidad de mundo: del muro al abismo. Revista de Psicología GEPU Vol. 1 No 3. Valle: Universidad del Valle.
- Grajales Gaviria, Daniel Alberto. (31 de 01 de 2014). Autobiografía. *Autobiografía*. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Matamoros , B. (30 de 11 de 1988). *biblioteca.itam.mx*. Recuperado el 31 de 07 de 2013, de /biblioteca.itam.mx: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/101/EdgarVitePorlos-caminosdelamemoria.pdf>.
- Melo Gonzalez , Jorge Orlando (s.f). *www.banrepcultural.org*. Recuperado el 22 de 11 de 2013, de [www.banrepcultural.org](http://www.banrepcultural.org): <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo6.htm>.
- OMS. (01 de 01 de 1994). *apps.who.in*. Recuperado el 31 de 07 de 2013, de [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44000/1/9241544686\\_spa.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44000/1/9241544686_spa.pdf).
- Osorio Cardona, Hernán Darío. (31 de 12 de 2013). Autobiografía. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Ospina Buitrago, William. (2013). *La escuela de la noche* (Vol. 1). Bogotá DC: Guillermo Schavelzon & Asoc, Agencia Literaria.
- Ospina Buitrago, William. (s.f). *www.institutomerani.edu.co*. Recuperado el 20 de 01 de 2014, de [www.institutomerani.edu.co](http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/director/carta-al-maestro-desconocido.pdf): <http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/director/carta-al-maestro-desconocido.pdf>.
- Ospina Buitrago, William. (s.f) <http://www.metas2021.org/>. Recuperado el 15 de 01 de 2014, de: [www.metas2021.org](http://www.metas2021.org): <http://www.metas2021.org/congreso/ospina.htm>
- Pamuk, Orhan. (2011). El museo de la inocencia. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Pulgarín Cardona, Inés Cecilia. (01 de 12 de 2013). Autobiografía. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Romano, Vicente. (2007). La intoxicación lingüística. Madrid: Ediciones Catedra S.A.
- Rorty , R. (01 de 01 de 2013). *www.academia.edu.com*. Recuperado el 31 de 07 de 2013, de [www.academia.edu.com](http://www.academia.edu.com): [http://www.academia.edu/1029388/Conflictos\\_en\\_la\\_comunidad\\_moral\\_de\\_Richard\\_Rorty\\_Nosotros\\_yellos](http://www.academia.edu/1029388/Conflictos_en_la_comunidad_moral_de_Richard_Rorty_Nosotros_yellos).
- Souter, Gerry. (2007). Frida Kahlo bajo el espejo. Mexico D.F. Editorial Panamericana
- Teller, Janne, (01 de 04 de 2012). Nada. Bogotá. Editorial Planeta S.A.
- UNAP, P. (28 de 12 de 2010). *psicologiaunap.blogspot.com*. Recuperado el 20 de 07 de 2014, de [psicologiaunap.blogspot.com](http://psicologiaunap.blogspot.com/2010/12/eros-y-thanatos.html): <http://psicologiaunap.blogspot.com/2010/12/eros-y-thanatos.html> Ps.
- Vidales, C. (01 de 01 de 1997). *hem.bredband.net*. Recuperado el 20 de 07 de 2014, de [hem.bredband.net](http://hem.bredband.net/rivvid/carlos/VIOLEN01.HTM): <http://hem.bredband.net/rivvid/carlos/VIOLEN01.HTM>.
- wikipedia.org*. (09 de 04 de 2014). Recuperado el 02 de 07 de 2014, de [wikipedia.org](http://es.wikipedia.org/wiki/Deconstrucci%C3%B3n): <http://es.wikipedia.org/wiki/Deconstrucci%C3%B3n>.
- Woolf, V. (01 de 12 de 2011). <http://bvh-textos.blogspot.com>. Recuperado el 31 de 07 de 2013, de <http://bvh-textos.blogspot.com>: <http://bvh-textos.blogspot.com/2011/12/objetos-solidos.html>.
- Zuleta, Estanislao, (1982). Sobre la lectura. Medellín-Colombia.
- Zuleta, Estanislao, (01 de 01 de 2011). Elogio a la dificultad. Medellín. Editorial L. Vieco e Hijos Ltda.

## Referencias

- Alzate Echeverry, Margarita María. & Guzmán Arias, Fredy. (2011). La ética olvidada. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.
- Arias, G., Muñoz, J., & Velásquez, H. (2014). Lenguajes del poder. Lenguajes de la corrupción e incidencia en la educación. Tesis de Maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales, Manizales.
- Ausecha, N., Gómez, A., Guerra, L., & Quisoboni, E. (2013). Lenguajes del poder. Las sorderas de los profes como lenguajes del poder. Tesis de Maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales, Manizales.
- Barbero , Jose Martin. (2002). La educación desde la comunicación. Buenos Aires. Editorial: Norma.
- Baudrillard, Jean. (1981). De la seducción. Madrid: Ediciones Catedra S.A.



- Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Cano, J., García, G., Osorno, C., Ruiz, A. & Sierra, M. (2014). *Lenguajes del poder. Las rebeldías de los docentes*. Tesis de Maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales, Manizales.
- Foucault, Michel. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Editorial Fondo de cultura económica.
- Gomez Jattin, Raul. (2005). *Amanecer en el valle del Sinú*. Bogotá D.C. Editorial: Fondo de cultura económica.
- González González, Miguel Alberto. (2013) *Lenguajes del poder. Lenguajes que nos piensan*. Manizales. Editorial: Universidad de Manizales.
- Gonzalez Gonzalez, Miguel Alberto. (2011) *Resistir en la esperanza*. Pereira. Editorial: Universidad tecnológica de Pereira.
- Guarín Jurado, Germán. (2004). *Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad*. Manizales: Editorial publicaciones universidad de Manizales.
- Mosquera, P., Córdoba, E., Erazo, N., Restrepo, O. & Sabogal, Y. (2013). *Lenguajes del poder. cegueras de los maestros*. Tesis de Maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales, Manizales.
- Ospina, William. (02 de 08 de 2014) *Educación*. [www.elespectador.com](http://www.elespectador.com). Recuperado el 25 de 04 de 2014, de: [www.elespectador.com](http://www.elespectador.com): <http://www.elespectador.com/opinion/educacion-columna-310939>.
- Quintar, Estela. (2014). *Notas de clase. Seminario didáctica de sentido*. Manizales-Colombia.
- Rodriguez Castellanos, Wilman Antonio. (2013). *Notas de clase. Seminario Investigación cuantitativa y cualitativa. Maestría en educación docencia*. Manizales-Colombia.
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2013). *Notas de clase. Seminario lógica escritural. Maestría en educación docencia*. Manizales-Colombia.
- Sanchez Buitrago, Dairo. (04 de 10 de 2007). *Sentido del sin-sentido limite entre estetica y cultura contemporanea*. [www.elitv.org](http://www.elitv.org). Recuperado el 01 de 03 de 2014, de [www.elitv.org](http://www.elitv.org): <http://www.elitv.org/documentos/seminario2007/Conferencia%202.pdf>.
- Serna Arles Fredy. (2007). *Filoterapia, un método filosófico para una transformación de vida*. Colombia. Editorial Hoyos Editores (Colombia).
- Zemelman Hugo. (2009). *Uso crítico de la Teoría, En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México DF. Instituto de pensamiento y cultura en América Latina, A.C. ICEPAL Dirección Editorial. Campestre Churubusco (México DF.).
- Zemelman Hugo. (sf). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales Latinoamericanas*. Recuperado el 01 de marzo de 2014, <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>.
- Zuleta, Estanislao. (1985). *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín. Editorial: Percepción.

# Algunos dramas de la escuela con las pruebas saber<sup>1</sup>

CAROLINA SOTELO MAMIÁN<sup>2</sup>, PILAR SOTELO MAMIÁN<sup>3</sup>  
MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES<sup>4</sup>

## Resumen

La presente investigación surge por la preocupación del bajo rendimiento en los exámenes tipo Pruebas Saber de los niños de grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario, del corregimiento de El Rosal, municipio de San Sebastián y buscó comprender las causas que afectan su desempeño óptimo. Basada en la teoría fundamentada se efectuó la recolección de datos, la codificación axial y la codificación abierta, arrojando categorías y subcategorías que conllevan y explican la categoría central “Los dramas de la escuela y las pruebas Saber”. Los procedimientos se llevaron a cabo con la participación de estudiantes, docentes y padres de familia.

Los hallazgos de ésta investigación establecen que el bajo rendimiento en las Pruebas Saber es un problema generalizado y que tiene múltiples causas; las aspectos que principalmente lo caracterizan se expresan en las áreas de funcionamiento cognitivo, académico y conductual, en las que intervienen todos los entes educativos<sup>5</sup>.

**Palabras clave:** Pruebas Saber, desempeño académico, escuela, desarraigo, relación comunicacional, contexto, sistema educativo.

## Abstract

### *Dramas in the school and ¿know proofs?*

The present investigation surge because the preoccupation of low profit in evaluations standardized as “Know Proofs” in fifth grade’s children belong

1 Recibido: 28 de octubre de 2013. Aceptado: 05 de diciembre de 2014.

2 Carolina Sotelo Mamián. Magister en Educación desde la diversidad; Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Cauca. Auxiliar de consultorio odontológico, Esacauca. Email: [guadalupitasotelo@gmail.com](mailto:guadalupitasotelo@gmail.com)

3 Pilar Sotelo Mamián. Magister en Educación desde la diversidad; licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Docente Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario, El Rosal – San Sebastián. Email: [pilisotelo5@gmail.com](mailto:pilisotelo5@gmail.com)

4 María Carmenza Grisales Grisales. Magister 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](mailto:mcgrisales@hotmail.com)

5 Este artículo es la exposición resumida de la investigación acerca de las Pruebas Saber, realizada desde febrero hasta septiembre de 2012, con la asesoría de María Carmenza Grisales, investigadora principal del macro-proyecto: El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas.



to Agropecuaria Educative School "Our Saint Patern of Rosary", located in the town called El Rosal in San Sebastian Municipality (Cauca). It looking for understand causes that affect their high performance. Based on established theory it was necessary gathering information, axial codification and open codification, throwing categories and subcategories that bring up a subject and they give explanation of the central category "dramas in the school and know proofs". We used methods in collaboration of students, teachers and family parents.

The results of this investigation establish that low profit in "Know Proof" is a generalized problem and it owns multiple causes; the aspects in fact characterize it are expressed in function cognitive, academic and conductual areas, in which intervene all educative beings.

**Key words:** Know proof, academic performance, school, uproot, communicative relation, context, educative system.

## Presentación

En Colombia, las Pruebas Saber surgieron de los intentos de evaluar el rendimiento académico de los estudiantes para medir la calidad de la educación. Estas pruebas son un conjunto de preguntas articuladas a las áreas de matemáticas, sociales, ciencias naturales, lenguaje y competencias ciudadanas. Se aplica cada 3 años con el fin de "permitir a cada una de las instituciones educativas del país y a cada una de las entidades territoriales, y a la Nación, disponer de un diagnóstico válido y confiable, para determinar si los estudiantes de educación básica están consiguiendo o no – y en qué grado- el saber y el saber hacer" en las áreas mencionadas (Fernández Gómez, 2006, p. 6).

El artículo que se presenta a continuación muestra dicho fenómeno aplicado a la educación primaria en una región en la que no existen instrumentos tecnológicos, económicos ni didácticos que contribuyan a mejorar el nivel de aprobación y rendimiento y, aunque con ello se imponen retos a la institución educativa para mejorar e incluirse en los paradigmas que demanda la globalización, también envuelve una gran inequidad que desencadena muchos problemas sociales.

## Justificación

La historia de las Pruebas Saber (Magisterio, 2008) ofrece datos desde 1968 cuando se dio la creación del Servicio Nacional de Pruebas, seguida por la creación del Programa Nacional de Mejoramiento Cualitativo de la Educación en 1975. En la década de los 80 se iniciaron las evaluaciones centradas en estudiar las diferencias entre la escuela nueva y la escuela rural tradicional y en 1991 se conformó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SNEE), se aplicó por primera vez pruebas de logro en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguaje a una muestra de estudiantes de los grados 3°, 5°, 7° y 9° de educación básica, esto se volvió a realizar en 1994 y 1997, hasta este momento eran pruebas muestrales no obligatorias, pero la promulgación de la Ley 715 en 2001 fue la que convirtió las Pruebas Saber en una política de estado, asumieron carácter censal y quedó de forma obligatoria su realización cada 3 años con el fin de incluir dos elementos claves de la política educativa: el concepto de mejoramiento y el concepto de seguimiento.

Al respecto, Pedraza (2009, p. 4), sintetiza en forma muy clara el proceso de dichas pruebas en nuestro país, refiere:



*En Colombia el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación fue creado por la Ley General de Educación para evaluar periódicamente a todos los actores y componentes del servicio educativo, entre los cuales se incluyen los resultados de aprendizaje. En cumplimiento de este mandato, desde los primeros años de la década de los 90 se inició el desarrollo de SABER, concebido como una evaluación nacional de calidad educativa y se aplicaron sucesivamente pruebas a estudiantes de determinados grados y en algunas áreas del conocimiento, con el propósito de medir sus logros... Su diseño está alineado con los estándares básicos de competencias establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, que son los referentes comunes a partir de los cuales es posible establecer qué tanto los estudiantes y el sistema educativo en su conjunto están cumpliendo con unas expectativas de calidad en términos de lo que saben y lo que saben hacer... las características de las pruebas no permiten evaluar la totalidad de las competencias que se espera que desarrollen los estudiantes en la educación básica.*

En la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario, se implementaron los exámenes en el estilo Pruebas saber desde el año 2010 cada final de periodo, con el fin de preparar a los estudiantes para la prueba estatal, sin embargo lo que se ha notado son resultados contrarios, al evaluar de esta forma la mayoría los pierden a pesar de que el examen es realizado con temas vistos en cada asignatura.

El interés primordial de ésta investigación, pone de manifiesto la necesidad de tener en cuenta las condiciones particulares de la población que ingresa al proceso educativo reconociendo la utilidad que tienen las Pruebas Saber al generar

un diagnóstico para los planes de mejoramiento pero también exponiendo que el proceso de educar y orientar a los niños no solo se puede entender en términos de resultados medidos mediante pruebas de estado.

## Problema

El diseño y la estructuración de las pruebas actuales, son el resultado de sucesos pasados, que han cambiado por la necesidad de adaptarlas a diversas regiones y situaciones. Una de esas adaptaciones se inició con los norteamericanos, una sociedad que creía en el mérito personal como forma de progresar y en la que cualquier persona que trabajara duro y con la suficiente capacidad podía tener éxito; esta sociedad impartió esta idea a países suramericanos como el nuestro y una muestra de ello es que “desde el inicio de 2007, el ICFES es asesorado por el Educational Testing Service (ETS) norteamericano, que ha estado trabajando en el diseño de una nueva aplicación” (Mariño, 2008). Situación que ha desencadenado una serie de procesos y de preocupaciones en los entes educativos. Al respecto Popham (2001, citado en Martínez 2010, p. 136), manifiesta:

*Por la errónea utilización de pruebas de rendimiento estandarizadas tradicionales para evaluar la calidad de las escuelas hay cosas realmente terribles que están ocurriendo en las escuelas de nuestros niños en estos días. Una es que aspectos importantes del currículo se están haciendo a un lado, porque no son medidos por las pruebas. Otra es que los niños están siendo entrenados sin descanso para que dominen el contenido de esas pruebas de alto impacto y, en consecuencia, están comenzando a odiar la escuela. Y una más es que, en muchos casos, los maestros se dedican a preparar a sus alumnos para las pruebas, lo que*



*se parece mucho a hacer trampa, porque están inflando las puntuaciones de los alumnos sin elevar su competencia en los aspectos que se supone miden las pruebas (sección III, consecuencias negativas de la pruebas y críticas al respecto).*

Los resultados de las Pruebas Saber, han cambiado su propósito real, antes que ser una herramienta evaluativa para el mejoramiento institucional, se han convertido en la estructura que aísla a las asignaturas que no evalúan, haciendo que se establezcan categorías de importancia entre ellas, dependiendo de su funcionalidad dentro de la estructura, así mismo, se han reducido las posibilidades de los estudiantes de destacarse en ámbitos diferentes al académico, por ejemplo el deportivo, artístico, ético, etc.

*En la actualidad ha tenido un resurgir este concepto y/o proceso, ya que todos los participantes de un proceso educativo se dan cuenta de la necesidad de ser evaluado o evaluar, pero al mismo tiempo con su creciente interés ha venido de la mano una confusión heredada de confundir el término evaluación con la calificación o la medición escolar. Por eso es de suma importancia que todos los participantes adquieran una voluntad de cambio para poder mutar hacia un nuevo paradigma donde la evaluación no sea vista como la calificación o el valor numeral que se le da al alumno para medir sus conocimientos. (Hernández y Guzmán, 1991, p. 4).*

Colombia ha participado en diferentes pruebas, así: TIMSS (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) (2007), entre 64 países ocupó el penúltimo lugar; PISA (Programme for International Student Assessment) Programa para la evaluación internacional de los alumnos/as) (2006), entre 57 países ocupó el puesto 53 y el último de la región, con un desempeño "significativamente bajo";

SERCE (1997) con un desempeño inferior a la media internacional; en SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) (2006), obtuvo significativos avances, ubicándose en el promedio de los 16 países participantes; lccs (1995-2000) con un desempeño inferior a la media de los 28 países participantes. (Restrepo y Ramírez, 2004).

Es notable que a nivel internacional nuestro país no se destaca por sus resultados, algo está fallando en el proceso, la evaluación no está cumpliendo su propósito, igual ocurre al interior del país "la evaluación censal Saber 2002 - 2003 puso en evidencia cómo a pesar de que los maestros enseñan o desarrollan planes de estudio bien elaborados y pertinentes en desarrollo del currículo del PEI, sus estudiantes no necesariamente aprenden o logran lo que de ellos se espera" (Fernández, 2005).

En La Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario, cada periodo se comprueba la anterior teoría. Al año se realizan cuatro exámenes tipo Pruebas Saber, de cada asignatura con diferentes temas cada vez, en todos los grados se ha notado la innumerable pérdida de ellos, así mismo en las dos pruebas llevadas a cabo por el ICFES en el 2009 y 2012, los puntajes han sido muy bajos, los estudiantes que las presentaron, quedaron en el nivel de logro A, lo que sugiere no alcanzar el nivel de logro mínimo.

Esta situación es preocupante, dado que los puntajes son el instrumento de medición de las instituciones ante el Ministerio de Educación Nacional, la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario está posicionada en los últimos lugares, lo que ha desencadenado frustraciones en los docentes, intolerancia en los padres de familia, recortes de tiempo en las materias no evaluadas por el ICFES, llamados de atención del rector y, lastimosamente, relajación en la mayoría de los estudiantes; para ellos todo es trivial, si las aprueban bien y si no, igual,



asunto que se atribuye al hecho de que muchos no tienen las posibilidades de continuar con estudios superiores y por ello no se verán muy afectados, sin pensar que si las cosas prosiguen así, corremos el riesgo de que la institución sea cerrada.

Las Pruebas Saber son un fenómeno dirigido a la enseñanza, específicamente a cuatro asignaturas, que aísla cualquier tipo de habilidades y/o actitudes que no se refieran a ellas, generando inconformidades en muchas regiones que, por cuestiones de distancia y recursos, no logran tener acceso a los diferentes medios preparatorios para ellas, como es el caso de la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario que económicamente no alcanza a garantizar los cursos preicfes que ofrecen diferentes entidades, solo se ha hecho en una ocasión y para el grado once. Es urgente la consecución de recursos para la adecuación locativa y tecnológica de nuestra institución, y un plan de becas que permita a nuestros estudiantes y docentes la participación en eventos de formación, indispensables para un mejor, más digno y más actualizado desempeño en la vida y en el campo de sus oficios.

### **Pregunta de investigación**

¿Qué factores inciden en el bajo rendimiento académico en los exámenes tipo Icfes del grado quinto, según el discurso de estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario, de El Rosal, San Sebastián, Cauca?

**Objetivo.** Identificar las causas del bajo rendimiento en los exámenes tipo pruebas saber en los estudiantes del grado 5°, de acuerdo a la opinión de estudiantes, padres de familia y docentes de la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario.

### **Antecedentes**

Con relación a ellas se encontraron las siguientes investigaciones:

Héctor Gabriel Fernández Gómez (2005) en su trabajo titulado *¿Cómo interpretar la evaluación Pruebas Saber?* brinda a los padres de familia, docentes, estudiantes y directivos, orientaciones para analizar, interpretar y utilizar los resultados de la evaluación de las Pruebas Saber, además se hace un recorrido sobre las evaluaciones realizadas en el país hasta el año 2005.

Norma Barletta y Ofelia May dan a conocer, en el año 2006, un estudio que explora el impacto que tienen las pruebas estatales de conocimiento de nivel secundario (el examen Icfes) en la enseñanza del inglés en Colombia desde su modificación en el año 2000. Concretamente, se describe y se discute el efecto de rebote (o efecto washback), que es “la influencia o al impacto que pueden ejercer los exámenes en la enseñanza, ya que, por ejemplo, si los estudiantes tienen que superar un examen con unas ciertas características habrá que orientar la enseñanza a prepararlos para hacerlo con éxito, de esta manera el tipo de examen está definiendo el tipo de enseñanza” (Bordón, 2008, p.8); en este caso de la prueba de inglés en dos colegios públicos de los que se presentan los resultados obtenidos a través de la triangulación de los datos y las fuentes de información.

En el 2008 el colegio Rafael Bernal Jiménez, de la ciudad de Bogotá, Colombia, realizó un análisis acerca de los aportes que hacen las Pruebas Saber al mejoramiento de la competencia comunicativa de los estudiantes, tras tomar la teoría del constructivismo como modelo pedagógico y fijar el objetivo de tomar conciencia del papel que juega el lenguaje en la escuela y fuera de ella en los procesos de socialización y en la manera como los individuos significan el mundo a través del lenguaje, obtuvo como resultado que “las Pruebas Saber asumen una visión más amplia de desarrollo lingüístico de los estudiantes. No sólo se centran en aspectos gramaticales del texto, e incluso desbordan en análisis del texto pues se interesan por el



ejercicio del discurso, es decir, las pruebas se enfocan en el desarrollo de la competencia comunicativa en toda su amplitud, entendida esta como una manera de participación y de construcción de sociedad a través de manifestaciones verbales y no verbales” (Bernal, 2008, p.1)

Por otro lado, Jaime Montoya (2010) realizó un estudio llamado “Evolución de los resultados de las pruebas Icfes y saber en las áreas de matemática y lenguaje en Risaralda” allí analiza el resultado de las Pruebas Saber de grado quinto, noveno y once en las áreas de matemáticas y lenguaje en los municipios no certificados de Risaralda. El análisis permitió establecer tendencias en el desempeño académico de los estudiantes del departamento y en su capacidad para el aprendizaje en estas áreas del conocimiento, determinó las asimetrías en los niveles de conocimiento logrado en los diferentes municipios, las limitaciones que se evidencian en el sistema educativo para desarrollar e implementar el programa de formación por competencias.

Existe la propuesta “El teorema de Pitágoras y el teorema de Thales. Instrumento de evaluación desde las Pruebas Saber” de Rangel Luengas (2011, p. 49), en la que se utilizan ítems tipo Prueba Saber referentes a los teoremas de Thales y Pitágoras, para ello se estudian las evaluaciones externas nacionales e internacionales. Del estudio y análisis de estos documentos salieron las siguientes conclusiones:

Es importante rediseñar los currículos de matemáticas, la evaluación a privilegiar en esta área debe ser esencialmente formativa es por ello que las pruebas estandarizadas no pueden constituirse en eje ni parámetro único para orientar la evaluación y el desarrollo curricular, se requiere implementar diferentes estrategias que permitan identificar realmente los avances y dificultades de los estudiantes, privilegiar por ejemplo, las pruebas abiertas, donde se propongan situaciones que acerquen a

los estudiantes a verdaderas situaciones problema que requieran procesos de modelación en contextos de la matemática y de otras disciplinas.

Luis Mario Cuero Sandoval (2011), en su trabajo “Preparémonos para el Icfes” presenta los procedimientos que utilizó en los grados décimo y undécimo, en la asignatura de física, haciendo énfasis en la comprensión de lectura de las preguntas propuestas y además justificando las respuestas a cada una de las preguntas planteadas, obtuvo como resultado el mejoramiento de los niveles de desempeño de los estudiantes en las pruebas del Icfes en comparación con la sede que no aplicó sus estrategias.

Las anteriores investigaciones van examinadas desde diferentes perspectivas, a identificar el impacto, diseño, limitaciones y efectos de las Pruebas Saber. En diferentes materias, con diferentes métodos, ya sea aplicando estrategias, analizando sus resultados y/o investigando el porqué de ellos y la forma de cualificar el desempeño de los estudiantes.

## Metodología

La investigación se enmarcó desde la teoría fundamentada que “se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 1998, p. 13)... Se basa en los datos por eso es más posible que genere conocimientos, aumente la comprensión y proporcione una guía significativa para la acción...” en ella también es importante la creatividad de quien investiga, pues es necesario que esté en la capacidad de buscar y explorar diferentes posibilidades de pensamiento y expresión.

### Análisis de datos

La teoría sustantiva surgió a partir de los grupos focales, se realizaron entrevistas las cuales fueron grabadas y transcritas para dar paso a la codificación abierta,



consistente en “identificar los conceptos y descubrir en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, p. 110). Se escribieron los memos, emplearon diagramas para mostrar las relaciones entre las categorías y finalmente se identificaron las categorías emergentes: Proyecto de vida, Desarraigo y Relación comunicacional.

### **Unidad de trabajo**

La unidad de trabajo estuvo conformada por estudiantes, docentes y padres de familia de los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario, del corregimiento de El Rosal, municipio de San Sebastián, cuyo principal factor de sostenimiento es la agricultura. Los estudiantes de grado 5° quienes presentan las pruebas Saber, sus docentes así como los padres de familia.

## **Construcción de sentido**

### **Acerca de la escuela y las Pruebas Saber**

Para muchos, la escuela no ha sido propiamente una experiencia dialógica y menos cuando se refiere a exámenes, estos en continuas ocasiones se han constituido en contravía de la formación, que impiden adelantar un cambio en el ámbito educativo.

Las evaluaciones han sido limitantes o difusoras de oportunidades, se tornan cada vez más competitivas y globalizantes en el ámbito educativo. “Evaluar la educación Básica y Media es un tema en el que se viene trabajando a nivel mundial. Por lo general, los países llevan a cabo estas evaluaciones en el ámbito nacional mediante pruebas específicas que se aplican en algunos grados escolares y para algunas materias o, como prueba general de conocimientos en el último grado escolar, en muchos casos, requisito para el ingreso a la educación Superior” (Molano, 2003), en la educación de hoy

en día podemos decir que la prueba es aquella estrategia que mide el nivel de conocimientos de quienes la presentan, para nuestro caso específico hablamos de las Pruebas Saber.

Son pruebas que se aplican en tercero, quinto y noveno grado, en tercero porque el Gobierno nacional está interesado en evaluar y obtener resultados de los estudiantes en la mitad del ciclo de básica primaria, pues esto le permitirá adoptar medidas más oportunas de mejoramiento de la calidad; y en quinto y noveno porque estos grados marcan el fin de un ciclo de la educación. Así pues, los de quinto grado, que están dentro de la denominada educación básica primaria, al pasar a sexto, ingresan al ciclo de educación básica secundaria; y los de noveno, que están en el ciclo de educación básica secundaria, cuando pasan a décimo, ingresan al último ciclo de colegio, el nivel de educación media. Al igual que el Examen de Estado, que presentan los alumnos de grado once para ingresar a la universidad, y los ECAES (Exámenes de Calidad de Educación Superior), que presentan los universitarios cuando van a graduarse, las Pruebas Saber se aplican cuando finalizan los grados tercero, quinto y noveno.

La participación en esta evaluación es obligatoria; debido a que la ley establece que el compromiso con el mejoramiento continuo es un deber de los establecimientos y las secretarías de educación. Se evalúa lenguaje y matemáticas en tercero, en quinto y noveno se le añaden ciencias naturales, y competencias ciudadanas, entendiendo estas últimas como aquellas capacidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad.

El Ministerio de Educación Nacional MEN plantea que las pruebas tienen como objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana,



conociendo las fortalezas y debilidades de los estudiantes para identificar factores escolares, personales, familiares y sociales que inciden en sus resultados. Aun así nos está llevando al camino de la homogenización, ya que al aplicar pruebas iguales, obliga a que todos aprendan lo mismo y de la misma forma, sin tener en cuenta los factores mencionados, situación que va en contra de la esencia y el centro de su planteamiento pedagógico, para muestra está el diseño de todas las pruebas, que parte de sus estándares básicos de competencias definidos. Los estándares son referentes comunes acerca de los conocimientos, habilidades y valores que todos los estudiantes colombianos deben desarrollar durante la trayectoria escolar, independientemente de su procedencia, condiciones sociales, económicas y culturales” (MEN, 2005), *“hay que tener en cuenta que del puntaje tan bajo que se da en las Pruebas Saber también tiene la culpa el gobierno, porque lo que a nosotros nos implementa son modelos de otros países y no tiene en cuenta el contexto, el entorno y eso hace que nosotros acá trabajemos prácticamente con las uñas y con lo que podamos y de eso tratamos de dar lo mejor para que ellos puedan aprovechar las herramientas al máximo”* (Fuente: docente).

El periódico Altablero (2006) presenta la siguiente información respecto a la estructura de las pruebas saber. Cada área evaluada en las pruebas posee unos componentes, competencias y niveles, los componentes de lenguaje son: el sintáctico, semántico y pragmático; para matemáticas están: el numérico - variacional, geométrico-métrico y aleatorio; en ciencias naturales se tienen: entorno vivo, entorno físico, ciencia, tecnología y sociedad. Las competencias se evidencian en desempeños que integran conocimientos y procedimientos, para resolver con éxito determinadas tareas o problemas, tienen que ver con lo que aprendieron a hacer los estudiantes con su saber. Los niveles están divididos en 3, básico, intermedio y

alto, según su complejidad. Esta estructura no aplica para Competencias Ciudadanas, en la que se evalúan y reportan las competencias de manera independiente por medio de un promedio y una desviación estándar.

El simple hecho de que las pruebas se apliquen masivamente y sus resultados se obtengan y difundan basados en los puntajes obtenidos en promedio por los estudiantes de cada institución, sin tener en cuenta el contexto en que opera cada una, vuelve de alto impacto los resultados y más para las escuelas públicas, a las que están buscando privatizar, además generan una serie de consecuencias negativas a la población *“muchos estudiantes, hasta los más buenos los pierden y eso que dicen que entienden, imagínese los que ni atención ponen”* (Fuente: padre de familia)... *“profe lo que pasa es que la mayoría no los aprueban”* (Fuente: padre de familia)... *“sí, eso parece que no vieran visto nada, como si les preguntaran en inglés, quechua, o esas cosas raras”* (Fuente: padre de familia). Los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario, ven reducidas sus calificaciones académicas, debido a que no alcanzan el logro del examen tipo prueba saber en cada periodo, pese a que se destaquen en otras actividades su nota definitiva es disminuida, como medio para fomentar el autodidactismo y mejorar resultados tanto en las pruebas de la institución como en las del estado. Desafortunadamente con estos hechos se apoya la siguiente teoría:

*Puede mejorar gracias a una estrategia sencilla: haga que todos los alumnos presenten pruebas estandarizadas de rendimiento, y asocie consecuencias fuertes a las pruebas, en la forma de premios cuando los resultados suben, y sanciones cuando no ocurra así (Hamilton, Stecher y Klein, 2002, citados en Martínez, 2009,) lo que estos juicios cuestionan son usos de la evaluación que creen ilegítimos, porque no tienen*



*en cuenta los alcances y las limitaciones de las pruebas. Por ello, tienden a hacer un uso abusivo de sus resultados, con consecuencias negativas que pueden ser serias... la postura de Popham no se refería a cualquier forma de usar pruebas para evaluar resultados educativos, sino a ciertas formas inapropiadas de hacerlo. Afirmaba, expresamente, que pruebas bien diseñadas y utilizadas adecuadamente pueden ser de gran valor para la educación (Sección III, Consecuencias negativas de las pruebas saber y críticas al respecto)*

Aunque las Pruebas saber incluyan en un objetivo “identificar factores escolares, personales, familiares y sociales que inciden en los resultados de los estudiantes”, (Icfes, 2012, p.6) la evaluación de competencias ciudadanas no es suficiente para que puedan dar un resultado certero de que una institución es buena o mala:

*La calidad de la educación no se reduce a la capacidad que tiene el sistema para desarrollar el aprendizaje de los saberes o el conocimiento, existen otros factores como la formación de valores y la construcción de relaciones de convivencia armónica y respetuosa, el desarrollo de habilidades para vivir en sociedad y para garantizar el desempeño y la integración cotidiana de la persona en su comunidad, la formación humana es fundamental para la valoración definitiva de la calidad del sistema” (Montoya, 2010, p. 99).*

Muchas personas no tienen conciencia de la dificultad que implica obtener buenos resultados educativos con grupos de estudiantes que provienen de un medio social desfavorable, como el de la región del corregimiento de El Rosal, en ellos están inmersos factores que no permiten que su rendimiento sea el esperado; “una cosa para el rendimiento es o puede ser lo económico, otra base es la alimentación de ellos, de eso depende también el buen

*funcionamiento de todos los órganos, pero si no hay plata pa los alimentos” (Fuente: padre de familia)..., el dinero es un factor indispensable para la consecución de diversos recursos: la comida, los materiales, el uniforme, etc., también cuenta las dificultades para acceder a un computador o a internet, ni siquiera a un libro, muchos no los tienen y quienes los tienen no los aprovechan; otro factor es el nivel educativo de los padres de familia y sus labores agropecuarias que nos les permiten dedicar el tiempo necesario a sus hijos. Igualmente el rol del docente es elemental, “pues para que el estudiante rinda depende de la metodología que el docente aplique, porque si él se da a entender, lógico, el niño muchacho va a entender y va rendir académicamente pero si se enreda él y enreda al niño pues entonces estamos jodidos” (Fuente: padre de familia 3)... Otro punto interviniente son las constantes transformaciones de los procesos educativos, transformaciones inconsultas, verticales o impuestas por criterios ajenos a la realidad del país, todavía más, no sometidas a la crítica de la base educativa para evaluar sus bondades y desaciertos, y convenir los modos de ajustarlas con las prácticas y discursos que se pretenden cambiar; “la innovación educativa afecta las metodologías que giran alrededor de las teorías del aprendizaje (basadas en la psicopedagogía) la innovación educativa se debe utilizar para mejorarlas no para sustituirlas”, (Fidalgo, 2007), ya que si bien es cierto que la creatividad y la actualización para los docentes son elementos necesarios, también lo es el hecho de que no se debe permitir que se conviertan en el punto fáctico de la escuela, lo que se debe hacer es desarrollar un método fundamentado en la garantía del aprendizaje, pues se comprende que:*

*la idea de evaluación para el aprendizaje, como función relacionada sólo con términos como: medir, calificar, examinar, corregir, certificar, clasificar, valorar... ha repercutido negativamente en aspectos de la*



*conducta humana como aquellas de tipo afectivo y cognitivo: desmotivación ante la tarea de evaluación, ansiedad, baja autoestima, inseguridad, sensación de incapacidad y, al priorizar el aprendizaje memorístico, la penalización a las respuestas no convencionales, originales o novedosas (Grisales, 2012, p.1).*

Los conocimientos adquiridos, en su gran mayoría, se dan por la constancia con que se realizan y si no se es perseverante proviene el olvido o la intermitencia al recordar, cada órgano que no se ejercita es una parte que se atrofia y que impide que las actividades tengan un desarrollo normal, este es el caso de los estudiantes de nuestra Unidad de Trabajo, a quienes por falta de práctica, en efecto, *“les falta más agilidad en el momento de responder, porque de eso depende la respuesta para conectar, la concentración, la agilidad con la lectura y la comprensión porque si uno leyó y no entendió pues de que valió”* (Fuente: padre de familia),... Ciertas actividades que complementan las que se imparten en la escuela, han caído en desuso, o han sido cambiadas por otras que más bien contribuyen al deterioro de la personalidad; *“otra situación a tener en cuenta es que los muchachos han perdido el hábito de la lectura, a veces el tiempo libre que tienen lo dedican a otras cosas que no aportan nada a su formación personal, se dejan llevar por los amigos”* (Fuente: docente), frente a este hecho, Isarra (2007, p. 7) advierte:

*La lectura no solo proporciona información (instrucción) sino que forma (educa) creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración... y recrea, hace gozar, entretiene y distrae. Una persona con hábito de lectura posee autonomía cognitiva, es decir, está preparada para aprender por sí mismo durante toda la vida. En esta época de cambios vertiginosos en la cual los conocimientos envejecen con rapidez, es fundamental tener un hábito lector*

*que nos garantice tener conocimientos frescos, actualizados pues ello nos vuelve laboral y académicamente más eficientes y competentes en el campo laboral o académico. Tener una fluida comprensión lectora, poseer hábito lector, hoy en día, es algo más que tener un pasatiempo digno de elogio...es garantizar el futuro de las generaciones que en este momento están formándose en las aulas.*

La lectura permite desarrollar un sistema intelectual y racional de avanzada, lo que implica un mejor desempeño y mejores resultados, aquí también cuenta el hecho de que cada uno cumpla con responsabilidad, dedicación y amor. Leer es un ejercicio que todos los involucrados en la crianza y educación de los niños debemos cultivar en ellos mediante incentivos que desaten su curiosidad e imaginación. Leer significa extender sin límites la comprensión de uno mismo y del mundo; acompañarlos en sus búsquedas, en sus compromisos escolares, en sus encuentros con la alegría, el enojo, la tristeza, la duda, los desafíos, no puede ser una obligación sino un deber. Pero también hay que acompañarlos con rigor cuando esa es la exigencia. *“A mí me parece que es por el descuido de los padres de familia, si el niño no tiene alguien responsable que lo esté mirando que le esté diciendo esto es lo que hay que hacer, de esta forma no es, ¿qué le dejaron en la escuela?, debe averiguar esta tarea”* (Fuente: docente)... *“para mí sencillamente no estudian, eso no vale consejos y meloserías, hay que trabajarles durito y desde pequeños porque vea ahora donde están los ¡maltratados!”* (Fuente: docente)... *“porque uno tiene pereza, profe, cuando uno está en la calle, con los amigos, se le olvidan las tareas y el examen”* (Fuente: estudiante)...

En nuestro país está surgiendo una resistencia a cualquier tipo de pruebas, posición que promueven los sindicalistas que trabajan en pro de la defensa de la educación pública, trabajo que puede



ser poco benéfico en virtud de que, por ejemplo, como lo dispone el Decreto 1290 de 2009, es de carácter obligatorio, "...presentar a las pruebas censales del Icfes la totalidad de los estudiantes que se encuentren matriculados en los grados evaluados" (art. 11, punto 9.), y si, además no existe una previa preparación, los resultados serán peores de los que ya se han visto. Lo ideal es construir pruebas dentro del contexto, que ayuden a los profesores y estudiantes a mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, y, por ese mismo camino, concluir cuales son las falencias y fortalezas de la escuela.

Entre muchas otras inconformidades con la educación, están las pruebas poco acordes al contexto para el que se aplican, y muchas preguntas indagan sobre temas que no corresponden al grado que se evalúa sino a otro superior, "*vea profe, los términos y los temas, porque no es un examen rutinario, y ellos no entienden y es duro*" (Fuente: padre de familia). A los niños del corregimiento de El Rosal, se les dificulta entender a cabalidad el examen porque en ocasiones los temas no se han visto completamente, además tienen inconvenientes para interpretar y argumentar textos, a esto se le añade que hay palabras que ellos desconocen o que no pueden adaptar al entorno lingüístico. Así mismo la presión del tiempo hace que se desconcentren y se bloqueen. En cuanto al contexto debemos considerar que, y si bien es cierto debemos conocer y aprender de otras culturas también lo es el hecho de conocer primero lo nuestro y no seguir el ritmo de la globalización, los entes creadores de las pruebas deben entender que no somos iguales, no tenemos los mismos recursos ni las mismas necesidades, razón por la cual no podemos dar las mismas respuestas ni los mismos resultados. Sin dejar de lado que también es cierto que "Cada ciudadano debe ser consciente de la necesidad de autoevaluarse, de revisar sus actos permanentemente y de tomar acciones, confirmando o corrigiendo algunas de sus

prácticas". (Altablero, Octubre, 2003), pero esto no implica que deban estigmatizar con contenidos y pruebas.

## Proyecto de vida

Podría decirse que el proyecto de vida es la dirección que una persona marca para su existencia, supone la elección de ciertas opciones y la exclusión de otras, allí se plasman todos aquellos planes que se desean cumplir, tomando en cuenta los diferentes ámbitos de nuestra vida; implica un acto de consciencia, valentía, entrega, madurez y de toma de decisiones, es un elemento que sirve para dar sentido a nuestra existencia, este sentido entendido como rumbo (a dónde quiero llegar) y significado (qué representa para mí). Cada hombre ha de esforzarse en conocerse a sí mismo y en buscar sentido a su vida proponiéndose proyectos y metas a las que se siente llamado y que llenan de contenido su existencia (Aguiló, 2012).

La elaboración del proyecto de vida obedece a la evaluación que cada persona hace de sus gustos, necesidades e intereses, implica un conocimiento personal y del medio en el que se desenvuelve y, aunque nadie más que uno mismo lo puede generar, intervienen en gran medida, el contexto y la familia y con quienes se convive, pero, qué proyecto de vida se puede esperar de "*el estudiante está formado en su hogar de una manera donde papá y mamá lo hacen a un lado, donde su opinión no vale, donde la presencia de él como persona no está en el puesto que debe estar*" (Fuente: docente). La presión del ejemplo por parte de la familia es en general el primer problema que debe afrontar una persona a lo largo de su desarrollo. Los padres suelen comunicarse con sus hijos de manera indirecta, incrementándoles la sensación de incertidumbre a la hora de tomar decisiones por sí solos, situación que los coloca en desventaja frente a su actualidad y su futuro, siendo estas unas de las causas por las que, "*los*



*estudiantes presentan un bajo rendimiento académico principalmente por la falta de autoestima*” (Fuente: docente)... Peor todavía cuando en el aula se recurre a prácticas intimidatorias o violentas, *“me da miedo porque uno a veces no les ha hecho caso a los profesores y le anotan en el boletín que uno ha sido grosero y le dan juete*” (Fuente: estudiante)... *“o hay profes que lo miran feo a uno”* (Fuente estudiante) son “problemas frente a las expresiones que no traen consigo suficiente luminosidad” (González, 2009, p.3). Debemos cuidar hasta los gestos para no herir a los demás, pues “para muchos niños que sufren de maltrato, la violencia se transforma en una forma de vida. Crecen pensando y creyendo que la gente que lastima es parte de la vida cotidiana; por lo tanto este comportamiento se torna “aceptable” y el ciclo continúa cuando ellos se transforman en padres que abusan de sus hijos y estos de los suyos, continuando así el ciclo vicioso por generaciones” (Santamaría, 2009), entonces, si lo que se quiere es que el ciclo a repetir no sea el de la violencia y se torne apacible y con conductas llenas de humanidad, es indispensable un cambio que cuestione y rompa el pasado, y perpetúe el respeto, el amor y todos los valores, como base de la crianza y del fortalecimiento de cualquier relación; lo expuesto debe ser un compromiso en el que se involucre tanto la familia, el entorno, como todos los actores que intervienen en educación; *“yo lo que digo es que no sientan mal, con más apoyo, uno como padres de familia no hablarles con mal modo, no tratarlos mal, como uno ha venido mal a veces está con muchas faltas y eso les afecta y darles a entender, que vea mijo ponga atención en clase, que el respeto, y no es con el que está dándoles clase, es con todo mundo,”* (Fuente: padre de familia), cuando se actúa con amabilidad, responsabilidad y respeto, lo más probable es que el niño adopte una posición similar y que asimile creativa y positivamente las frases, las sensaciones y acciones que recibe a diario.

Con esto, los problemas de adaptación en el ámbito escolar, que muchas veces surgen del hogar, *“a mí una vez, en el año pasado me dieron con un rejo”* (Fuente: estudiante) se ven reforzados con frases hirientes por parte de los demás niños o de los maestros, *“hasta por el título no más, es arránqueme esa hoja... Son circunstancias que por insignificante que sea un chiquito por eso se siente, ellos dicen si me arrancó la hojita es que yo escribí mal es que no puedo”* (Fuente: padre de familia). Al proceder de malos modos, con palabras descuidadas u ofensivas, con actos impacientes, displicentes o indiferentes, estamos lastimando la sensibilidad, los sentimientos y personalidad del niño, e incurriendo en lo que Jorge Corsi considera el maltrato infantil, “cualquier acción u omisión, no accidental, que provoque su padre o tutor como daño físico o psicológico al niño”.

La labor del maestro no solo debe ser instruccional o formativa, ellos, que la postre son los grandes responsables de las futuras decisiones de sus alumnos, deben esforzarse en descubrirles las competencias, las destrezas y habilidades, también las debilidades y carencias, para intervenirlas con idoneidad a fin de iluminarles su camino; *“también está la parte que como docentes nos preocupemos o no de la educación que impartimos, también el hecho de motivarlos a pensar en su proyecto de vida, a encaminarlo en él, sacar sus aptitudes para trabajar en pro de ellas”* (Fuente: docente).

Igualmente los medios de comunicación, con toda su variedad (internet, radio, redes sociales, televisión, revistas, celulares, en fin) generan percepciones influyentes en un proyecto de vida los medios, en detrimento de una construcción de valores propicios para la vida, se asumen sin mediación crítica, personal o colectiva, estableciendo modelos, falseando comportamientos, creando expectativas e ideales ilusorios que van en contravía de una actualidad histórica, personal, nacional o local, llena de carencias y necesi-



dades, de falta de oportunidades, y no es una novedad que incidan en la conducta y en el quehacer escolar, propiciando el ocio dañino y la irresponsabilidad; *“en la parte del bajo rendimiento académico creo yo que es bueno tener en cuenta la parte de los medios de información porque la juventud, la niñez se ha dedicado a ver novelas, otro tipo de eventos que no tienen nada que ver con la educación”* (Fuente: docente)... *“no hace tareas ni estudia por ver televisión”* (Fuente: estudiante).

No existe una fórmula que nos permita anticiparnos con exactitud al camino que escogerá una persona tomando en cuenta los episodios vividos, pero sí se puede saber con seguridad que éstos no pasarán desapercibidos a la hora de construir su propia vida adulta. La reflexión sobre la manera como el ser humano debe comportarse esta dada a partir de principios morales y sociales que se hayan construido desde la más temprana edad. El proyecto de vida tomado como paradigma en muchas sociedades actuales, es aquel que propone terminar los estudios secundarios, escoger una carrera universitaria y cursarla con honores, casarse con una persona del sexo opuesto, comprarse una casa y tener hijos, y más tarde nietos. Vendría después la culminación de la etapa productiva y el ocaso del ciclo vital. Pero para nuestro caso específico y nuestra específica realidad dicha alternativa no aplica. Muchos niños de nuestra comunidad piensan en cursar el grado quinto para obtener la alegría de la primera comunión, otros quieren ser agricultores, amas de casa o jornaleros, siempre obedeciendo a un patrón tradicional de comportamiento que se trasmite de padres a hijos, dedicarle tiempo al estudio y sacar provecho de lo poco que se tiene para obtener buenos resultados académicos y/o realizar estudios superiores, no es una prioridad ni una pauta cultural. En un conglomerado en donde, incluso, muchas veces escasea la comida, otro tipo de aspiraciones distintas a las vitales, se constituyen en un desafío inalcanzable. Por lo expuesto, no

podemos olvidar que en torno al proyecto de vida, *“también tiene que ver mucho la cultura, la sociedad, el medio en que vivimos y las oportunidades que ello nos brinda, a veces un niño no tiene acceso a un computador, ni siquiera a la televisión por eso su mundo es muy limitado, muy cerrado y se crean con esa mentalidad de lo que existe es lo que alcanzo a ver y no más y su interés radica en comer, vestir y hasta ahí”* (Fuente: docente).

Las proyecciones de una persona son la representación de lo que ha visto y ha vivido, surgen a partir de lo que quiere cambiar o mejorar, “todo proyecto de vida está marcado, en forma significativa, por el conocimiento que la persona tenga de su realidad social [...] y la manera como un ser humano maneje su vida repercute en la realidad de los demás” (Lesmes, 2005).

El proyecto de vida es un tema difícil e importante, en la complejidad de nuestro existir es necesario reflexionar sobre lo que causamos a los demás, pero también sobre lo que permitimos que nos afecte, podemos eliminar detalles incoherentes que obstaculicen lo trazado, pues como dijo Epicteto (años 55 d. C), “nadie tiene tanto poder para persuadirte a ti, como el que tienes tú mismo”.

## Desarraigo

Frente a un mundo materializado, la espiritualidad de las personas se ha visto afectada, no cabe duda que los jóvenes tienen arraigadas las cosas externas, como la moda impuesta a partir de manejos publicitarios indebidos que muchas veces van en contravía de la sana convivencia; el manejo del internet, como una herramienta tecnológica de grandes alcances pero que en manos de los niños y la juventud está siendo desaprovechada dándole un uso que consulta más exigencias ajenas que exigencias de búsqueda y enaltecimiento personal. Los jóvenes le prestan poca atención a lo esencial, no valoran ni aprovechan lo que tienen; el estudio es una opción, además impuesta, que no los colma, que los aburre y que



buscan por cualquier medio eludir; *“es que no estudian, piensan en la recuperación apenas y ahí dejan”* (Fuente: padre de familia)... *“mire que cuando me mandan a estudiar, yo hago el que estudio y cuando va mi mamá yo me agacho a ver qué es lo que voy a estudiar y cuando ella se va dejo el cuaderno”* (Fuente: estudiante). Las cosas trascendentales como, por ejemplo, aprender un arte, elegir una lectura no les interesan, simplemente porque el estudio no es su prioridad, *“porque no estudian”* (Fuente: estudiante)... si otra fuera la decisión y el compromiso, el estudio estaría en la primera línea de sus opciones y de sus actividades, pero no, estudiar es acto que molesta, que estorba, que asumen con total desprecio e indiferencia; las siguientes manifestaciones son una prueba irrefutable de lo expuesto: *“no ponen atención en la clase”* (Fuente: estudiante)... *“es que uno a veces ni ve el horario para el otro día”* (Fuente: estudiante)... *“porque solo es elevado en el juego”* (Fuente: estudiante)... *“profe, es que es feo estudiar”* (Fuente: estudiante)... *“porque así le digan uno se olvida y se embelesa en el juego”* (Fuente: estudiante)... *“ellos por salir a jugar van y marcan sin leer bien”* (Fuente: docente).

Durante años la apatía ha sido uno de los problemas más latentes en la educación, y seguirá siéndolo hasta cuando las causas, que son estructurales, se resuelvan con sentido participativo, incluyente; mientras tanto las instituciones como la familia, los medios de comunicación, la propia institución educativa, el Estado, la iglesia, etc., que de una u otra son las involucradas en el proceso, se responsabilizan unas a otras, pero no se presentan soluciones que definitivamente remedien esta situación.

La educación tiene un carácter primordial en el crecimiento y desarrollo de los pueblos, es por ello que la prioridad en la educación es atacar los índices de fracaso o desinterés escolar, con la finalidad de formar hombres y mujeres protagónicos, responsables y justos que entiendan la

importancia de cada uno en el mundo actual, entendiendo que lo que hagan o lo que dejen de hacer nadie lo hará por ellos, entender que todos en la vida eligen un ser con su propio criterio de decisión y que debe asumirse con una conducta de respeto hacia sí mismo.

La familia como núcleo de valores debe ser quién vigila y actualiza positivamente lo que el grupo de sus miembros necesita, para evitar que se constituya en una instancia de antivalores en la cual se tenga en menos la dignidad, el amor al ser humano y la vida trascendente; debe motivar, promover la integridad y no destruir personas y personalidades, *“otra parte tiene que ver la afectividad en las familias, en los docentes que no se inculca esto y va también encaminado con los valores que se han perdido y dentro de esos valores esta la responsabilidad para que estos muchachos puedan cogerle amor a lo que hacen y en especial a la educación, a la formación, para que sean unas personas de bien”* (Fuente: docente), en la comunidad familiar se establecen los cimientos del comportamiento personal, es un ámbito de vida que los forja, con el ejemplo, sobretodo, pero donde debe ser cotidiano la armonía, la atención, el consejo con oportunidad, la repreensión con justicia y buenos modos y palabras, la gratificación cuando es merecida, es por esto que ...“Las actitudes de los padres de familia tienen, indudablemente, mucho peso no solo dentro del ambiente de la educación de los hijos, sino dentro del proceso que lleva a su formación integral” (Cuesta y Vargas, 2002, p. 23). Satisfacer en los hijos o en la familia las necesidades materiales de cobijo, alimentación y vestido, *“que los papás no los atiendan como debe ser, que no les den de comer”* (Fuente: padre de familia) ahí no termina el compromiso de los padres, debe ir más allá, y más allá de las paredes de la casa: vigilando su círculo de amigos, en qué emplean el tiempo libre, los lugares que frecuentan, pero también, como padres, asumiendo con atención y mucho empeño



las deberes derivados del compromiso escolar de sus hijos, vigilantes con su rendimiento, abiertos y dispuestos a las recomendaciones de los educadores; entender que en la educación no se gasta, sino que se invierte; la falta de asombro o de entrega, la indiferencia, el desinterés en cualquier momento de la relación con el mundo o con nuestros hijos, es un indicador de nuestra irresponsabilidad y un aviso del detrimento de nuestros valores; *“la plata del boletín es mal invertida porque nos los entregan cada 3 meses y uno las miró y leyó algún consejo y no más”* (Fuente: padre de familia)... Lo peor de estos comportamientos es que, inconscientemente o sin saberlo, no solamente estamos perdiendo autoridad moral frente a nuestros hijos, sino que le estamos diciendo como deben comportarse cuando ellos asuman el rol de padres, repitiéndose el ciclo para infortunio de la realidad y de la historia.

La estructura familiar acata, principalmente las formas nuclear (con los dos progenitores) y monoparental (con un progenitor), pero cualquiera que sea esa estructura, incluso en hogares conformados por abuelos o tíos o padres no biológicos, en cualquier momento de la civilización y en cualquier sociedad, siempre se reconocerá como un hecho evidente que, *“Tanto la participación del padre como de la madre es importante en la crianza de los hijos. No solo es vital proporcionar alimentos, educación y techo, pues más que todo, lo que necesitan es un hogar. Sí, un hogar dotado de protección, amor, armonía, estabilidad, instrucción, corrección y enseñanza moral”* (Cuesta y Vargas, 2002, p.40); sin tomar en cuenta quienes la conforman, esta es, en síntesis, la verdadera y esencial función de la familia; por muchos autores y teorías se considera que es la primera escuela: se encarga de promover u opacar vocaciones, de formar y/o fortalecer identidades, de crear resentimientos o esperanzas y es el centro de una serie de acontecimientos en la vida de cada sujeto; como escuela,

la familia está llamada a intervenir en la solución de muchos problemas sociales. Todas las esperanzas de promoción y progreso personal están centradas en la familia, pero nadie en ella, podría ser de más valor, de más aprecio, amor y cuidado para los niños, pero no siempre ocurre así; en esa perpetua e interminable repetición del círculo, existen niños invisibles o niños que no han vivido ni viven su niñez porque, *“Además de que en la casa lo hacen a un lado, tampoco le ponen cuidado en sus sentimientos, en sus emociones y piensan que si el niño lloró o actuó de cierta manera es por necesidad, capricho o rebeldía y eso no es así. Por otro lado tampoco conocen los padres de familia las dificultades mentales que existen del niño que aparentemente es normal... y puede afectar mucho la parte del estudio... la responsabilidad obviamente se va dando a través de que nosotros le demos el ejemplo al estudiante o al hijo de que somos responsables, de que somos respetuosos, de que como padres también nos escuchamos, así él va formando ese respeto para sí mismo si nosotros damos ejemplo”* (Fuente: docente).

Retomando el desarraigo espiritual, aquel que hace que nuestro pasar sea insulso, es necesario que como docentes dejemos de sentirnos distantes y actuar distintos, *“en la escuela encontramos que hay docentes o hay conmigo docentes que no conocemos esta parte y solamente queremos llenar la cabecita del niño de conocimientos matemáticos o de español y todo lo que nos piden los libros y el Estado pero nunca nos sentamos a observar por qué ese niño está así, por qué no escucha, no atiende, está desubicado y lógicamente por esta razón, no vamos a conocer por qué no es apto para el estudio y si no conocemos ese motivo no vamos a poder conocer la solución. Entonces me parece que tienen bajo nivel académico por esas dos razones: como docentes tenemos que enfocarnos en ese papel, yo sé que no somos psicólogos ni enfermeros pero mucho de eso tenemos que tener,*



*tenemos que ser mamá, papá, psicólogo, enfermero, una cantidad de cosas que encerramos como docentes, ser global*" (Fuente: docente)... Debemos reducir los límites con los estudiantes, permitir que se acerquen y confíen más, aislando el método de dominio y fragmentación y experimentado metodologías renovadas que, contrastadas con el quehacer docente y entre ellos debatidas, socializadas y discutidas con los alumnos y padres, nos brinden la posibilidad de mirarnos para saber no solamente quiénes somos, sino dónde estamos, cómo estamos, con quiénes estamos, qué sabemos de nosotros mismos, de nuestro entorno, de nuestros alumnos, de nuestro oficio, de nuestros métodos, de nuestra historia, y cómo y cuándo es que vamos a salir de donde estamos. "El maestro pasa de enseñar y transmitir contenidos, a ayudar "a aprender a aprender", a construir conocimientos en tanto trasciende al análisis crítico y teórico de su actividad docente; comprende que la idea clave no sólo es la enseñanza: metodología empleada, estrategias didácticas, organización de trabajo en el aula, etc., sino también los recursos cognitivos que el estudiante emplea a la hora de aprender" (Grisales, 2012, p.2). De algún modo somos conscientes y reconocemos que, "El proceso educativo se ha visto afectado por lo tradicional, lo memorístico y lo rutinario en lo intelectual, posiblemente porque en los estudiantes no se fomenta una educación activa y participativa, sino repetitiva, es decir se incentiva a que el alumno obtenga un conocimiento a ciegas, lo cual va en detrimento del proceso que debiese ser cien por cien cambiante, para lograr un alto nivel académico" (Monterrosa & Benavidez, 2011, Capítulo 4).

Con fundamento en nuestra experiencia y tomando en cuenta nuestro encuentro cotidiano con la realidad, no desconocemos que *"la educación muchas veces no progresa porque los docentes somos muy cerrados y creemos que como lo decimos nosotros así debe ser y de lo contrario*

*existen problemas, en cambio si nosotros nos damos a una mente abierta y sobre todo tratamos de que cada tema le sirva para la vida abrimos un camino fundamental para la educación"* (Fuente: docente), pero para que lo anterior deje de ser una aspiración y se convierta en un hecho con fuerza de verdad, tenemos que trabajar, utilizando todos los medios y estrategias a nuestro alcance, para inmiscuirnos en un nuevo desafío en el que, "el docente debe ser facilitador o mediador entre el conocimiento y el sujeto que aprende. Propone actividades en las cuales no sea él quien enseña sino quien logra que sus alumnos descubran ese contenido de aprendizaje y al hacerlo lo puedan llevar a cabo en su vida cotidiana. Es decir, que no sea un aprendizaje solo teórico, sino práctico" (Méndez, 2011, p.3). El objetivo es lograr autenticidad y apropiación de los temas para la vida, evidentemente, esto requiere preparación y sobretodo interés, pues un título no es garantía de calidad, ni es un pasaporte que nos dé licencia para imponer un saber. La formación académica no es suficiente para salir a formar personas, hay talentos, recursos y competencias en nuestro interior que corresponde a cada uno descubrirlas y conquistarlas por su cuenta y ponerlas al servicio de nuestro oficio y en beneficio de nuestros alumnos; *"el hecho que la persona sea docente, lógicamente todos los conocimientos que tiene los va aplicar con los alumnos, pero hay que ser creativo y recursivo"*, (Fuente: padre de familia).

De nuestras decisiones depende la cercanía de nuestros afectos y todos tenemos algo positivo que debemos desarrollar y compartir, y en una profesión como la de docente es necesario arraigar, vincularse en todo lo que ella implica. Sin embargo, el gobierno también debe contribuir con ese afianzamiento, adaptando sus leyes en consonancia con las necesidades de cada contexto *"si queremos tener una formación como el gobierno lo pide, el gobierno tiene que dar ciertos recursos para eso, además debe valorar el trabajo*



*como docente, porque ser docente no es fácil uno se olvida de su familia, se olvida de sí mismo para dedicarse acá, uno cría hijos de otros y los de uno pasan desapercibidos... no tenemos donde recrearlos o practicar cosas con ellos, entonces el gobierno debe dar espacios materiales y físicos tanto para la escuela como para los docentes"* (Fuente: docente).

El problema financiero que enfrenta la educación pública, como consecuencia de las mayores responsabilidades que tiene el Estado, se convierte en una limitante para el logro de los objetivos misionales de la educación, sin esa inversión no es posible dar los saltos cualitativos a una sociedad del conocimiento, como lo requiere el plan gubernamental.

*"Cada ser humano vive en una sociedad determinada, en un momento histórico concreto, con unas costumbres y tradiciones determinadas que conforman y nutren su vida, además de incidir en su forma de entenderla y de comportarse ante ella. Ninguna persona escapa a la influencia de su entorno, igualmente no existe un contexto social y cultural que puede darse y mantenerse sin la necesaria presencia y acción de las personas que lo constituyen"* (Lesmes, 2005, p. 47).

El mundo avanza en materia de progreso científico, pero las relaciones entre las personas son cada día más difíciles. El compromiso que conlleva ser parte de una comunidad exige cimentar y mejorar las relaciones interpersonales, para lo cual es necesario que cada persona desde su individualidad, empiece por un cambio de actitud, realizando correctamente lo que le compete, aislando el desinterés, apropiándose de sí mismo y de su entorno.

### **Relación comunicacional**

Las demandas comunicacionales de los grupos, han ocasionado la creación de muchas formas de transmisión de mensajes, referente a ello, Perelló y Prieto

(2001) en el siguiente texto: "interpelados por este escenario de globalización y neoliberalismo que tanto ha impactado al mundo de las comunicaciones, se estima necesario hacer memoria, aprender de lo andado y explorar nuevos senderos latinoamericanos partiendo de la premisa de que no hay desarrollo posible sin comunicación" dan cuenta de la imbricación de la cultura y la comunicación; y sostiene que pensar los procesos de comunicación desde la cultura significa dejar de pensarlos desde las disciplinas y desde los medios para no caer en un vacío social y cultural.

Carlos Smith expone que el punto de partida de la comunicación, es la relación, fuera de ella no hay lenguaje ni significado, su surgimiento es el hecho de mayor trascendencia en la evolución del ser humano; la necesidad de sortear dificultades en común, de compartir y de aportar, permitieron la creación de relaciones que conformaron las primeras comunidades humanas. El amor, la espiritualidad, la comunicación interpersonal, la evolución del pensamiento y del lenguaje, la creación de familias, de sociedades y culturas, son la génesis de lo humano y tienen un lugar común de nacimiento. La relación:

*Es la continuidad de las relaciones lo que ha permitido la evolución de lo humano, considerando como génesis humana el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y de la creatividad. La mayor creación del ser humano es el lenguaje, el mayor pensamiento del ser humano es la creación y el mayor lenguaje del ser humano es la relación. En este círculo evolutivo ninguno de los fenómenos que lo componen ocupa un lugar preponderante sobre el otro. Su circunstancia, el pensamiento, la creatividad y el lenguaje constituyen al ser humano. El desarrollo de lo humano ocurre en este círculo evolutivo y se distingue como tal en el uso de la palabra yo. Al decir "yo decido", "yo no deseo esto", "yo escribí aquello" la persona está suministrando una*



*definición de sí mismo, consciente de su existencia. Toda relación se da en una circunstancia determinada, circunstancia que nace de los miembros participantes del sistema, de sus características personales, del entorno físico en que viven y de la cultura y sociedad que les rodea (Smith, 2007, p. 2)*

El elemento más importante de esas relaciones es la comunicación, entendida como el intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante el habla, la escritura u otro tipo de señales, pero teniendo presente que a la comunicación, y en particular al lenguaje, le competen niveles; la ciencia tiene una forma de comunicarse, y cada disciplina dispone de sus propios códigos y claves; es diferente -también lo es el tono- lo que se habla con un profesor que lo que se habla con el papá, con un mayor, con un menor, con un amigo o con el hijo; el lenguaje de la escuela no es el mismo lenguaje de la calle o de la casa; pero el niño debe ocupar un lugar de privilegio en nuestras relaciones y una consideración especial cuando nos dirigamos a ellos; *“en el primer lugar; es al niño a quien nosotros debemos mirar, escuchar y a partir de él arreglar nuestros problemas, nuestras diferencias como adultos, mirando su opinión y todo lo que el haga”* (Fuente: docente).

La comunicación “consta de procesos psicológicos presentes en la transmisión y recepción de actitudes, creencias e intenciones, que según el marco social y personal establecen los mecanismos para transmitir mensajes cognoscitivos o afectivos” (Clobares, 2009, p. 5), toda palabra que se diga tiene la carga emocional e ideológica que cada persona lleva consigo debido a su crianza, a su experiencia o a su formación. El discurso o el lenguaje pedagógico debe contener la humanidad que el docente le ponga para hacerse comprender: alegría, sapiencia, paciencia, ternura, tonos, gestos y modos amables y pertinentes; todo educador debe acertar en lo que el niño necesita, ser preciso

y comprensivo, en efecto, *“al momento que el docente empiece a desarrollar su clase se debe entender que explique y tenga paciencia hasta que ellos lo capten, porque si no el que entendió, entendió y ¿si no entendió nada?”* (Fuente: padre de familia), el educador en clase debe entrar en un juego de descubrimientos para nivelar los rangos de atención y comprensión, debe echar mano de todos los recursos a su alcance para motivar la disposición y la participación, lo que le implica, entonces, interactuar de forma verbal: con la palabra, y no verbal: con los gestos, las actitudes, las acciones, *“porque todos los niños no tienen la misma capacidad de los demás, entonces es bueno que el profesor se dé cuenta, no únicamente tiene que ser los conocimientos, sino que esos conocimientos que él tiene los sepa desempeñar de otra manera”* (Fuente: padre de familia).

“El lenguaje es sin lugar a dudas el mecanismo o el instrumento, quizás el único conocido, para la comunicación entre los seres vivientes” (Gonzales, 2009, p.2) y con cualquier tipo de lenguaje es relevante darse a entender, *“no es porque el niño no sepa, sino que el docente no le explica las razones o la clave para entender ese examen y el niño lo pierde”* (Fuente: docente), encontrar los términos adecuados, usar la semántica y la semiótica que permitan dar lucidez a un tema *“a veces son las palabras”* (Fuente: padre de familia)... *“debería haber un momento o un espacio para que a ellos se les indique cómo es, porque en las pruebas Icfes hay preguntas que dicen rellena con el lapicito y marca la respuesta correcta, ahí uno se equivoca, porque le han dicho marca con una equis, entonces si uno no se explica cómo es”* (Fuente padre de familia), ser inteligible para evitar ambivalencias, *“a veces por una letra no más, se confunden”* (Fuente: padre de familia)... *“cuando uno lee es como si no supiera nada, pero ya mira las respuestas y se acuerda más o menos”* (Fuente: estudiante).

Una comunicación no sólo transmite información sino que, al mismo tiempo,



impone una conducta o un comportamiento (Ladron, 1994). El trato personal y cálido en la comunicación tiene una especial importancia para que se pueda establecer la diferencia en la calidad de la atención, como docentes debemos, con imaginación e ingenio, hacer uso de nuestra intuición de psicólogos para advertir los estados emocionales, afectivos, sensoriales y sentimentales de nuestros alumnos, para poder, de esta manera, disuadir su indiferencia y llevarlos a una actitud receptiva y comprometida con la clase o con el tema que se esté desarrollando; en ningún momento podemos caer en la impaciencia o en actos que contravengan una relación armoniosa: necesaria para una buena marcha de la disciplina, el orden y la comprensión inteligente de lo que se dice y se hace; también así se procura el respeto la frivolidad es una renuncia a él y una reducción de la efectividad de la educación, no porque pensemos que no hay ningún valor en las relaciones humanas, debemos desecharlas o plantear criterios, que pueden ser equivocados, *“se hacen los sufridos y entre más se los entiende más se pierden, son los que más molestan, eso no les vale ser comprendido...vea uno como profesor les da todos los temas para el examen, pero los estudiantes ni ven el cuaderno, no digo nada de los nuevos porque de pronto se confunden con la forma de preguntar, pero los que siempre han estado aquí, es falta de concentración o que definitivamente uno es mal profesor y les habla en chino”* (Fuente: docente), debemos reconocer que nuestra identidad como docentes también proviene de nuestros alumnos, de nuestra relación cotidiana con ellos y que no debemos fomentar el respeto mediante el miedo o la intimidación. *“La escucha no es percibida por quien comunica si no hay respuesta comprensiva, reflexiva, que nazca del eco del mensaje integral percibido”* (Clobares, 2009, p. 38).

Es el establecimiento de un ambiente de confianza, respeto y confidencialidad, el cual facilita la obtención de información, en efecto, con una corriente afectiva se

obtendrán mejores resultados, *“en esa parte de la lectura si se debe manejar desde el inicio de la vida del niño, pero como les digo todo ese ejemplo que se les da, es que no es solamente su lectura escrita sino también su lectura familiar, si se invita al niño a analizar la situación, a participar en las decisiones de la familia, si se le indica cuáles son sus deberes, cuáles son sus derechos, enseñarle a ayudar, por ejemplo mamá hoy lava los platos mañana lo hace otra persona y así con todo, eso es lectura de esa forma el niño lee su contexto y lo absorbe”* (Fuente: docente). Es a través de este tipo de manifestaciones y orientaciones que el niño descubre y expresa su potencial, la óptica de las relaciones se funda en el aprendizaje mutuo y en propiciar un espacio acogedor para la convivencia.

*“El ser humano es un ser hecho para vivir en comunidad y una de las maneras como mejor se comunica con los demás es el diálogo, bien sea oral o escrito. Un diálogo bien desarrollado implica escuchar al otro; exige esperar una respuesta en sintonía con lo que está conversando y volverse hacia el otro para intentar comprenderlo. Una conversación es búsqueda y encuentro mutuo; implica crear lazos, puentes, consenso, soluciones”* (Estupiñan y Campuzano, 2006, p. 30).

## Conclusiones

La educación es un proceso bastante complejo de formación permanente, personal, cultural y social, que implica una gran responsabilidad y se fundamenta en una concepción integral del ser humano, por lo que esta formación no puede ni debe dejarse aisladamente en manos de la escuela, de la familia, o de la comunidad, por el contrario se hace necesaria la integración de estos tres elementos, los cuales se constituyen en lo que es verdaderamente la comunidad educativa.



Al igual que en el análisis realizado en el colegio Rafael Bernal y la investigación de Cuero (2011), en esta investigación se pudo establecer que la comprensión lectora es un elemento básico para el buen desempeño en las Pruebas Saber, así como el lenguaje claro y conciso empleado en la explicación de los temas y en el cuestionario.

Para reducir los puntajes bajos es primordial implementar nuevas estrategias en su diseño, Montoya (2010) y Rangel (2011) denotan las limitaciones que tienen las Pruebas Saber y exponen esta misma necesidad, siendo evidente que el gobierno debe tener en cuenta los padres de familia, la infraestructura escolar y el contexto, en el momento de las adecuaciones, en caso contrario acoplarlos a sus exigencias, pues las pruebas no abarcan la totalidad de estándares ni componentes definidos para cada área, dado que los logros en muchos de ellos solo pueden ser valorados en el ámbito de las actividades escolares, mediante estrategias distintas a pruebas estandarizadas.

En el artículo se ha realizado un recorrido por los exámenes tipo pruebas saber y por las Pruebas Saber presentadas por los niños de grado quinto de la Institución Educativa de El Rosal, los diferentes resultados en ellas muestran que existen dificultades, y en la presente investigación se dedujo que en ello hay mucha responsabilidad de los docentes, padres de familia y estudiantes.

El proyecto de vida de la mayoría de los estudiantes de la Institución Educativa Agropecuaria Nuestra Señora del Rosario, gracias al ejemplo de sus padres, no va más allá de completar el grado quinto o el bachillerato y salir, por eso no procuran esforzarse en aprobar sus estudios y menos en tener notas altas, consideran que los resultados de las pruebas saber no los afecta en ningún caso.

El desarraigo tomado como la extinción del interés por estudiar, por mejorar educativamente, es el síntoma que invade

al gobierno con la implementación de modelos extranjeros y los pocos recursos para hacerlo, a los docentes con la falta de actualización y la monotonía, a los estudiantes con la pereza y la falta de estudio y a los padres de familia con la irresponsabilidad de cumplir con su labor física (materiales, alimentación, uniformes, etc.) y moral (afecto, consejos, ayuda, etc.) hacia sus hijos.

Las relaciones de comunicación usadas para explicar, preguntar, aconsejar, conocer, son la base para iniciar el mejoramiento del rendimiento académico.

Los docentes, en el afán de entregar mucha teoría y con la presión de producir altos puntajes, inhiben muchas cualidades de los estudiantes, reprimen sus opiniones y coartan su capacidad de expresión y entendimiento.

Todos, de una u otra forma, nos vemos afectados por los resultados que los estudiantes saquen en las pruebas, por eso cada ente de la comunidad educativa y cada persona tiene que poner de su parte para mejorar el rendimiento académico, pues es más que evidente que estas pruebas se van a seguir implementando con modelos extranjeros, independientemente de la región en que lo hagan van a ser cada vez más exigentes, y lo que queda por hacer es volverse recursivo para poder competir. Para enfrentar el cambio y los desafíos que nos está planteando la sociedad, niños, padres de familia y educadores debemos caminar juntos, hacia las nuevas exigencias educativas, educarnos unos a otros y así encontrar el sentido de ser estudiante, profesor o padre de familia, y asumirlo con responsabilidad.

## Recomendaciones

Queda planteada la invitación obligada y urgente a todos los entes educativos para que aúnen esfuerzos y recursos para tener una educación que responda a los apremiantes requerimientos del país y así conseguir sus grandes metas y expecta-



tivas de desarrollo, para ello todos debemos asumir el reto y responsabilizarnos de lo que nos corresponde. Los docentes deben dar una explicación clara acerca del procedimiento de las Pruebas Saber y de los términos utilizados en el momento de realizar evaluaciones con este modelo, los padres de familia tienen que apersonarse de su rol, estar pendientes de que su hijo estudie y de que tenga los recursos necesarios para hacerlo, los estudiantes han de comprometerse a cumplir con sus labores, a preguntar cuando algo no esté claro y a dejar el desinterés que muestran por su estudio, por su parte, el Estado, tiene la obligación de modificar las leyes en pro de

una verdadera calidad educativa y no de la fomentación de la mediocridad, además de dejar de privilegiar lo cognitivo, lo lógico y numérico para las evaluaciones de los estudiantes y por ende de las instituciones, debe dar paso a que las habilidades artísticas, físicas y actitudinales también sean tenidas en cuenta y valoradas.

En conjunto es necesario generar estrategias que mejoren las debilidades encontradas, establecer acuerdos y sobre todo cumplirlos, es urgente dejar de hablar tanto y dedicarse de lleno a la práctica de las tácticas que propenden por el buen rendimiento académico en las Pruebas Saber.

## Bibliografía

### Fuentes

- Aguiló, Alfonso. (Septiembre, 1995). Proyecto de vida. *Hacer Familia*. N° 19.
- Altablero. N° 38. (Enero – marzo, 2006). Estamos mejor, pero no es lo óptimo. Periódico en línea. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107332.html> (Recuperado el 27 de mayo de 2012).
- Barletta, Norma y May Ofelia. (2006) Washback of the Icfes Exam: a case study of two schools in the departamento del Atlántico. *Íkala, Revista de Lenguaje y cultura*. Vol. 11, N° 17 (ene. –dic., 2006).
- Bordón Teresa. (2008). Panorama histórico del desarrollo de algunas de las cuestiones fundamentales en la evaluación de segundas lenguas. *Monográficos marcoELE*. N° 7
- Castillo, Marta; Triana, Constanza; Duarte, Patricia; Pérez Abril, Mauricio y Lemus, Eduardo (2005). Sobre pruebas Saber y de Estado. Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Resumen analítico educativo. Colegio Rafael Bernal Jiménez. Bogotá, Colombia.
- Clobares Sánchez, Vladimir Humberto. (2009). ¿Qué es la comunicación humana? En: [http://www.slideshare.net/El\\_maestro/ques-la-comunicacin-humana](http://www.slideshare.net/El_maestro/ques-la-comunicacin-humana) (Recuperado el 20 de enero de 2013).

- Corsi, Jorge. (1994). *Violencia familiar: una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cuero Sandoval, Luis Mario. (2011). *Preparémonos para el Icfes*. Palmira: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ingeniería y Administración. Trabajo final para optar por el título de magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales.
- Cuesta, Renán y Vargas, Alfredo. (2002). *Valores Éticos*. Segunda edición. Bogotá: Edición Colecciones Creativas.
- Estupiñán Arellano, Miryam y Campuzano Pineda Álvaro. (2006). *Creo 9*. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Fidalgo, Ángel. Blog Innovación Educativa. En: <http://innovacioneducativa.wordpress.com/2007/10/08/metodologias-educativas/>
- González, Gabriel. (2010). *Sentimiento de rechazo y desarraigo familiar. Fundación Eduardo Punset: redes para la comprensión pública de la ciencia*. En: <http://www.fundacionpunset.org/apol/6966/sentimiento-de-rechazo-y-desarraigofamiliar/> (Recuperado el 22 d enero de 2013).
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: Paisajes y límites*. Capítulo V: El lenguaje como generador de conflictos. Manizales: Universidad de Manizales.



- Grisales Grisales, María Carmenza. (2012). La evaluación: una posibilidad de reflexión para la enseñanza y el aprendizaje. Módulo Evaluación Psicopedagógica. Universidad de Manizales: CEDUM.
- Hernández Rojas, Gerardo y Guzmán, Carlos. (1991). Historia de la evaluación curricular. Módulo Bases Psicopedagógicas, Maestría en Tecnología Educativa, Unidad 5, Diseño Curricular I, Tema IV. México: ILCE-OEA, pp. 59-88.
- Importancia de la lectura. (2007). Disponible en <http://marthaisarra.obolog.com/importancia-lectura-26904> (Recuperado el 22 de enero de 2013).
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2012). Pruebas saber 3, 5 y 9. Información general sobre la evaluación. Bogotá: ICFES.
- Ladron de Guevara, Laureano, (1994). Metodología de la investigación científica. Bogotá: Ediciones Antropos.
- Lesmes Sánchez, Emilio. (2005). Creo. Bogotá: Editorial San Pablo.
- Mariño, Julián (2008). Las pruebas saber. Revista Magisterio (versión electrónica). Disponible en: [http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com\\_content&view=article&id=484:investigación&catid=65:revista-no-36&Itemid=63](http://www.magisterio.com.co/web/index.php?option=com_content&view=article&id=484:investigación&catid=65:revista-no-36&Itemid=63) (Recuperado el 30 de septiembre de 2012).
- Martínez Rizo, Felipe. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. 11, N° 2. San Cosme, México.
- Martínez Rizo, Felipe. (2010). Las pruebas de rendimiento y sus consecuencias. En Altablero. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241800.html> (Recuperado el 30 de septiembre de 2012).
- Méndez, Adriana. (2011). Diferencia entre un docente tradicional y actual. Disponible en: <http://www.slideshare.net/nanalu2810/diferencia-entre-un-docente-tradicional-y-actual> (Recuperado el 19 de enero de 2013).
- Molano Sánchez, Boris. (2003). Pruebas Icfes y Saber. En Eduteka.org. Recuperado el 02 de octubre de 2012. Disponible en: <http://www.eduteka.org/PruebasMatematicas.php>
- Montoya F., Jaime. (2010). "Evolución de los resultados de las pruebas ICFES y saber en las áreas de matemática y lenguaje en Risaralda". Páginas Revista Académica e Institucional de la Universidad católica de Pereira, Ucp, N° 88: pp.97-111.
- Pedraza Daza, Flor Patricia. (2009). Lineamientos generales saber 2009 grados 5° y 9°. Bogotá. Disponible en: <http://www.icfessaber.edu.co/uploads/documentos/GUIA SABER G7.PDF> (Recuperado el 18 de septiembre de 2012).
- Perelló, Luciana y Prieto Castillo, Daniel. (2001). La planificación como una experiencia decisiva. Uruguay: Universidad ORT. Disponible en: <http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista9/perfis%209-2.htm> (Recuperado el 20 de enero de 2013).
- Periódico Altablero. N° 24 (2003, septiembre a octubre). Educación ambiental. Página principal del Ministerio de Educación nacional. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31665.html> (Recuperado el 07 de octubre de 2102).
- Rangel Luengas, Juan Samuel. (2011). El teorema de Pitágoras y el teorema de Tales. Instrumento de evaluación desde las Pruebas Saber. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias.
- Restrepo Restrepo, Piedad Patricia y Alviar Ramírez, Mauricio. (2004). El logro académico y el efecto colegio en las pruebas Icfes en Antioquia. Medellín, Colombia: editorial Universidad de Antioquia vol., 60 fasc.60, pp. 67 - 95.
- Retamal Moya, Gonzalo. (2007). Responsabilidad (recopilación). Disponible en: <http://www.leonismoargentino.com.ar/INST229.htm> (Recuperado el 12 de enero de 2013).
- Santamaría, Sandy. (2009). Violencia familiar y maltrato infantil. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos12/violfam/violfam.shtml#ixzz2KedZtqVd> (Recuperado el 20 de enero de 2013).
- Shepard, Lorrie A. (2006). La evaluación en el aula. Capítulo 17 de la obra Educational Measurement (4ª Edición). Editado por Robert L. Brennan. Colorado, EE.UU.: Universidad de Colorado.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.



## Referencias

- Altablero. N° 24. (Septiembre – octubre, 2003). Sistema de evaluación. Periódico en línea. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31335.html> (Recuperado el 20 de septiembre de 2012).
- Fernández Gómez, Héctor Gabriel. (2006) ¿Cómo interpretar la evaluación pruebas saber? Disponible en: [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-91485\\_archivo.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-91485_archivo.pdf) (Recuperado el 21 de octubre de 2012).
- González González, Miguel Alberto. (2011). Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Desafíos de la universidad. Miradas plurales. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica Española.
- González González, Miguel Alberto. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario, Argentina: Editorial Homosapiens y UCP.
- González-González, Miguel Alberto. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 12 (1), pp. 355-370.
- Grisales Grisales, Carmenza. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, Germán. (2013). Seminario. Manizales: Universidad de Manizales
- Isaza de Gil, Gloria. (2013). Seminario de investigación. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2005). Evaluación Censal-Pruebas Saber Guía y Fundamentación.
- Monterrosa Castro, Álvaro y Benavides Benítez, Escilda. (2011). La educación tradicionalista: un paradigma a cambiar. En Librería Digital. Disponible en: <http://www.encolombia.com/ventas/LibreriaDigital/DocenciaUniversitaria/DocenciaLaEducacion.htm> (Recuperado el 20 de enero de 2013).
- Smith, Carlos. (2007). La relación y el círculo comunicacional evolutivo. Disponible en: <http://www.ligasmayores.bcn.cl/content/view/96421/La-Relacion-y-el-Circulo-Comunicacional-Evolutivo-del-libro-Pedagogia-de-lo-Humano.html> (Recuperado el 19 de enero 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

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
  - **Título del artículo** en mayúsculas y negrita, en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
  - **Nombres y apellidos del o los autores** con alineación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Títulos académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.
  - **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.
  1. **Fuentes**. Son los autores con sus textos o citas que se mencionan dentro del documento. Mínimo 15 fuentes.
  2. **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.

1. Básicamente, es un resumen inteligente, enriquecido de la tesis.
  2. 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:

### 3. 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.

### 4. 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.

### 5. 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.

### 6. 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 faculten 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

Los miedos mutan junto a sus ¿verdades?

Estrategias pedagógicas para un aprendizaje significativo de la física

Mapas mentales. Una estrategia de innovación en la docencia universitaria

La complementariedad entre filosofía y teología: Una perspectiva latinoamericanista

Lenguajes del poder. El chat en las redes sociales virtuales: lenguaje y libertad

Investigar las experiencias en lo escolar:  
voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea

La educación artística: una práctica pedagógica en la formación de sujetos diversos

Dimensiones de la difusión curricular

La transformación de un galeno maestro:  
cambiar de pensamiento. Maestros y maestras pensando en clave de diversidad

Hacia una concepción de gestión de la cultura tributaria en las  
instituciones de educación superior colombianas: un estudio de caso

El discurso de la diversidad cultural desde la visión infantil: "voces con-sentido"

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la subjetividad local  
El giro de la identidad juvenil

Los lugares de la memoria: espacios históricos de Ambalema y su  
representación en el imaginario social de las nuevas generaciones

Significados de mundo en condición de maestro e intelectual

Como Um Escritor É Lido? Sobre a Apropriação de  
Elias Canetti pelas universidades brasileiras

Lectura y escritura: una mirada a la práctica docente desde la diversidad

La diversidad entendida como discapacidad

Contexto educativo...encuentros y desencuentros de la diversidad

El tejido de interacción escolar como potenciador  
de la gestión directiva en la política de inclusión

Intoxicaciones de los maestros. ¿Incidencia de los lenguajes del poder?

Algunos dramas de la escuela con las pruebas saber



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680  
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 884 1443

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas  
Visítanos: [www.umanizales.edu.co](http://www.umanizales.edu.co) - e-mail: [educa@umanizales.edu.co](mailto:educa@umanizales.edu.co)  
Manizales, Colombia