

Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Número **15**
Junio de 2015

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas



Héctor Jaime Restrepo Toro. (2003). Huellas



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° 15

Junio de 2015

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Pintura de la Portada.

Título: Huellas, 2003.

Pintor. Héctor Jaime Restrepo Toro

Correo Electrónico: hectorrestrepo57@hotmail.com

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

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

educa@umanizales.edu.co

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





Editor

Miguel Alberto González González

Cargo: Director de la revista Plumilla Educativa. **Estudios:** Ph. D. en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Miedos y olvidos pedagógicos (2014). 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). Arlt y Piglia Conspiradores literarios (2005). Guía del paseante (2005). Premios recibidos: Nacional de Novela "Ciudad de Pereira". Departamental de Historia del Ministerio de Cultura y el de ensayo "Caldas 100 años".

José González Monteagudo (España – Ph. D)

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

Dairo Sánchez Buitrago (Colombia – Ph. D)

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

Diego Villada Osorio (Colombia – PhD)

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

Óliver Bolívar Quijano Valencia (Colombia – PhD)

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

Miguel Alberto González González (Colombia – PhD)

Cargo: Director de la revista Plumilla Educativa. Estudios: Ph. D. en Ciencias de la educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en filosofía y letras. publicaciones: Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010). Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011); Horizontear las utopías y las distopías (2012); Desafíos de la universidad, miradas plurales, Carpe diem (2012). Miedos y olvidos pedagógicos (2014). 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 científico, Scientific committee

Enrique Quintero Valencia (Colombia – Especialista en Derecho)

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

Germán López Noreña (Colombia – PhD)

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

Anne Laure Bécart (Francia – PhD)

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

Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga (Colombia – PhD)

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

Germán Muñoz González (PhD – Colombia).

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

Francisco Javier Hinojo Lucerna (España – PhD)

Cargo: Profesor Titular de Universidad. Área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Cartuja. Universidad de Granada. Estudios: Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, Licenciado en Psicopedagogía y Maestro de Educación Física. Publicaciones: Perceptions of Student Leadership in the University Context. The case of Student's Union in the University of Sheffield (United Kingdom). Análisis de los componentes organizativos de Centros de Formación Profesional en España. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales (Colombia) posee más de un centenar de publicaciones en revistas científicas internacionales y nacionales. Ha participado en diferentes eventos científico-educativos 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 preselección 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.

John Anibal Gómez Varón (Colombia - Magister)

Cargo: Docente e investigador de la Universidad Católica de Pereira. Estudios: Magister en Educación y Desarrollo Humano; Psicólogo. Publicaciones: Posee textos en diferentes revista especializadas.

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 Inés Menjura Escobar (Colombia – Ph. D)

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

Orfa Kelita Vanegas Vásquez (Colombia – Doctoranda en letras)

Cargo: Profesora Asociada de la Universidad del Tolima, Colombia. Estudios: Doctoranda en Letras de la Universidad Nacional de Cuyo,

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

María Pilar Cáceres Roche (España – Ph. D)

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

Giampetro Schibotto (Italia – Candidato a Ph. D)

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

Gloria Isaza de Gil (Colombia – candidata a doctor)

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

Luz Elena Patiño (Colombia – Ph. D)

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

Luz Elena García García (Colombia – PhD)

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

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo (Chile – Candidata a doctora)

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

Educación Parvularia y Básica Inicial, Departamento de Educación de la Universidad de Chile.

María Isabel Corvalán Bustos (Chile – Candidata a doctora)

Cargo: Docente e investigadora en la Universidad de Chile. Estudios: Título: Profesora de Educación General Básica. Mención Inglés. 1970 - 1972 Otorgado por: Escuela Normal N° 1 Brígida Walker. Título tesis: Estructuras mentales básicas para el aprendizaje de las matemáticas de los niños de primer año básico. Post – título: Administración Educacional. 1984 – 1986, otorgado por: Universidad Metropolitana. Título tesis: Factores que determinan el funcionamiento administrativo de unidades educativas municipalizadas. Post – grado: Magister en Educación. Mención Currículo y Comunidad Educativa. 1998 – 2000, otorgado por: Universidad de Chile.

Título tesis: Problemas de la realidad escolar cotidiana que afectan la salud mental de los profesores de los colegios municipales de una comuna de la región metropolitana. Publicaciones: "Jugando Aprenderé". Material de Apresto para los primeros años básicos, Corporación Municipal de La Florida, Área de Educación, Santiago Chile. 1995. Romeo Cardone J; Llaña Mena M; Fernández Mateo F; San Martín Espinoza A; Corvalán Bustos M.I; Fonseca Obando E. Manual para el Profesor. 55 páginas. Video VHS. NTSC. 4X10 MIN. Revista Enfoques Educativos. Vol 7. N° 1, 2005. (Págs. 69 – 79) La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores.

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: Ingeniero civil. Maestría con especialidad en planificación urbana-regional. PhD en urbanismo de la universidad politécnica de cataluña. Publicaciones. Docente y ponente en temas relacionados con el medioambiente y la educación. Posee publicaciones en diversas revistas universitarias en Latinoamérica. Ha sido ponente en México, Costa Rica, Colombia, Argentina, Bolivia entre otros.

Luis Fernando Valero Iglesias (España – Ph. D)

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

Eduardo de la Vega (Argentina – Ph. D)

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

Tulio Ramírez (Venezuela – Ph. D)

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

Bibiana Sandra Misischia (Argentina – Magister)

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



Sumario

Página

Presentación	
¿Adiós divino tesoro?	9-10
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes	11
<i>The afro-Colombian studies cathedra: tensions and limitations</i>	
NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN	
Diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D	23
<i>Diagnosis of the Implementation of the National Program of Bilingualism at Colegio Saludcoop Norte I.E.D.</i>	
JORGE ENRIQUE MUÑOZ OYOLA, MANUEL ALEJANDRO GUERRERO APONTE, LAURA LISETH BELTRÁN JIMÉNEZ	
La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social	45
<i>Music Education: Pedagogical alternative of social transformation</i>	
JESÚS EDGARDO MARTÍNEZ, MARTHA OLIVIA MESA RESTREPO, LUIS HUMBERTO PIARPUZÁN QUIROZ, MARIO MEJÍA VALENCIA	
Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán	67
<i>Pedagogical practices, promote inclusion and diversity in an educational institution of Popayan</i>	
SAMUEL FERNANDO KREMER MARTÍNEZ, ÓLVER QUIJANO VALENCIA	
Estudiantes afrocolombianos en la Universidad de Nariño: prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación	87
<i>Afro-Colombian Classmates in university context: prejudice, stereotyping and discrimination situations</i>	
MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS, MAURICIO PANTOJA OBANDO, ANA LUCÍA CAICEDO LEITÓN	
Pedagogías proactivas como respuesta al devenir político en la educación contemporánea	105
<i>Proactive pedagogies as a response to the political becoming in contemporary education</i>	
LUZ VIVIAN ARCILA FRANCO, GERMÁN GUARÍN JURADO	
El reconocimiento de los otros a través del juego en la didáctica de las matemáticas permite dinamizar las aulas inclusivas	121
<i>The recognition of the "other" through play in the teaching of mathematics can boost inclusive classrooms</i>	
INGRID YULIANA MERA PRIETO, ALBERTO RAMÓN CORTES SOLAR, CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN	
Estado de plenitud de conocimiento en los maestros ¿Intoxicaciones?	145
<i>State of manifest fullness of teacher knowledge ¿Intoxications?</i>	
INÉS CECILIA PULGARÍN CARDONA, HERNÁN DARÍO OSORIO CARDONA, DANIEL ALBERTO GRAJALES GAVIRIA, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Diseño de una propuesta pedagógica orientada hacia la interculturalidad y la interdisciplinariedad	157
<i>Design of a proposal for teaching and facing interculturality interdisciplinarity</i>	
CARLOS ARTURO LÓPEZ QUITIAQUEZ, AYDA MARCELA DELGADO BURBANO	
Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid	179
<i>Teacher trace: being and know to make way in the Politécnico Jaime Isaza Cadavid</i>	
CARLOS ALBERTO VALENCIA GARCÍA, CARLOS MANUEL GARCÍA PARRA, CLARA INÉS OSPINA GAVIRIA, ANA GLORIA RÍOS PATIÑO	

Una comprensión lectora que germina entre tonalidades pictóricas y musicales	199
<i>Alreading an understanding between shades germinating pictorial and music</i>	
SONIA MABEL SILVA TAPIA, ANA MILENA GONZÁLEZ CANO JAIRO ALBERTO CAMPAÑA, LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA	
Putumayo: Diversidad cultural en territorio de adolescentes	219
<i>Putumayo: Cultural Diversity in the territory of adolescents</i>	
ÁLVARO RENÉ DELGADO DELGADO, ZOILA NOHEMY GALVIS CHAMORRO, DORIS ESNEDA SÁNCHEZ MEDINA, EDGAR ROLANDO TORO PEÑAFIEL, CLAUDIA ESPERANZA CARDONA LÓPEZ	
Contra corriente. Rebeldías de los maestros	239
JULIO CÉSAR CANO BENÍTEZ, GLORIA PATRICIA GARCÍA ESCOBAR, CARMEN EMILIA OSORNO OSORNO, ADRIANA MARÍA RUÍZ RESTREPO, MARTHA LUZ SIERRA RINCÓN, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas para la inclusión escolar de personas con discapacidad visual, una lectura de estudios de caso	253
JESÚS ANDRÉS PAREDES PÉREZ, OVER QUIJANO VALENCIA	
Habla y escucha: habilidades que se fortalecen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en estudiantes de grado octavo	279
<i>Speaking and listening: skills that Information Technology and Communication (ICT) are strengthened in 8th grade students</i>	
HEIMY CEBALLOS MUÑOZ, DULY YENISED RAMÍREZ TORO, GLORIA ISAZA DE GIL	
Aprendizaje basado en problemas como potencializador del pensamiento matemático	299
<i>Problem-based learning as empowering mathematical thinking</i>	
HERNÁN DARÍO HIDALGO PAREDES, EDUARDO ANDRÉS MERA GUTIÉRREZ, JAIRO LÓPEZ ORDOÑEZ, LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO	
Imaginario de la diversidad en contextos locales de la educación	313
<i>Imaginary of diversity in local contexts of education</i>	
MARÍA GLORIA NOGUERA BASANTE, ANDREA DEL SOCORRO PANTOJA MEDINA	
Prácticas pedagógicas en cinco lecciones de vida	329
GUILLERMO ALBERTO PEREIRA ÁLVAREZ, FRANCISCO JAVIER LÓPEZ CORREA, ANA GLORIA RÍOS PATIÑO	
Semánticas de la Diversidad Social: tensiones prácticas y discursivas entre las diferencias y la desigualdad en las voces de los niños y las niñas	347
<i>Semantics of the social diversity: Practical and discursive tensions between differences and inequality in the voices of boys and girls</i>	
MARY LUZ ORDÓÑEZ SOLANO , MÓNICA EFIGENIA MUÑOZ FERNÁNDEZ, EDUARDO ANDRÉS MONDRAGÓN GORDILLO, PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA	
Impacto de los juguetes en los procesos formativos de los niños y niñas. Paradojas	369
LEIDY MARLOTH BARRERA CARDOZO, BLEYI CONSTANZA PERDOMO ORDOÑEZ, MARÍA ELCY SERRATO SERRATO, YINA PAOLA TRUJILLO HERNÁNDEZ, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales	394



¿Adiós divino tesoro?

Alguien decía que se puede escribir sobre una piedra y hacer una cosa fascinante siempre que el que escriba se llame Kafka.

Julio Cortázar

Ya sabemos que las mujeres y hombres geniales pueden escribir sobre lo que quieran, su virtud consiste en hacernos pensar, en hacernos vivir esas realidades, su mundo no sólo es una copia o simil de la realidad, tienen las palabras para pintar otros mundos paralelos, otros mundos posibles.

La juventud como divino tesoro, escriben algunos, ya dejó de ser, porque la juventud, esa condición de tener edad temprana, del ser joven para adueñarse del futuro está siendo castigado por el mundo del trabajo, por la arrogancia de los adultos, por el mundo de las exclusiones, un mundo laboral que exige experiencia y a los que tienen experiencia les dicen que les falta juventud, ¡vaya paradoja!

El elixir de la vida, de la eterna juventud, la urgencia de mantenernos jóvenes, seductores, inteligentes y vigentes no es un sueño nuevo, pero es en estas épocas donde mejor se ha expresado; al viejo se le aísla, por ello, el viejo y la vieja que visten como adolescentes que, incluso, quieren pensar como tal. ¡Avances de la insignificancia!

La educación era otro divino tesoro que ya deja de serlo, un ideal muy propio del primer cuarto del siglo XX, no parece representar lo mismo cien años después. Jóvenes bien formados, con altos diplomas universitarios sin opción laboral. Jóvenes preparados para buscar empleo en un mundo que ya no vive del paradigma del pleno empleo.

La paz como divino tesoro, cada vez, menos viable, cada vez, menos creíble, no emerge como un mandato humano; guerras por doquier, nacimiento de grupos extremistas o extremismos de algunos gobernantes nos hacen ver que ese tesoro de la paz es inviable, que ni a tesoro alcanza; para un alto número de poderosos la expresión hay que mutarla “guerra divino tesoro”.

El progreso como divino tesoro dejó de serlo, nadie cree en las ventas del progreso humano, la flecha de la ciencia, de la tecnología y de la economía de llevarnos aun estadio mejor de la humanidad ya no es creíble, ni siquiera negociable; esos lenguajes putrefactos los hemos denunciado, pero no hemos logrado deconstruirlos.

La verdad como divino tesoro no tiene mucho sentido en este siglo XXI donde hablamos de verdades locales, de pequeñas certidumbres, por suerte, ya no queremos aceptar la verdad en universal e inamovible. Ese divino tesoro de la verdad es un cadáver insepulto, pero también sabemos que los humanos nos encartamos con los muertos, los cargamos por milenios.

La ética como divino tesoro, que tanto han buscado los intelectuales o la moral que sueñan las religiones, se encuentran en urgencia vital, sus lenguajes son tan pobres como potentes son los de la corrupción. Los grandes discursos

del ser humano bondadoso y extendido al prójimo han de leerse desde otros renglones, desde otros poderes, desde otros intereses estrábicos.

Los divinos tesoros que buscaron los colonizadores del siglo XV se acercan a los nuestros, están en algún lugar, pero no parecen estar en nuestras conciencias de sujetos erguidos. ¿Seguimos buscando tesoros con lenguajes extraviados?

No podemos seguir vendiendo los males, despidiendo los tesoros ni atesorando miedos para vender los seguros, diccionarios del mercado, que no responden por nada.

El divino tesoro que nos acompaña son los lenguajes, ese mundo que podemos pintar con palabras, ese mundo posible de las lenguas con que podremos darle una vuelta de tuerca a la realidad fastidiosa de este siglo XXI tan acomodado en las farándulas, en la sociedad del espectáculo, de las pantallas, de la ultra información, de la hiperrealidad.

En la presente edición no estamos de acuerdo en que no tenemos esperanzas, que ya no hay opciones, lo dicen nuestros articulistas, investigadores de diversas partes del mundo donde nos hacen ver que el mundo es accionable de muchas maneras y que por confundidos que nos encontremos siempre hallaremos puertas abiertas, siempre podremos intentar opciones.

A veces pienso que nuestros investigadores tienen la genialidad que escribe Cortázar sobre Kafka, estos textos no versan sobre la inmóvil piedra sino sobre el magma humano que es tan complejo de explicar, que es tan complejo de emprender y así las cosas, a alguien que poco sabe sobre clasificaciones, pero que tiene respuestas prontas para todo, se le ocurrió decir que pertenecemos a las ciencias blandas. Blandos serán esos lenguajes descalificadores.

Blando puede ser escribir sobre lo duro y rocoso, sobre lo inmóvil, sobre constantes, blando será identificarse con fórmulas y leyes con invariantes, pero jamás será blando investigar y adentrarse por los rigores humanos cuando el sujeto se encuentra afectado e insertado en el proceso.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ
DIRECTOR REVISTA



La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes¹

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN²

Resumen

Antes de la expedición de la Constitución política de 1991, los relatos oficiales desde los cuales se buscaron construir las bases históricas y socio culturales del Estado Nación Colombiano, se fundamentaron en procesos de exclusión e invisibilización del legado Africano. Tras la inflexión que representa dicha carta constitucional en materia del reconocimiento de la multietnicidad y el pluriculturalismo como pilares de la identidad en Colombia, se han constituido e impulsado desde diferentes sectores sociales y políticos una serie de iniciativas educativas que, en el marco del sistema educativo oficial, han buscado rescatar y valorar la experiencia histórica y socio cultural de las comunidades afrocolombianas, dándoles visibilidad curricular. El presente artículo, teniendo en cuenta este contexto reivindicativo, analiza a más de 15 años de su formulación, la propuesta teórica de la *Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA)*, buscando identificar, por un lado, sus implicaciones dentro de la estructuración del currículum oficial colombiano, y, por otro, los problemas que en la práctica se han presentado y se siguen dando en torno a su operativización en las escuelas.

Palabras claves: Currículo Oficial, Identidad, multiculturalidad, transformación curricular, Colombia, Cátedra de estudios Afrocolombianos, Matriz sociocultural africana, instituciones educativas.

Abstract

The afro-Colombian studies cathedra: tensions and limitations

Before the issuance of the 1991 Constitution, the official written accounts from which were sought the historical and sociocultural underpinnings of the Colombian Nation state, are based upon processes of exclusion and invisibility of African heritage. After the tipping that represents this constitutional charter that recognize the multi-ethnicity and multiculturalism as pillars of identity in Colombia, they have been constituted and promoted from different social and political sectors, a series of educational initiatives within the framework of the formal education system, who searched for to rescue and value historical experience and cultural partner of Afro-Colombian

1 Recibido: 06 de marzo de 2015. Aceptado: 22 de junio de 2015.

2 Nilson Javier Ibagón Martín. Magister en Historia (Pontificia Universidad Javeriana), Especialista en Políticas Educativas (FLACSO-Argentina), Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes), Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Profesor Asistente Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá; Docente de Ciencias Sociales Secretaría de Educación de Bogotá. Correo electrónico: goyobraudel@yahoo.com.ar, njibagonm@pedagogica.edu.co

communities, giving them curricular visibility. This article analyzes, considering this context, to over 15 years of its formulation, the theoretical proposal the Afro-Colombian Studies Cathedra (ASC), seeking to identify, on the one hand, its implications within the structure of the Colombian official curriculum, and, secondly, problems in practice that have occurred and continue to occur around its operationalization in schools.

Key Words: Official Curriculum, Identity, multiculturalism, Curriculum transformation, Colombia, Afro-Colombian Studies Cathedra, Matrix African socio-cultural, educational institutions.

Introduction

Desde la década del noventa del siglo XX hasta la actualidad, fundamentalmente desde la base jurídica establecida por la Constitución de 1991, la *otredad*, la *alteridad* y el valor de la *diferencia*, temáticas que curricularmente habían sido poco desarrolladas en el marco del sistema educativo colombiano, comenzaron a ser integradas a los discursos y prácticas escolares, entendiéndolas como elementos claves en el proceso de formación de identidad nacional y ciudadanía. Es desde esta lógica, que se van a desarrollar una serie de propuestas educativas, que impulsarán la inclusión de la matriz socio cultural afrodescendiente como referente a ser desarrollado dentro del *currículum oficial*; propuestas dentro de las que sobresale la llamada *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* –en adelante CEA–.

Esta Cátedra, es resultado directo de una serie de luchas históricas de las comunidades afrocolombianas en torno a, la reivindicación y defensa de sus derechos sociales y culturales; disputas contra-hegemónicas que comenzaron a posicionarse en el campo educativo, por medio de, la denuncia y crítica del *racismo* que se producía *en y por* el sistema escolar, y, la búsqueda de escenarios educativos propios que permitieran abordar pedagógicamente su diferencia –política de autoeducación–. Dichas reivindicaciones, que iniciaron y se concretaron respectivamente durante las décadas del setenta y ochenta del siglo XX, se fueron

complementando y fortaleciendo a inicios de la década del noventa, a partir de los espacios discursivos y prácticos que se configuraron alrededor del valor de la multietnicidad y la pluriculturalidad. Situación que en 1998, derivó en la construcción de una estrategia curricular llamada CEA – en la que participaron académicos, la Comisión Nacional de Comunidades Negras y el Ministerio de Educación Nacional– que buscaba, no sólo, transformar el sentido de los derechos educativos de los grupos afrodescendientes, sino a la vez, replantear las concepciones educativas e identitarias de todos los colombianos.

El presente escrito, partiendo de este contexto general, tiene por objeto analizar por un lado, la propuesta teórica de la CEA y sus implicaciones dentro de la estructuración del currículum oficial colombiano, y por otro, evaluar las tensiones y limitaciones que se han generado en el proceso de su implementación alrededor de las dinámicas curriculares en las escuelas. Para ello se han establecido dos ejes de análisis: el primero aborda de forma sucinta los lineamientos generales de acción de la CEA y los cambios en el currículo oficial que supone su implementación; el segundo eje, se centra en la identificación de los problemas que en la práctica se han presentado y se siguen dando en torno a la operativización de la CEA en las escuelas luego de 17 años de creada³.

3 Se utilizan como insumos de análisis en este apartado los resultados de investigaciones empíricas que se han desarrollado en Colombia



La Cátedra de Estudios Afrocolombianos y el currículum oficial

La CEA aunque se formaliza e instaure oficialmente a través del decreto 1122 de 1998, es resultado de la formulación de la ley 70 de 1993-específicamente de su artículo 39-, la cual da cumplimiento al artículo transitorio 55 de la Constitución de Colombia. En este artículo se establecía que

Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley (...) {ésta además} establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social.

frente a la aplicación de la CEA en algunas instituciones educativas del país. Retomamos fundamentalmente los aportes del *Grupo de investigación Educaciones y Culturas* adscrito a la Universidad del Cauca quienes a través de la realización de talleres regionales llevados a cabo en 8 ciudades de Colombia (Cali, Popayán, Bogotá, Medellín, Quibdó, Cartagena, San Andrés y Guapi), proponen una caracterización de la forma en la que se ha venido aplicando la CEA en el país (Rojas, 2008a; Rojas, 2008b). Por otra parte, nos apoyamos en algunos datos estadísticos que son resultado del proyecto de investigación *Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura* a cargo de la Profesora María Isabel Mena (2011), el cual analiza, los grados y formas de aplicación de la CEA en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá.

A través de la ley 70 de 1993, el Estado colombiano además de reconocerles a las comunidades negras derechos de carácter étnico territorial y político, hace un énfasis especial en el fortalecimiento de procesos de índole educativo que, vinculan no solamente elementos de respeto y mantenimiento de sus prácticas culturales por medio de la autogestión de sus comunidades y el apoyo Estatal, sino además, establece la necesidad imperante de que este último asegure la difusión **para todos los colombianos** del conocimiento de estas prácticas y el legado histórico de lo Afro en la construcción de la cultura Colombiana.

De esta forma, la CEA complejiza el debate curricular en torno al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el país, estableciendo una *ampliación* significativa del sentido tradicional de etnoeducación que había orientado la política pública educativa alrededor de las “minorías étnicas”⁴, la cual, a través de la ley general de educación de 1994 les otorgó a estas comunidades derechos en el campo educativo que contemplan: el diseño de currículos para la educación básica y media, formación de maestros a través de programas de formación de etnoeducadores, recuperación de prácticas ancestrales, concursos de méritos exclusivos para docentes (Raizales y Afros), etc.

Dicha ampliación, lleva a que las discusiones curriculares dejen de estar exclusivamente centradas en la autonomía de las comunidades afrodescendientes, afrocolombianas, negras, palanqueras y raizales⁵ frente a la definición de las con-

4 En el caso de la población afrodescendiente, utilizamos la denominación de “minoría étnica”, para designar las desigualdades alrededor de la defensa y cumplimiento de sus derechos en comparación al grueso de la población. En este sentido, no hace referencia a una variable cuantitativa determinada por el número de personas afrodescendientes, ya que esta población según el censo de 2005 constituye casi el 16% del total de colombianos.

5 Se utilizan estas denominaciones, buscando reconocer como válidas las diversas formas de

diciones y tipo de educación que reciben, contemplando además transformaciones en el currículo oficial que se imparte al conjunto de la sociedad. En este sentido, según Caicedo (2011, p. 14) “la reglamentación del 1122 puede ser interpretada como un verdadero intento de reforma al sistema educativo colombiano por la vía curricular y pedagógica, y en la perspectiva de la diversidad étnica y cultural, pues el espíritu que contiene el decreto, claramente incide en el conjunto de los lineamientos curriculares de la nación”.

En consecuencia, y según nuestro criterio, existen tres elementos centrales para entender cómo la propuesta de CEA establece líneas de acción que suponen en teoría la implementación de cambio en el currículo oficial. El primero de ellos tiene que ver con el sentido de *obligatoriedad* que contempla la normatividad con la que es creada. Sentido que se expresa en el artículo 1 del decreto 1122 de 1998, el cual establece:

Todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto.

Se supera así, el sentido de focalización de la política curricular de etnoeducación tradicional, en la que se construye una educación exclusiva para afrodescendientes, proponiendo por el contrario, una alternativa de reconocimiento y reivindicación cultural que se liga a los proyectos educativos institucionales (PEI) de **todas** las escuelas y colegios del país. Esto, en términos curriculares, supone una revisión y reorientación de las formas en las que

es abordada la interculturalidad en las instituciones educativas en sus niveles de preescolar, básica y media, situación que afecta la selección, organización y desarrollo de los contenidos.

Es precisamente, en este último criterio que se fundamenta el segundo elemento central para comprender la transformación curricular que sostiene la CEA: el sentido y formas de su *operativización*. En el artículo 2 del decreto 1122 de 1998, el cual reglamenta la Cátedra, se dispone que

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo.

En consecuencia, la CEA no se estructura como una asignatura más del plan de estudios—pese a su denominación de cátedra—, sino que por el contrario, se constituye desde una lógica que promueve la transversalidad del conocimiento, “de tal manera que las temáticas y problemáticas afrocolombianas no sean sólo capítulos apartes fuera o dentro de los discursos científicos o disciplinares” (MEN, 2001, p. 31). Esta lógica transversal, es complementada por criterios de flexibilidad curricular que permiten la existencia de diversas formas de aplicación de la propuesta. En otras palabras, la CEA se distancia conceptualmente de esquemas

auto referenciación que son utilizadas en las regiones del país. En este sentido, no se desarrolla una discusión teórica sobre las implicaciones de cada concepto.



rígidos en los que hay un espacio, tiempo y responsable fijos.

Finalmente, aparece como un criterio central de análisis la idea de *descentración epistémica*⁶ a partir de la cual se estructura la Cátedra. Postulado desde el que ésta, busca rebatir la hegemonía del sentido eurocéntrico con el que se han seleccionado, no sólo, los contenidos educativos, sino, las formas de trabajo y organización curricular en el país. En este sentido, los *Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos* –los cuales fueron publicados en el año 2001 por el MEN- fijan orientaciones teóricas y metodológicas para entender de una forma crítica, profunda e intercultural temáticas y contenidos relacionados con los legados socioculturales de las comunidades negras en el marco de la historia del Mundo, América y Colombia. De ahí que se afirme en este documento:

Nuevas lecturas sobre África, los Afroamericanos y los Afrocolombianos, requieren por lo menos en una fase inicial referentes sobre el sentido de los estudios en cuanto a contenidos mínimos, enfoques, consideraciones teóricas y metodológicas que consulten la memoria histórica no sólo de los conquistadores y sus descendientes, sino de los grupos étnicos afros en sus contextos, como protagonistas cuyo verdadero papel histórico ha sido ignorado, tergiversado y menospreciado. Unas lecturas que recojan los resultados de los trabajos y publicaciones de especialistas reconocidos o que se apoyen en rigurosas investigaciones en curso (MEN, 2001, p. 28).

Esas “nuevas lecturas”, suponen un cuestionamiento a la forma en la que se ha definido en el currículo oficial, qué y cómo enseñar, ya que amplían las perspectivas y agentes socioculturales a tener en cuenta en la búsqueda de respuestas a estas preguntas. En este sentido, la Cátedra en su concepción plantea la necesidad imperante de transformación del currículo, la cual no pasa por la inclusión de algunos temas y contenidos aislados acerca de los afrocolombianos, sino por el contrario, se sustenta en un cambio de perspectiva en torno a las orientaciones y determinaciones que establecen “qué conocimiento es importante y pertinente en los procesos educativos escolarizados” (Castillo, 2008, p. 52).

De esta forma, obligatoriedad, flexibilidad y descentración epistémica, condensan las líneas generales –según nuestro análisis- a partir de las que la CEA pone en cuestión el currículo oficial y busca generar cambios significativos en éste, reivindicando y resignificando los aportes históricos y contemporáneos de las comunidades negras en el marco de la historia y cultura nacional.

¿Existe un verdadero cambio en el currículo oficial con la puesta en marcha de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos?

Aunque la propuesta de la CEA desde su formulación como norma curricular, ha establecido un avance significativo para pensar, no sólo, el lugar de *lo(s) negro(s)* dentro de las disposiciones curriculares que orientan la acción pedagógica en las instituciones educativas, sino a la vez, el valor que tienen en éstas las relaciones interculturales que se derivan de la diversidad social y cultural que caracterizan a la población colombiana, dicho avance corresponde más al campo de lo teórico-curriculum como texto- que de lo práctico, existiendo una distancia considerable

6 Proponemos este concepto para dar cuenta de los procesos en los que se reconocen otras formas de conocer y relacionarse con el conocimiento, las cuales se presentan en primera instancia, como ajenas al interior de las orientaciones generales con las que se constituyen sentidos y referentes socioculturales.

entre el discurso y los instrumentos que se utilizan en su aplicación –cuando se aplica-. Esta situación, tras más de quince años de haber sido reglamentada, le resta potencia a la hora de hacer un balance de su repercusión en el sistema educativo colombiano, más aún, si se tiene en cuenta que en dicho sistema “(...) a pesar de los esfuerzos, el racismo no ha sido eliminado y aparece encapuchado, (...) mediante los prejuicios, los estereotipos y los estigmas, [que] hacen parte de la cotidianidad”. (González y Becerra, 2013, p. 277).

Las tensiones, limitantes y obstáculos en el proceso de su implementación han sido numerosas y de variadas complejidades. Éstas van desde ámbitos macros que comprometen la acción del Estado a través de su andamiaje institucional, hasta ámbitos micros en los que se concretan las políticas curriculares –las instituciones educativas y los salones de clase-. A continuación se analizan algunas variables que, han impedido que la CEA produzca los cambios que necesita en el currículo oficial para su efectiva implementación.

En primer lugar, existen una serie de contradicciones a la hora de concretar en la práctica lo que dice la norma. En este caso, se configura por parte de los agentes educativos una visión jerárquica desde la que se da una valoración diferenciada de las normativas curriculares, proceso en el que el marco legal y pedagógico de la CEA, es entendido como *inferior* frente a otras leyes y disposiciones curriculares. Por lo general esas prioridades curriculares giran en torno a la *evaluación* y el peso que tienen, por ejemplo, el examen de estado que se aplica a los estudiantes de último año de la educación media o, las pruebas internacionales (PISA) y locales (SABER) que buscan medir las competencias de los estudiantes en determinadas áreas del conocimiento⁷.

Este proceso de subvaloración normativa de la Cátedra se da principalmente en la construcción de otras normas, y, en las disposiciones institucionales que se adoptan para hacerla cumplir. Un ejemplo concreto que pone de manifiesto la primera situación, es la poca incidencia que tuvo la CEA en la reorganización y cambio curricular que se dio en el año 2002 alrededor de la enseñanza de las Ciencias sociales en Colombia, área a la que, desde el decreto 1122 de 1998 se le da un lugar preponderante en la puesta en marcha de la Cátedra. Aunque el documento de *lineamientos curriculares de Ciencias Sociales* (MEN, 2002), retoma discursivamente las reivindicaciones acerca de la defensa de la pluridiversidad y multiétnicidad como principios importantes en la definición de los objetivos generales del área, persiste una ausencia generalizada del tema afro en el modelo de malla curricular que se propone para la educación primaria y secundaria; propuesta en la que “*lo(s) negro(s)* se diluye en generalizaciones y abstracciones” (Ibagón, 2014, p. 65).

Por su parte, dos dinámicas que dan cuenta de las limitantes institucionales para hacer cumplir la Cátedra se concentran, por un lado, en la forma diferenciada que se asume la CEA por parte de las entidades territoriales, y por otro, la debilidad institucional en el ámbito micro para cumplir con la norma y fortalecer la política pública en esta materia, situación en la que se conjugan desconocimiento y falta de voluntad de los agentes que en los

trabajar sobre temas y procesos que no dan un valor agregado directo a la consecución de este tipo de metas, se configura como una carga indeseable. La CEA pierde así, por lo general, operatividad, ya que su lógica curricular está anclada en, el fortalecimiento de procesos cualitativos que ponen en cuestión los sentidos de acumulación acrítica de información promovidos por lógicas curriculares tradicionales, las cuales, desde la normatividad vigente, aún siguen permeando la escuela siendo en buena parte su base estructural.

⁷ La mayor parte de instituciones educativas y secretarías de educación en el país, miden su “calidad” educativa, fundamentalmente a partir de resultados cuantitativos. En este sentido,



niveles micro y macro guían y orientan el proceso educativo.

En el primer caso, se debe tener en cuenta, la política de descentralización educativa en la cual se fundamenta el sistema educativo colombiano⁸. Debido a la autonomía de las secretarías de educación departamentales y municipales en la asignación de recursos y delimitación de prioridades educativas, se da en el país, una diferencia enorme entre departamentos y regiones cuando se evalúa el grado de aplicación de la CEA en las instituciones escolares y el desarrollo e implementación de políticas complementarias de ésta (subsistemas que acompañan al currículo: capacitación y formación de maestros, realización de eventos, producción de material educativo, etc.). Diferencia que por lo general, según Axel Rojas (2008c, p. 43), está enmarcada por “el grado de presencia de población negra que existe en determinado territorio”. Así, en los espacios donde los afrodescendientes son un minoría, se presentan mayores inconvenientes de operativización de la Cátedra al no existir quién demande la aplicación de la política.

Esta situación se complejiza aún más, al analizarse las realidades educativas que se dan en concreto en las diferentes instituciones escolares. En ellas, se da un desconocimiento general por parte de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, padres de familia) alrededor de la normatividad que fundamenta la

Cátedra, situación que se expresa, ya sea, en la falta de conocimiento del decreto que la reglamenta y sus lineamientos, o en la deslegitimación de la propuesta en la práctica, situaciones que conlleva a que algunos docentes y directivos docentes entiendan la CEA como una “pérdida de tiempo que le quita espacios y horas a actividades académicas que se asumen como más importantes” (Rojas y Hoyos, 2008, p. 35). De ahí que, la implementación de la cátedra, por lo general, “dependa más de la voluntad de funcionarios aislados que de decisiones institucionales de carácter permanente” (Rojas, 2008c, p. 43). Hecho que se ve ampliado y fortalecido por la escasez de recursos que se destinan alrededor de la aplicación de la CEA y la falta de voluntad política de algunos agentes educativos para llevarla del papel a la realidad.

Por ejemplo Bogotá, una de las ciudades que más recursos, espacios y tiempo ha dedicado a la aplicación de la CEA a través de la labor de su Secretaría de Educación, aún está lejos de indicadores reales de efectiva operativización y cambio curricular en esta materia. Por medio de un ejercicio investigativo desarrollado en la capital se estableció en el año 2010 que, sólo el 45,4% de instituciones educativas que hacían parte de la muestra habían incluido la Cátedra a su PEI, y de este grupo de instituciones por una parte, “sólo el 37% la había implementado como un proyecto transversal, mientras que un 23, 8% la había restringido a actos aislados de conmemoración como la que constituye el 21 de Mayo -día de los afrocolombianos-” (Mena, 2011, p.109).

En este sentido, aunque uno de los mayores avances que establece la formulación de la Cátedra, es el criterio de obligatoriedad de su implementación, existe la tendencia en los niveles macro y micro de la política educativa de seguirla concibiendo como un espacio académico *para* afrodescendientes, hecho que es decisivo, tanto, en su falta de aplicación, como de la tergiversación de los objetivos curriculares de ésta. De ahí que, aunque

8 A partir de la reforma política de 1991 y la posterior formulación de la ley general de educación en el año 1994, se produjo una reorganización del sistema educativo colombiano en la que la política de descentralización se constituyó en uno de sus pilares. Con ésta, se reasignaron funciones a nivel del aparato institucional, dando mayor autonomía a los entes territoriales en la definición de la destinación de recursos al sector educativo. En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) perdió la centralidad que previamente tenía, aumentándose por el contrario el poder de injerencia de las secretarías de educación departamentales y municipales.

los destinatarios de la CEA deberían ser todos los estudiantes colombianos independientemente de su localización y origen, “la mayor parte de la población estudiantil que se está formando desde los proyectos de Cátedra es población negra, afrocolombiana, palenquera y o raizal” (Rojas y Hoyos, 2008, p. 41), dirigidos a su vez por docentes que pertenecen a estas poblaciones.

Lo descrito hasta aquí pone de manifiesto, la imposibilidad que ha tenido la Cátedra hasta el día de hoy, de adquirir curricularmente un grado de “mitificación” (Goodson, 2006, p. 27) que le permita pasar, de estar definida exclusivamente por la legislación a, ser parte integral del sistema. Esto es, tener un grado de aprobación tal por los diversos agentes educativos, que se viabilice su incorporación de forma naturalizada a la vida escolar asegurando su permanencia. Tarea que como se ha visto, no es nada fácil en un contexto en el que la estructura social y curricular sigue estando anclada en principios de homogeneidad y rigidez.

En consecuencia, aunque la CEA es una muestra de que en Colombia se ha avanzado en la producción de normatividad curricular referida a la defensa, dignificación y fortalecimiento del legado cultural y social de los afrodescendientes en el contexto nacional, este avance no ha estado acompañado del fortalecimiento de una **política pública** que asegure su cumplimiento. Por esta razón, es recurrente que se presente una contradicción al interior de las instituciones escolares entre, las políticas de descentramiento epistémico que buscan ser impulsadas por la CEA y, las políticas de conocimiento que tradicionalmente han articulado el sistema educativo colombiano. Esta situación se explica en parte, si se tiene en cuenta que aunque se construyan nuevas formas de concebir el hecho educativo, “las formas anteriores –pasadas- de reproducción [las] limitan” (Goodson, 1991, p. 7), estableciendo criterios de acción que no se pueden modificar de la noche a la mañana.

De esta forma, una tensión fuerte que se origina entre la propuesta de Cátedra y el currículo oficial está definida por, el predominio en éste, de una concepción disciplinar convencional en el que las asignaturas siguen funcionando aisladas unas de otras. En otras palabras, aunque la Cátedra se ha concebido desde una perspectiva transversal, dicho posicionamiento no necesariamente hace parte de las tradiciones con las que en el país se han y siguen organizando los planes de estudio, se construyen los materiales educativos y didácticos, se forman a los maestros y se fundamenta la práctica docente de la mayoría de éstos.

Así mismo, el criterio de *flexibilidad* que en principio fortalece teóricamente la propuesta de la CEA, en el campo práctico, se ha convertido en una limitante desde la cual, se han disminuido las potencialidades de desarrollo de ésta. La ambigüedad y la falta de restricción de los márgenes de interpretación alrededor del quién y el cómo, que se presentan, tanto, en el decreto reglamentario, como, en los lineamientos de la CEA, ha impedido la configuración de “(...) un lenguaje curricular claro que permita su desarrollo en la práctica y facilite una acción deliberativa sobre la base de significados compartidos” (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 70). En este sentido, paradójicamente la lógica de apertura de la Cátedra la ha restringido. De ahí que, a través del criterio de flexibilidad curricular que guía los principios generales de su aplicación, se ha dejado abierta una puerta enorme para que en las escuelas y colegios se lleven a cabo una serie de prácticas de “evasión” y “simulación” a partir de las que se han venido desvirtuando sus objetivos educativos.

La flexibilidad en la configuración de la CEA como norma se configura así, como un ejemplo concreto, de lo que Feldman y Palamidessi (1994, p. 71) en relación a las discusiones curriculares han denominado “(...) una vía de escape para conflictos no resueltos”. Una vía que en principio fue una solución, pero que en el desarrollo



mismo de la Cátedra se ha configurado como una variable que juega en contra de su afianzamiento como política curricular.

Como resultado se tiene que, en la práctica, la CEA no ha logrado -salvo contadas experiencias educativas localizadas⁹- tener una influencia concreta en la forma en la que se seleccionan, organizan, priorizan y legitiman cierto tipo de conocimientos a través del currículum oficial. En este sentido, la existencia formal de la Cátedra “no significa un socavamiento de las políticas del conocimiento eurocéntricas que articulan los mecanismos, nociones y aspiraciones de la educación” (Restrepo y Rojas, 2012, p. 169) en el país. Este hecho se amplifica, si en el análisis se tiene en cuenta, la existencia de una negación sistemática por parte de la sociedad colombiana en torno a, la presencia del racismo como orientación que define gran parte de las relaciones sociales y culturales a lo largo y ancho del territorio nacional; negación en la que las instituciones educativas tienen una gran responsabilidad.

Aunque el racismo es un fenómeno estructural en Colombia (Restrepo, 2008) que tiene sus raíces en la forma y sentido homogeneizante desde la que se construyó la identidad nacional, se tiende a asumir que éste es un hecho externo y alejado de la sociedad colombiana. Dicho pensamiento, en la práctica ha facilitado, que la CEA sea vista como innecesaria, en tanto que aborda un problema que “no existe”. En este sentido, se desconoce como afirma María Isabel Mena (2010, p. 20), que la existencia e implementación de la Cátedra en las instituciones escolares se establece como prioridad, precisamente por la existencia de un contexto social y cultural influenciado y demarcado por prácticas y discursos racistas. Contexto en el que se “ha configurado una memo-

ria nacional a partir de una sumatoria de memorias de exclusión” (Maya, 2001, p. 193), que siguen creciendo en un escenario que paradójicamente se presenta como democrático y proclive a la defensa de la diversidad.

Conclusiones

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos ha aportado elementos importantes al debate público que se ha desarrollado en torno a, la necesidad de transformar los principios desde los cuales se ha fundamentado el currículum oficial, el cual, históricamente se ha caracterizado por invisibilizar saberes, conocimientos y agentes que desde la alteridad y la otredad han sido constitutivos de las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de Colombia. No obstante, y sin negar la importancia que tiene para el país, no ha podido generar cambios profundos que reviertan el orden educativo que cuestiona. En este sentido, no ha logrado impactar significativamente el orden epistémico en el que se sustentan las dinámicas escolares, hecho que de acuerdo a su estructura, le va restando posibilidades en la búsqueda de su consolidación y ampliación como racionalidad curricular.

De esta forma, los procesos de implementación de la CEA durante estos diecisiete años de existencia, son una muestra clara de las dificultades, tensiones y exigencias a las que es sometida una iniciativa de cambio curricular en contextos donde la “tradición” tiene un peso considerable. Dificultades y tensiones que se constituyen en referentes que se deben tener en cuenta si realmente se quiere a mediano y largo plazo cumplir con los objetivos de la Cátedra.

De ahí que, según nuestra opinión y retomando algunas líneas teóricas alrededor del cambio educativo, si se busca asegurar la permanencia y difusión de la CEA, ésta debe entrar en un proceso de *negociación* con esas fuerzas históricas arraigadas en el sistema educativo colom-

9 Dichas experiencias exitosas predominantemente tienen como agentes activos a docentes y población estudiantil negra, afro y raizal (Rojas y Hoyos, 2008, p. 37).

biano que a la fecha se han constituido en sus mayores obstáculos. En consecuencia, debe propender por la incorporación a su propuesta de una mayor claridad alrededor del contexto real al que se enfrenta, adecuándose a él, no con el ánimo de que las prácticas y discursos que contraviene se mantengan o modifiquen su esencia, sino con el fin de generar puentes de transición que en un futuro posibiliten disputar con éxito la hegemonía educativa. Este cambio de estrategia la llevaría, de acuerdo a nuestro criterio, de una “novedad optimista” a convertirse en una “novedad realista”.

Teniendo en cuenta estas tensiones, limitaciones y posibilidades alrededor de la CEA y su relación con el currículo oficial, se puede apreciar la configuración

de una serie de escenarios investigativos que pueden aportar información valiosa, no sólo en torno a la Cátedra, sino a su vez, frente a iniciativas curriculares diversas y emergentes que están, ya sea, en procesos de legalización, o, en disputas y pugnas operativas en el marco del sistema escolar. Dichos escenarios vinculan preocupaciones discursivas y prácticas en los niveles micro y macro del sistema educativo. Así pues, los retos en materia de política educativa y concepciones pedagógicas que, se estructuran frente a la posibilidad real de transformar las lógicas curriculares en Colombia, además de ser enormes, exigen para su análisis, una variada gama de herramientas metodológicas y teóricas que, den cuenta de la complejidad inherente a estos procesos.

Bibliografía

Fuentes

- Caicedo Ortiz, José Antonio. (2011). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos como proceso diaspórico en la escuela*. Revista Pedagogía y Saberes Nro. 34. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo Guzmán, Elizabeth. (2008). *La Cátedra de Estudios Afrocolombianos para una sociedad multicultural*. En Rojas, Axel. *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Colombia, Congreso Nacional de la República. (1993, 31 Agosto). “Ley 70 del 27 de agosto de 1993, por el cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la constitución política”. Bogotá: Diario Oficial
- Colombia, Congreso Nacional de la República. (1994, 8 de febrero). “Ley 115 del 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley general de educación”. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1998, 18 de junio). “Decreto 1122 del 18 de junio de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones”. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Cátedra de estudios Afrocolombianos. Lineamientos Curriculares*. Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de competencias Ciencias Sociales*. Colombia.
- Colombia. (1997). *Constitución Política*. Bogotá: Legis.
- Colombia. Ministerio de educación Nacional. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá.
- Feldman, Daniel. y Palamidessi, Mariano. (1994). *Viejos y nuevos planes: el currículum como texto normativo*. Revista Propuesta Educativa-FLACSO Nro. 11. Buenos Aires: FLACSO.
- González González, Miguel Alberto y Becerra González Nini Jhohana. (2013). *Lenguajes del poder: los afrodescendientes vistos a través de las canciones de salsa*. Manizales: Revista Plumilla Educativa Nro. 12. En: http://www.researchgate.net/publication/270274879_Lenguajes_del_poder_los_afrodescendientes_vistos_a_traves_de_las_canciones_de_salsa
- Goodson, Ivor. (1991). *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*.



- Revista de educación, Nro. 295. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Goodson, Ivor. (2006). *Procesos socio-históricos del cambio curricular*. En Benavot, Aaron. y Braslavsky, Cecilia. El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires: Granica.
- Ibagón Martín, Nilson Javier. (2014). *Ausencia y presencia-ausente de lo(s) negro(s) en la enseñanza escolar de la Historia de Colombia: una revisión desde las representaciones sociales del periodo colonial contenidas en los textos escolares de Ciencias Sociales (1991-2013)*. [Tesis de Maestría]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Maestría en Historia.
- Maya Restrepo, Luz Adriana. (2001). *Memorias en conflicto y paz en Colombia: la discriminación hacia lo(s) negro(s)*. En Revista de Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización, Nro. 2. Buenos Aires: CLACSO.
- Mena García, María Isabel. (2010). *Si no hay racismo no hay cátedra de estudios afrocolombianos*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá/Embajada de España Colombia-AECID.
- Mena García, María Isabel. (2011). *El lugar del racismo y de la discriminación racial en las memorias de la Afroeducación*. Revista Pedagogía y Saberes, Nro. 34. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional.
- Restrepo, Eduardo. (2008). *Racismo y discriminación*. En Rojas, Axel. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, Eduardo. y Rojas, Axel. (2012). *Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/ para afrodescendientes en Colombia*. Revista Currículo sem fronteiras. Vol 12, Nro. 1. San Pablo: Associação Brasileira de Currículo
- Rojas, Axel y Hoyos, Yaneth. (2008). *La Cátedra hoy: avances en su implementación*. En Rojas, Axel. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel. (2008a). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- Rojas, Axel. (2008b). *El origen y sentido de la cátedra de estudios afrocolombianos*. En Rojas, Axel. (Coord.) Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rojas, Axel. (2008c). *Dificultades en el desarrollo de la Cátedra*. En Rojas, Axel. Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Aportes para maestros. Popayán: Editorial Universidad del Cauca
- ## Referencias
- Apple, Michael. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- Bhabha, Homi. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Castillo Guzmán, Elizabeth. (2011). *La letra con Raza entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana*. Revista Pedagogía y saberes, Nro. 34. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro-Gómez, Santiago. (1993). *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro"*. En Lander, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- Cortés Salcedo, Ruth Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2004*. [tesis de doctorado]. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/ Universidad Distrital/ Universidad del Valle, Programa Interinstitucional de Doctorado en Educación.
- De Alba, Alicia. (1995). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Díaz Díaz, Rafael Antonio. (2008). *La población afrocolombianas y su lugar en la historia de Colombia: una lectura desde la diáspora africana y la esclavitud*. Revista Boletín de Historia y Antigüedades, Vol 95, Nro 842. Bogotá: Academia Colombiana de la Historia.
- Fanon, Frantz. (2013). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Frigerio, Graciela. (1991). *Currículum: norma, intersticios, transposición y Textos*. En Frigerio, Graciela. *Currículum presente, ciencia ausente: norma, teoría y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Funes, Alicia Graciela. (2010). *La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias*. *Revista enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nro. 9. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Gimeno Sacristán, José. (1991). *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata
- Grimson, Alejandro. (2011). *Los límites de la cultura: Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gvirtz, Silvina, y Palamidessi, Mariano. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Kalulambi Pongo, Martin. (2005). *África fuera de África: apuntes para pensar el africanismo en Colombia*. *Revista Memoria & Sociedad*, Vol. 9, Nro. 18. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Mosquera Rosero-Labbé, Claudia y León Díaz, Ruby Esther. (2009). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Picotti, Dina. (1998). *La presencia Africana en nuestra identidad*. Buenos Aires: Editorial el Sol.
- Restrepo, Eduardo. (2005). *Políticas de la teoría y dilemas en los estudios de las colombias negras*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Ruiz Cabezas, Adiel y Medina Rivilla, Antonio. (2013). *Modelo didáctico intercultural en el contexto afrocolombiano: La etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos*. *Boletín de estudios e Investigación*, Nro. 14. Madrid: La Salle Centro Universitario.
- Segato, Rita Laura. (2010). *Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje*. *Revista Crítica y emancipación*, Nro. 3. Buenos Aires: CLACSO.
- Stenhouse, Lawrence. (2010). *Saberes en incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tyack, David, y Cuban, Larry. (2000). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, Antonio. (2003). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Wade, Peter. (1997). *Gente negra, nación mestiza. Dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Uniandes/Universidad de Antioquia/Siglo del hombre editores.



Diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D¹

JORGE ENRIQUE MUÑOZ OYOLA²

MANUEL ALEJANDRO GUERRERO APONTE³, LAURA LISETH BELTRÁN JIMÉNEZ⁴

Resumen

La presente es una investigación cualitativa de tipo descriptivo en la cual buscamos un acercamiento a la estructura del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019, a fin de realizar un diagnóstico de su implementación en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D⁵, una de las instituciones escogidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para pilotear el programa. Realizamos un diagnóstico de la implementación, en cuanto a la formación docente, recursos y desarrollo curricular en la institución. De la misma manera, caracterizamos las estrategias didácticas y metodológicas implementadas por los docentes para lograr los estándares en Lengua Inglesa propuestos por el MEN. Los participantes fueron docentes y administrativos, quienes aportaron la información para el Proyecto. Así, las preguntas de investigación para este estudio fueron: **¿Cuál es el diagnóstico actual de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D?** y **¿qué estrategias didácticas y metodológicas implementan los profesores de Inglés y Ciencias Naturales para alcanzar los estándares en lengua Inglesa propuestos por el MEN?** Como resultados del estudio encontramos factores limitantes, que en su mayoría se refieren a la descontextualización del Programa, desde la generalización del planteamiento de sus objetivos, hasta la entrega de directrices claras que permitan a las instituciones y los docentes implementar el Programa para cumplir con los objetivos propuestos. También se evidencia un factor positivo de empoderamiento que hace referencia a la labor que la institu-

1 Recibido: 17 de febrero de 2015. Aceptado: 05 de junio de 2015.

2 Jorge Enrique Muñoz Oyola. Tutor, guía y co-investigador. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés. Licenciado en Español-Inglés. Docente Investigador en la Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Integrante del grupo de Investigación *Tendencias Actuales en Pedagogía y Educación* (TAEPE). jemo345@gmail.com, jmunoz@usbog.edu.co

3 Manuel Alejandro Guerrero Aponte. Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Inglesa de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Investigador y Líder en el Semillero de Investigación *Diálogos Investigativos en Lenguas Extranjeras* (DILE) de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Correo electrónico: guerreroaponte@gmail.com

4 Laura Liseth Beltrán Jiménez. Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Inglesa de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Investigadora en el Semillero de Investigación *Diálogos Investigativos en Lenguas Extranjeras* (DILE) de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Correo electrónico: laura.arual.300@hotmail.com

5 El presente estudio de investigación se desarrolló gracias al apoyo de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá a través de la Convocatoria 002 de Semilleros de Investigación

ción lleva a cabo en los procesos de evolución curricular a fin de cumplir la meta propuesta.

Palabras Clave: *Programa Nacional de Bilingüismo, Bilingüismo, Enseñanza-Aprendizaje, Política educativa.*

Abstract

Diagnosis of the Implementation of the National Program of Bilingualism at Colegio Saludcoop Norte I.E.D.

This is a qualitative descriptive research, in which we studied the structure of the National Program of Bilingualism 2004-2019, in order to make a diagnosis of its implementation in Colegio Saludcoop Norte I.E.D., one of the institutions chosen by the Ministry of National Education (MEN) to pilot the program. We performed an analysis of the implementation, in terms of teacher training, curriculum development and resources in the institution. Also, we characterized the didactic and methodological strategies implemented by teachers to achieve the standards in the English Language proposed by the MEN. The participants were teachers and administrators who provided information for the project. Thus, the research questions for this study were: What is the current diagnosis of the implementation of the National Bilingual Program at Colegio Saludcoop Norte I.E.D.? And, What didactic and methodological strategies are being implemented by Natural Sciences and English teachers to accomplish the the standards in English language proposed by the MEN? As results of the study, we found limiting factors that are mostly related to the lack of contextualization of the Program, from the generalization of its objectives to unclear guidelines given by the Ministry for institutions and teachers to implement the program and reach the objectives. A positive factor of empowerment referring to the work that the institution carries out in the curriculum processes to develop the guidelines to achieve the proposed goal is also evident.

Key Words: *National Program of Bilingualism, Bilingualism, Learning-Teaching, Educational Policy.*

Introducción

Como propuesta ante las exigencias en materia social, política, económica y cultural del actual mundo globalizado, en el año 2004 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia lanza una política educativa denominada *Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019*, la cual busca desarrollar en los ciudadanos del país la capacidad de ser proficientes por lo menos en una Lengua Extranjera; para el caso de Colombia, la Lengua Inglesa.

En términos prácticos, uno de los primeros pasos que se evidencian en la documentación publicada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y que tiene como fin lograr los objetivos trazados en el programa, es definir los *Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés* (2006), incluidos en un documento denominado “Guía No. 22”, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2006. Este documento aporta criterios para establecer el nivel mínimo de proficiencia o dominio del idioma



Inglés, que cada estudiante del Sistema, idealmente, debería alcanzar.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006, p. 6):

[...] con el fin de dar coherencia a dicho plan, fue necesaria la adopción de un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma Inglés a través de las diferentes etapas del proceso educativo [...] por ello, el Ministerio de Educación Nacional escogió el “Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una Lengua.

Estos Estándares, aparte de definir ciertos objetivos de aprendizaje, aportan algunas sugerencias para los Maestros con el fin de ayudarles a alcanzar la meta general propuesta por el Ministerio; sin embargo, no proveen un conjunto amplio y claro de directrices y herramientas que le faciliten a las instituciones y al maestro implementar el programa en la institución y en el aula. Por lo tanto, es evidente que existe una brecha entre la situación educativa actual y la meta.

Teniendo en cuenta lo anterior, decidimos emprender la primera fase de esta investigación en el año 2013, que consistió en una revisión documental con el fin de describir cuáles eran los lineamientos curriculares que guiaban el área de idiomas extranjeros en la Institución Educativa Distrital Colegio Saludcoop Norte, debido a que ésta es una de las instituciones escogidas por el MEN para pilotear el Programa Nacional de Bilingüismo. Con base en los resultados de la primera fase, dimos inicio a la segunda fase de esta investigación, enfocada en realizar un diagnóstico del estado actual de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte

I.E.D. y cuyos resultados se muestran en el presente informe.

Planteamiento del problema

En un artículo del periódico El Espectador del 4 de septiembre del 2012, se afirma lo siguiente:

Después de once años de haber sido ideado, diez años de haber sido establecido por el Gobierno Nacional, seis años de haber sido aprobado por Acuerdo y cuatro de haber sido puesto en marcha, el programa de Bilingüismo para los colegios distritales aún está en gestación’, así lo reveló un informe de la Personería de Bogotá que evidenció que incluso en los ocho colegios piloto del programa, el plan aún está ‘gateando’, pues sólo se aplica en preescolar y, en algunos de ellos, en tres años de primaria.

Como Maestros en formación en Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Inglesa de la Universidad de San Buenaventura Bogotá y como Líderes del Semillero de Investigación DILE⁶ de ésta misma Universidad, la anterior afirmación incluida en el informe de la Personería de Bogotá, causó en nosotros gran curiosidad y movilizó nuestros intereses investigativos como educadores, a propósito del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB).

De acuerdo al MEN (citado en Truscott de Mejía y Fonseca 2011, p.71), el Programa Nacional de Bilingüismo:

[...] Su propósito global resulta ambicioso porque reclama los esfuerzos de todos los implicados en: lograr ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés,

6 El semillero DILE - Diálogos Investigativos en Lenguas Extranjeras - es un semillero de investigación creado por estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Inglesa de la Facultad de educación de La Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

con estándares internacionalmente comparables, de tal forma que pueden insertar al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y la apertura cultural.

Fue a partir de esto, que en el año 2013 decidimos iniciar la primera fase de la presente investigación, cuyo objetivo fue realizar un análisis documental en uno de los **colegios piloto**⁷ escogidos por el MEN para implementar el Programa. Escogimos el Colegio Saludcoop Norte I.E.D., una de las instituciones educativas distritales escogidas para tal fin, y allí mismo realizamos nuestra práctica profesional como Profesores de Inglés en pre-servicio, lo cual nos brindó la oportunidad de tener un acercamiento de primera mano al contexto real donde el PNB estaba siendo implementado.

Con base en los resultados obtenidos en la primera revisión documental, encontramos que los Colegios Piloto no reciben ningún tipo de documento donde se expliciten los lineamientos para el desarrollo del PNB en las instituciones educativas escogidas para tal fin. Así, dimos inicio a la segunda fase, que tuvo como objetivo principal realizar un diagnóstico del estado actual de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.

Justificación

El primer aspecto que justifica esta investigación, es la importancia que tiene el dominio, por parte de los ciudadanos de un país, de una Lengua Extranjera en el marco de los cambios mundiales, producto de las diferentes dimensiones de la globalización: políticas, económicas, culturales y sociales.

La Ex Ministra de Educación, Cecilia María Vélez White (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2006, p. 1) afirma:

El Gobierno Nacional tiene el compromiso fundamental de crear las condiciones para que los colombianos desarrollen competencias comunicativas en otra lengua. Tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida. Ser competente en otra lengua es esencial en el mundo globalizado, el cual exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiar saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país. Ser bilingüe amplía las oportunidades para ser más competentes y competitivos.

Esta misiva incluida a manera de Carta Abierta en la introducción del documento Guía 22, por parte de la Ex – Ministra de Educación, crea un marco de referencia dentro del cual cualquier educador en el contexto colombiano encuentra fácilmente un reto ambicioso, pero sobre todo promisorio, que de cumplirse con éxito ayudaría a movilizar numerosos sectores culturales, políticos, económicos, sociales y educativos de nuestro país. En este sentido, Truscott de Mejía y Fonseca (2011, p.71) consideran que:

Actualmente, el bilingüismo en Colombia es de alto perfil, gracias en parte a dos desarrollos trascendentales: el primero tiene que ver con el reconocimiento en la Constitución Política de 1991 de Colombia como nación multilingüe y pluricultural; el segundo remite a la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el año 2004, en consonancia con la política Visión Colombia 2019, y con particular énfasis en el bilingüismo inglés – español.

⁷ El Ministerio de Educación Nacional, en el Marco del lanzamiento del PNB, escogió diferentes Colegios Distritales de la Ciudad de Bogotá para pilotear el Programa. Entre estos colegios se encuentra el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.



Así entonces, resulta pertinente preguntarnos, ¿por qué a pesar del alto perfil que actualmente tiene el Bilingüismo en Colombia, y de las iniciativas y nuevas políticas educativas por parte del gobierno Nacional y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, todavía no se logra cumplir la meta trazada en el PNB? En la misma línea de reflexión, pensamos que si bien es cierto que se han dado ciertos avances en la materia, también lo es que son pocos y que también hay otros casos poco promisorios. Es así como, en el marco de la aplicación del PNB en las instituciones públicas, y teniendo en cuenta la importancia que éste tiene en el contexto colombiano, se hace evidente y necesaria la formulación y aplicación de estudios investigativos en la materia.

En consecuencia, justificamos este estudio desde la necesidad investigativa presente en el sistema educativo colombiano en torno a las políticas educativas sobre bilingüismo y específicamente al Plan Nacional de Bilingüismo 2004-2019; pues, “para generar un marco de aplicabilidad para el bilingüismo como política educativa, necesitan de la mirada investigativa en las realidades donde se promociona el bilingüismo, para comprender cómo se configura y sobre la base de cuáles propuestas formativas se articula” (Truscott de Mejía y Fonseca 2011).

Preguntas y objetivos

A continuación presentamos las preguntas que guiaron este estudio y sus respectivos objetivos.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el diagnóstico actual de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.?
- ¿Cómo se caracteriza el ejercicio docente de los profesores de inglés y ciencias naturales para llevar a cabo

los estándares en lengua Inglesa propuestos por el MEN?

Objetivos

A fin de sentar las bases para el desarrollo de una propuesta que contribuya al mejoramiento de dichos procesos; se trazaron los siguientes objetivos:

Objetivo general

Realizar un diagnóstico del estado actual de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.

Objetivos específicos

- Describir la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D en cuanto a la formación docente, los recursos y el desarrollo curricular.
- Caracterizar las estrategias didácticas y metodológicas que implementan los profesores de inglés y ciencias naturales para lograr los estándares de lengua inglesa propuestos por el MEN.

Marco teórico

A continuación, describimos los componentes que sirvieron como marco de referencia teórica para el desarrollo de la investigación.



Figura 1. Marco Teórico. Estos fueron los tres documentos principales tomados como Marco Teórico de referencia para el desarrollo de nuestro estudio.

Programa Nacional de Bilingüismo 2004 -2019

El reconocimiento de la importancia de una lengua extranjera, en este caso particular el inglés, llevó al Ministerio de Educación Nacional a implementar el Programa Nacional de Bilingüismo como estrategia para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza del inglés en Colombia y como una estrategia para la promoción de la competitividad de nuestros ciudadanos, como se cita a continuación:

El principal objetivo del Programa Nacional de Bilingüismo (2004) es tener ciudadanos y ciudadanas capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. (MEN, 2006, p.6)

Según el Ministerio, este proyecto se ha desarrollado teniendo en cuenta los ejes del ciclo de calidad: estándares, evaluación y mejoramiento. Para el caso de los Estándares, en el año 2006 el MEN publicó un documento denominado *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés*, en el cual se incluye lo que *necesitamos saber y lo que necesitamos saber hacer*. Aquí se encuentran los fundamentos que subyacen a la organización de los estándares, su estructura, los estándares desde Primero de Primaria hasta grado Undécimo y recomendaciones para su apropiación en la práctica cotidiana.

Con base en lo anterior, a continuación nombramos las principales líneas de acción que tiene el Programa para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, publicado por el Ministerio de Educación Nacional en el portal *Colombia Aprende* (2011).

Inglés como lengua extranjera: una estrategia para la competitividad

El aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés como Lengua Extranjera

se adoptaron como estrategia para la competitividad en nuestro país, acorde a lo establecido en la Ley general de Educación (1994) artículo 21 (como se citó en MEN, 2011, p.7): “dispone que los establecimientos educativos deban ofrecer a sus estudiantes el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel básico”.

En consecuencia, el Ministerio de Educación Nacional define en la década de los noventa los lineamientos curriculares para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en la educación básica y media. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes aún continúa teniendo un bajo nivel de inglés (<A1-A1: básico), el cual se deriva de la baja competencia comunicativa en lengua extranjera de la mayoría de los docentes del área (A1 –A2: básico) (MEN, 2011).

De esta manera, se evidenció una brecha entre el nivel de los docentes, los resultados presentados por los estudiantes y lo que se dispone en el artículo 21 de la Ley 115 (1994).

[...] a finales del 2004, el Ministerio de Educación suplió la necesidad de contar con un marco de referencia común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, al adoptar el Marco Común Europeo de Referencia por la solidez de su propuesta y su aplicabilidad al sector educativo. A partir de ese marco de referencia, se establecieron en primer lugar las metas de nivel de lengua para las diferentes poblaciones, y luego se formularon los estándares de competencia en inglés para la educación básica y media, los cuales se publicaron en diciembre de 2006. (MEN, 2007)

En consecuencia, para el año 2006 ya se contaba con un Marco de referencia sólido y con unos estándares según los cuales estudiantes y docentes debían medirse a fin de cumplir la meta propuesta.

Diagnóstico y líneas de acción. De acuerdo al MEN (2011, p.1):



Hasta junio de 2009, 78 Secretarías de Educación certificadas del país han llevado a cabo la prueba diagnóstica del nivel de lengua de sus docentes de inglés.

Así, se tiene que esta prueba diagnóstica sirvió como cimiento para desarrollar lo que se denominaron planes de mejoramiento en las diferentes regiones del país.

En conexión con lo anterior, el MEN (2011, p.1) afirma:

Un total de 11.064 docentes del sector oficial en servicio han sido diagnosticados y los resultados obtenidos a nivel nacional han sido muy semejantes, poniendo en claro la falencia que existe en un gran porcentaje de los docentes que actualmente enseñan este idioma en el país. Solo el 10% de los docentes diagnosticados alcanzan el nivel B2 o superior, situación que demanda acciones urgentes para poder formar el 90% que se encuentran por debajo de este nivel de competencia.

De la misma manera, en respuesta a lo anterior, el MEN (2010, p. 1), sostiene:

El Programa Nacional de Bilingüismo, ha establecido líneas claras que facilitan la identificación de las necesidades de formación de los docentes, la formulación de planes de capacitación coherentes con dichas necesidades, y en general, el monitoreo cercano de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en el país.

Así, según el MEN (2011), y de acuerdo con los ejes de su política de calidad, la propuesta se despliega en torno a tres líneas de acción primordiales:

- Definición y difusión de estándares de inglés para la educación básica y media.
- Definición de un sistema de evaluación sólido y coherente.
- Definición y desarrollo de planes de capacitación.

Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, inglés

Una de las primeras etapas que se identifican en la documentación publicada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y que tiene como fin contribuir al logro de los objetivos trazados en el Programa, es definir los Estándares básicos de competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (2006), incluidos en la Guía No. 22, publicado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2006. Este documento aporta criterios para establecer el nivel mínimo de proficiencia o dominio del idioma Inglés que cada estudiante del sistema idealmente debería alcanzar.

Como afirma el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2011, p.1):

Estos estándares fueron publicados en el año 2006. El proceso de socialización inició en marzo de 2007 en todo el territorio nacional hasta junio de 2009, los estándares se han socializado en 76 Secretarías de Educación del país a 6.068 docentes del sector oficial.

El MEN (2006) consideró pertinente asociar la denominación de los niveles del Marco Común Europeo, con las denominaciones que tradicionalmente usan los docentes para nombrar los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes. Las denominaciones se pueden apreciar en la Tabla 1.

La adaptación de las denominaciones de los niveles se acompaña de una propuesta de organización interna para cada uno de los diferentes grados escolares y sus niveles. En la Tabla 2 se definen los niveles propuestos según el grupo de grados que se mencionó anteriormente.

Para finalizar, en estos *Estándares*, se hace especial énfasis en el desarrollo de la Competencia Comunicativa. De acuerdo al MEN (2006, p.11):

Tabla 1. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, Inglés (MEN, 2006). Tabla corregida.

Niveles según Marco Común Europeo	Nombre Común del Nivel en Colombia	Nivel Educativo en el que se espera desarrollar cada Nivel de Lengua	Metas para el Sector Educativo a 2019
A1	Principiante	Grados de 1 a 3	
A2	Básico	Grados de 4 a 7	
B1	Pre Intermedio	Grados de 8 a 11	- Nivel mínimo para el 100 % de los egresados de Educación Media.
B2	Intermedio	Educación Superior	- Nivel mínimo para docentes de Inglés. - Nivel mínimo para Profesionales de otras Carreras.
C1	Pre Avanzado		- Nivel mínimo para los nuevos egresados de Licenciaturas en Idiomas.
C2	Avanzado		

Tabla 2. Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, Inglés (MEN 2006). Tabla corregida.

Décimo a Undécimo	B1	B1.2	Pre intermedio 2
Octavo a Noveno		B1.1	Pre intermedio 1
Sexto a Séptimo	A2	A2.2	Básico 2
Cuarto a Quinto		A2.1	Básico 1
Primero a Tercero	A1	A1	Principiante

El conjunto de saberes, conocimientos, destrezas y características individuales que permite a una persona realizar acciones en un contexto determinado es lo que define las competencias. En el caso del inglés se espera desarrollar la competencia comunicativa.

Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), la competencia comunicativa incluye:

Competencia Lingüística. Se refiere al conocimiento de los recursos formales de la Lengua como sistema y la capacidad para utilizarlos en la formulación de mensajes bien formados y significativos. Incluye los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas, sintácticas y ortográficas, entre otras. (MEN, 2006, p.11).

Competencia pragmática. Se relaciona con el uso funcional de los recursos

lingüísticos y comprende, en primer lugar, una *competencia discursiva* que se refiere a la capacidad de organizar las oraciones en secuencias para producir fragmentos textuales. (MEN, 2006, p.12).

Competencia Sociolingüística. Se refiere al conocimiento de las condiciones sociales y culturales que están implícitas en el uso de la lengua. (MEN, 2006, p.12).

Marco Común Europeo de referencia para las lenguas

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es el estándar internacional que delimita la competencia lingüística que desglosamos previamente.

En consecuencia, el MEN (2006, p. 6) afirma:

Con el fin de dar coherencia al Plan Nacional de Bilingüismo, fue



necesaria la adopción de un lenguaje común que estableciera las metas de nivel de desempeño en el idioma Inglés a través de las diferentes etapas del proceso educativo [...] por ello, se escogió el “Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación”, un documento desarrollado por el Consejo de Europa, en el cual se describe la escala de niveles de desempeño paulatinos que va logrando el estudiante de una Lengua.

Metodología

En el presente capítulo se incluye el tipo de investigación, los participantes y los instrumentos de recolección de datos.

Tipo de Investigación

La investigación es cualitativa de tipo descriptivo. Siguiendo a Bonilla Castro y Sehk Rodríguez (2005, p.110), consideramos pertinente este enfoque ya que “se orienta a profundizar en algunos casos específicos y no a generalizar en grandes volúmenes de datos, su preocupación no es primordialmente medir, sino describir textualmente y analizar el fenómeno”. También es de tipo seccional ya que siguiendo a Briones (1985, p.231), “en este tipo de investigación la información del objeto se obtiene una única vez en un momento dado”.

Escogimos el enfoque cualitativo porque nos permitió profundizar en casos específicos en cuanto a las diferentes variables presentes en la implementación del Programa en la institución; de esta manera logramos describir y analizar el estado actual de la implementación del Plan Nacional de Bilingüismo (PNB⁸) en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.

La presente investigación fue de tipo descriptivo, en el cual, siguiendo a Bernal (2006, p.113), “se narran, reseñan o identifican hechos, situaciones, de un objeto

de estudio”. Como el objetivo principal de nuestra investigación fue realizar un diagnóstico, el basarnos en este tipo de investigación nos permitió acercarnos al objeto de estudio de manera apropiada para cumplir la meta.

Además, esta modalidad de investigación nos permitió diseñar, con claridad y pertinencia, instrumentos de recolección de información ya que, de acuerdo con Bernal (2006, p.113), “la investigación descriptiva se soporta principalmente en técnicas como la encuesta, la entrevista, la observación, y la revisión documental”.

Participantes

Los siguientes grupos fueron escogidos por su pertinencia para alcanzar los objetivos trazados en nuestra investigación.

Profesores

Para nuestra investigación, contamos con un grupo de ocho profesores de la institución pertenecientes a la jornada de la mañana y de la tarde que tienen aproximadamente de cuatro a cinco años de experiencia de trabajo en la institución. Fueron caracterizados así:

- Dos (2) profesoras de Inglés y ciencias naturales en Inglés; una de ellas de Primaria y bachillerato y otra de pre-escolar.
- Cinco (5) profesores de Inglés para bachillerato y Primaria.
- La coordinadora académica y profesora para ambas jornadas.

Administrativos

Para el grupo de administrativos quisimos contar con la participación de la Rectora de la institución y de la coordinadora académica, ésta última es la única participante a nivel administrativo debido a la ausencia de la Rectora por situaciones logísticas laborales. También, se contó con la participación alterna de la Delegada de Secretaría de Educación para el acompañamiento de los procesos correspondiente al PNB en la institución. Para la utilización de la información suministrada

por ambos grupos se creó una carta de consentimiento que fue debidamente aprobada y firmada por los participantes (Ver Anexo1).

Instrumentos de recolección de datos

Con las condiciones dadas por el contexto y los objetivos que propusimos en nuestra investigación, diseñamos dos instrumentos de recolección de datos basados en las teorías de Rosaline Barbour (2007), Robert K. Yin (2009) y Fernández, Hernández y Baptista (2007) respectivamente. Estos instrumentos fueron diseñados con el acompañamiento de un experto quien también los validó, una vez terminados.

Grupos focales

Para responder a la primera pregunta de esta investigación, se desarrollaron cuatro sesiones de grupo focal, con ocho docentes de la institución, caracterizados previamente en el apartado de participantes. Las sesiones se llevaron a cabo en el tiempo que la institución tenía destinado para reuniones sobre temas propios del desarrollo de sus dinámicas, como parte de ejercicio docente.

Para Barbour (2007 p.105) [...] “los grupos focales son entrevistas grupales que permiten generar y analizar la interacción entre participantes.” La aplicación de este instrumento, nos permitió llevar a cabo sesiones donde los participantes interactuaban en torno a las diferentes cuestiones y conceptos propuestos.

Para el desarrollo de estas sesiones se tuvo en cuenta a Fernández, Hernández y Baptista (2007 p. 234) quienes establecen que “en esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye)”. Así, se llevó a cabo el grupo focal, teniendo en cuenta que con éste se trabaja en relación con los conceptos, las experiencias, las emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación (Hernández et al., 2007, p. 426).

Como resultado, se trabajaron los grupos de enfoque de que se obtuvo la información pertinente para el posterior análisis de datos, ya que según afirma Barbour (2007) (como se citó en Hernández et al., 2007, p.425) “los grupos de enfoque no sólo tienen potencial descriptivo, sino sobre todo tienen un gran potencial comparativo que es necesario aprovechar”.

Para el diseño del instrumento y planeación de las sesiones, se adoptó el modelo de Planeación de una lección (*ESA Lesson planning*) propuesto por Harmer (1998), basado en los pasos: *Enganchar, Estudiar y Participar*⁹, el cual nos brindó un modelo de estructura en el cual nos basamos para planear nuestras sesiones (Ver anexo 2).

Entrevistas semiestructuradas

Para responder a la segunda pregunta de investigación, diseñamos y aplicamos entrevistas semiestructuradas con los mismos participantes del grupo focal, pero en esta ocasión de manera individual.

Según Yin (2009, p.107), la entrevista le permite al investigador entrar a la perspectiva de la otra persona. De la misma manera, también sostiene que “la entrevista cualitativa comienza con la suposición de que la perspectiva del otro es significativa y capaz de hacerse explícita”¹⁰ (Yin 2009, p.107). Para nuestra investigación, este tipo de entrevistas fue importante para profundizar en la información; que, en términos generales, fue entregada por los entrevistados a través de las preguntas abiertas que se les realizaron. Grinnel y Unrau (2007) (como se cita en Hernández, et al., 2010) afirman que la entrevista semiestructurada “es flexible ya que el entrevistador puede introducir preguntas adicionales con el fin de extraer mayor información” (p.419).

Como la idea de las entrevistas fue dar respuesta a nuestra pregunta de investi-

9 Traducido del inglés al español por los autores, del original “*Engage – Study – Activate*”

10 Traducido del inglés al español por los autores.



gación, enfocada a caracterizar las estrategias didácticas y metodológicas que los docentes implementan en el aula, éstas se aplicaron a fin de profundizar algunos de los temas tratados en los grupos de enfoque, ya que, como afirma Hernández et al. (2007, p.480):

En este tipo de entrevistas el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).

Análisis de datos

El análisis de datos del presente estudio se basó en la *teoría fundamentada* que nos permitió indagar y analizar la información recolectada desde diferentes perspectivas, como lo afirma Sandoval (1997, p. 71):

Es una metodología general para desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar. Aun cuando son muchos los puntos de afinidad en los que la teoría fundamentada se identifica con otras aproximaciones de investigación cualitativa, se diferencia de aquellas por su énfasis en la construcción de la teoría.

Como resultado de nuestro análisis encontramos dos categorías que responden a las preguntas planteadas en esta investigación. Estas se describen en la siguiente tabla:

A continuación describiremos La primera y segunda categoría. Las cuales responden respectivamente a la primera (primera categoría) y a la segunda pregunta (segunda categoría). En la descripción de ambas categorías, se citarán fragmentos de las transcripciones realizadas a los datos, producto de la aplicación de los instrumentos de recolección (grupos focales y entrevistas) y se presentarán junto con su correspondiente nomenclatura.

Primera Categoría

La primera categoría responde a la primera pregunta de investigación y se llama "La Formación Docente, los Recursos y el Currículo como factores determinantes en la implementación del PNB a nivel institucional". Estos factores a nivel macro o institucional, fueron determinantes para realizar el análisis del diagnóstico sobre el estado actual de este programa en la institución Saludcoop Norte I.E.D.

Primer Factor: Formación Docente.

El primer factor que describimos a continuación se refiere a la *Formación docente* que tiene a su vez cuatro subcategorías que resaltan aspectos positivos y otros que necesitan ser puestos en consideración (ver figura 2).

Primera subcategoría de la Formación Docente: Necesidades. Se observó que existen factores tales como: a) La actualización y b) La necesidad de herramientas para manejar el cambio. Los

Tabla 3: Categorías que responden a las preguntas de investigación

PREGUNTA	CATEGORÍA
¿Cuál es el diagnóstico actual de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.?	1. La Formación Docente, los Recursos y el Currículo como factores determinantes en la implementación del PNB a nivel institucional.
¿Qué estrategias didácticas y metodológicas implementan los profesores de Inglés y Ciencias Naturales para alcanzar los estándares en lengua Inglesa propuestos por el MEN?	2. La Planeación de clase como punto de convergencia en el ejercicio docente.

anteriores factores limitan el desarrollo del PNB¹¹ a nivel institucional. Los docentes consideran que la actualización en Lengua extranjera es insuficiente y esporádica, lo cual representa un problema porque estar al día con el constante cambio y evolución del conocimiento - en este caso particular, con el manejo de la segunda lengua - es esencial para todo educador.

Es necesario que hayan herramientas que ayuden a manejar esos cambios tan rápidos que se están llevando

generan dificultades a la hora de llevar a cabo la implementación del PNB.

Hasta hace poco (?) la ministra de educación dijo que todos los docentes o los aspirantes en todas las licenciaturas deben tener un buen nivel de inglés, pero mire cuantos años después, como quince años después, entonces ya hemos perdido terreno (GF2P5PG6)

Tercera subcategoría de la Formación Docente: Agentes de Apoyo.

La Universidad Nacional, la Universidad Distrital y la Universidad la Gran Colombia, han sido algunas de las instituciones públicas y privadas a nivel nacional, encargadas de brindar apoyo en cuanto a capacitación docente.

Cuarta subcategoría de la Formación Docente: Capacitación (Interna/ Externa). Esta categoría se relaciona con la capacitación docente realizada de forma interna y/o externa por los participantes del grupo focal.



(GF2P1PG1).

Figura 2. La Formación Docente como Primer Factor determinante en la Implementación del PNB.

Segunda subcategoría de la Formación Docente: Falta de Seguimiento. El análisis evidencia que existen algunos factores que limitan el desarrollo del PNB a nivel institucional: a) la falta de acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación Distrital, b) la falta de docentes certificados en lengua extranjera y c) la discontinuidad en los procesos de capacitación. Estos tres aspectos son las principales causas por las cuales se

Yo también además de lo del Colombo, cuando ingresé al distrito, hice lo de la Gran Colombia y la universidad nacional, hemos tenido la oportunidad también de asistir a sesiones una semana de inducción en un lugar determinado para los colegios bilingües (GF2P3PG3).

Segundo Factor: Recursos. El segundo factor determinante en la implementación del PNB en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D. es el referente a los *Recursos*, y contiene a su vez cuatro subcategorías: *recursos didácticos, físicos, humanos y de procesos administrativos*. Dichas subcategorías de una u otra manera han obstaculizado la implementación del PNB a nivel institucional (Ver figura 3).

11 Programa Nacional de Bilingüismo.



Figura 3. Los recursos como Segundo Factor determinante en la Implementación del PNB.

Primera subcategoría de Recursos: Falta de Recursos Humanos. No se ha dispuesto o tenido en cuenta el manejo de la Biblioteca institucional y como consecuencia a esta situación, actualmente los docentes no pueden apoyar sus prácticas educativas en los recursos allí dispuestos debido a que no existe una persona encargada de la biblioteca institucional.

Este año nosotros al inicio del año hicimos una revisión en la biblioteca a ver si hay material en el que uno se pueda apoyar, pero hasta ahí llegó porque la biblioteca está cerrada, y pues ¿quién responde por eso? (GF2SRCCH)

Segunda subcategoría de Recursos: Recursos Didácticos Disfuncionales. La institución cuenta con recursos didácticos no funcionales ya que, estos no se ajustan a las exigencias y formas de aprendizaje actuales de la población estudiantil. Adicionalmente, el poco material didáctico que existe, está descontextualizado debido a que no cumple con las características suficientes para generar procesos de enseñanza de o en segunda lengua de forma integral.

Le tengo que dar al pelao las herramientas necesarias para que él exprese todo lo que está sintiendo y todo lo que está

viviendo de su entorno en inglés, porque pues es que eso es, eso es lo que uno realmente tiene que ver, la filosofía del proyecto bilingüe (GF2SRGT).

Tercera subcategoría de Recursos: Recursos Físicos Limitantes. Los profesores afirman que las personas encargadas de administrar los recursos físicos institucionales no han permitido que se dé uso a los espacios que se

encuentran en la planta física (biblioteca). Además de esto, ellos argumentan que la planta física cuenta con poca infraestructura, lo que no está en concordancia con la cantidad de población matriculada en la institución (laboratorios).

Pero el laboratorio yo tengo que trastearlo del laboratorio de bachillerato al salón de clase, sería muy interesante que existiera un laboratorio de ciencia para primaria que es donde se inicia el proyecto (GF2SRDG)

Cuarta subcategoría de Recursos: Procesos Administrativos. La falta de organización en los horarios y espacios ha generado inconvenientes en cuanto al uso del único laboratorio de Ciencias Naturales para ambas jornadas, debido a que éste no está disponible para los diferentes ciclos. El laboratorio se asigna únicamente para el ciclo cinco (5).

Yo hablo desde la parte de science, me parece un recurso fundamental el laboratorio, pero el laboratorio yo tengo que trastearlo del laboratorio de bachillerato al salón de clase, sería muy interesante que existiera un laboratorio de ciencia para primaria que es donde se inicia el proyecto (GF2SRDG)

Tercer Factor: Diseño y Desarrollo Curricular. Como tercer y último factor entre los anteriormente expuestos hablaremos de *Diseño y desarrollo curricular* dando así por terminado el análisis de los

datos recolectados a través de nuestro primer instrumento de recolección: los Grupos focales.

de los estudiantes y que apunten a desarrollar determinadas competencias (GFS3CCH2P2P3).

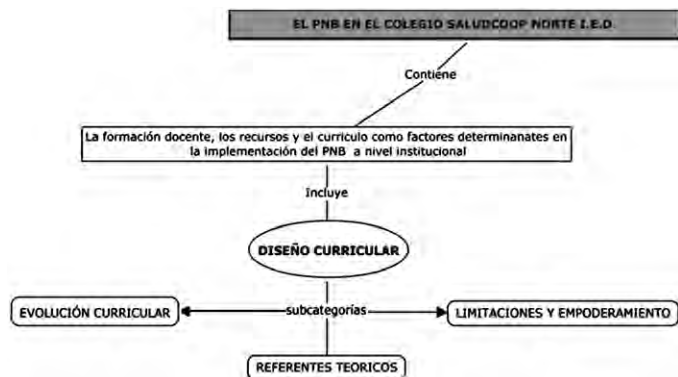


Figura 4. El Currículo como Tercer Factor determinante en la Implementación del PNB. Gráfica Corregida.

Primera Subcategoría: Evolución Curricular. Esta subcategoría hace referencia a los ajustes o cambios a nivel autónomo que ha hecho la institución frente al diseño y desarrollo curricular con el objetivo de alcanzar los objetivos planteados en el PNB.

El currículo de Ciencias Naturales se ha estado ajustando a los ambientes de aprendizaje que está trabajando cada ciclo y pero o sea, inicialmente fue diseñado con base en los lineamientos del plan de bilingüismo (GF4BNPG2).

Segunda Subcategoría: Referentes Teóricos. Esta subcategoría está relacionada con los fundamentos teóricos en los cuales se ha basado la institución para llevar a cabo el diseño y desarrollo curricular, con el objetivo de lograr los objetivos planteados en el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB).

Pues yo creo que el currículo es como la carta de navegación del docente en el aula cierto, es como las temáticas aterrizadas en el contexto

Tercera Subcategoría: Limitaciones y Empoderamiento. Uno de los principales factores limitantes del buen desarrollo curricular ha sido la falta de seguimiento del proceso de evaluación y la falta de reflexión frente a los objetivos planteados en los diferentes momentos del diseño curricular por parte de los docentes.

Pero entonces ya no depende de nosotros; eso ya depende es de todo el calendario académico que hay y de todas las cosas que hay que realmente seguir y cumplir ¿Cierto? (mmm) yo considero que hay (mmm) (...) (GF4GTPG9).

Sin embargo, a pesar de todos los aspectos o factores negativos descritos en este documento, hay algunos puntos por rescatar como son: el diálogo, la apertura al cambio por parte de la Rectora y el desarrollo del grupo focal.

Segunda Categoría

La segunda categoría se llama "La planeación de clase como punto de convergencia en el ejercicio docente" y responde a la segunda pregunta de investigación relacionada con la caracterización del ejercicio docente de los profesores de inglés y ciencias naturales para alcanzar los estándares en lengua inglesa propuestos por el MEN.

Primer y único Factor: la Planeación de Clase como punto de convergencia en el Ejercicio Docente. El estudio obtenido a partir del análisis realizado a tres (3) entrevistas semiestructuradas hechas a tres participantes pertenecientes a las áreas de Inglés y Ciencias Naturales de la institución, fueron la bases para describir de manera general, la caracterización del



ejercicio de los docentes de las áreas de Inglés y Ciencias Naturales. Este factor tiene las siguientes cuatro subcategorías: *Lineamientos curriculares, Métodos y estrategias de aula, y planeación y recursividad.*

necesidades y características que los diferentes miembros de un grupo pueden presentar y, en la misma medida, son herramientas importantes para enseñar inglés de forma integral y para enseñar contenidos en L2.

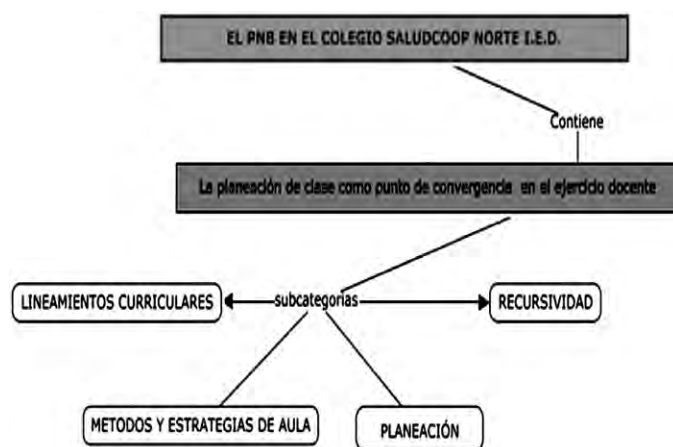


Figura 5. La planeación de clase como punto de convergencia en el Ejercicio Docente.

Primera subcategoría del Ejercicio Docente: Lineamientos Curriculares. Los docentes argumentan que es de vital importancia conocer y seguir los lineamientos consignados en la Guía 22, (Estándares en Inglés) del MEN, con el fin de elaborar las programaciones anuales, semestrales, bimestrales y semanales de manera integral y garantizando del desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua.

Pues, uno tiene que estar familiarizado, porque ese es el derrotero que uno tiene que seguir, ¿cierto? Y sobre él pues nosotros realizamos nuestras programaciones también. (EN3GTPG1)

Segunda subcategoría del Ejercicio Docente: Métodos y Estrategias de Aula. Los métodos y estrategias que se implementan en el aula de clase son el derrotero principal para afrontar las diferentes

Implementación de vocabulario mediante juegos, videos, canciones, flash cards y apropiación de la lengua en los actos en contexto (EN1CSPG1).

Tercera subcategoría del ejercicio docente: Planeación. Esta subcategoría hace referencia a dos aspectos relacionados con la planeación de clases: a) Frecuencia para realizar la planeación de clases, b) Elementos que cada docente tiene en cuenta al momento de planear sus

clases.

Cuarta subcategoría del Ejercicio Docente: Recursividad. Esta categoría hace referencia a dos aspectos importantes que nos permitieron ver el grado de recursividad de cada docente: a) Estrategias implementadas en el aula para afrontar los diferentes niveles de conocimiento de la lengua inglesa y los estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes y b) Materiales o recursos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa o ciencias naturales.

Conclusiones

El propósito de este estudio fue realizar un diagnóstico de la implementación del PNB que ha llevado a cabo el Colegio Saludcoop Norte I.E.D., para el cual se establecieron las siguientes preguntas de investigación: **¿Cuál es el diagnóstico actual de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.? y**

¿qué estrategias didácticas y metodológicas implementan los profesores de Inglés y Ciencias Naturales para alcanzar los estándares en lengua Inglesa propuestos por el MEN?

Las conclusiones para cada uno de estos factores se explican en detalle a continuación:

Formación Docente

Podemos concluir que, en términos de formación docente como estrategia propuesta por el MEN para alcanzar las metas del programa, aún hay mucho que trabajar. Si bien se ofrecen programas de capacitación para docentes y talleres de socialización de los *Estándares*, éstos no se aplican de manera continua, lo que genera una sensación de desconexión en el proceso, en los docentes que los reciben. De la misma manera los docentes argumentan que, en cuanto a procesos de capacitación, si bien es cierto que no existe continuidad en los procesos, también lo es que muchos de ellos no cuentan con el tiempo suficiente para capacitarse.

De la misma manera concluimos que hay una gran necesidad de actualizar herramientas para manejar el cambio en cuanto a la enseñanza del Inglés como segunda Lengua; esto se hace evidente teniendo en cuenta factores como: Falta de acompañamiento de la Secretaría de Educación Distrital, falta de Docentes certificados, discontinuidad en Procesos de capacitación.

Recursos

En lo que tiene que ver con los recursos, los docentes coinciden al opinar que existe la necesidad de implementar o reforzar: recursos físicos, humanos, didácticos y de procesos administrativos. En concreto, La institución requiere un laboratorio para primaria ya que los estudiantes de primaria utilizan el laboratorio de bachillerato, que muchas veces está ocupado por otros estudiantes, situación que dificulta que el profesor lleve a cabo sus actividades.

En estos casos, el profesor de primaria toma algunos materiales del laboratorio y los lleva al aula para trabajar allí con sus estudiantes.

Una situación similar se presenta con el material editorial que recibe la institución, pues al recibirlo, éste es depositado en la biblioteca; lugar del que difícilmente sale debido a que al ser solicitado por un docente no se confiere su préstamo argumentando falta de inventario sobre el material imposibilitando su préstamo. En esta instancia concluimos que es evidente el silencio administrativo dentro de la institución frente a este tipo de situaciones.

Currículo

La institución hace uso de su autonomía al generar planes de acción para enfrentar situaciones imprevistas, siempre buscando responder a las exigencias del Programa. Teniendo esto en cuenta, se puede concluir que existe un proceso de Empoderamiento jalonado por la institución y por sus docentes, ya que éstos se encuentran en constante reflexión con el fin de realizar adaptaciones curriculares frente a las exigencias del Programa. Entonces, desde una perspectiva curricular, podemos concluir que la institución se encuentra en continua evolución, siempre, como mencionamos anteriormente, con el fin de lograr las metas trazadas por el Programa.

Metodología y estrategias del ejercicio docente

Lineamientos curriculares

Los docentes argumentan que es de vital importancia conocer y seguir los lineamientos consignados en la Guía 22, (Estándares de Inglés) del MEN. Con el fin de realizar las programaciones anuales, semestrales, bimestrales y semanales de manera integral y garantizando el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua. En este sentido, los docentes tienen muy presentes los lineamientos y derroteros propuestos por el Programa e



implementan didácticas acordes a éstos. Además, los docentes manifiestan que los componentes del Plan de Estudios se desarrollan a la luz de los objetivos y requerimientos del Programa y que, a fin de cumplirlos satisfactoriamente,

reflexionan constantemente sobre su práctica.

Plan de Mejoramiento

Con base en las conclusiones de este estudio diagnóstico, proponemos el siguiente Plan de Mejoramiento:

Tabla 4: Plan de Mejoramiento – Formación Docente

PLAN DE MEJORAMIENTO – FORMACION DOCENTE		
ASPECTO POR MANTENER O MEJORAR		PROPUESTA
FORMACIÓN DOCENTE	1.1 Actualización	Planeación y ejecución de programas o proyectos a nivel institucional. Con el fin, de mantener una constante actualización docente (aprendizaje basado en contenidos)
	1.2 Calidad y continuidad en procesos de capacitación	Los programas o proyectos que se ejecuten frente a la formación docente, deberán ser de calidad y tener continuidad.
	1.3 Didáctica de la enseñanza de las lenguas	Programación de capacitaciones, sobre didácticas en la enseñanza del Inglés al igual que de la enseñanza del inglés basado en contenidos. (Ciencias naturales).
	1.4 Acompañamiento de la SED	Mayor acompañamiento por parte de la SED frente al funcionamiento del PNB. Con el objetivo de corregir los factores que obstaculizan su correcto cumplimiento.

Tabla 5: Plan de Mejoramiento – Recursos

PLAN DE MEJORAMIENTO – RECURSOS		
ASPECTO POR MANTENER O MEJORAR		PROPUESTA
RECURSOS	2.1 Acceso a los recursos físicos	Un manejo logístico interno apropiado frente al control y manejo de los recursos físicos institucionales (Recurso humano y físico)
	2.2 Recursos no funcionales	Los recursos de apoyo deben ser funcionales y pertinentes frente a las didácticas y metodologías propuestas por los docentes.
	2.3 Material descontextualizado	Frente a la carencia de material contextualizado, es necesario que los docentes sigan diseñando material propio como se evidenció en los resultados de este estudio.
	2.4 Poca infraestructura	Es necesario que se optimicen los recursos y los espacios con los que se cuenta en pro de mejorar y brindar más oportunidades.
	2.5 Intercambios o inmersión	Es necesario que se promuevan convocatorias y oportunidades frente a programas de intercambio e inmersión dirigida a docentes y estudiantes con el fin de dar cumplimiento al PNB a nivel institucional.
	2.6 Claridad de la SED	Proponemos establecer un contacto pertinente y constante entre la institución y la SED por medio de los delegados que acompañan los procesos.

Tabla 6: Plan de Mejoramiento – Currículo

PLAN DE MEJORAMIENTO – CURRÍCULO		
	ASPECTO POR MANTENER O MEJORAR	PROPUESTA
CURRÍCULO	3.1 Lineamientos del PNB	Proponemos seguir trabajando en concordancia con los lineamientos propuestos en el PNB, y la inclusión de estos en los procesos de desarrollo curricular como se ha venido trabajando en la institución.
	3.2 Utilización del texto L2	El libro de texto L2 debe ser seleccionado a la luz de la evolución curricular que se ha dado de manera sistemática en la institución.
	3.3 Evaluación curricular	El proceso de evaluación curricular debe ser sistemático y riguroso.
	3.4 Reflexión docente cooperativa	Recomendamos a la institución continuar con la promoción y gestión de los grupos focales que se realizan semanalmente como parte de sus procesos internos.
	3.5 Necesidades educativas especiales	En el currículo, se debe tener en cuenta las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales.
	3.6 Procesos de nivelación	Consideramos los procesos de nivelación importantes. Aconsejamos que éstos se contemplen en la propuesta curricular.
	3.7 Motivación hacia el Bilingüismo	La promoción e inclusión de factores motivantes frente a un bilingüismo real donde el aspecto cultural no se reduzca a la celebración de fechas importantes o famosas en cada cultura.
	3.8 Uso de las TICS	El uso de las TICS deben ser tenido en cuenta en el diseño y desarrollo curricular
	3.9 Manejo de Recursos físicos	Sugerimos se establezcan directrices claras en cuanto al manejo de los recursos desde el currículo (Recursos humanos y logísticos)



Tabla 7: Plan de Mejoramiento – Metodologías y Estrategias en Enseñanza de L2

PLAN DE MEJORAMIENTO – METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS EN ENSEÑANZA DE L2		
ASPECTO POR MANTENER O MEJORAR		PROPUESTA
METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS EN ENSEÑANZA DE L2	4.1 Planeación	La planeación para las áreas de Inglés y Ciencias naturales debe ser diseñada bajo parámetros tales como: Guía número 22, características de cada ciclo entre otros aspectos.
	4.2 Métodos y estrategias de aula	La implementación y desarrollo de diferentes métodos y estrategias en el aula de clase son vitales para el buen desarrollo del PBN.
	4.3 Lineamientos curriculares	Los lineamientos establecidos en la Guía No. 22, deben ser el derrotero principal, que deben seguir para llevar a cabo programaciones.
	4.4 Recursividad	La recursividad, debe ser una de las principales capacidades que los docentes de la institución deben desarrollar y plasmar en su contexto.
	4.5 Desarrollo de las cuatro habilidades	Es de vital importancia que las cuatro habilidades del idioma objetivo se han desarrolladas y estimuladas de forma integral sin dejar de lado las necesidades directas que ha venido presentando la institución como lo son: Preparación para pruebas estandarizadas.

Bibliografía

Fuentes

Barbour, Rosaline. (2007). Doing Focus Groups. Londres: Sage.

Bernal, César Augusto. (2006). Metodología de la investigación para Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales. Naucalpan: Pearson.

Bonilla Castro, Elssy y Rodríguez Sehk, Penélope. (2005). Más allá del dilema de los Métodos: la investigación en ciencias sociales. Bogotá D.C.: Norma.

Briones, Guillermo. (1985). Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales. Ciudad de México: Trillas.

El espectador. (2012). Colegios del Distrito se rajan en Bilingüismo. En: <http://www.elspectador.com/noticias/bogota/colegios-del-distrito-se-rajan-bilingueismo-articulo-372435> (Recuperado el 4 de Marzo de 2013).

Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (traducido por el Instituto Cervantes 2002). Madrid: Anaya.

De la Torre, Gemma, Di Carlo, Elizabeth, Florido Santana, Antonio, Opazo Carvajal,

Héctor, Ramírez Vega, Chenda y Rodríguez Herrero, Pablo. (2009) Teoría fundamentada o *grounded theory*. En: http://www.academia.edu/1332754/Teor%C3%ADa_Fundamentada_o_Grounded_Theory (Recuperado en septiembre 22 de 2013).

Fandiño-Parra, Yamith José, Bermúdez-Jiménez, Jenny Raquel, Lugo-Vásquez, Víctor Elías. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. Educación y Educadores, Vol. 15, Nro. 3. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2172/2951>

Fernández Collado, Carlos, Hernández Sampieri, Roberto y Baptista Lucio, Pilar. (2007). Metodología de la Investigación. México, D.F.: McGraw.Hill.

Harmer, Jeremy. (1998). How to Teach English. Edinburgh: Pearson.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Guía 22. Estándares Básicos en lenguas extranjeras. En: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-115174.html> (Recuperado en marzo 12 de 2013).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011) Programa Nacional de Bilingüismo

- 2004-2019. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf (Recuperado en febrero 7 de 2014).
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (1997). Investigación cualitativa: programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación social. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Truscott de Mejía, Anne-Marie y Fonseca Duque, Laura (2011). Radiografía del estado actual de los programas de educación para el bilingüismo (inglés-español) en Colombia, en el sector privado. En Truscott de Mejía, Anne-Marie, López Mendoza, Alexis, Peña Dix, Beatriz (Eds.). Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Yin, Robert K. (2009). Case Study Research: design and methods. Londres: Sage.
- ## Referencias
- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis. (2003). *¿Cómo se hace Investigación Cualitativa? Fundamentos y Metodología*. Ciudad de México: Paidós.
- Arango González, Liliana. (2011). La transición de un Programa de inglés intensivo a un Programa Bilingüe Nacional: algunos factores claves en el contexto colombiano. En Truscott de Mejía, Anne-Marie, López Mendoza, Alexis y Peña Dix, Beatriz. (Eds.). Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Baker, Colin. (1996). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, (2a ed.). Clevendon: Multilingual Matters.
- Castaño Cardona, Patricia; Grisales García, Nancy; Redón Gaviria, Claudia; Vásquez Patiño, Luis Alvaro. (2004). Cómo evaluar y promover la inteligencia emocional y la enseñanza para la comprensión como fuente potenciadora de las competencias comunicativas en inglés? Revista Plumilla Educativa Nro. 3. Manizales: Universidad de Manizales.
- Cummins, Jim. (1980). *The Entrance and Exit Fallacy in Bilingual Education*. N.A.B.E. Journal, Vol. 4, N. 3, doi: 10.1080/08855072.1980.10668382
- Darhower, Mark. (2004). Dialogue Journals as Mediators of L2 Learning: A Sociocultural Account. Hispania, Vol. 87, N. 2. United States: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese.
- De Mejía, Anne-Marie. (2002). Power, Prestige and Bilingualism: international perspectives on Elite Bilingual Education. Clevendon: Multilingual Matters.
- Donato, Richard & Maccorminck, Dawn. (1994). A Sociocultural Perspective on Language Learning Strategies: The Role of Mediation. Modern Language Journal, Vol. 78, N. 4, doi: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02063.x
- Ellis, Rod. (1996). Understanding Second Language Acquisition. Hong Kong: Oxford University Press.
- Grosjean, François. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. Journal of Multilingual and Multicultural Development. Vol.6, N. 6, doi: 10.1080/01434632.1985.9994221
- Guzmán Mejía, Marcela (2011). Influencia del Contexto Sociocultural para el Bilingüismo en el Colegio Público. En Truscott de Mejía, Anne-Marie, López Mendoza, Alexis y Peña Dix, Beatriz. (Eds.). Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Krashen, Stephen. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Hong Kong: Oxford Pergamon.
- Lantolf, James. (2000). Introducing Sociocultural Theory. En Lantolf, James & Thorne, Steven (Eds.) Sociocultural Theory and Second Language Learning. New York: Oxford University Press.
- Lattuca, Lisa. (2002). Learning Interdisciplinarity: Sociocultural Perspectives on Academic Work. Journal of Higher Education, vol.73, N.6. Ohio: Ohio State University Press.
- Muñoz Oyola, Jorge Enrique. (2009). First Graders. Cognitive Skills and Writing Development through Materials Designed on the Structural Cognitive Modifiability Model (no publicado). Bogotá, D.C.
- Peña Dix, Beatriz, Flaborea Favaro, Roberta y Guzmán Mejía, Marcela. (2011). Propuesta de fortalecimiento del área de inglés en un colegio no bilingüe de la ciudad de Bogotá. Apuntes desde la experiencia de un estudio



- de caso. En Truscott de Mejía, Anne-Marie, López Mendoza, Alexis y Peña Dix, Beatriz. (Eds.). *Bilingüismo en el contexto colombiano. Iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Phelan, Patricia, Davidson, Ann Locke & Cao, Han Thanh. (1991). Students' Multiple Worlds: Negotiating the Boundaries of Family, Peer, and School Cultures. *Anthropology & Education Quarterly* Vol.22, N. 3, doi: 10.1525/aeq.1991.22.3.05x1051k
- Sánchez Jabba, Andrés. (2013). *Bilingüismo en Colombia. Documentos de Trabajo sobre Economía Regional* Nro. 191. Cartagena de Indias: Banco de la República.
- Truscott de Mejía, Anne-Marie y Fonseca Duque Laura. (2009). Orientaciones para políticas bilingües y multilingües en lenguas extranjeras en Colombia. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/pro-ductos/1685/articles-212585_archivo.pdf (Recuperado en mayo 9 de 2014).
- Truscott de Mejía, Anne-Marie y Fonseca, Laura. (2006). *Lineamientos para Políticas Bilingües y Multilingües Nacionales en Contextos Educativos Lingüísticos Mayoritarios en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE).
- Truscott de Mejía, Anne-Marie. (2008). Programa del curso, Bilingüismo: contextos y necesidades. En: http://cife.uniandes.edu.co/web/index.php?option=com_content&ask=view&id=193&itemid=482 (Recuperado en agosto 3 de 2010).
- Zapata, Óscar A. (2005). *La aventura del pensamiento crítico: Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F.: Pax México.



La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social¹

JESÚS EDGARDO MARTÍNEZ², MARTHA OLIVIA MESA RESTREPO³,
LUIS HUMBERTO PIARPUZÁN QUIROZ⁴, MARIO MEJÍA VALENCIA⁵

Resumen

El presente artículo condensa un trabajo investigativo cuyo objetivo central fue comprender las posibles formas de construir pensamiento crítico en los niños y las niñas de la Institución Educativa “La Pamba” de Popayán (Cauca) a través de una adecuada educación musical, que contribuya a los procesos de transformación social. Este estudio es parte de un proyecto nacional denominado “Práctica pedagógica transformadora: hacia una construcción de pensamiento crítico en la escuela Caucana” vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades en la línea de Investigación en Educación y Pedagogía de la Universidad de Manizales.

Metodológicamente se configuró como una investigación cualitativa de corte hermenéutico, en la cual los niños y las niñas actuaron en una serie de talleres y encuentros, que nos permitieron indagar, registrar e interpretar información, a través de algunas técnicas propias de la etnografía como la observación participante y la entrevista, que posibilitaran comprender cómo se está construyendo pensamiento crítico en el aula escolar.

En esas aproximaciones con los y las estudiantes se examinaron algunos planteamientos respecto a la teoría y la pedagogía crítica y se analizaron categorías relacionadas con la educación musical, que nos permitieran percibir la manera de aportar, desde la educación, a la formación de sujetos reflexivos, capaces de transformar y cuestionar los preceptos que la sociedad les plantea.

De dicho análisis se concluye que la música, como herramienta empleada en la praxis pedagógica, puede apoyar a la transformación social; sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza, que continúan imponiéndose, ignoran su trascendencia y no la aprovechan como alternativa

1 Recibido: 05 de diciembre de 2014. Aceptado: 22 de marzo de 2015.

2 Jesús Edgardo Martínez. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Educación Musical, de la Universidad del Cauca, Especialista en Investigación Educativa en Contextos de Docencia Universitaria de la Universidad de San Buenaventura. Correo electrónico: jesusedmartinez@yahoo.com.co

3 Martha Olivia Mesa Restrepo. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Primaria y Promoción de la Comunidad de la Universidad de Santo Tomás, Especialista en Gestión de Procesos curriculares de la Universidad Luis Amigo, Especialista en Educación con Énfasis en Evaluación Educativa de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: martica0205@hotmail.com

4 Luis Humberto Piarpuzán Quiroz. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciado en Música de la Universidad del Cauca. Maestro en Saxofón de la Universidad del Cauca. Correo electrónico: piarpusax@hotmail.com

5 Mario Mejía Valencia, Magister en Educación Docencia. Investigador del proyecto. Correo electrónico: mmejia@umanizales.edu.co

para generar pensamiento crítico que posibilite la formación de sujetos pensantes, capaces de reflexionar frente al sistema dominante y actuar para liberarse del mismo.

Palabras clave: teoría crítica, pedagogía crítica, pensamiento crítico, educación musical, emancipación, transformación social.

Abstract

Music Education: Pedagogical alternative of social transformation

This article involves an investigative job that has as the principal objective to understand possible ways to construct critical thinking in boys and girls of Institution Educative “La Pamba” in Popayan, Cauca, through an appropriate orientation of the musical education that contributes to the social processes. This study belongs to a national project called “transforming pedagogical practice: toward a construction of critical thinking in Caucana school” directed by the Group of research education and pedagogy: knowledge, imaginaries and Intersubjectivities. In the line of investigation: education and pedagogy of the University of Manizales.

Methodologically, it is established as a qualitative investigation with hermetic approach where boys and girls participated in different workshops and activities, that let us to ask, registrate and interpretate information, through some techniques own of the ethnography, such as participating observation and interviews, all of these facilitate to understand how is the way that critical thinking is building at school.

In this sharing with the students, we took into account the principles raised by the Frankfurt School related to critical theory and we analyzed categories related to music education and to critical pedagogy, which let us to contribute to the construction of subjects reflective, capable of transforming and challenging the precepts posed to them by society.

From this analysis it can be concluded that music, as tool used in the pedagogical praxis, can support to the social transformation, but in spite of it, sometimes traditional teaching methods of school its transcendence and do not profit it as an alternative to construct reflective thinking that contributes to form thinking subjects, enable to reflect about a dominant system and take an active part to get away from it.

Key words: Critical theory, Critical thinking, Music education, Emancipation, Social transformation.

Presentación

El presente artículo condensa los planteamientos y hallazgos producto de la investigación denominada *Una adecuada educación musical: alternativa para potenciar el pensamiento crítico en los niños y las niñas de la institución educativa “La Pamba” de la ciudad de Popayán Cauca*

(Colombia), cuyo propósito fundamental fue indagar formas de construir pensamiento crítico para aportar a una verdadera transformación social que logre la emancipación de las comunidades. La investigación fue realizada bajo la dirección y asesoría del docente-investigador de la Maestría en Educación desde la Diversidad, Mario Mejía Valencia. Este estudio



es parte de un proyecto nacional realizado con niños, niñas del departamento del Cauca, Colombia, vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades en la línea de Investigación en Desarrollo Humano, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

Planteamiento del problema

Uno de los primordiales objetivos de la educación es intervenir en la formación holística de los sujetos para que construyan pensamiento crítico que les permita enfrentar y buscar alternativas de solución a las problemáticas de sus entornos y de la sociedad en general. Por esta razón, surge la necesidad de indagar por aquellas prácticas relacionadas con la educación musical que se orientan en la escuela, en este caso particular en la Institución Educativa (IE) “La Pamba”, de Popayán (Cauca), para entender si favorecen la construcción de pensamiento crítico en los educandos, que los oriente hacia la transformación de la sociedad, o si por el contrario, perpetúan formas tradicionales de educación que limitan las actitudes de emancipación ante el capitalismo y las hegemonías opresoras.

Para realizar dicho análisis, nos apoyamos en algunos planteamientos de la teoría y la pedagogía crítica, que advierten la urgencia de educar sujetos capaces de oponerse a las formas de opresión o marginación presentes en la sociedad y de mantener la dimensión filosófica frente a ella, como lo plantea Giroux (1962, p. 28):

El concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la “escuela de pensamiento” como al proceso de

crítica. En términos más específicos la escuela de Frankfurt subrayó, la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social.

La teoría crítica asume, desde esta perspectiva, un posicionamiento dentro de los procesos de transformación de las sociedades, a partir de los cuales, los sujetos pueden comprender las múltiples formas en que actúan los sistemas dominantes, para emanciparse de ellos y luchar no sólo por el bienestar individual, sino por el de la sociedad en general, como lo señala Horkheimer (2003, p. 282):

[...] La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. Los hombres deben aprender a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas, entre sus existencias particulares y la vida general de la sociedad, entre sus proyectos diarios y las grandes ideas reconocidas por ellos.

Los individuos como pensadores de la humanidad pueden establecer una relación plena con el lugar donde habitan, de tal manera, que reflexionen sobre sus carencias y determinen la forma de contribuir a la superación de las mismas, pensando la existencia propia como la base para que sus necesidades puedan ser construidas como ideas dominantes, considerando tanto las relaciones particulares con las universales, para lograr el bienestar social.

Para aportar a esas transformaciones sociales es preciso comprender que desde la educación es posible analizar ideas, cuestionar planteamientos, sistemas y formas de dominación que oprimen y despojan de libertad a los sujetos; por eso, desde las prácticas educativas hay que entender que “para confrontar la hegemonía y la colonialidad del pensamiento occidental, es necesario, además,

enfrentar y hacer visible nuestras propias subjetividades prácticas, incluyendo nuestras prácticas pedagógicas” (Walsh, 2005. p.33).

Desde esa posición, analizamos las prácticas pedagógicas en la IE “La Pamba”, en las cuales no existe un espacio específico para la educación musical, que admita a los estudiantes conocer que a lo largo de la historia, desde la música se ha podido generar resistencia para oponerse al “statu quo”, a través de movimientos musicales que han promovido una crítica a los sistemas sociales, y que han sugerido tácita y directamente su transformación, para aportar a la formación de sujetos autónomos, participativos en las esferas de poder y dispuestos a combatir la opresión y liberarse del sistema alienante.

La IE está ubicada en la zona urbana de la ciudad de Popayán, en el departamento del Cauca, y alberga la mayoría de estudiantes caracterizados por vivir en comunidades vulnerables, con familias en situaciones laborales precarias, que dificultan los procesos de aprendizaje de los educandos, quienes en muchas ocasiones se alejan de la escuela a causa de dichos factores.

De acuerdo a ese contexto, este proyecto busca indagar cómo a través de un adecuado proceso de educación musical, es posible edificar una sociedad distinta, desarrollar una mejor percepción del mundo, potenciando la escucha consciente, para despertar la creatividad, la sensibilidad y la capacidad analítica de los educandos, no sólo frente a la música, sino ante sus configuraciones humanas que los conduzcan a respetar las diferencias de los otros y a aportar a la consolidación de sociedades más armoniosas, puesto que “la música puede transformar el mundo-una familia, una empresa, una sociedad- porque puede transformar a las personas; mejor dicho, a cada persona”. (Pirfano, 2013, p.20).

En síntesis, consideramos que este proyecto puede generar un impacto so-

cial, porque busca indagar cómo a través de una adecuada educación musical es posible construir pensamiento crítico y fortalecer los procesos de identidad cultural en los sujetos, para que se aprecie lo propio porque existen unas imposiciones hegemónicas establecidas que han logrado que, como lo plantea Mejía (2013, p.2): “muchas comunidades se han visto forzadas a transformar sus gramáticas de representación del mundo, para construir otras totalmente homogéneas que impiden apreciar la diversidad de la comprensión del entorno que adquiere cada grupo humano”. Esas transformaciones también incluyen a la música puesto que el folclor y las tradiciones locales han perdido valor, por la imposición de culturas musicales ajenas que marcan estilos de vida impropios.

Objetivo

Indagar sobre las posibles formas de potenciar el pensamiento crítico desde la educación musical, en los niños y las niñas del grado quinto de la Institución Educativa “La Pamba”, con el fin de posicionarlos como agentes de transformación social.

Antecedentes

El problema investigado indaga por aquellas formas en que los niños y las niñas pueden construir pensamiento crítico a través de una educación musical adecuada, orientada en sus contextos educativos, en este caso particular, en la Institución Educativa “La Pamba”. Teniendo en cuenta que esas maneras de desarrollar el pensamiento crítico pueden manifestarse de formas distintas, buscamos comprender cómo a través de la música es posible aportar a esa construcción, para que los niños y las niñas actúen como agentes transformadores de sus comunidades.

En primera instancia, encontramos un amplio campo de estudios que consideran la importancia de la teoría crítica en



los procesos educativos, para lograr la configuración de sujetos autónomos y responsables, que tengan la posibilidad de crear interpretaciones culturales alternativas para cuestionar e impugnar el sistema hegemónico. El objetivo de las investigaciones identificadas fue analizar cómo una relación dialéctica entre teoría y práctica donde se enriquezcan mutuamente, a partir de un proceso reflexivo-crítico, será propicia para lograr una verdadera transformación de la realidad, puesto que el conocimiento mirado desde una perspectiva crítica es necesario para la consolidación de una educación emancipadora y debe constituirse en un elemento dinamizador durante el proceso formativo de los alumnos.

Al respecto, los estudios de López (2011), Sardá (2007), Osorio (2007) y Tremillo (2005) señalan la necesidad de desarrollar la praxis pedagógica, sustentada en los planteamientos de la teoría crítica, para lograr una revolución educativa que posibilite una verdadera proyección social del alumnado, puesto que "la escuela como institución cultural donde se producen sentidos y se discuten significados debe ejercitar a los estudiantes en el cuestionamiento de los modos dominantes en la producción de conocimiento". (Sardá, 2007, p.47).

Otros estudios similares, se centran en analizar la importancia de construir pensamiento crítico en la escuela, como los realizados por Reguant (2011), Barba (2011) y Carbajo (2009) quienes exponen la pertinencia de plantear propuestas educativas que admitan que los profesores, desde que inician sus procesos de formación académica, construyan pensamiento crítico, que luego puedan potenciar en sus estudiantes, a través del desarrollo de las competencias y del aprendizaje autónomo, para que la educación se transforme en un proceso crítico y reflexivo puesto que "si se genera una masa crítica entre los profesores y estudiantes, con un argumento potente y compartido capaz de capitalizar la voluntad para el cambio,

acompañada de la normativa vigente, podrá darse dicha transformación" (Reguant, 2011, p. 37).

Una segunda tendencia de investigaciones de tipo cualitativo presenta un panorama general sobre la trascendencia de la educación musical para desarrollar pensamiento crítico, la sensibilidad y los procesos axiológicos y cognitivos de los educandos. De esta forma, Morales (2014), Longueira (2011), Ivanova (2009) y López (2013), exponen un referente teórico e investigativo sobre las ventajas de las prácticas musicales adecuadas en la formación holística de los alumnos.

Esta línea de investigaciones permite deducir que si las manifestaciones musicales son rescatadas desde la escuela, no sólo enriquecen el proceso educativo de los alumnos, sino que refuerzan los procesos de construcción de conocimiento y permiten desarrollar pensamiento crítico, con el fin de contribuir a la inserción a la sociedad de adultos conscientes de los roles que desempeñan en ella y caracterizados por ser sujetos reflexivos ante lo que se les impone.

De acuerdo con lo precisado, los estudios consultados sugieren que la educación musical forme parte trascendental de los procesos de enseñanza- aprendizaje de los educandos, para que a partir de ella, se constituya otra opción para potenciar habilidades intelectuales, mejorar las interacciones con los otros y aportar a la construcción de sociedades más armoniosas.

Una última tendencia de investigaciones identificadas, entre las cuales se encuentran las de Montoya (2013), González (2010), Marciales (2003), López (2000), Montiel (2012) y Arévalo, Pardo y Quiazúa (2014), tiene como objetivo exponer herramientas que, además de facilitar los procesos de aprendizaje de los educandos, a través de la tecnología, la lectura, la formulación de preguntas y las competencias ciudadanas, potencien la construcción y el dominio de sus ideas de manera crítica.

Los estudios determinan que para desarrollar una actitud crítica en los alumnos, es ineludible propiciar espacios de debate y participación activa que optimicen las destrezas y habilidades de pensamiento, las cuales se evidencian cuando los estudiantes son capaces de cuestionar los contenidos y proponer alternativas de solución a las problemáticas que se les presentan.

En síntesis, las tendencias de investigaciones consultadas nos refieren argumentos teóricos asociados con la importancia de construir pensamiento crítico en los educandos con el fin de aportar a la formación de sujetos razonables, que transformen la sociedad y aporten soluciones a los problemas de las comunidades, evitando la dominación por parte de las hegemonías; aspecto trascendental para el posicionamiento de los niños y las niñas, que desde los procesos educativos, movilicen prácticas que permitan una sociedad con ciudadanos críticos que no se dejan manipular sino que estén dispuestos a despertar frente a los sistemas alienantes.

Descripción teórica

El fundamento teórico de la investigación retoma las categorías relacionadas con algunos planteamientos de la teoría y la pedagogía crítica; también resalta la importancia de la educación musical como alternativa para potenciar el razonamiento crítico y desarrollar las habilidades de los alumnos para construir conocimiento a partir de ella y concientizar sus apreciaciones frente al mundo y al sistema dominante.

La pedagogía crítica: alternativa para construir en los niños y en las niñas actitudes de emancipación del sistema dominante.

La pedagogía crítica es una propuesta de enseñanza que motiva a los estudiantes a interrogarse sobre prácticas consideradas como represivas en cuanto a las

normas culturales, la tradición, la moral, la religión, entre otros aspectos, que requieren alejarse de la educación tradicional, pues ésta muchas veces no contribuye a la transformación de la sociedad, sino que por el contrario, aumenta la opresión y la esclavitud de los sujetos ante los poderes hegemónicos que los manipulan.

Para contrarrestar esa sumisión y lograr que los niños y las niñas se conviertan en agentes de cambio, es preciso originar espacios dialógicos y reflexivos entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende, abordando la pedagogía como una oportunidad para reconstruir el mundo con razonamientos propios a nivel político, social y cultural que brinden la oportunidad al estudiante de evitar la alienación, puesto que “[...] la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria (Freire 2003, p. 34).

Por lo tanto, surge la necesidad de generar pedagogía crítica en el aula para exponer a los estudiantes las realidades sociales, ayudarlos a entenderlas con claridad, guiarlos a asumir una postura crítica frente a ellas e intervenir en su mejoramiento, teniendo en cuenta que:

Explicar la realidad significa siempre romper el cerco mágico de la duplicación. Crítica no significa aquí subjetivismo, sino confrontación de la cosa con su propio concepto. Lo dado se ofrece sólo a una visión que lo considere desde el punto de vista de su interés; de una sociedad libre, de un estado justo, del desarrollo de lo humano. Y el que no compara las cosas humanas con lo que ella quiere significar, las ve, en definitiva, en forma no sólo superficial, sino, además, falsa. (Adorno y Horkheimer, 1969, p. 22).

El sujeto cuando intenta explicar la realidad, es manipulado por la sociedad y su percepción frente al mundo carece



de sentido, creando una ilusión frente a su propia existencia, huyendo de ella, alejado por una fantasía enmascarada bajo lo superficial y lo falso; por eso, sólo el conocimiento de su propia historia posibilitará la reflexión y la cercanía a lo real.

Entonces, la posición crítica de la escuela frente a la realidad, permitirá que los estudiantes no asuman las problemáticas de manera disfrazada como lo afirman los teóricos mencionados, sino que amplíen su percepción del mundo y perciban la realidad tal como es, y de manera epistémica y reflexiva. Por ello, es importante tener en cuenta el trabajo de los pensadores de la escuela de Frankfurt, pues como lo plantea Giroux (1962, p. 24):

En la actualidad el trabajo de la Escuela de Frankfurt llega a ser importante. Dentro de la legalidad teórica de los teóricos críticos como Adorno, Horkheimer, y Marcuse hay un intento sostenido para desarrollar la teoría y la crítica que apuntan tanto a revelar como a romper con las estructuras de dominación existentes. El análisis y el llamado a la integración de los procesos de emancipación y lucha para lograr la auto liberación son cruciales en esta perspectiva. La historia, la psicología y la teoría social se interrelacionan en un intento por rescatar al sujeto humano de la lógica de la administración capitalista. La educación política (no necesariamente la escolarizada) toma una nueva dimensión en el contexto de este trabajo.

Respecto a lo anterior, se puede analizar cómo están consolidadas las estructuras de dominación, y la necesidad imperiosa de reflexionar sobre ellas, orientando al sujeto a pensar desde varias perspectivas como la historia, la psicología y las teorías sociales que lo ubican desde una nueva mirada, como sujeto que tiene un contacto directo con la naturaleza y debe ser repensado desde su propio contexto, si quiere lograr su liberación.

No obstante, a pesar de la importancia que tienen la lucha por la emancipación, el pensador De Sousa (2005) plantea que en el siglo XXI es complejo crear teoría crítica, porque los paradigmas teóricos se han dedicado a reproducir la lógica funcional del sistema dominante, del capitalismo que conduce y dificulta consolidar un pensamiento crítico con capacidad para emancipar al sujeto de las viejas tradiciones, puesto que:

El problema más desconcertante con el que se enfrentan las ciencias sociales hoy día puede ser formulado de la siguiente manera: si a comienzos del siglo XXI vivimos en un mundo en donde hay mucho para ser criticado, ¿por qué se ha vuelto tan difícil producir una teoría crítica? Por teoría crítica entiendo aquella que no reduce «realidad» a lo que existe. La realidad como quiera que se conciba, es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades, siendo precisamente la tarea de la teoría crítica definir y ponderar el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado. (De Sousa, 2005, p. 97).

Esta incapacidad para construir una teoría crítica en las Ciencias Sociales obedece en gran parte a los fracasos del proyecto de la modernidad, puesto que la promesa de la igualdad se transformó en una utopía; el capitalismo ha creado más desigualdad y pobreza a nivel mundial y ha obstaculizado la consolidación de estados democráticos. Ante ese escenario, a los nuevos científicos sociales y a los sistemas educativos no les queda más alternativa que contribuir a la construcción de un pensamiento crítico contra- hegemónico en el cual, otros mundos sean posibles, teniendo en cuenta los planteamientos de la teoría crítica:

La Teoría Crítica de la sociedad se propuso interpretar y actualizar la teoría marxista originaria según su propio espíritu. Por ello, entiende

que el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de los datos objetivos de la realidad, sino su auténtica formación y constitución. La Teoría Crítica se opone radicalmente a la idea de teoría pura que supone una separación entre el sujeto que contempla y la verdad contemplada, e insiste en un conocimiento que está mediado tanto por la experiencia, por las praxis concretas de una época, como por los intereses teóricos y extra-teóricos que se mueven dentro de ellas. (Osorio, 2007, p.105).

Los sistemas educativos desde las aulas escolares pueden formar sujetos críticos, si cuentan con docentes que no centren el aprendizaje en la enseñanza de contenidos, sino que puedan acercarse a sus estudiantes para conocer sus intereses y necesidades, y formarlos como seres humanos sensibles y responsables de ellos mismos, de los otros y del medio ambiente, con identidad propia y sentido de pertenencia por su lugar de origen y del planeta en general, como lo señala Morín (1999, p.85):

La perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero, no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria. El término patria incluye referencias etimológicas y afectivas tanto paternas como maternas. En esta perspectiva de relación paterno- materno- filial es en la que se construirá a escala planetaria una misma conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual.

Por ello, es necesario que desde la escuela se permita a los alumnos conocer la historia para intervenir en su transformación, ubicarse en el tiempo y en el espacio para proponer soluciones creativas a los problemas de la vida real. De ese modo, una institución educativa puede posicionar

a sus alumnos como sujetos que empiecen a construir un pensamiento crítico que les permita escoger entre lo que les favorece o les afecta como individuos y como sociedad; lo cual exige a los educadores ser pedagogos comprometidos, con principios éticos que traspasen el umbral de la ciencia sin perder de vista a la persona y el valor de la vida en función del otro, como lo afirma Freire (1994, p. 27):

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros.

La praxis de esta pedagogía garantiza que la escuela se transforme en un espacio que permite a los sujetos asumir posturas críticas para tomar conciencia de su propia realidad y actuar frente a ella. Además, ayuda a la formación de seres humanos capaces de entender y respetar las opiniones de los demás, escucharlos sin pensar en su color de piel, su orientación sexual, sus creencias, su edad, su clase social o nacionalidad, personas capaces de convivir éticamente y de trabajar en equipo, como lo representa Ospina (2011, p.13):

El poeta romántico Percy Bysshe Shelley, que perdió la vida por empeñarse en navegar en medio de una tormenta en la bahía de Spezia, fue siempre un hombre rebelde y solitario. Se dice que después de su muerte su mujer, Mary Wollstonecraft, llevó a los hijos de ambos a un colegio en Inglaterra, y al llegar preguntó cuáles eran los criterios de



la educación en esa institución: “Aquí enseñamos a los niños a creer en sí mismos”, le dijeron. “Oh, dijo ella, eso fue lo que hizo siempre su pobre padre. Yo preferiría que los enseñaran a convivir con los demás.

En este sentido, cobra importancia la capacidad que tenga la escuela de enseñar a los niños a convivir con los demás, a respetar la diversidad y a propiciar la formación de sujetos con sentido democrático y justicia social.

De la teoría tradicional a la teoría crítica

Aproximarse a la teoría tradicional y a la teoría crítica, implica establecer las coordenadas teóricas dentro de cada teoría, no para delimitar conceptos precisos y medibles, sino para llegar a una reflexión discursiva que nos permita tomar distancia del pensamiento tradicional, a la vez que pensar la investigación desde la praxis y la perspectiva crítica.

La teoría tradicional es el resultado de un orden burgués que distingue entre teoría y hechos y marca la objetividad. Centra su interés en ver cuáles son los mecanismos pragmáticos para lograr fines sin poner en discusión alguna los valores y marcos de referencia que impone la sociedad burguesa. Pero, la teoría tradicional, no sólo es producto de esta sociedad, sino que también la reproduce, debido a su orientación pragmática y fatalista. En oposición a la teoría tradicional surge la teoría crítica, que según Giroux (1962, p.26) se refiere a:

la naturaleza de la crítica auto-consciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere tanto a la “escuela de pensamiento” como al proceso de crítica.

La teoría crítica propende a convertirse en fuerza transformadora de la sociedad,

no apunta a resolver problemas aislados, para mejorar el funcionamiento del orden social establecido, sino más bien observa el sistema capitalista a fin de transformar la totalidad en su conjunto. En este sentido, Horkheimer (2003) plantea los anhelos de una sociedad más democrática que cuestione los sistemas impuestos y que impida que los sujetos pierdan su libertad, por lo cual precisa que: “es mucho más urgente proteger, conservar, extender por donde sea posible la limitada, efímera libertad del individuo, con la conciencia de que cada vez se halla más amenazada” (Horkheimer, 2003, p.12).

La teoría crítica entonces reitera la importancia de que los sujetos puedan recobrar su libertad para pensar con autonomía y actuar por la transformación de la estructura social. Busca generar la autoconciencia de los colectivos sobre el mecanismo social, denuncia su naturalización por el pensamiento tradicional y resalta la importancia de que los sectores populares se auto constituyan y desplieguen su voluntad con autonomía.

Relacionado con ello, Freire (1970) también enfoca sus planteamientos desde una perspectiva crítica, señalando la necesidad de construir un pensamiento crítico que posibilite el despertar de las comunidades, para que no se conformen con el sistema dominante, asumiendo que:

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, “la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndome al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela —señala Furter— en el espacio imponiéndome una presencia matiza da a la cual sólo puedo adaptarme, sino que se me revela como campo,

un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción (Freire, 1970, p.73).

Freire señala que el sistema dominante presenta a los sujetos, desafíos que no se deben enfrentar de manera pasiva sino crítica para generar una transformación social colectiva. Para ello, es importante entender y hacer conciencia sobre cómo los sistemas educativos mundiales se constituyen para fortalecer al sistema capitalista dominante, pues según Bernstein (1996, p. 54):

Efectivamente, dentro del contexto del neoliberalismo global, la educación ha probado ser una herramienta eficaz para producir élites dominantes que usan estos sistemas, generalmente, para la movilidad ascendente de sus hijos y la reproducción de sus posiciones de clase.

Al respecto, una alternativa para ejercer oposición frente a este pensamiento capitalista tan absorbente se cifra en la educación. Los planteamientos a nivel mundial respecto al establecimiento de una pedagogía crítica están encaminados a fortalecer una educación emancipadora que se oponga a las desigualdades sociales, y se plantea en formar sujetos que sean capaces de proponer soluciones a las problemáticas de sus comunidades, estableciendo la pedagogía crítica como herramienta que luche con las políticas hegemónicas que aquejan a la sociedad actual.

Para aportar a esa transformación de la realidad, es necesario aproximarse al contexto social de las comunidades que viven en condiciones precarias, en las cuales las desigualdades económicas son latentes pues han marginalizado a muchos sectores de la población, impidiéndoles disfrutar una vida digna; niños mal nutridos, familias sin techo, barrios sin servicios públicos, seres humanos enfermos con servicios de salud deficientes, sujetos sin derechos porque han sido víctimas

de hegemonías dominantes que los han aislado de los beneficios sociales. Es este contexto el que exige trabajar desde una pedagogía crítica, pues como lo expone Freire (1997, p. 51):

Una de las tareas primordiales de la Pedagogía crítica radical, liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores.

La tarea entonces consiste en una comprensión crítica y transformadora de la sociedad, a través de una educación liberadora como instrumento de capacitación para transformar a la sociedad de manera crítica, mediante la acción y la ruptura del silencio para que la palabra desafíe a la injusticia y a la explotación, llevando a la participación sistemática de todos los sujetos que integran la sociedad.

La educación musical como propuesta pedagógica para construir pensamiento crítico

El desarrollo de una educación musical adecuada ya sea desde la ejecución y/o desde la escucha permite construir una postura crítica ante lo escuchado para evitar el aletargamiento producido por la inmediatez del consumismo y del capitalismo y para posibilitar el auto reconocimiento de los sujetos, puesto que “la música también nos da otra herramienta, más valiosa, con la que aprender sobre nosotros mismos, sobre nuestra sociedad, sobre política; en resumen, sobre el ser humano.” (Baremboin, 2008 p. 16).

Otro valor de la música está relacionado con el poder de estimular la autoexpresión, liberar las emociones y mejorar las capacidades expresivas pues actúa sobre



la parte emotiva de la persona, puesto que “la música tiene el poder de evocar, asociar e integrar, debido al condicionamiento que se efectúa en su condición de estímulo sonoro, convirtiéndola en un recurso inapreciable de autoexpresión y de liberación emocional”. (Ortiz, 1997 p, 38). La música asumida como recurso de liberación emocional, consiente la construcción de valores entendidos como:

cualidades que permiten encontrar sentido a lo que hacemos, a responsabilizarnos por nuestras acciones, a tomar decisiones con serenidad y de acuerdo a lo que pensamos, resolver problemas personales y definir con claridad los objetivos planteados. Representan la manera más idónea de abordar la realidad, dándole al educando una formación con dimensión más humana. (Conejo, 2012, p. 263).

Además, la música también contribuye al reconocimiento de las manifestaciones culturales que conforman la identidad de los pueblos, la multiculturalidad que los caracteriza y el acercamiento de los sujetos desde edades iniciales a las costumbres y a las manifestaciones folclóricas que los configuran y les generan sentido de pertenencia.

Para aportar a ese reconocimiento de las culturas propias a través de la música, es necesario que la escuela comprenda que en la actualidad, la educación musical está expuesta a estándares sonoros impuestos por los medios de comunicación, que están lejos de posibilitar el desarrollo de manifestaciones humanas como el afecto, el respeto por la vida, la construcción de comunidades fraternas entre otras, puesto que:

En nuestro tiempo el poder del ejemplo lo tienen los medios de comunicación: son ellos los que crean y destruyen modelos de conducta. Pero lo que rige su interés no es la admiración por la virtud, ni el respeto por el conocimiento...es el deslumbramiento ante la astucia, la

fascinación ante la extravagancia, el sometimiento ante los modelos de la fama y la opulencia. (Ospina, 2013 p. 15).

Por ello, educar de manera crítica implica que la escuela asuma una postura reflexiva frente a la formación de los sujetos y los conduzca hacia la emancipación del sistema dominante, para llevar a cabo procesos que mejoren la convivencia entre las personas y transformen a las sociedades en grupos dispuestos a no seguir sometidos a regímenes injustos que sólo generan inequidad y pobreza.

Metodología

La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo de corte hermenéutico. Se consideró esta ruta metodológica al identificarla como la más adecuada para interpretar unos hechos pedagógicos que permitan comprender si es posible potenciar el pensamiento crítico desde una adecuada educación musical. Por lo tanto, no se trata de una simple observación de las situaciones sino de interpretar lo que sucede para encontrarle sentido, como lo expone González (2000, p. 20):

Teniendo en cuenta que la hermenéutica se inclina por la investigación cualitativa, puesto que sustenta su conocimiento en una perspectiva holística, basada en la interpretación y análisis de los hechos o fenómenos que estudia, como también a partir de ciertos supuestos teórico-filosóficos con validez particular.

Para definirla, nos apoyamos en los planteamientos de Curcio (2002, p. 54), quien respecto a la hermenéutica indica que:

El sujeto y el objeto interactúan en una relación de diálogo, utilizando la hermenéutica como método de interpretación, por eso no requiere modelos teóricos previos. El criterio de objetividad se encuentra en lo significativo del fenómeno en rela-

ción con el contexto histórico y sus contradicciones, por lo cual la teoría se va construyendo en el proceso de investigación a medida que se desarrollan las interpretaciones y que se construye el sentido de una realidad particular.

Desde esta perspectiva, la realización del trabajo hermenéutico implicó una serie de encuentros con los participantes, para comprender las formas de construir pensamiento crítico en el aula escolar, y revelar las posibilidades que ofrece la educación musical para aportar a esa construcción y al mejoramiento social.

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información empleamos algunas técnicas propias de la etnografía como la observación participante y la entrevista que “es una situación en la cual una persona (el investigador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, informante)”. (Guber, 2001. p.24).

La entrevista, como práctica cualitativa etnográfica, viabilizó la interacción con los educandos, los padres de familia y el docente director de grupo. Algunas de ellas las realizamos en forma grupal, y otras, individuales a profundidad, concebidas desde los planteamientos de Taylor y Bogdan (1992, p. 100):

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. (...) el propio investigador es el instrumento de la

investigación, y no lo es un protocolo o formulario de entrevista. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.

Ahora bien, para darle una validez más precisa a las entrevistas, las complementamos con otra técnica como la observación participante que consiste en registrar los patrones de conducta de las personas, sus actitudes, los acontecimientos a los que asisten, como lo definen Hernández, Fernández y Baptista (2003, p. 428): “consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestos y en la que el observador interactúa con los sujetos observados.”

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló a través de talleres en equipo, encuestas y entrevistas individuales y grupales realizadas en la institución, atendiendo a la orientación de Guber (2001, p. 98) según la cual “la entrevista suele tener lugar en ámbitos familiares a los informantes, pues solo a partir de sus situaciones cotidianas y reales es posible descubrir el sentido de sus prácticas y verbalizaciones”. Estas entrevistas nos permitieron obtener y sistematizar la información por medio de registros fotográficos y audiovisuales, con el fin de obtener información para alcanzar los objetivos de la investigación.

Inicialmente, desarrollamos un taller orientado a identificar la capacidad de reacción que poseían los estudiantes ante los estímulos sonoros y su capacidad de concentración; Adicionalmente, realizamos otros encuentros para analizar sus preferencias musicales, sus habilidades innatas y sus saberes particulares, para lo cual propusimos un festival de canto que entusiasmó a los niños y a las niñas quienes mostraron con libertad sus habilidades y gustos musicales. Finalmente realizamos debates y conversatorios en los cuales los estudiantes pudieran reflexionar y cuestionar de manera crítica el mensaje de las canciones escuchadas.



Unidad de trabajo

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionaron cuarenta (40) educandos que oscilan entre los 9 y 10 años, de grado quinto de la Institución Educativa La Pamba de la ciudad de Popayán, Cauca.

Resultados

Después de analizar cómo la música es una alternativa para construir el pensamiento crítico en los niños y las niñas y que posibilita su posicionamiento como sujetos integrales capaces de transformar la sociedad, identificamos algunas categorías relacionadas con el tema: En primer lugar, fue explícito que las prácticas pedagógicas de la IE “La Pamba” ignoran la formación musical como posibilidad para desarrollar el pensamiento crítico en los educandos.

En segunda instancia, fue posible evidenciar que la educación musical, orientada de manera adecuada, se convierte en una herramienta valiosa para aportar a la transformación social, puesto que permite la construcción de pensamiento crítico y contribuye a la construcción armónica de los sujetos y por consiguiente, de las sociedades.

Las prácticas pedagógicas ignoran la formación musical como posibilidad para desarrollar el pensamiento crítico en los educandos

En primera instancia, analizamos que en el currículo educativo de la Institución educativa “La Pamba”, no se encuentra establecida la clase de música y por lo tanto, no se emplea como herramienta para crear pensamiento crítico en los niños y las niñas, quienes no tienen la posibilidad de relacionar sus procesos de aprendizaje con la música que escuchan en sus contextos cotidianos, ni tampoco conocen que a través de la historia, la música ha sido empleada para denunciar y oponerse al sistema dominante.

De ese modo, encontramos que la escuela no ejecuta prácticas pedagógicas alternativas, como la educación musical, que es una opción apropiada para que los niños y las niñas acrecienten su pensamiento crítico, fortalezcan sus habilidades cognitivas, aviven su sensibilidad y mejoren las relaciones interpersonales. Según el docente director de grupo, quien debe orientar todas las materias incluida la artística, en la IE “La Pamba” no existe campo para la música, cómo lo expresa a continuación:

E: Profesor, cuéntenos, ¿por qué en esta institución no se orienta el área de música? CP: porque no existe un docente formado en esa parte, por ejemplo yo soy docente de básica primaria, dicto todas las materias, y me centro más en el dibujo y la pintura para desarrollar la parte artística de los niños. (Docente, Carlos Pajoy).

Esa falta de protagonismo de la educación musical en la Institución Educativa también es apoyada por los criterios orientados por el Ministerio de Educación Nacional, quien no precisa la música como área obligatoria sino que procura libertad para que las instituciones la incluyan dentro del área de artística en general. Por ello, la escuela “La Pamba” centró el área de artística en el dibujo y la pintura, dejando a un lado la música que no se aborda de ninguna manera, como lo evidencian uno de los estudiantes entrevistados:

E: ¿Dime, ustedes desarrollan algún tipo de trabajo en la escuela que tenga que ver con la música? AE: ¿La música? Ehhh, no aquí en la clase no hay música, lo que hacemos es dibujar o pintar... pero así de música no... (Andrés Espinoza, 10 años).

Esos discursos permitieron conocer que los alumnos no tienen la posibilidad de recibir una formación musical adecuada en la escuela; de igual manera, fue evidente que si la escuela no viabiliza encuentros

para la formación humana de los niños y las niñas, a partir de la música, ni se inquieta por responder a sus preferencias musicales, también desconoce sus contextos, puesto que la música es parte de la cotidianidad de los educandos y de sus ámbitos familiares, y por tanto, puede usarse para construir conocimiento que adquiera sentido para ellos porque está relacionado con sus vivencias reales.

Ante esa situación, desarrollamos encuentros con los alumnos que nos permitieran evidenciar las posibilidades valiosas de aprendizaje que ofrece la música, a través de dinámicas en las cuales ellos tuvieron la oportunidad de exponer sus creaciones artísticas, como las coplas que se presentan a continuación:

*Hoy salimos a la calle
y vimos un girasol.
una bella flor estaba
dando gracias al Señor.*

*Con sus pétalos abiertos
estaba muy elegante
y aquí me pongo a cantar Aunque no sea
cantante.*
(Andrés Felipe Espinoza, 10 años).

*El profe nos fue contando
lo que teníamos que hacer
nosotros nos preocupamos
por realizarlo muy bien.*

*Ese niño del asiento
es muy colaborador
es un hombre muy honesto
y le atiende al profesor.*
(Ricardo Ordóñez, 9 años).

*Todos los niños amamos convivimos como
hermanos
y tenemos que cuidarnos tomándonos de las
manos.*
(Ana María Rendón, 10 años).

*Colombia es un país
que siente mucha alegría
Y yo me siento contenta
pues tengo la madre mía.*

*En mi casa somos cuatro
y la pasamos muy bueno
pues vivimos con lo nuestro
nunca cogemos lo ajeno.*
(Liliana Calambás, 9 años).

Dichas creaciones indican que a partir de la música se puede orientar el aprendizaje para que los educandos creen sus propias producciones en medio de un ambiente de clase que les resulte ameno y que les permita trabajar en equipo. Además, en las producciones que ellos realizaron, redactaban textos con mensajes encaminados a la formación de valores humanos que mejoran las relaciones entre las personas, y por lo tanto, la consolidación de sociedades armoniosas, como lo observamos en el siguiente ejemplo:

*Somos unos ciudadanos
demasiado responsables
y siempre nos distinguimos
porque somos muy amables.*

*Me torno una persona
como buena ciudadana
y no me pongo a actuar
en lo que me da la gana.*

*Yo respeto a todo el mundo
y a todos los veo como hermanos
y les pido que vivamos
cogiditos de la mano.*

*La música se enciende en mi interior
y me llena de emoción...
cuando te miro a los ojos
me lleno de inspiración.*
(Yeimi Muñoz, 9 años).

*Yo les quiero pedir
que vivamos muy felices
y en lo que no nos incumbe
no metamos las narices.*
(Nicol Pérez y Daniel Ruiz, 9 años)

*Nuestra tierra cambiará
cuando seamos honrados
y todos se alegrarán
devolviendo lo encontrado.*



*Tú y yo vivimos mejor
con el respeto de hermanos
una familia bonita
si toditos nos amamos.*

*Con respeto y con amor
construimos la nación
quiero que la levantemos
toditos con el corazón.*
(Adriana Ramírez, 10 años)

*Colombia paremos la guerra
para la paz comenzar
perdonemos las peleas
y vivamos la amistad.*
(Edwin Vásquez, 10 años)

Lo citado, permite reiterar que la escuela donde se realizó este estudio no ha considerado la trascendencia de la música en la formación holística de los niños y las niñas, ni ha utilizado la educación musical para favorecer su capacidad crítica, para que desde temprana edad tengan conocimiento sobre las formas de poder que rigen a la sociedad, y sepan cómo deben actuar frente a ellas.

Tampoco las actividades desarrolladas en el aula escolar han tenido en cuenta que el trabajo en equipo mediado por la música, crea un ambiente de confianza para que los educandos cuenten con espacios en los que puedan reflexionar sobre sí mismos, sobre su lugar de procedencia, las situaciones y problemáticas familiares y sociales que enfrentan, cuestionándose sobre ellas y abordándolas de manera crítica para encontrar alternativas de solución.

La música: alternativa para formar pensamiento crítico y contribuir a la construcción armónica de las sociedades

En los encuentros realizados tuvimos la oportunidad de confirmar que a través de una formación musical adecuada es posible formar pensamiento crítico en los niños y las niñas y contribuir a su forma-

ción como sujetos reflexivos capaces de buscar soluciones a las problemáticas a las que se enfrenten y aportar al mejoramiento de las sociedades.

Así por ejemplo, el hecho de que los niños y las niñas tengan la posibilidad de escuchar atentamente el mensaje de una canción les permite asumir una postura crítica frente a él, valorar su importancia y poder escoger entre lo que favorece o afecta a su formación. Para desarrollarlo, analizamos con los educandos textos de canciones conocidas que les resultaban muy agradables, entre ellas, una denominada "El Raspa chin" que contiene mensajes como el siguiente:

*Soy el raspachin de los cocaleros
y vivo mi vida, vivo vivo bueno,
no tengo tristezas ni me desespero
y llevo a mi lado la mujer que quiero.*
(Grupo musical: Los bacanes del sur)

De acuerdo al mensaje de la canción entablamos diálogos con los alumnos respecto a la enseñanza que les dejaba; ellos afirmaban que en muchas ocasiones no analizaban las letras de las canciones, sino que sólo se dejaban llevar por el ritmo; no obstante, otros niños expresaban que sí les agradaba el mensaje de la canción porque en sus contextos se escuchaba con frecuencia y les resultaba agradable a ellos y a sus familiares.

Ante la aceptación de los niños y las niñas por el mensaje de la canción, iniciamos un proceso de reflexión frente a la misma para que los alumnos la analizaran con mayor profundidad y emitieran un concepto apoyado con argumentos. Frente a eso, los estudiantes aceptaron que generalmente no realizan un proceso crítico frente a lo que escuchan, sino que simplemente se dejan motivar por la popularidad de la canción, como lo cuenta uno de los alumnos:

E: ¿Cómo te pareció el mensaje de la canción "El raspachin"? FR: Pues me gusta y uno se sabe la canción y es fácil de aprender. E: ¿pero

ahora después de lo que analizamos qué opinas? FR: No pues, es una canción mala, porque raspan coca que es para hacer drogas y eso mata a los niños y a los jóvenes y la gente que la oye de pronto hace lo mismo no? (Fernando Ramírez, 10 años)

De esa manera, fue posible utilizar la música para contribuir a la construcción armónica de los sujetos ya que los sensibiliza frente a la vida y transforma su visión de la estética del mundo. En los encuentros pudimos notar que al comienzo los niños no tenían una posición reflexiva ante los mensajes musicales pero que con el transcurso de los talleres, mostraron disposición para el cambio, en la medida en que reconocían la importancia de realizar un análisis de lo que se escucha, como lo afirma uno de los alumnos:

E: ¿Consideras importante analizar el mensaje que tienen las canciones? JM: pues, antes yo no le ponía atención a eso, pero ahora con lo que los profes nos han enseñado pienso que si es importante porque uno no puede ir escuchando a la loca sin saber qué es lo que dice la canción, uno tiene que pensar en qué es lo que escucha, porque así es cómo se le queda en la cabeza... (Juliana Muñoz, 10 años)

Lo expuesto es evidencia de que los niños y las niñas pueden desarrollar habilidades analíticas y reflexivas ante los discursos expuestos, a través de una adecuada educación musical que aporte a los procesos reflexivos de los estudiantes, generando en ellos habilidades reflexivas frente al mundo, a la vida y a los otros, como seres diversos y valiosos, como lo expresa uno de los estudiantes:

E: ¿Qué has aprendido de los talleres musicales que hemos compartido? RS: He aprendido muchas cosas, porque por ejemplo en el cuento Pedro y el lobo ese cuento con música que el profe Chucho nos trajo el otro día, ese cuento era

bien bonito porque por ejemplo uno aprendía a ser buen amigo, así a ayudar a los otros y eso que eran animales distintos. (Steven Solano)

Ese reconocimiento por los otros se puede potenciar desde la música para orientar a los estudiantes al reconocimiento por la diversidad y a su formación como sujetos críticos ante el mundo.

Discusión

De acuerdo con los resultados expuestos, encontramos que no existen prácticas en el aula escolar, encaminadas a formar ciudadanos críticos dispuestos a emanciparse del “statu quo” y a oponerse a las formas sociales de dominación, puesto que no se ha tenido en cuenta que, como afirma Giroux (1962, p. 23):

Existen posturas pedagógicas radicales que se aferran a nociones de estructura y dominación. Estas posturas no sólo argumentan que la historia está hecha a espaldas del ser humano sino que también implican que en ese contexto de dominación el factor humano virtualmente desaparece. La noción de que los seres humanos producen la historia —incluyendo sus coacciones— está subsumida en un discurso que a menudo muestra a las escuelas como prisiones, fábricas o máquinas administrativas funcionando suavemente para producir los intereses de dominación y desigualdad. El resultado ha sido a menudo formas de análisis que se colapsan en un funcionalismo árido o en un pesimismo paralizante.

Desde esa perspectiva, Giroux (1962) considera que muchas escuelas han evitado relacionar sus métodos de enseñanza con las problemáticas sociales, ignorando en sus discursos términos y conductas que orienten a los educandos hacia la emancipación; por lo cual, cobra importancia la teoría crítica para que se involucre en las prácticas pedagógicas de la escuela,



y se muestre a los educandos un panorama real de la sociedad, posibilitándoles que comprendan que “las capacidades (intelectuales y materiales) de la sociedad contemporánea son inmensamente mayores que nunca; lo que significa que la amplitud de la dominación de la sociedad sobre el individuo es inmensamente mayor que nunca” (Marcuse, 1954, p. 20).

Por lo tanto, es imperante que la escuela transforme sus prácticas tradicionales por otras más críticas que permitan a los estudiantes involucrarse con sus contextos desde cada proceso pedagógico, en este caso particular a través de la música, que no tiene un lugar importante en los procesos educativos de la IE “La Pamba” por lo cual, es necesario recordar la relevancia que tiene en la educación, puesto que:

Estamos obligados a insistir en que el desarrollo de conductas básicas en el hombre como atención, coordinación, equilibrio sicomotor y, en consecuencia directa, la adaptación armoniosa al medio ambiente se aceleran notablemente con el empleo adecuado y bien administrado de una adecuada educación musical, donde se emplee el movimiento y la expresión corporal que ayuden a despertar reflejos, automaticen mecanismos y aceleren el desarrollo mental del niño. (Ortiz, 1997, p. 28):

De esta manera, algunas instituciones educativas no asignan el valor que merece la educación musical ignorando que las experiencias musicales hacen parte de la realidad de los alumnos y que por tanto, debe ser empleadas para dar coherencia entre lo que ellos viven en sus contextos cotidianos y el aprendizaje que se da en la escuela. Además, las sesiones de educación artística de los estudiantes del grado quinto no tienen como objetivo central formar el pensamiento crítico sino que se limitan al aprendizaje de técnicas de dibujo o de pintura, yendo en contravía de los planteamientos expuestos por el

Ministerio de Educación Nacional quien determina que:

La Educación Artística es un área del 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 la vida, cuya razón de ser es eminentemente social y cultural, que posibilita el juego en el cual la persona transforma expresivamente, de maneras impredecibles, las relaciones que tiene con los otros y las representa significando la experiencia misma (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2000, p. 25).

Estas consideraciones evidencian incoherencia entre las prácticas escolares y los discursos que respaldan la educación artística, puesto que no se ha asumido la música como posibilidad de expresión del individuo y herramienta que contribuye a su formación holística para que exprese sus emociones y despierte su sensibilidad. Al respecto, Ortiz (1997, p. 38) plantea:

La emoción “es la que nos mueve” como su nombre lo indica y procede de una acumulación de energía que necesita de una salida, ya que surge como una reacción dinámica ante ciertas experiencias, ...se ha comprobado, además, que las emociones se hacen conscientes solo cuando han tomado forma mediante algún recurso de autoexpresión.

Estas prácticas que conllevan a la libre expresión de las emociones de los educandos permiten que ellos puedan formarse como sujetos autónomos, seguros de sí mismos y preparados para manifestar sus ideologías, sentimientos y opiniones, al igual que a reconocer sus identidades y las características culturales que los configuran.

Esa forma de abordar el valor de la música aporta a la construcción de conocimiento, pues como lo indica Regelski

(1980, p. 4): “El valor de la cultura musical, en cualquiera de sus formas, para el desarrollo y enriquecimiento de la mente y la personalidad es un hecho comprobado. La forma de impartirla es esencial para el logro de semejante objetivo”.

En esta dirección, observamos que la escuela ha ignorado que la música “no es tan sólo una sensación agradable que proporciona una reacción física similar al “reflejo rotuliano”, sino que implica unos procesos cognitivos y puede ser entendida en mayor o menor grado por los sujetos que responden a ella”. (Hormigos, 2008, p. 7). Esto limita los procesos de aprendizaje, ya que no se trabaja por una formación holística, como lo manifiesta Swanwick (2000, p. 42):

Si no se contemplan las artes en relación con el desarrollo del pensamiento, (en el sentido más amplio de este término) no es posible entender su función última ni su papel en la educación. La educación no se reduce a la simple posesión de “experiencias” o a la adquisición de un repertorio de destrezas y realidades. Está relacionada con el desarrollo de la comprensión, de la intuición: con las cualidades de la mente.

Por tanto, desde el arte y desde la música en particular, es posible generar pensamiento crítico en los niños y las niñas para permitir su formación axiológica, puesto que “la música es la parte principal de la educación, porque se introduce desde el primer momento en el alma del niño, y se familiariza con la belleza y la virtud” (Moreno, 1988, p. 28).

Ese poder estético de la música se vio reflejado en la capacidad creativa de los alumnos cuando participaban en los talleres y en el respeto que manifestaban por las habilidades musicales de sus compañeros fortaleciendo las relaciones interpersonales. Se trata entonces, de convertir a la escuela en el lugar, en el cual los sujetos se configuran como seres pensantes que realizan procesos meta-cognitivos frente

al entorno y saben vivir en medio de las diferencias, teniendo en cuenta que:

Si pretendemos lograr una Educación Musical en y para los Derechos Humanos, es a partir del respeto por la diferencia que debemos construir el conocimiento y los valores necesarios para el ejercicio pleno de la ciudadanía (IIDH. 1999), en el pleno convencimiento de que quien fue sensibilizado, educado en estos valores, tiene la posibilidad de reconocer los Derechos Humanos como propios y defenderlos (Campastro y Carabetta, 2000, p. 84).

A partir del respeto por la diferencia, se ve reflejado el pensamiento crítico, porque los sujetos pueden actuar en sociedad con tolerancia, justicia y respeto por los demás, cómo se observó en los encuentros en los cuales los niños evidenciaban cualidades que facilitaban la interacción con los otros.

Para mantener esa armonía en el ámbito escolar es apropiado utilizar la música como elemento esencial en la praxis pedagógica pues ayuda a crear un clima armonioso para el aprendizaje y para el desarrollo integral de los alumnos, debido a que:

Se aprende mejor cuando se trabaja a gusto, que es mucho mejor un maestro con sentido del humor; que se puede trabajar muy seriamente en algo y, al mismo tiempo, realizarlo como un juego que nos apasiona, con verdadero regocijo, ya que en la base de la creatividad está el juego. Crear, en síntesis, es eso: jugar con distintos elementos de una y otra forma, armar y desarmar, ensayar, equivocarse, ser capaz de ver muchas posibilidades donde otros ven pocas, recrear algo que ya conocíamos, tomar las cosas más comunes y ponerlas de una manera original”. (Pescetti, 1996, p. 7).

Esa capacidad creativa es fundamental en un docente que comprende la impor-



tancia de provocar el deseo por el conocimiento en sus estudiantes y que busca optimizar la práctica educativa por medio de la música y las actividades lúdicas, para despertar en los educandos la expresión espontánea de sus habilidades y la sensibilidad, que lo formarán como un ser seguro de sí mismo y de asumir posturas críticas respecto a lo que lo rodea.

Conclusiones y recomendaciones

Finalmente, el objetivo de nuestro trabajo es iniciar una dinámica continua que asigne protagonismo a la educación musical en la escuela, para contribuir a la construcción de pensamiento crítico en los educandos y aportar a su formación como sujetos integrales que contribuyan al mejoramiento de sus entornos.

Avanzar en este sentido implica comprender que no se trata solamente de indagar las posibilidades que la música ofrece como alternativa para la formación de sujetos reflexivos, sino que, de acuerdo a los hallazgos encontrados, generemos unas prácticas basadas en la pedagogía crítica, con apoyo de la educación musical, para formar sujetos pensantes respecto al sistema dominante.

Surge entonces una invitación para que los profesores se tracen como objetivo educar a través de la música, buscando contribuir al desarrollo holístico del estudiante, desde lo auditivo, vocal, rítmico, conceptual, sensible y axiológico que conduzca a construir pensamiento crítico.

Además, podrían enfocarse en indagar con mayor precisión la influencia que tiene

la música en el contexto externo de los educandos, ya sea en el comportamiento, la forma de expresarse, de pensar y de actuar, y desde esa perspectiva, abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que las condiciones cotidianas de los estudiantes serán claves en las relaciones que establezcan en la escuela y en la forma en que ellos perciben el mundo.

Para lograrlo, no se puede ignorar lo que ocurre en los contextos exteriores al aula escolar, pues lo que los alumnos viven en otros espacios como los familiares o los amistosos, en donde se muestran tal como son, son útiles para abordar el conocimiento coherente con las vivencias de cada uno de ellos. Esas manifestaciones espontáneas ayudarán a estrechar los vínculos entre los alumnos y la institución, lo cual podrá usarse para propiciar prácticas pedagógicas que generen el pensamiento crítico, a partir de lo que los educandos viven en su cotidianidad.

Los futuros investigadores podrían tener en cuenta que una adecuada educación musical es esencial para movilizar prácticas de convivencia e inclusión en el aula escolar y fuera de ella y propiciar espacios en los cuales todas las voces de la comunidad educativa sean escuchadas y se reflexione respecto a lo que se aprende, para ampliar las formas de interpretación del mundo y las significaciones ante lo que la sociedad les impone. De esa manera, la escuela podrá contribuir a la formación de una sociedad con sujetos razonables, pacíficos y justos, capaces de contribuir a la construcción de un mundo más tranquilo y armonioso.

Bibliografía

Fuentes

- Adorno, Teodor y Horkheimer Max. (1969). *La Sociedad. Lecciones de sociología*. Editorial Proteo.
- Arévalo, Lida. Pardo, Sonia. Quiazua, María (2014). Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación. <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/11530/1/Sonia%20Liliana%20Pardo%20Romero%20%28tesis%29.pdf>
- Barba, José. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica. Universidad de Valladolid. En: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf> (Recuperado en Agosto 6 de 2014).
- Barenboim, Daniel (2008). *El sonido es vida el poder de la música*. Bogotá. Editorial Norma.
- Bernstein, Basil (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Campastro, Alicia y Carabetta Silvia. (2000). Una educación musical para los derechos humanos y la paz. Publicado en el Boletín de la Asociación Mundial para la Escuela. Instrumento de la Paz. Utopías y realidades. Ginebra, Suiza.
- Carbajo, Concha. (2009). El perfil profesional del docente de música de la educación primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula. En: www.tesisenred.net/handle/10803/11079;jsessionid=79D69A2E4. (Recuperado en diciembre 16 de 2014).
- Cavieres, Eduardo. (2010). *Trabajando entre las grietas: el desafío de la pedagogía crítica en Chile*. Madison. Universidad de Wisconsin.
- Conejo, Pedro Alfonso. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Revista de Educación y Humanidades*.
- Curcio, Carmen (2002). *Investigación cuantitativa, una perspectiva epistemológica y metodológica*. Editorial Kinesis, Universidad de Caldas. 2002.
- De Sousa, Boaventura. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid-España: Editorial Trotta.
- Freire, Paulo. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Editores siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1997). *Pedagogía de la Indignación*. México. Editores siglo XXI.
- Freire, Paulo. (2003). *El grito manso*. México, Editores Siglo XXI.
- González, Eduardo. (2010). Herramientas cognitivas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la formación inicial docente. En:
- Biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29729-0018.pdf (Recuperado en diciembre 16 de 2014).
- González, Pedro. (2000). *Investigación educativa y formación del docente investigador*. Universidad Santiago de Cali, Gráficas Ledesma.
- Giroux, Henry. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Giroux, Henry. (1962). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Editores Siglo XXI.
- Guber, Rosana. (2001). *La etnografía Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2003). *Metodología de la investigación* (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- Horkheimer, Max. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires. Editores Amorrortu.
- Hormigos, Jaime. (2008). *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*, Madrid, Fundación Autor. En: <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=musica%20y%20sociedad%20hormigos> (Recuperado en 22 de marzo de 2014).
- Ivanova, Amelia. (2009). *La educación musical en la educación infantil de España y Bulgaria: análisis comparado entre centros de Bulgaria y centros de la comunidad autónoma de Madrid*. En: <http://eprints.ucm.es/9661/1/T31040.pdf> (Recuperado en marzo 26 de 2014).
- Longueira, Silvana. (2011). *Educación musical: un problema emergente de intervención educativa*. Indicadores pedagógicos para



- el desarrollo de competencias en educación musical. En: <https://dspace.usc.es/bitstream/10347/3697/1/TESIS%20SILVANA%20LONGUEIRA.pdf>. (Recuperado en julio 17 de 2014).
- López, Gabriela. (2013). Pensamiento crítico en el aula. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En: http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf. (Recuperado en enero 17 de 2014).
- López, Germán. (2011). Apuntes sobre la pedagogía crítica en la universidad colombiana en el marco de la revolución educativa entre El 2005-2010.
- López, Miguel. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. Málaga, España: Editorial Universidad de Huelva. En: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11074/1/CC-63%20art%204.pdf> (Recuperado en enero 12 de 2014).
- Marciales, Gloria. (2003). Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. En: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf> (Recuperado en marzo 28 de 2013).
- Marcuse, Herbert (1954). El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada. Editorial Planeta Agostini.
- Mejía, Mario. (2013). Proyecto: "Práctica pedagógica transformadora: hacia una construcción de pensamiento crítico en la escuela caucana". Universidad de Manizales. Maestría en Educación desde la Diversidad.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2000) Lineamientos curriculares. Educación artística. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_4.pdf (recuperado en septiembre 17 de 2014)
- Montiel, Susana. (2012). Recursos educativos abiertos para potenciar habilidades de pensamiento crítico a través de ambientes de educación básica enriquecidos con tecnología educativa. Hidalgo, México. En: <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/555/9/Montiel%20tesis.pdf> (Recuperado en noviembre 17 de 2014).
- Montoya, Diana Marcela. (2013). El desarrollo humano: ciencias cognitivas y psicología contemporánea. Universidad de Manizales.
- Manizales, Colombia. En: http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/dllo_cognitivas_popayan_ch17/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/desarrollo_humano.pdf (Recuperado en octubre 24 de 2013).
- Morales, Luis Carlos. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. Revista INIE. Universidad de Costa Rica. Volumen 14, Número 2.
- Moreno, Leonor. (1988). Docencia de la música. Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Morín, Edgar. (1999). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. París: UNESCO.
- Ortiz, María. (1997). Música, educación, desarrollo. Monte Ávila Editores Latinoamericana. Caracas.
- Osorio, Sergio. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico- críticos. Revista Educación y Desarrollo Social. Vol. 1.
- Ospina, William. (2011). Preguntas para una nueva educación. Universidad Tecnológica de Pereira, Publiprint Ltda.
- Ospina, William. (2013). La lámpara maravillosa, Mondadori, Bogotá 2013.
- Pescetti, Luis. (1996). Taller de animación musical y juegos. México, D. F. Secretaría de educación pública.
- Pirfano, Íñigo. (2013). Inteligencia musical. Barcelona. Editorial Plataforma.
- Regelski, Thomas. (1980). Principios y problemas de la educación musical, Traducción Marcela Sánchez de González. México D.F. Editorial Diana.
- Reguant, Mercedes. (2011). El desarrollo de las metacompetencias Pensamiento Crítico Reflexivo y Autonomía de Aprendizaje, a través del uso del e-Diario en el Prácticum de formación del profesorado. En: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/83726/01.MRA_1de4.pdf;jsessionid=931C4E8DDFA637C7653DF387F986368B.tdx1?sequence=1 (Recuperado en marzo 21 de 2014).
- Sardá, Dardo. (2007). Teoría crítica y pedagogía. Diálogos pedagógicos, año V, No. 9, abril 2007. Pg. 45- 63. file:///C:/Users/COM-PUTECNICOS/Downloads/417-657-1-PB.pdf (Recuperado en enero 27 de 2015).

- Swanwick, Kaith. (2000). *Música pensamiento y educación*. Ediciones Morata, Ministerio de Educación y Cultura. Madrid, 2000. En: <https://www.google.com.co/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=K+Swanwick+-+1991+-+books.google.com> (Recuperado en noviembre 26 de 2014).
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. La búsqueda de los significados. Barcelona, España: Editorial.
- Tremillo, Luis (2005). *La educación Dialógica de Paulo Freire. Una Metodología para la transformación social*. En: <http://200.23.113.59/pdf/21749.pdf> (Recuperado el 15 de octubre de 2014).
- Walsh, Catherine. (2005). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Bogotá. Primer seminario internacional "(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad".
- Referencias**
- Bokser, Alicia y Spivak, Silvia. (1977). *El mundo sonoro en el jardín*. Buenos Aires. Ricordi Americana S. A. E.C.
- Campos, Victoria. (2010). *Democracia sin ciudadanos*. Madrid. Editorial Trotta, S.A.
- Casa de las Américas. (1982). *Ensayos de música latinoamericana*. Serie música. La Habana.
- Costa, Arthur y Lowery, Lawrence. (1989). *Técnicas para enseñar a pensar*. Critical Thinking Press and software. Pacific Grove, CA.
- Dussel, Enrique. (1994). *El encubrimiento del otro, hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Plural Editores.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1998). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). *La Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Aula de innovación educativa, 82, 73-78. En: http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf (Recuperado en abril 13 de 2013).
- Guber, Rosana. (2005). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Gutiérrez, Francisco. (2011). *Conversar de conversar, implicaciones educativas del paradigma emergente*. Valencia España Ediciones del CREC.
- Larraín, Jorge. (1996). *Modernidad, razón e Identidad en América Latina*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- López Medero, Norma Beatriz. (2008). *Escuela ciudadana: espacio de diálogo entre "las pedagogías de la pedagogía freireana"*.
- Luria, Alexander. (1980). *Los procesos cognitivos. Un análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella.
- Milstein, Diana. (2006). *Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños*. Avá. Revista Antropológica, 9, 49-59 Base de datos Scielo.
- Misas, Gabriel. (2006). *La educación superior en Colombia, análisis y estrategias para su desarrollo*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Pahlen, Kurt. (1961). *La música en la educación moderna*. Buenos Aires. Ricordi Americana S. A. E.C.
- Rogell, Lewis. (2005). *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona. Cuarta impresión. Gedisa editorial.
- Vásquez, Fernando. (2007). *Educación con maestría*. Bogotá. CMYK Diseño e Impresos limitada.
- Wade, Carole y Tavis, Carol. (1993). *Pensamiento Crítico y Creativo: el caso del amor y la guerra*. Harper Collins College Publisher. New York.
- Zorrillo, Alix. (1999). *Musicoterapia: música, juego, aprendizaje*. Colección aula alegre. Santafé de Bogotá. Cooperativa, Segunda Edición, Editorial Magisterio.
- Zorrillo, Alix. (1995). *Juego musical y aprendizaje*. Colección aula abierta. Santafé de Bogotá. Cooperativa. Segunda Edición, Editorial Magisterio.



Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán¹

SAMUEL FERNANDO KREMER MARTÍNEZ², OLVER QUIJANO VALENCIA³

Resumen

La comunidad educativa de la institución Carlos M. Simmonds de Popayán, necesita mejorar su conocimiento del concepto de inclusión y diversidad cultural y asumir una actitud responsable en relación a las exigencias educativas especiales de los estudiantes que está formando.

Para lograrlo es indispensable explorar y aplicar prácticas basadas en principios pedagógicos recientes, formulados por autores como Jerome Bruner, Rafael Flores, los hermanos De Zubiría, Paulo Freire y otros.

La comprensión social y cultural de comunidades y estamentos educativos se apoya en estudios contemporáneos de las ciencias socioeconómicas y políticas. El método utilizado es mixto ya que complementa la investigación etnográfica con la investigación cuantitativa, relacionada por grupos por edad, sexo, raza, y discapacidad. La finalidad del presente documento, es afianzar el valor de la inclusión de niños con discapacidad física o mental o culturalmente diversa superando aspectos sociales nocivos en relación a la exclusión, fortaleciendo una educación basada en valores éticos, en beneficio de los educandos y de la sociedad, admitiendo que los docentes que imparten la educación pública, frente a la integración y diversidad, requieren una preparación pedagógica específica.

Palabras Clave: Diversidad, inclusión, prácticas pedagógicas, valores éticos, integración, diversidad cultural.

Abstract

Pedagogical practices, promote inclusion and diversity in an educational institution of Popayan

The educational community of the institution Carlos M. Simmonds of Popayán, needs to improve its understanding of the concept of inclusion and cultural diversity and to take a responsible attitude towards the special educational needs of students being formed.

1 Recibido: 05 de noviembre de 2014. Aceptado: 16 de marzo de 2015.

2 Samuel Fernando Kremer Martínez. Magister en Educación desde la diversidad; Antropólogo Universidad del Cauca. Docente área ciencias sociales Institución Educativa Carlos M. Simmonds, Popayán, Cauca. Correo electrónico: safekrema@yahoo.com

3 Olver B. Quijano Valencia. PhD en estudios culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador. Docente de la Facultad de Ciencias económicas Universidad del Cauca. Correo electrónico: olverquijano@gmail.com

To achieve this it is essential to explore and apply recent pedagogical principles based and formulated by authors such as Jerome Bruner, Rafael Flores, the brothers De Subarea, Paulo Freire and other practices.

The understanding of social and cultural between communities and educational establishment is based on contemporary studies of socioeconomic and political science. The method used is mixed as it complements ethnographic research with quantitative research, related with groups of age, sex, race and disability. The purpose of this document is to enhance the value of including children with physical or mental disabilities or culturally diverse overcoming harmful social aspects in relation to exclusion, strengthening education based on ethical values, for the benefit of students and society; admitting that teachers, who teach public education, require specific training on pedagogical practices.

Keywords: Diversity, inclusion, pedagogical practices, ethical values, integration, cultural diversity.

Presentación

Este documento expone lo que considera prácticas pedagógicas adecuadas, con el objeto de fortalecer la inclusión y la diversidad cultural, tal como lo exige una comunidad de mejoramiento educativo, ético y participativo. La propuesta se fundamenta en la investigación mixta que se realizó con diversos miembros de los estamentos que conforman la institución para lo cual se utilizó la técnica de investigación etnográfica, apoyada en metodologías de análisis y estadísticas, ya que este tipo de investigación puede dar un mejor resultado en cuanto a formación, recolección e interpretación de hechos.

La información se ha obtenido recopilando y analizando historias de vida de las familias de los estudiantes de la institución, realizando observación directa e indirecta, entrevistas abiertas a grupos sociales y recolección de documentos institucionales.

El sentido investigativo del trabajo, está relacionado con la implementación de teorías pedagógicas más o menos recientes, inclinadas hacia la transformación de las prácticas educativas. En este caso se trata de adecuar la teoría a la práctica de acuerdo con la diversidad cultural y física de los educandos. El documento presenta al final algunas conclusiones y recomendaciones

encaminadas a adelantar estrategias que promuevan la inclusión y diversidad, bajo procedimientos y prácticas pedagógicas adecuadas.

Justificación

En el ámbito escolar, se continúa con las prácticas pedagógicas tradicionales y el seguimiento de líneas y esquemas curriculares que homogenizan a los sujetos, esto hace necesario que la educación deje de ser un factor alienador y de simple disciplina de tal forma que movilice el pensamiento y lleve al reconocimiento de la heterogeneidad.

Aunque el Estado ha intentado fortalecer la Inclusión, mostrándose de acuerdo con la diversidad social, económica y cultural; la realidad es que se siguen presentando debilidades para un adecuado reconocimiento de ella. De ahí, que se precise enfatizar que se procure mayor importancia al sentimiento de respeto por la inclusión.

Esta propuesta, se basa en recientes trabajos de investigación tales como la idea de cambios de paradigmas, la pedagogía tradicional, la pedagogía estructuralista y constructivista, la pedagogía dialogante, entre la que se cuenta la pedagogía del oprimido, de Paulo Freire,



y la obra de las investigaciones múltiples, de Gardner en Sociología.

Es importante que la institución se apropie y aplique las teorías sobre prácticas educativas para construir una comunidad educativa diversa e incluyente. La inclusión no conduce necesariamente a la uniformidad y homogeneización de la sociedad y su adecuación no aniquila necesariamente la diversidad; por el contrario, ilustra a educadores y demás miembros de la comunidad a respetar, valorar y tolerar a cualquier miembro de la misma.

La práctica pedagógica inclusiva desarrollada de manera consciente, permite llevar a cabo uno de los principios fundamentales de la democracia: la igualdad dentro de la diferencia.

Problema

La política educativa colombiana ha quedado rezagada en proponer una pedagogía que haga conciencia de la existencia de una rica diversidad étnica y cultural, cuya inclusión debe ser valorada y respetada.

En la institución educativa Carlos M. Simmonds de Popayán, la atención administrativa y académica, se amplía a jóvenes con incapacidades físicas o mentales, lo cual forma parte del compromiso Institucional de la inclusión, pero que exige tratamiento pedagógico en cierta medida especializado.

La ampliación de la cobertura educativa planteada por el Ministerio de Educación, busca la promoción automática, sin tener en cuenta los bajos niveles académicos y plantea la estrategia de hacer de las escuelas y colegios instituciones inclusivas, para sectores de población en situación de vulnerabilidad por discapacidad física o mental (que antes eran atendidos en instituciones especializadas); tienen por objeto abaratar los costos de la educación pública sin tener en cuenta la calidad, sin entender del todo de qué se trata la inclusión y sin asumir del todo la respon-

sabilidad pedagógica que ello implica. Por otra parte, la diversidad étnica y cultural no se tiene verdaderamente en cuenta en relación a la inclusión.

Este diagnóstico se apoya en los informes y conceptos de las entrevistas y en nuestra experiencia académica dentro de la Institución.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas inclusivas existentes en el ámbito de la Institución Educativa, para los educandos que se hallan en los niveles de básica primaria, básica secundaria y media?

Antecedentes

Se puede evidenciar que la escuela ha experimentado grandes cambios a lo largo de la historia: En un primer momento la educación era un privilegio para miembros de las clases sociales que detentaban el poder político, luego se empezaron a abrir espacios a otros sectores sociales que recibían instrucción como una demarcación de condición social y cultural y finalmente se amplió el escenario para acceder a la escuela a un mayor número de población. Se utilizaban formas muy tradicionales y verticales, en las cuales el docente era el dueño del conocimiento y llenaba con ideas y conceptos la mente del estudiante como si fuera un recipiente, sin derecho a opinar o a no refutar. Esto era como una forma de dominación de las elites, es decir, “una práctica inmovilizadora y encubridora de verdades” (Freire, 2002, p. 95).

El alto nivel de pobreza ocasionado por la desigualdad en la distribución de recursos y riqueza genera exclusión, inequidad e injusticia social; esto se evidencia en todos los ámbitos y si se enfoca la mirada hacia el campo educativo, estas desigualdades son notorias.

En el Departamento del Cauca, la problemática social es bastante aguda. La situación crítica de violencia protago-

nizada por diferentes sectores armados, la constante queja de las comunidades indígenas y afrodescendientes en relación a su miseria y desarraigo, son motivo de tensiones que convergen en difíciles relaciones entre lo clasista y lo social. Estas razones hacen que la pedagogía tenga como desafío, superar los inconvenientes que se oponen al respeto por la inclusión y la diversidad. La Institución manifiesta interés, por personas discapacitadas, por la composición social y étnica así como también por la población de desplazados y desmovilizados.

La exclusión es parte de la historia de América Latina desde los inicios de su formación como apéndice del Estado Hispánico. Historiadores colombianos como Indalecio Liévano Aguirre y Luis Eduardo Nieto Arteta, dan fe de la gran importancia de los procesos sociales y económicos de la historia, y señalan las problemáticas de explotación e imposición de sistemas de producción, las cuales han llevado al desarrollo de graves conflictos históricos.

La comprensión de la llamada “Nueva Historia” reafirma la situación de exclusión por diversos grupos humanos en América Latina en general y en Colombia en particular. Desde una perspectiva histórica, los estudios socioeconómicos de Germán Colmenares y Jorge Orlando Melo, entre otros, ayudan a comprender los procesos de relaciones sociales entre clases y comunidades.

La investigación sobre la exclusión de la mujer en nuestra sociedad, muestra que desafortunadamente apenas recientemente se le reconocen derechos que antes no tenía, justificándolo con un tinte de moralidad que explica una condición psíquica y sexual diferente a la del hombre, que legitima una conducta social y sexual, permisiva para el hombre e inflexible para la esposa, como nos lo hace conocer la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda.

Desde el campo educativo la inclusión y la diversidad comienzan a convertirse en realidades que merecen ser analizadas.

Las reformas educativas del gobierno del presidente Alfonso López Pumarejo, siendo progresistas y democráticas no alcanzaron a ver la importancia de los procesos y prácticas pedagógicas que instruyeran a la comunidad educativa en el respeto por los valores de la inclusión y la diversidad. Sin embargo, dicha política de gobierno fue un factor importante para que se impulsara la reforma educativa a todos los niveles: la escuela elemental tanto en el campo como en la ciudad, la educación media y la universitaria. Estas reformas adelantadas, no se vieron alteradas totalmente por los acontecimientos que desquiciaron al país por la violencia y la implantación de un nuevo tipo de gobierno de extrema derecha.

La reforma educativa se encaminó a promover el desarrollo económico, factor al cual en Colombia se ha dado mayor importancia por parte de empresarios, políticos y planificadores de la educación, que miraban el futuro impulsando la educación técnica.

Las nuevas políticas educativas enfocan el mejoramiento de la educación bajo dos aspectos: cobertura y calidad, pero integrarlos es un trabajo bastante difícil.

El sistema educativo estatal, trata de cumplir el objetivo con argumentos muy peculiares: ante las limitaciones presupuestales, la cobertura se logra, aumentando el número de estudiantes por grado y aula, adelantando la promoción automática, debilitando la exigencia de la evaluación numérica y estableciendo el sistema de jornadas. Estas políticas académicas, se sustentan con la ley general de la educación (ley 30 de 1992) y sus normas reglamentarias.

Objetivo General: Analizar las prácticas educativas que promueven la inclusión y la diversidad en la institución educativa.



Por los teóricos. La escuela como entidad homogeneizadora de la cultura

La educación en general, se desarrolla por necesidades históricas, las cuales exigen modelar al educando bajo ciertos criterios de permanencia, supervivencia y reproducción de pautas culturales. Emile Durkheim, afirmaba que por la educación, los valores son heredados, ya que las generaciones paternas transmiten a las nuevas los patrones culturales que hacen posible la subsistencia de la sociedad. Según él, existe una conciencia colectiva que lucha permanentemente por mantenerse.

Transmitir la vasta tradición cultural no puede darse por socialización informal. La fuerza de los hechos y actitudes impulsó a buscar procesos de socialización externos a la familia que es la estructura social y el inicio de procesos educativos, que con el tiempo se hicieron dispendiosos y en algunos casos inoperantes.

Al respecto Kingsley Davis, considera:

Las dificultades conducen a la aparición de las escuelas, organismos especiales de la sociedad destinados a realizar la función de la educación... Los maestros con que cuentan las escuelas, realizan tareas que no pueden hacer los padres... y al igual que estos los maestros están en posición autoritaria con respecto al niño, pero debido a su interés profesional, puede ser más flexible en el tipo de educación que proporcionan y en la novedad de conocimiento que transmite. (Davis, 1984, pág. 210)

La homogenización de la cultura por la misma dinámica de la educación hace que: "La edad y el parentesco representan simplemente el papel de factores limitantes o filtrados en la competencia, por los status adquiridos en lugar de actuar como fuentes directas de status específicos." (Davis, 1984, pág. 210)

En otras palabras el status, en ocasiones, se hace relativo al género: una mujer

que logra competencia, puede lograr el status del hombre, lo mismo una persona pobre; una sociedad simple y sencilla es más estable y propensa a un tipo determinado de proyecto, que es propuesto y exigido por circunstancias y necesidades regionales, nacionales y aún mundiales.

Siempre la pedagogía como ciencia, es fundamental para una política educativa que sea estatal y administrativa. Como lo afirma Rafael Flores Ochoa:

Por pedagogía en sentido estricto, entendemos el saber riguroso sobre la enseñanza que se ha venido validando y sistematizando en el siglo XX, como una disciplina científica en construcción, con su campo intelectual de objeto y metodología de investigación propios, según cada paradigma pedagógico. (Flórez Ochoa, 1994, P. 306)

Si bien es cierto, que existen modelos pedagógicos basados en distintas teorías, esto no significa que dicha pluralidad invalide el carácter científico de la educación.

La experiencia y la aplicación de un modelo pedagógico, en determinadas circunstancias pueden ser efectivas, pero también puede ser ineficaz. El proceso educativo se mueve por las estrategias prácticas que se proponen, con base en la ciencia pedagógica, a través de modelos que deben adecuarse a los objetivos educativos.

En América Latina, la escuela ha estado determinada por un proyecto de modernidad con arraigo eurocéntrico imperialista, basado en intereses económicos, políticos y sociales. Es así como en el currículo de la educación básica, por mucho tiempo se habló de la existencia de una sola cultura, la de la clase social capitalista, siendo así como la escuela se encargaba de arraigar en los educandos, especialmente por vía de la religión, otras formas culturales, lo que es absurdo desde todo punto

de vista, y más cuando en América existe gran diversidad social, étnica y cultural.

Sin embargo, estas diferencias no han sido impedimento para que grupos minoritarios pertenecientes a diferentes etnias y culturas, levanten su voz de protesta frente a la expoliación cultural y empiecen a reivindicar sus derechos logrando que se respete el pluralismo, y que las diversas culturas en sus propios entornos, se articulen con la institución escolar y la conviertan en un vehículo para acceder a los valores de la cultura universal. Así lo expresa Calderón cuando afirma que:

El esfuerzo de desarrollo de los países de la región no puede prescindir de los principales rasgos culturales de nuestras sociedades. Estos rasgos son: la condición de tejido intercultural como resorte de nuestra forma propia de apertura al mundo, y la superación de la dialéctica de la negación del otro como exigencia fundamental para nuestra integración social y para la consolidación de una cultura democrática. (Calderón, 1996, P. 12)

El modelo económico de la globalización, rompe con la diversidad cultural y su expresión ideológica, en lo que se llama post-modernidad para algunos y modernidad tardía para otros.

La discusión es bastante compleja, y solo los ejemplos lo aclaran como realidad: en la ciudad paradójicamente la diversidad cultural se termina frente a la infinita diversidad individual.

La gran rebeldía de la modernidad se muestra en una gran fragmentación de religiones, modas, posturas intelectuales efímeras, etc. La enseñanza transmite la educación y por ello forma o deforma, porque está enfocada al cultivo del espíritu humano.

Por ello, la educación occidental no ha sido exitosa en el contexto de culturas tradicionales, donde valores y tradiciones, en ocasiones entran en conflicto con los que presenta la escuela. A pesar de la disposición del gobierno, la Corte Consti-

tucional y la Defensoría del Pueblo para disminuir las brechas de inequidad, las condiciones negativas subsisten, debido a que las políticas de inclusión social se basan en un engranaje estructural que busca la igualdad de oportunidades más en términos económicos, que en la inclusión, respeto y reconocimiento por la identidad y la diversidad.

Esta situación, pone de manifiesto que las diferencias no deben convertirse en un obstáculo para establecer relaciones cohesionadas y es la escuela donde se les debe dar el valor adecuado para tomar conciencia sobre ellas, asumiéndolas en forma crítica para reconocer la importancia que contienen, permitiendo mejorar las relaciones con el "otro". Del Olmo y Hernández, hacen alusión al tema cuando argumentan que el maestro en un aula es quien:

Se enfrentará a la clase siendo consciente no sólo de la dificultad, sino también de la riqueza que entraña la diversidad, quizá estaría mejor preparado para aprovechar las ventajas y resolver los inconvenientes. Si dejáramos de creer que en las clases todos tienen que ser iguales, todos tienen que seguir los mismos pasos, aprender las mismas cosas, y además al mismo tiempo, quizá los que no entran en el molde, o los que entran con dificultades, tendrían la oportunidad de ser algo más que simplemente "compensados". (Del Olmo y Hernández, 2004, p. 6-7).

En América Latina, la escuela ha estado determinada por un proyecto de modernidad con arraigo eurocéntrico imperialista, basado en intereses económicos, políticos y sociales. Es así como en el currículo de la educación básica, por mucho tiempo se habló de la existencia de una sola cultura, la de la clase social capitalista, siendo así como la escuela se encargaba de arraigar en los educandos, especialmente por vía de la religión, otras formas culturales, lo que es absurdo desde todo punto de vista, y más cuando en América existe gran diversidad social, étnica y cultural.



Es a partir de la cotidianidad académica y la actitud que asume el docente frente a la complejidad de la diversidad, quien debe hacerse pedagógicamente apto frente a la riqueza que ella plantea, para beneficiarse de las ganancias que ofrece y solucionar también las dificultades a las que debe enfrentarse en el proceso.

La idea que en el aula todos los educandos deben tener el mismo nivel, que deben ajustarse a la misma metodología y tratamiento, y que deben recibir la misma información académica, debe ser abandonada para obtener resultados prácticos.

La antropología como ciencia que estudia la cultura, tiene ciertas finalidades: describir y establecer rasgos y características propias de cada grupo cultural que hace que se diferencie de otros. Diferencias que se establecen en la actividad material, vivienda, utensilios, labores y formas de religión, gobierno, pensamiento, etc. La antropología legitima la unidad biológica de la especie humana: no somos miembros de especies diferentes ni siquiera subespecies y hasta la pureza racial se viene diluyendo por el mestizaje. En el mundo quedan muy pocos grupos aislados que ya ni siquiera abarcan inmensas regiones como lo plantean algunos antropólogos entre ellos Marvin Harris y Ruth Benedict.

Hay dinámicas culturales que fortalecen la solidaridad entre sus miembros y otras que son absorbidas por la fuerza de otras. La implantación violenta de una cultura sobre otra, puede conducir a la absorción o eliminación de rasgos culturales que podrían ser benéficos o perjudiciales. Pero el planteamiento antropológico es la aceptación y respeto a la diversidad, mientras no existan aspectos culturales que alteren el sentido de lo humano.

Considerar una cultura como concluida en su conformación, solo por el hecho de hallarse circunscrita a un territorio o a un modo específico de producción económica, es definitivamente un error, puesto que se haya constantemente influenciada por distintos factores sociales y culturales.

Igualmente, considerar la idea de establecer una cultura globalizada, en la que encontremos igualdad de condiciones para todos, se encuentra más allá del alcance de cualquier orden social, económico o político. El pluralismo cultural es una característica de grupos étnicos diferenciados, en el que difícilmente se podrían considerar los aportes de cada cultura en un ámbito global.

El pluralismo cultural connota la presencia o coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un determinado ámbito o espacio territorial y social. El pluralismo cultural parte de la idea de que "la diversidad cultural es positiva"; por ser enriquecedora no habría de ser rechazada, sino respetada aprovechando y celebrando, por ejemplo, la "celebración de las diferencias". (Jiménez, 2009, p. 207)

Siendo así, la cultura por ser una característica humana que se desarrolla socialmente en cada nación, región o localidad y que se desenvuelve según la imaginación y capacidad de respuesta de cada grupo frente a sus necesidades, es inagotable, aún en el caso de que sea influenciada por otras, ya que la adaptación de conceptos o desarrollos tecnológicos apropiados, cambian según sus propios discernimientos.

Pensar en la hibridación total de las culturas existentes, para crear una cultura global que tenga una sola dirección, expresaría un solo interés: el del capitalismo como orden intelectual cultural, tecnológico, social, económico y político; sacrificando, de paso, la diversidad cultural, en relación con la interpretación del mundo.

Si se observan los fenómenos de migraciones y desplazamientos, se puede notar que las personas se trasladan con una parte de su cultura a la que suman la permanente socialización con los miembros del nuevo entorno; dando así como resultado que la cultura trasladada al nuevo lugar sea sorprendentemente semejante pero a la vez distinta, en relación a los

saberes originales, desarrollando afectos y hostilidades entre culturas. Así, esta cultura híbrida, es el hilo que relaciona a las dos, siendo a la vez impedimento de la inclusión y límite entre ellas.

A pesar de que se propone un sujeto social constituido a través de la yuxtaposición de las diferencias y la articulación de las semejanzas, esto conlleva a la reflexión sobre la impertinencia de esta perspectiva, ya que los convenios en relación al respeto a la diferencia cultural, frecuentemente transgreden los compromisos que buscan llegar a la representación de la diversidad cultural como una elección plural.

Aunque el mundo tiende a globalizarse, lo importante es mantener un intercambio de elementos y pautas culturales que enriquezcan la razón de ser del hombre, así la antropología y la sociología nos demuestran que no hay culturas subdesarrolladas ya que no hay sociedades infrahumanas.

Metodología

La metodología desarrollada para elaborar este documento es de carácter mixto, pues utiliza técnicas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas. Ambas formas de investigación parecen irreconciliables y en un tiempo se hacían excluyentes en el sentido que quien utilizaba una no “podía” utilizar la otra. Los resultados prácticos han demostrado que trabajar con ambas metodologías, puede ser posible y ventajoso en materia científica.

Un gran experto y teórico de la teoría de la investigación, Guillermo Briones justificaba la investigación mixta al decir:

Si usted examina la historia de la ciencia y, en particular el desarrollo de las ciencias sociales, encontrará múltiples ejemplos del uso combinado y complementario de información cuantitativa y cualitativa. Sólo de manera dogmática un paradigma puede ligar a sus postulados epistemológicos el uso exclusivo de información de uno u otro tipo, en todos los niveles

y aspectos para el estudio de un determinado objeto de investigación, grupo, categoría social, proceso, etc. (Briones 1989, p. 73).

Sin embargo el proceso de observación y comprensión que se revela en este documento está fundamentado en la investigación etnográfica, pero no exclusivamente, ya que las técnicas usadas son genéricas de las ciencias sociales.

El método etnográfico permite desarrollar a través de la descripción y la interacción con el medio y con el sujeto, el acompañamiento de los protagonistas en el desarrollo del trabajo. Ciertamente:

La investigación etnográfica presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a eliminar la distancia entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El término Etnografía, deriva de la antropología y significa literalmente descripción del modo de vida de un pueblo o grupo de individuos. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta son sus significados e interpretaciones. (Castañeda, 2005, p.18)

El uso de varias técnicas de recolección de datos, es validado por autores que pertenecen a la escuela de investigación cualitativa, como se muestra a continuación:

En la investigación (cualitativa) aunque algunos materiales de entrevista pueden ser complementados con análisis estadísticos, también han de ser analizados cualitativamente en parte. Sin embargo, el punto más operativo es que la recolección y análisis de datos puede hacerse de ambos modos y en varias



combinaciones durante todas las fases del proceso de investigación. (Strauss y Colbin, 2002, p. 34)

Los hechos sociales son complejos maleables, por lo que la capacidad creativa del investigador es de gran ayuda tanto en el modelo cualitativo como en el cuantitativo. No debe olvidarse que en la investigación el desarrollo de la misma implica.

Para la elaboración de este trabajo, se recolectaron 35 historias de la vida de las familias de algunos de los estudiantes de la institución que se hallan dentro del área de influencia en la comuna. Se obtuvo información sobre procedencia geográfica, etnia y valores culturales de familias, mediante trabajo de campo en la comunidad a través de diálogos personales y elaboración de trabajos escritos desarrollados por estudiantes, en los que se involucra al menos tres generaciones: abuelos, padres e hijos.

Mediante entrevistas estructuradas y no estructuradas, se recogió valiosa

información en relación a la percepción y discernimiento de la diferencia entre los términos inclusión y diversidad, con 38 estudiantes, 19 padres de familia y 21 docentes de los distintos niveles educativos.

Por otra parte, la institución Educativa Carlos M. Simmonds, tiene características especiales en relación a factores vulnerabilidad social. Hay niños y niñas en estado de vulnerabilidad porque tienen discapacidad mental o física, otros pertenecen a grupos étnicos, y otros que han sido desplazados por la violencia o desmovilizados de grupos guerrilleros o paramilitares.

Interpretando las búsquedas

A continuación se muestran tablas elaboradas en base a estadísticas proporcionadas al SIMAT (Sistema de Matricula Estudiantil de Educación Básica y Media) por la Secretaría General de la institución educativa, que en parte informan sobre las características de la población estudiada.

Tabla 1. Población estudiantil en estado de vulnerabilidad por discapacidad mental o física

CATEGORÍA	DISCAPACIDAD	SEXO	CANTIDAD
Básica Primaria	Niños con Síndrome de Down	Masculino	0
		Femenino	1
	Niños con Retardo Mental	Masculino	6
		Femenino	2
	Niños con Baja Visión	Masculino	4
		Femenino	0
	Niños Ciegos	Masculino	3
		Femenino	0
	Niños Sordos	Masculino	1
Femenino		0	
Total			17
Básica Secundaria	Niños en silla de ruedas	Masculino	0
		Femenino	1
Total			1
Media	Jóvenes con Problemas de aprendizaje	Masculino	2
		Femenino	0
Total			2
Total población estudiantil en estado de vulnerabilidad por discapacidad mental o física			20

Fuente: Secretaría General sede Central I.E. Carlos M. Simmonds año, 2014

El mayor porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad por discapacidad física o mental se concentra en la población estudiantil de la Básica Primaria, principalmente en la subselección Pedro Antonio Torres, representando el 8.5% de los estudiantes de básica primaria en las jornadas de la mañana y tarde.

Esta subselección fue seleccionada en el año 2012 entre una de las 5 escuelas de Colombia que recibieron capacitación por parte del INCI, sobre atención a niños con dificultades para la visión o ciegos. Ellos se ven atendidos en sus necesidades cognitivas principalmente por docentes de la escuela, que fueron instruidos para tal fin. Citamos al respecto a la informante # 12, docente de la escuela básica primaria Pedro Antonio Torres:

“Hasta ahora la colaboración que hemos tenido ha sido muy poca hemos recibido capacitación de dos o tres talleres que nos ha dado la alcaldía a través de la UAI (Unidad de Atención Integral) que es una entidad que apoya a los niños con discapacidad, funciona en la Normal de Señoritas... hemos tenido algunos talleres donde ellos nos han

orientado en relación a atención a niños ciegos[...] pero de parte del INCI (Instituto Nacional Para Ciegos) de Bogotá hemos recibido unos materiales como materiales de trabajo que[...] a ratos no compensan o no están de acuerdo con el grado en que están estos niños[...] sobretodo hay un niño de la jornada de la tarde que está en tercero.... Y a los estudiantes de quinto[...] De pronto nos falta materia[...] digamos en el área de sociales[...] necesitamos mapas de alto relieve de Colombia y de los continentes, pero por parte del INCI (Instituto Nacional Para Ciegos) no lo hemos recibido todavía...] hemos conseguido algunos recursos como el balón con sonajero para que los niños jueguen en el descanso... y el rector y el coordinador nos han colaborado haciendo que en la planta física se ubiquen unas rampas de ascenso, para que esos niños se puedan desplazar.”

En relación a la población indígena, encontramos información en la tabla que sigue:

Tabla 2. Población estudiantil indígena

CATEGORÍA	GRUPO ÉTNICO	SEXO	CANTIDAD
Población Grupos Étnicos Preescolar	Indígena	Masculino	1
		Femenino	3
Total			4
Población Grupos Étnicos Básica Primaria	Indígena	Masculino	9
		Femenino	9
Total			18
Población Grupos Étnicos Básica Secundaria	Indígena	Masculino	10
		Femenino	22
Total			32
Población Grupos Étnicos Media	Indígena	Masculino	3
		Femenino	4
Total			7
Total población estudiantil indígena			61

Fuente: Secretaría General sede Central I.E. Carlos M. Simmonds año, 2014



En las jornadas de la mañana y de la tarde hay una población indígena compuesta por un total de 61 estudiantes de ambos sexos, provenientes de diferentes lugares del Cauca, pertenecientes a algunos de los diferentes grupos étnicos de 8 pueblos indígenas: Páez (Nasa, geográficamente ubicados en el norte y centro del departamento del Cauca); Guambianos (Misag, región del municipio de Silvia); Yanaconas (región del Macizo Colombiano); Coconucos (región del municipio de Coconuco); Eperaras–Siapidaras (Emberás, región de la Costa Pacífica Caucana); Totoroes (región del municipio de Totoró); Inganos y Guanacos (región de la Bota caucana).

Hallamos también en la escuela Pedro Antonio Torres, población estudiantil afrodescendiente en ambas jornadas académicas, provenientes principalmente de la Costa Pacífica Caucana o del llamado Valle del Patía, y que han llegado aquí con el deseo de vivir en la ciudad y encontrar mejores condiciones económicas y sociales para la familia, que en ocasiones son truncadas por el déficit económico al que se ven sometidos y los gastos que imponen las necesidades nuevas que surgen con la vida ciudadana y obligándolos a retornar a sus lugares de origen:

La población estudiantil afrodescendiente de las dos jornadas, está compuesta por 28 personas de ambos sexos proveniente de distintos asentamientos de comunidades negras en el Cauca y de otros lugares de Colombia; con distintos acervos culturales: Comunidades Afrocolombianas del Norte del Cauca, Comunidades Afrocolombianas del Pacífico y Comunidades Afrocolombianas del Valle del Patía.

Al respecto las prácticas académicas de inclusión que se desarrollan en torno a los grupos étnicos, según el informante # 19, docente de la escuela básica primaria Pedro Antonio Torres, son las siguientes:

“Se los trata por parejo [...] no hay una legislación que diga que este tipo de metodología pedagógica corresponde a “X” o “Y” etnia [...] o lo que sea; se los trata por parejo [...] la inclusión esta para todos en esa dirección [...] la inclusión tiene que ver con aceptarlos [...] cada educador en su grado [...] y que innove, invente, haga lo que pueda hacer [...] pero no se da otra cosa [...] se le pide (a los padres o acudientes) alguna información de carácter institucional, pero como hacer un estudio minucio-

Tabla 3. Población estudiantil afrodescendiente

CATEGORÍA	GRUPO ÉTNICO	SEXO	CANTIDAD
Población Grupos Étnicos Preescolar	Afrodescendientes	Masculino	1
		Femenino	0
Total			1
Población Grupos Étnicos Básica Primaria	Afrodescendientes	Masculino	9
		Femenino	6
Total			15
Población Grupos Étnicos Básica Secundaria	Afrodescendientes	Masculino	2
		Femenino	8
Total			10
Población Grupos Étnicos Media	Afrodescendientes	Masculino	2
		Femenino	0
Total			2
Total población estudiantil afrodescendientes			28

Fuente: Secretaría General sede Central I.E. Carlos M. Simmonds año, 2014

so de donde y en qué condiciones vivía o vive el estudiante de otros grupos étnicos [...] eso no lo hace ni el colegio, ni ninguna institución en el Cauca [...]"

Localizamos también en la institución, población estudiantil desplazada y/o desmovilizados del conflicto armado, provenientes de distintos lugares del departamento del Cauca y de otros lugares de Colombia. Parte de esta población se vio obligada a salir de su lugar de vivienda, bajo presión por parte de los sectores armados o debidos a que se algunos se han desmovilizado de la guerra interna y ello los ha obligado a buscar refugio en la ciudad.

En la categoría de Desplazados y/o Desmovilizados, encontramos un total de 95 personas de ambos sexos provenientes de distintos lugares de Colombia, que en ocasiones por falta de trabajo y de dinero se ven obligados a regresar a sus lugares de origen. Al respecto se muestra la impresión del entrevistado # 32, psicólogo de la institución, en la tabla 4.

"[...] en el colegio lo que hacemos por el departamento de psicología es un proceso de integración, que inclu-

ye la familia, con el propósito que no se sientan aislados o que por alguna razón vayan a sentirse estigmatizados, más bien los integramos para que participen en igualdad de condiciones y... superen las dificultades que ellos traen de sus comunidades [...] El matoneo en relación a las personas que pertenecen a otros grupos étnicos o desplazados, se da en el colegio más bien poco, debido a que el nivel de integración es positivo, desde luego nosotros vemos buenas respuestas por parte de estas personas... quienes se integran también en igualdad de condiciones. Es decir: se necesita voluntad de parte y parte, para que nos podamos entender [...] Algunos se sienten discriminados porque el nivel de exigencia de la institución, académicamente es más alto que el de las instituciones de las cuales ellos proceden... parece que en estas regiones hay un nivel de rendimiento (académico) muy conformista y es necesario que el colegio cree estrategia para darles un impulso, para que rindan mejor en la medida en que las condiciones lo permitan [...]"

Tabla 4. Población estudiantil desplazada y/o desmovilizada del conflicto armado

CATEGORÍA	SEXO	CANTIDAD
Población Desplazados y/o Desmovilizados en Preescolar	Masculino	1
	Femenino	0
TOTAL		1
Población Desplazados y/o Desmovilizados Básica Primaria	Masculino	16
	Femenino	10
TOTAL		26
Población Desplazados y/o Desmovilizados Básica Secundaria	Masculino	35
	Femenino	21
TOTAL		56
Población Desplazados y/o Desmovilizados Media	Masculino	9
	Femenino	3
TOTAL		12
TOTAL POBLACIÓN ESTUDIANTEL DESPLAZADA Y/O DESMOVILIZADA		95

Fuente: Secretaría General Sede Central I.E. Carlos M. Simmonds año, 2014



Todas las categorías de población vulnerable mencionadas, permiten reconocer la institución como un lugar en el cual, a pesar de las diferencias culturales y de la exclusión Social que sufren por sus diferentes condiciones, los usuarios del servicio en el Proyecto Educativo Institucional, son contemplados, como parte de la población que debe ser incluida en los procesos educativos, en relación a la formación integral de la niñez y juventud en valores humanos. De esta forma se busca mejorar la comunicación para la concertación, conciliación y resolución de conflictos, promoviendo una educación para la paz y la convivencia, buscando la reconstrucción del tejido social.

Aun así y pesar del gran interés por parte de los docentes, existe un precario nivel de especialización y conocimiento en relación a una pedagogía que permita adelantar procesos de inclusión de la diversidad.

Las técnicas utilizadas en la recolección, fueron:

- Observación, no sistemática, que se realizó de manera abierta, desde diferentes contextos de la institución: edificio, aula y lugares deportivos, cuyo fin fue hacer un ejercicio exploratorio.
- Se clasificó al personal observando y entrevistando por discapacidad, edad, sexo, grupo étnico, desplazamiento. Se anotó el lugar y tiempo de la entrevista.
- Se tomó el nombre de padres de familia, docentes, etc., buscando obtener la descripción de los hechos, orientando de manera clara la pregunta y tomando notas completas a través de grabaciones de audio, posteriormente transcritas. Aunque las preguntas formuladas fueron de carácter descriptivo, se estimuló a los entrevistados a que narraran libremente sus experiencias e inquietudes respecto a sus relaciones con el resto de personas de los diferentes estamentos institucionales.

- La entrevista como técnica de recolección de datos permitió conocer los antecedentes históricos y culturales de los entrevistados, entender su interpretación, la actitud frente a aceptar y ser aceptado, como individuo que tiene la disposición de respetar la inclusión y la diversidad.
- Se hicieron comparaciones, permitidas por el número de historias de vida, obteniendo un trabajo socialmente integrado que garantiza un buen nivel de objetividad.
- Se elaboraron cuadros de la recolección en relación a características específicas.
- Aunque este tipo de entrevista abierta, propia de investigación cualitativa, no tenga la posibilidad de ser cuantificada, ello ayuda a la simplificación y a la comprensión.

El análisis cualitativo nos conduce a efectuar comparaciones entre distintas características. Eso permitió establecer porcentajes de diferentes variables: edad, sexo, condición física, clase social, etc. Entre tanto el análisis cuantitativo posibilita la integralidad, sirve para jerarquizar las entrevistas y las historias de vida, jerarquización que obedece a las variables que en diferentes grados académicos, están apropiadas para ser encausadas hacia las prácticas pedagógicas.

La jerarquización es el nivel de la sistematización que exige rigor científico, por lo cual es necesario trabajar con medida y sin precipitación, redactando notas de borrador que inicialmente son informes provisionales y evitando en lo posible errores, sesgos, resistencia de los datos a la codificación y al análisis.

En el análisis de los datos recogidos se ha definido el objeto de estudio (el caso problema). Es lo que hace referencia a las prácticas educativas, en relación con los procesos de inclusión y el fenómeno de la diversidad. Esto nos conduce a construir una matriz de integración, donde se especifican las condiciones de interés por

las prácticas educativas, la comprensión de nuestra investigación, y el trabajo que se adelantará para garantizar y fortalecer el proyecto, por parte de directivos, profesores, alumnos y padres de familia. Teniendo en cuenta estas estructuras se llevó a cabo el análisis del contenido en material, para identificar el grado de interés por parte de los entrevistados, sus manifestaciones y gustos culturales, las tendencias ideológicas respecto a su valoración de las prácticas pedagógicas y sus criterios de inclusión y diversidad.

Hallazgos

Por razón del escaso espacio del artículo es imposible evidenciar los comentarios de todos los informantes o todas las historias de vida. Por lo tanto se hace una selección del material, considerado más significativo, para transcripción al presente documento.

En la institución, se considera que son prácticas pedagógicas inclusivas, el respeto a la diversidad y las diferencias individuales. Se defiende, se promueve y se transmiten los valores de la cultura ciudadana y la identidad nacional en la búsqueda de una cultura de paz, fomentando en los estudiantes la conciencia por su entorno social, y cultural. Como lo afirma el entrevistado # 35, uno de los directivos de la institución, en relación a lo que considera que es inclusión y diversidad:

“Buenísima pregunta [...] para mí, inclusión es tener la apertura mental para todas las personas que necesitan de nuestros servicios educativos. No importa que sean de la raza que sean, no puede haber discriminación de raza, ni de religión, ni inclusive de estados de salud: porque pueden tener alguna incapacidad [...] difícil como ser ciegos, ser sordos o estar en silla de ruedas, todo eso es inclusión al sistema educativo [...] tener las puertas abierta a todo el que necesite del servicio [...]”

En relación a la preparación académica de los docentes, para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, tenemos la percepción que nos brinda el entrevistado # 25, docente de la escuela Pedro Antonio Torres:

“La posibilidad se nos da a todos y cada uno de los maestros [...] la única diferencia la hacemos aquellos que mostramos un poco más de voluntad; aquellas personas que damos la bienvenida a nuestras poblaciones afro, a nuestras poblaciones indígenas, a nuestros estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. En nuestra sede Pedro Antonio Torres, tenemos mucha población con discapacidad: niños ciegos, niños sordos, niños con síndrome de Down, niños con retardo mental son bienvenidos y nos esforzamos [...] la oportunidad de las prácticas incluyentes las hacemos nosotros los maestros, cuando les damos la oportunidad a ellos y les dedicamos un poquito más de tiempo para poderlos hacer sentir que este espacio educativo es igual para todos [...]”

La capacitación para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, es obtenida mediante la formación del MEN, según la misma entrevistada, docente de la escuela Pedro Antonio Torres:

“Nos han llamado muchas veces a la formación, porque últimamente el ministerio apunta a formar, más no a capacitar, formar es hacer una capacitación de forma mucho más integral. Que nosotros desde nuestro sentir, desde nuestras prácticas, desde nuestra ideología, desde nuestro modo de ver el mundo; brindemos a estas personas la oportunidad de formarse. Capacitación la hay desde el Ministerio, formación la hay desde el Ministerio. Nos han convocado, han hecho convocatorias generales para muchos maestros, pero hemos sido pocos los que hemos asistido a esos



llamados y en realidad cuando han venido del INCI (Instituto Nacional para Ciegos) que la formación es muy completa, o del INSOR (Instituto Nacional Para Sordos) en lengua de señas a formarnos a colaborarnos, uno desafortunadamente tiene que reconocer con el dolor del alma, que somos pocos los maestros que nos interesamos en asistir. Hay oportunidades desde el ministerio, hay oportunidades desde las entidades privadas a las cuales se han vinculado también las instituciones del Estado. Y también hay forma de hacerlo de manera virtual, hay muchas, muchas oportunidades y finalmente esta la formación personal que uno va recibiendo y se va fortaleciendo en la práctica diaria y el trabajo continuo y permanente con personas que presentan algún tipo de discapacidad.”

Más aún, los esfuerzos de los directivos docentes por alcanzar la eficacia, eficiencia y efectividad en los proyectos y procesos educativos que dirigen, buscando desarrollar una pedagogía inclusiva, son intenciones para los que la mayoría de los docentes no están preparados, hallándose sujetos a las disposiciones legales del Ministerio de Educación Nacional y las políticas ejecutivas de la Secretaría de Educación. Lo cual se confirma con la apreciación del entrevistado # 20, docente de la sede central de la institución:

“A pesar de que se busca tener una educación inclusiva, en la que quepan todos los grupos y tendencias sociales y se ha buscado el apoyo de los medios oficiales y privados en esa dirección, buscando redefinir el PEI para eso; todavía la educación que se ofrece en la institución es fundamentalmente académica, orientada por una pedagogía tradicional.”

Aunque el PEI se ajusta a un perfil de planta docente, idealizado en torno a la intención de preparar y proyectar la comunidad educativa hacia la excelencia, a tra-

vés de la construcción del conocimiento y el desarrollo de las inteligencias múltiples, con el propósito de desarrollar hábitos de estudio y de trabajo, que conlleven al desarrollo de habilidades, destrezas, eficiencia y eficacia en sus estudios. Se observa que debido a las condiciones socioculturales y económicas de los educandos no es posible materializar estas intenciones, tal como lo expresa el entrevistado # 24, un docente de la sede central de la I.E. Carlos M. Simmonds:

“La verdad es que los estudiantes no responden de manera positiva a los estímulos académicos porque desde el punto de vista sociológico: Son el producto del desarraigo social y cultural, aumentado por la ignorancia de sus progenitores y en algunos casos por el desinterés y el maltrato [...] un gran porcentaje de los estudiantes de la básica secundaria vienen al colegio obligados y no muestran interés por lo académico [...]”

En este sentido, las prácticas educativas dirigidas a la inclusión y gestión de la población escolar asumida como diversidad cultural, social y étnica o como un segmento de la población educativa, llevan a comprender que estas no han sido verdaderamente desarrolladas como lo corrobora el entrevistado # 17, un padre de familia de la sede central de la I.E. Carlos M. Simmonds:

“No se ve nunca a los profesores mezclados con la gente en el barrio, o que el profe sea amigo de ninguno de los padres [...] la relación entre padres de familia y docentes es casual y esta mediada por la entrega de boletines al final de cada periodo académico o por la cita que hace el coordinador, el sicólogo o el profesor; porque el hijo de uno va mal académicamente o porque tiene mal comportamiento [...]”

Podemos considerar, que los temas de la inclusión y el reconocimiento a la

diversidad, son objeto de interés general por parte de la comunidad educativa y se hacen ingentes esfuerzos por parte de la institución que través de conferencistas especializados contratados por las directivas, para llegar a comprender completamente el significado profundo de estos conceptos, con el objetivo de poner en la práctica una educación que refleje el respeto hacia las personas que se hallan en ambas categorías.

En consecuencia y pese a la presumida implementación de estas políticas, no existen verdaderos mecanismos de participación para la niñez, la adolescencia y la juventud. La política pública de prevención del delito, se limita a informar sobre riesgos y atender daños cometidos, pero no educa; tampoco existe un procedimiento efectivo de protección, desarrollo y participación de la niñez, la adolescencia y la juventud, desde una perspectiva fundamentada en sus derechos étnicos y culturales. Por otra parte niños, niñas, adolescentes y juventud en general, son considerados objetos de estudio y sujetos de atención psicológica clínica, pues pueden convertirse rápidamente en transgresores de las normas.

La ley deja a algunas personas o grupos sociales, en condiciones legales de inferioridad, afectando los derechos de la población infantil, adolescente y juvenil, impuesta desde el punto de vista de los valores, las normas y las necesidades de los adultos y del régimen político.

En Colombia se percibe claramente un incremento en la incorporación de la niñez y la juventud al crimen establecido, sumando que el Estado, no reconoce tendencias ideológicas juveniles y desprecia sus organizaciones sociales. Todo esto aunado al crecimiento de la violencia hacia el género femenino, tanto durante el cortejo como durante los años de convivencia.

Aún más, cuando se trata de grupos étnicos, el escenario es dramático, puesto que los tropiezos de la docencia durante los últimos 25 años, no fortalecen la idea

de incluir culturalmente en las diferencias a las comunidades ancestrales, no integran al sistema a aquellos niños de poblaciones vulnerables y con necesidades educativas, no adoptan un currículo flexible que permita la viabilidad de estos sistemas educativos, ni reivindican los valores tradicionales de sus cosmovisiones particulares, imposibilitando el reconocimiento a la diversidad.

Sin embargo, han sido las colectividades étnicas, las que han planteado el respeto como tesis central de sus controversias a la academia y en general a la sociedad. Se piensa que el respeto por los valores debe ser originado por la escuela, lo cual se sitúa en primer orden, seguido por la disciplina y el sentido de responsabilidad. Su punto de partida es el reconocimiento que la academia debe dar a los, valores y costumbres tradicionales y trabajar en su instrucción a los escolares, atendiendo además, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, como también el entrenamiento que deben recibir en oficios campesinos.

Durante los últimos años, la inclusión como tema de discusión educativa se ha fortalecido en las entidades territoriales. Y en algunas de ella se tiene como una oferta educativa organizada con clasificación por niveles, de acuerdo a la responsabilidad que implica atender a estas poblaciones.

Conclusiones

La Inclusión y reconocimiento a la diversidad de los niños, niñas y jóvenes de la institución educativa Carlos M. Simmonds, en el ámbito de las prácticas pedagógicas, son producto de la influencia de multiplicidad de componentes, que están relacionados con las condiciones económicas y culturales tanto de educandos y educadores.

Igualmente, los conceptos de inclusión y reconocimiento a la diversidad, están relacionados con el dominio ideológico,



social, político, económico e histórico, de la población colombiana, que afectan la orientación educativa que se ofrece al interior las instituciones escolares.

El desconocimiento de la diversidad cultural, a partir de las situaciones desventajasas que tienen niños, niñas y jóvenes de la institución educativa Carlos M. Simmonds, a nivel familiar, social, escolar y personal, afectan negativamente su aprendizaje, porque no se sienten motivados a desarrollar con responsabilidad sus deberes académicos y los espacios educativos se transforman en espacios sociales en los cuales algunos pocos, ejercen un liderazgo negativo.

El rechazo que muestra el estudiante que es sometido al desconocimiento de su realidad social y cultural, tiene como consecuencia una actitud pasiva y negativa frente a la educación, genera inasistencia, incumplimiento en los deberes académicos y violencia escolar y hacen que el educando observe su vida como una serie de posibilidades limitadas a futuro.

Recomendaciones

La construcción del concepto de educación inclusiva facilita que la Institución Educativa atienda a todos los estudiantes, independientemente de sus características físicas o psíquicas particulares, sociales o culturales. Se considera que todos pueden aprender e instruirse juntos, siempre y cuando su entorno formativo y pedagógico, brinde los medios y proporcione prácticas de aprendizaje significativas

En términos generales, se podría decir que en las políticas estatales educativas, se están generando espacios de reflexión con el fin de llevar la inclusión educativa a poblaciones vulnerables, lo cual tiene que ver con el fortalecimiento de la democracia y los derechos humanos, ya que es un tema que ha cobrado importancia en los últimos años en la política educativa colombiana.

Pero, el propósito de lograr la cohesión social, aún discrepa de la realidad, porque a pesar de los esfuerzos del sector educativo, existe una marcada tendencia a homogeneizar los grupos.

Colombia es un país pluriétnico y multicultural, por lo cual el MEN y las Secretarías de Educación Departamentales y Municipales están obligadas a cambiar sus estrategias pedagógicas de inclusión a la diversidad cultural, buscando con ello influir de manera positiva en todos los sectores sociales y económicos, puesto que la educación es considerada un factor de desarrollo de un país. La comunidad educativa y la población deben demandar inversiones en la capacitación a los docentes sobre la educación inclusiva, para desarrollar prácticas pedagógicas en las que puedan reconocerse entre sí y entender todos sus aspectos sociales y culturales interpretando sus verdaderas carencias.

Teniendo en cuenta que se han llevado a cabo pocos estudios sobre la relación entre la educación inclusiva y la diversidad étnica y cultural a nivel urbano, es indispensable que se hagan investigaciones de carácter comparativo entre distintos centros educativos en relación a cómo influye la diversidad Cultural y el modelo pedagógico en la formación educativa de los estudiantes.

Es indispensable la implementación de técnicas etnográficas en todos los niveles educativos, que permitan el reconocimiento del entorno social y cultural de las familias de los estudiantes y que produzcan un desarrollo de estrategias metodológicas a través del seguimiento permanente de los cambios que se den al interior de la comunidad educativa.

Los entes educativos municipales están precisados a establecer cuáles son los establecimientos que cumplen con los requerimientos para alcanzar la inclusión y que se contemplen dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales; los que, por naturaleza, deben ser eficientes y deben

progresar no sólo para lograr educación inclusiva, sino también para conseguir óptimos resultados académicos.

Por consiguiente, en las instituciones donde se registren estudiantes con necesidades educativas especiales u otros parámetros culturales, deben examinar sus entornos de trabajo, con el propósito de modificar o reorientar sus métodos en función de la inclusión. Además, es esencial que la pedagogía y los métodos evaluativos, sean adecuados a los educandos; siendo asimismo obligatorio impulsar otras formas de trato social entre

los alumnos, para lograr la tolerancia hacia la diferencia y establecer el fundamento de la solidaridad entre ellos.

Finalmente, planteamos que las prácticas pedagógicas inclusivas en la institución educativa Carlos M. Simmonds se hallan en proceso de construcción y ello se viene presentando, aunque con muchas dificultades y gran esfuerzo por parte de los docentes, en la escuela Pedro Antonio Torres, en donde se educa a niños con problemas auditivos, visuales, físicos y cognitivos, en todos los grados de educación básica primaria.

Bibliografía

Fuentes

- Aguirre, Angel. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Editorial Marcombo.
- Alcaldía de Popayán. (2009). *Política pública de personas en situación de discapacidad*. Municipio de Popayán.
- Bauman, Zygmunt. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Beck, Ulrich. (1998). *¿Qué es la globalización?* Barcelona, España: Paidós.
- Bedoya Iván y Gómez Mario. (1989). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. Editorial Presencia. 2da edición.
- Benedict, Ruth. (1967). *El hombre y la cultura*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bolaños, Graciela, Tatay, Libia y Pancho, Avelina (2008). *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas*. En: MATO, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO. México: Universidad Autónoma
- Briones, Guillermo. (1989). *Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales modulo 2, modulo 3, modulo 5*. Santiago de Chile: Editorial Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Santiago.
- Bruner, Jerome. (2006). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Brunner, Jose Joaquín. (1992). *América Latina: Cultura y Modernidad*. México: Ed. Grijalbo.
- Calderón, Fernando. y Otros (1996). *Esa Esquiva Modernidad: Desarrollo, Ciudadanía y Cultura en América Latina y el Caribe*. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.
- Castells, Manuel. (1998). *Entender nuestro mundo*. Revista de Occidente N° 205, mayo. Madrid: Eumed.net.
- CEPAL, (2010). *Una evaluación preliminar de las políticas implementadas por los Gobiernos de América Latina y el Caribe frente a la crisis. Tercera reunión de Ministros de Hacienda de América y el Caribe*. Lima 27 y 28 de mayo de 2010.
- Chomsky, Noam. & Dieterich, Heinz. (1997). *La Sociedad Global: Educación, Mercado, Democracia*. Barcelona: Editorial Voz de los sin Voz.
- Colmenares, Germán. (1969) *Las Haciendas de los Jesuitas en el Nuevo Reino de Granada*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional
- Davis, Kingsley. (1984). *La sociedad Humana*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- De Zubiría Samper, Julián (1994): *Los Modelos Pedagógicos*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.
- De Zubiría Samper, Miguel. *Introducción a las pedagogías y didácticas contemporáneas*.



- Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual «Alberto Merani». Bogotá: Editorial Magisterio.
- De Zubiría Samper, Julián. (2007). Modelos pedagógicos contemporáneos. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Del Olmo, Margarita. y Hernández Caridad. (2006). "Diversidad cultural y educación la perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar". Barcelona: Departamento de Antropología de España y América.
- Strauss Anselm y Corbin Juliet. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Díaz Couder, Ernesto. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica, Revista Iberoamericana de Educación, Número 17, Mayo - Agosto 1998.
- Flores Ochoa, Rafael. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill.
- Durkheim, Emile. (2013). Educación y sociología (1924). Barcelona: Editorial Península.
- Freire, Paulo. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.
- Freire, Paulo. (2002). Pedagogía del Oprimido. Argentina. Editorial Siglo XXI. Freire, Paulo. (1998). Pedagogía de la esperanza. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1989). La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gardner, Howard (1993): La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Traducción de Ferran Meler – Ortiz. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Gardner, Howard. (2001). La inteligencia reformada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, Henry. & Flecha, Ramón. (1992). Igualdad educativa y diferencia cultural. Barcelona: El Roure Editorial.
- Gutiérrez de Pineda, Virginia. (1962). La familia en Colombia: Estudio antropológico. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Harris, Marvin. (2000). La cultura norteamericana contemporánea: una visión antropológica. Madrid: Alianza Editorial.
- Ley 30 sobre educación colombiana. (1992). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Liévano Aguirre, Indalecio. (1987). Los grandes conflictos sociales y económicos de nuestra historia, Editorial Oveja Negra. Bogotá.
- Melo, Jorge Orlando. (1991) Colombia hoy: perspectivas hacia el siglo XXI. 14a. ed. aumentada y corregida. Bogotá: Siglo Veintiuno Editores,
- Ministerio de Educación Nacional (2005). Lineamientos de Política para la Atención Educativa a poblaciones vulnerables. Documento No.2. Colombia.
- Mithen, Steven. (1998). Arqueología de la Mente. Barcelona: Grijalbo, Mondadori.
- Molina, Gerardo (1970-1977) Las ideas liberales en Colombia, Bogotá: Editorial Tercer Mundo. 3 vols.
- Not Louis. (1994). Las pedagogías del conocimiento. 1ª reimpresión (FCE-Colombia)
- Perez Gomez, Ángel. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Quijano, Olver. (2011) Eufemismos. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, Eduardo. (2012). Intervenciones en Teoría Cultural. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Strauss Anselm, Corbin Juliet . (2002). Bases de la investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tirado Mejía, Álvaro. (1986) Aspectos Políticos del primer Gobierno de Alfonso López Pumarejo. 1934 - 1938. Bogotá: Editorial Planeta.

Referencias

- Álvarez, Carmen. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. En Gaceta de Antropología, 24. En http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html (Recuperado el 24 de noviembre de 2013)
- Castañeda, Eduardo. (2005). Discriminación y Pluralismo Cultural en la escuela, Bogotá, Colombia en R. Hevia R. & C. Hirmas. 2005. La Discriminación y Pluralismo Cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago de Chile: UNESCO. En <http://unesdoc.unesco.org/images>

- /0014/001459/145989s.pdf (Recuperado el 23 de octubre de 2013)
- Díaz, Alvaro. (2012). Sobre la subjetividad. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). El extrañamiento del otro. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario: Homosapiens.
- Grisales Carmenza., & Patiño Luz Elena (2011). El desempeño académico una opción para la cualificación de las instituciones educativas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.) Políticas para la Prosperidad, 2012 <https://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mineduccion.gov.co%2F1621%2Fw3-printer-259478.html&ei=i34DVKn8Ns3BggSGzoH4AQ&usg=AFQjCNG50I9jPOZ9o8Tccdi2sFh9XNfXBA>
- P.O.T. Sectores Económicos de Popayán, 2009, http://r.search.yahoo.com/_ylt=A0LEVvaTkANUxmgAwy7XdAx.;_ylu=X3oDMTByMG04Z2o2BHNIYwNzcgRwb3MDMQRjb2xvA2JmMQR2dG1k
- Aw--/RV=2/RE=1409548564/RO=10/RU=http%3a%2f%2ftcunicauc.wordpress.com%2fp-o-t%2f/RK=0/RS=hl3OdasgSvxzWcaVxiiGIRnWYPg-
- Patiño, Luz Helena. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Módulo Alternativas Pedagógicas. Manizales: Universidad de Manizales.
- Plan Nacional de Desarrollo “Cauca todas las Oportunidades” (2012 – 2015)
- Plan Nacional de Desarrollo “Estado Comunitario: Desarrollo para Todos” (2006-2010).
- Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 Los Diez Temas
- Serna, Arles Fredy. (2011). Implicaciones metodológicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad de Manizales
- Serna, Arlex Fredy (2011). Fundamentos epistemológicos de la Modernidad Sistemico compleja . Manizales: Universidad de Manizales.
- Velasco, Juan Jesus. (2003). La Investigación Etnográfica y el maestro. En tiempo de Educar. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=31100706> (Recuperado el 24 de noviembre de 2013) y sus Macro Objetivos, M.E.N. 2009.



Estudiantes afrocolombianos en la Universidad de Nariño: prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación¹

MARÍA FERNANDA MARTÍNEZ HOYOS²
MAURICIO PANTOJA OBANDO³, ANA LUCIA CAICEDO LEITÓN⁴

Resumen

Este artículo surge de la investigación realizada por el grupo de investigación Psicología y Salud de la Universidad de Nariño– Colombia, cuyo objetivo fue comprender los prejuicios y estereotipos que se presentan entre estudiantes pertenecientes (EP) y no pertenecientes (ENP) a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales y sus implicaciones en este contexto universitario. Se encontró que la comunidad homosexual presenta los mayores prejuicios, estereotipos y manifestaciones de discriminación, seguida de la comunidad Afrocolombiana, siendo esta última a la cual se enfoca el presente artículo.

Se desarrolló un proceso de investigación cualitativa mediante la conformación de 12 grupos focales: Cuatro conformados por estudiantes universitarios que se reconocieron como pertenecientes a comunidades afrocolombianas y ocho con estudiantes no pertenecientes a ésta. La información se analizó mediante el programa Atlas-Ti desde la perspectiva psicosocial de las actitudes, identificando prejuicios y estereotipos positivos y negativos que manifiestan los estudiantes universitarios hacia sus compañeros afrocolombianos y las manifestaciones de discriminación sutil o manifiesta que de estos se derivan, además se analizan causas individuales y socioculturales atribuidas por los participantes a las situaciones de discriminación y se plantean alternativas para el abordaje de la problemática en el contexto universitario.

Palabras clave: Contexto universitario, diversidad, prejuicios, estereotipos, discriminación, estudiantes afrocolombianos, racismo, integración.

1 Recibido: 11 de diciembre de 2014. Aceptado: 22 de febrero de 2015.

2 María Fernanda Martínez Hoyos, Psicóloga de la Universidad de Nariño y Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, docente de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales, Orientadora Escolar de la Institución Educativa Municipal Heraldo Romero Sánchez de la ciudad de Pasto y miembro del grupo de investigación Psicología y Salud de la Universidad de Nariño, Correo electrónico: mariafermatinez13@gmail.com.

3 Diego Mauricio Pantoja Obando, Psicólogo Universidad de Nariño, Técnico en Criminalística e Investigador Forense Judicial Escuela Colombiana de Criminalística, miembro del grupo de investigación Psicología y Salud de la Universidad de Nariño, Psicólogo Fundación ATME, Correo electrónico: diego7mau@yahoo.es.

4 Ana Lucia Caicedo Leitón, Psicóloga de la Universidad de Nariño, miembro del grupo de investigación Psicología y Salud de la Universidad de Nariño, ParqueSoft pasto – líder de empoderamiento de talento humano. correo electrónico anitakley@hotmail.com

Abstract

Afro-Colombian Classmates in university context: prejudice, stereotyping and discrimination situations.

This article comes from research made at Nariño University – Colombia by the Psychology and Health Investigation group. It was focused on prejudice and stereotyping that may exist between students belonging (EP) and not belonging (ENP) to Afro, Indigenous and Homosexual community, and its implications in the university context. Was discovered that Homosexual community experiences major prejudices, followed by the Afro-Colombian. This document is focus on Afro-Colombian results.

The study was developed from the qualitative paradigm; information was collected through 12 focus groups, four of them conformed by Afro-Colombian self-recognized students, and eight groups conformed by other population. Information was analyzed using Atlas-Ti software from the psico-social perspective of attitudes, identifying positive and negative prejudices and stereotypes that students manifest to their Afro-Colombian classmates, and the subtle or overt ways of discrimination derived from this. Also analyzed the individual and sociocultural causes attributed to discrimination situations, and propose alternatives to approach this problem in university context.

Keywords: Univertisty context, diversity, prejudice, stereotypes, discrimination, Afro-Colombian students, racism, integration.

Presentación

La investigación de la que se deriva el presente artículo parte de la necesidad planteada en el grupo de investigación Psicología y Salud de la Universidad de Nariño de iniciar procesos investigativos hacia dentro de la propia Universidad y no solo hacia fuera de esta como usualmente se realizan, los resultados que se presentan se derivan de una investigación desarrollada entre los años 2010 y 2012 en la que se buscó responder a la pregunta ¿Cómo son los prejuicios y estereotipos que se presentan hacia estudiantes de la Universidad de Nariño pertenecientes (EP) y no pertenecientes (ENP) a comunidades afrocolombianas, indígenas y homosexuales y cuáles son sus implicaciones en el contexto universitario?

Develando el problema

El análisis de antecedentes a nivel internacional, nacional y regional deja

en evidencia las múltiples y variadas manifestaciones de discriminación de las que suelen ser receptoras las comunidades afrodescendientes, es importante reconocer que estas manifestaciones se sustentan en prejuicios y estereotipos que se han construido socialmente y se han consolidado históricamente, arraigándose en el imaginario colectivo lo que las hace difíciles de transformar; cómo no hacer referencia por ejemplo al fenómeno de la esclavitud o el apartheid como máximas expresiones históricas de discriminación, prácticas sustentada en fuertes creencias erróneas promovidas para mantener el poder y la dominación durante la colonia y que han sido construidas en torno a la categoría “negro”, para Wabgou (2009) el rechazo contemporáneo a esta categoría se debe a que fue establecida como un instrumento de explotación creada por los blancos europeos, para garantizar una superioridad supuestamente natural que justificaba el sometimiento de todos aquellos



que no compartieran sus características, bajo esta mirada del Otro “lo negro era (y lo sigue siendo) visto como lo inferior, lo bárbaro, lo malo y que en el mejor de los casos, había que civilizar” (Wabgou, 2009, p.54) creencias que tienen gran impacto en el presente de las comunidades afrodescendientes.

En Colombia, la Constitución Política de 1991 (Artículo 13) reconoce la diversidad étnica y cultural al afirmar que todas las personas gozarán de los mismos derechos, oportunidades y libertades, sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica, sin embargo, para Friedemann (1993, citada por Wabgou, 2009), este reconocimiento se da en medio de una serie de limitaciones teóricas ya que en los años precedentes el interés antropológico había estado concentrado en las comunidades indígenas, marcando el desconocimiento del carácter etnicista de “lo negro” y evidenciando según la autora, que la Antropología – y en general la academia- desarrollada antes de los años ochenta, “había sido cómplice de un olvido consciente de la cultura y la sociedad negra, como parte importante de la sociedad colombiana”(p. 29), por lo tanto el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país se da en medio de la “ausencia de una “identidad institucionalizada del negro” que en contraste sí existía para las comunidades indígenas desde la Colonia” (Friedemann citada por Wabgou, 2009, p. 30). Este vacío en relación a la identidad y cultura afrocolombiana generó a partir de 1991 múltiples debates de los que se han derivando una serie de leyes y decretos entre los que cabe resaltar la Ley 70 de 1993, que hace referencia a la ubicación y conformación de territorios comunales para las comunidades negras y plantea el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales; el Decreto 1122 de 1998, que expide normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en

todos los establecimientos de educación formal del país y la Ley 1482 de 2011 que busca garantizar la protección de los derechos de toda persona que puedan ser vulnerados a través de actos de racismo o discriminación.

El reconocimiento de este panorama histórico, jurídico y político caracterizado por la invisibilización, discriminación y exclusión de las comunidades afrocolombianas desde la colonia hasta nuestros días, valida la pregunta por la forma actual que adquieren los prejuicios y estereotipos hacia esta comunidad, concretamente en un contexto académico como el universitario, al reconocer su contribución al silenciamiento y el olvido de estas poblaciones, al respecto, Mosquera (1987, citado por Castillo y Caicedo, 2014) plantea que

... la educación es reproductora de prejuicios raciales, es reproductora de una sicología social que inferioriza y subvalora a las comunidades negras al no reconocerlas como sujetos protagonistas de la historia y de la construcción nacional de estas naciones, sino solamente objetivarlas como esclavas; ahí empieza y termina la historia de nuestras comunidades... (p.39).

Por su parte Meneses (2013) al hacer referencia a las representaciones sociales que actualmente tiene el profesorado sobre etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos considera que se debe

superar el matoneo epistémico afrodescendiente y la racialización del saber, que mediante cuerpos ideológicos perturban la afrodescendencia en la escuela y la universidad, por tanto imposibilitan o parcializan la pluriversidad bajo una capa del indigenismo histórico de la academia colombiana (p.62)

Por lo tanto, a pesar de que en el escenario jurídico se ha incrementado la preocupación por la discriminación, especialmente por la imperante lucha y procesos de resistencia de los grupos



susceptibles de ser discriminados, se reconoce que su discusión en el ámbito académico es muy débil y “todavía, existen pocos estudios en Colombia que examinen teóricamente y documenten empíricamente el fenómeno de la discriminación” (Viveros, 2007, p. 108).

Explorando el camino recorrido

A pesar de los avances que se han presentado en el campo legislativo, son múltiples los estudios y reportes de organizaciones internacionales (ONU, 2012) y nacionales (Observatorio contra la discriminación y el racismo, 2012), que demuestran la frecuencia con que poblaciones culturalmente diversas en el contexto regional, nacional e internacional son víctimas de estigmatización y de formas de exclusión social como el racismo y la xenofobia, además de experimentar dificultades para acceder a la satisfacción de sus derechos fundamentales como salud, educación, trabajo, el respeto por sus prácticas y tradiciones culturales, la propiedad colectiva y el patrimonio. En el contexto latinoamericano, de acuerdo con París (2002), diversos estudios han demostrado que las manifestaciones de discriminación y rechazo hacia ciertas poblaciones “minoritarias” ya sea por sus características étnicas, sexuales o culturales guardan una estrecha relación con la presencia de prejuicios y estereotipos de carácter negativo, fundamentados principalmente en la amenaza que representan para el mantenimiento de las normas, valores y “buenas costumbres” que sustentan la estructura social de la cultura dominante y por ende para el mantenimiento de su poder.

En relación al contexto nacional el Observatorio de Discriminación Racial en su informe del año 2009 indica que el 10,6% de la población se auto-reconoce como afro descendiente, siendo ésta población una de las principales víctimas de la discriminación racial y del racismo que se expresa en violaciones constantes a sus derechos, profundizando el ciclo de

marginalidad, pobreza e invisibilidad en el que se encuentran sumidos, sumado al hecho de ser una población particularmente afectada por el conflicto armado, la violencia y el desplazamiento forzado, lo cual revela la existencia y persistencia de un racismo estructural del estado.

También se destaca el análisis de diferentes estudios sociales sobre la población afrocolombiana, realizado por Cavelier (2007) quien encontró que las discusiones de la academia en torno al tema de la discriminación, exclusión y situaciones de marginalidad que las personas negras experimentan diariamente en Colombia son relativamente recientes y la mayoría pueden encontrarse en la última década en la que se presentó una tendencia a tratar el tema. Este vacío en el conocimiento, se hace más evidente en relación a las manifestaciones de discriminación en contextos académicos como el universitario, aunque, se destacan estudios realizados en otros contextos que contribuyen a la comprensión de la problemática como el de Wabgou (2009) que aborda el tema de las migraciones de las comunidades afrocolombianas a la ciudad de Bogotá, mostrando como la discriminación y la exclusión social, están marcando la vida cotidiana de la población negra en la localidad de Kennedy; el estudio realizado por Viáfara y Urrea (2006) en las ciudades de Cali, Cartagena y Bogotá que muestra los efectos de la raza y el género en el logro educativo y el estatus socio-ocupacional al indicar que:

La estructura de oportunidades para los individuos negros-mulatos, en especial para las mujeres, no sólo se explica por sus orígenes sociales y niveles educativos inferiores, sino también por un proceso de obstáculos o desventajas acumulativas que pueden ser interpretados como discriminación (Viáfara y Urrea, 2006, p.155)

Se encuentran además los estudios desarrollados por Restrepo (2003, 2004)



sobre las comunidades negras en Colombia en los que se argumenta que problemáticas como la aquí planteada tienen alcances estructurales que atraviesan nuestras acciones y pensamientos cotidianos de formas que pueden pasar desapercibidas para nosotros mismos, lo que conlleva a que sean difíciles de visualizar tanto para quienes los ejercen como para quienes son sus receptores. Al respecto Viveros (2007) plantea que

En un contexto social como el colombiano, en el que se niega cotidianamente la existencia del racismo, es difícil pensar sobre la discriminación étnico-racial. En efecto, en nuestro país las manifestaciones de racismo casi nunca son espectaculares y la discriminación racial se practica a nivel individual, bajo una forma más de exclusión que de agresión. Por esta razón son escasas las reflexiones sobre la discriminación, la intolerancia y el racismo, tal como son vistos y experimentados por la sociedad colombiana. (Viveros, 2007, p.109).

En el caso concreto de la Universidad de Nariño que para el periodo A del año 2011, contaba con 685 estudiantes afrocolombianos, correspondientes al 7% de la población estudiantil, se encontró como antecedente investigativo el estudio realizado desde el programa de sociología por Hernández y Meza (2008), quienes afirman que la población afrodescendiente es receptora de prejuicios y manifestaciones de discriminación dentro de ésta Universidad, y señalan la ausencia de estudios sobre esta problemática en las bases de datos regionales vacío en el conocimiento que perdura hasta la fecha y que orientó el carácter exploratorio de la presente investigación.

Los estudios mencionados indican que la problemática planteada se presenta en todos los ámbitos de la realidad nacional e internacional, desde los aspectos jurídicos y normativos hasta las interacciones cotidianas de los contextos laborales, las

familias y las instituciones educativas, estas últimas encargadas de gran parte del proceso de socialización de los sujetos, lo que en conjunto brinda argumentos teóricos y prácticos que justificaron el desarrollo de la presente investigación.

Reconociendo los conceptos centrales

Para comprender la problemática planteada es importante reconocer los conceptos de prejuicio, estereotipo y discriminación que se analizarán brevemente.

De manera general los estereotipos “representan una forma de simplificar la extraordinaria complejidad del mundo social en el que habitamos, al colocar a las personas dentro de categorías” (Gross, 2004, p. 490); de acuerdo con Gómez (2007, p.214) parece existir consenso en que son “esquemas cognitivos, creencias compartidas sobre un grupo que sirven como ahorro de energía para explicar la realidad social”.

El origen de los estereotipos se puede ubicar en una compleja interacción que involucra aspectos individuales, interpersonales y sociales, al respecto Molero (2007, p. 603) realiza una revisión de diversas teorías entre las cuales se destaca el enfoque cognitivo que plantea el procesamiento de la información, los procesos de categorización, las correlaciones ilusorias y la ilusión de homogeneidad del exogrupo como elementos de análisis para comprender este fenómeno. El primero hace referencia a la tendencia de la mente humana a analizar la información y tomar decisiones agrupando los estímulos que provienen del exterior en categorías, el segundo se relaciona con la tendencia a sobrevalorar el grado de asociación entre dos variables o acontecimientos sobreestimando por ejemplo la proporción de comportamientos negativos de personas que pertenecen a grupos minoritarios y el tercero con la tendencia a percibir a los miembros de otros grupos como más parecidos de lo que son en realidad, lo cual conduce a considerar



que todos los integrantes de un grupo determinado son iguales.

El prejuicio por su parte fue definido en 1954 por Allport (citado en Molero, 2007, p.592) como “una actitud hostil o desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente debido a su pertenencia a dicho grupo”, desde esta perspectiva se concibe el prejuicio como el rechazo de una persona por su pertenencia a un grupo determinado, por su parte, Oskamp (1991) argumenta que el prejuicio es una actitud desfavorable, intolerante, injusta e irracional hacia un grupo social que se puede expresar como un sentimiento desfavorable respecto a un individuo o un grupo y que generalmente es muy fuerte y difícil de cambiar. Al respecto, es importante destacar la teoría planteada por Meertens y Pettigrew (citados en Morelo, 2007b) quienes establecen la diferencia entre el prejuicio manifiesto y el prejuicio sutil, para estos autores el prejuicio manifiesto es cercano y directo, se basa en una percepción de amenaza por parte del exogrupo de la que se deriva un rechazo hacia él y una negación a establecer contacto íntimo con sus miembros, por su parte, el prejuicio sutil es distante e indirecto, se relaciona con la defensa de los valores tradicionales, la exageración de las diferencias culturales y la negación de emociones positivas.

Finalmente la discriminación, de acuerdo con Rodríguez (2005, p.19) puede ser definida como

...una conducta culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida de desprecio contra una persona o grupo de personas, sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma asociado con una desventaja innecesaria y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales.

Para García (2002), la discriminación sería el tratamiento diferencial de las personas de acuerdo con su clasificación como miembros de categorías particulares

tales como; raza, sexo, edad, clase social, etc. y constituye el proceso por el cual uno o varios miembros de un grupo social determinado es o son tratados de manera diferente, generalmente de manera injusta por pertenecer a ese grupo; de manera específica la discriminación racial según lo contenido en el Artículo 1 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965, p.2) se define como

...toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.

El reconocimiento de estos conceptos junto al planteamiento de la problemática descrita dio origen a la siguiente pregunta y objetivos de investigación.

Problema de investigación

¿Cómo son los prejuicios, estereotipos y manifestaciones de discriminación que se presentan en la universidad de Nariño hacia estudiantes pertenecientes a comunidades afrocolombianas?

Objetivos

Objetivo general

Analizar los prejuicios, estereotipos y manifestaciones de discriminación que se presentan entre estudiantes de la Universidad de Nariño pertenecientes y no pertenecientes a comunidades afrocolombianas en el contexto universitario.

Objetivos específicos

Describir las características particulares que adquieren los prejuicios, estereotipos



y manifestaciones de discriminación hacia la población afrocolombiana en el contexto universitario.

Reconocer los elementos psicosociales que se relacionan con el origen y mantenimiento de prejuicios, estereotipos y manifestaciones de discriminación en el contexto universitario.

Identificar alternativas frente a los prejuicios, estereotipos y manifestaciones de discriminación en el contexto universitario.

Ruta metodológica y participantes

El estudio se desarrolló desde el paradigma cualitativo por considerarlo el más apropiado para abordar la problemática planteada que enmarca aspectos sociales, culturales, subjetivos e intersubjetivos. Reyes (1999, p. 13) argumenta que éste paradigma de investigación pretende “entender y describir una escena social y cultural desde adentro, desde la perspectiva étnica”, es decir, desde la perspectiva de los individuos que configuran esa escena social, mediante la interpretación de los procesos sociales que se derivan de la interacción. Por esta razón, se desarrolló la técnica de grupos focales que de acuerdo con Prieto y March (2002) pretende conseguir información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los por qué y los cómo de sus opiniones y acciones, y trabajando desde los discursos, conversaciones e interacciones de los grupos. Para el desarrollo de los grupos se diseñó el siguiente protocolo en el que se especifica el procedimiento a seguir:

Se desarrollaron en total 12 grupos focales, 4 conformados por estudiantes pertenecientes a la organización estudiantil Somos Pazcífico de la Universidad de Nariño (EP) integrada por estudiantes que se reconocen a sí mismos como afrocolombianos y 8 por estudiantes no pertenecientes a comunidades afrocolombianas de esta Institución (ENP) si bien la categoría de género no fue un criterio de exclusión para la participación en estos grupos todos los grupos estuvieron conformados por hombres y mujeres, participando en total 32 hombres y 54 mujeres en todo el estudio de los cuales 19 hombres y 13 mujeres se reconocen como afrocolombianos.

Discusión

La figura 2 sintetiza la relación entre las categorías deductivas y emergentes durante el estudio que serán discutidas en el presente apartado.

Características de los prejuicios, estereotipos y manifestaciones de discriminación

En lo relacionado con los estereotipos, se identifican que los estudiantes que no



Figura 1. Protocolo para el desarrollo de grupos focales. Elaboración propia.

Tabla 1. Preguntas orientadoras. Elaboración propia.

Listado de preguntas orientadoras para grupos focales	
T: Para todos NP: Para No pertenecientes P: Para Pertenecientes	
1. T. (Teniendo en cuenta los insumos de las palabras inductoras) ¿Consideran que la forma como ustedes describen a los afrocolombianos incide en la forma como son percibidos dentro del contexto universitario? ¿Por qué?	
2. T. ¿Qué características se le atribuye al estudiante afrocolombiano en la Universidad de Nariño?	
3. T. ¿Cómo pueden incidir las características que se atribuye al estudiante afrocolombiano en las relaciones que establece con sus compañeros dentro y fuera del aula de clases?	
4. T. ¿Qué entienden por discriminación?	
5. T. ¿Cuáles consideran que son las causas de la discriminación?	
6. N.P. ¿Teniendo en cuenta lo que ustedes consideran como discriminación, creen que en la Universidad existe algún tipo de discriminación hacia estudiantes que pertenecen a comunidades afrocolombianas? ¿Cómo se manifiesta esta discriminación?	
7. N.P. ¿Consideran que los estudiantes que pertenecen a comunidades afrocolombianas tienen dificultades para relacionarse con sus compañeros? ¿Por qué? P. ¿Han presentado alguna dificultad para relacionarse con sus compañeros o compañeras por el hecho de ser afrocolombiano? ¿Por qué?	
8. N.P. ¿Consideran que en la Universidad se generan espacios para compartir con estudiantes que pertenecen a comunidades afrocolombianas? P. ¿Consideran que en la Universidad se generan espacios para que los estudiantes que no pertenecen a su comunidad puedan compartir con los estudiantes pertenecientes a comunidades afrocolombianas?	
9. T. ¿Qué propuesta realizarían para evitar que se sigan manifestando esas situaciones de discriminación en la universidad con los estudiantes pertenecientes a comunidades afrocolombianas?	

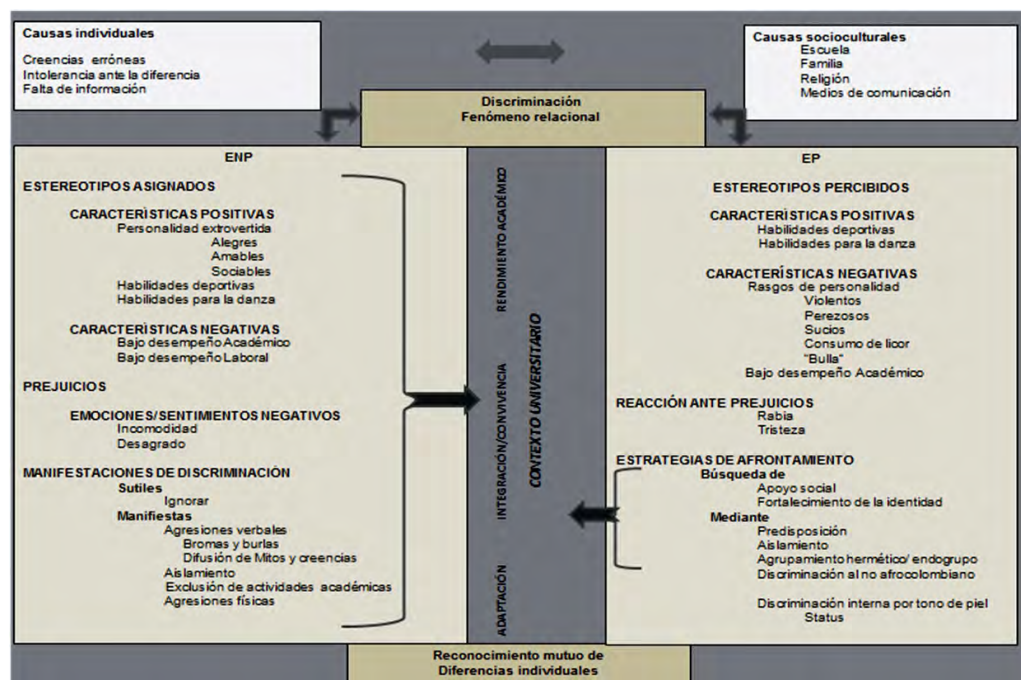


Figura 2: Categorías analíticas. Elaboración propia.



pertenecientes a la comunidad afrocolombiana asignan características tanto positivas como negativas al estudiante afrocolombiano en el contexto universitario, las positivas se asocian con rasgos de una personalidad extrovertida destacando que son personas alegres, expresivas, efusivas, “buena gente” y sociables, así como con sus cualidades para el deporte y el baile. Al respecto, Chaparro (2007) también encontró que la alegría, la resistencia física, las habilidades para el baile y el deporte se consideran cualidades que caracterizan a aquellos sujetos que pertenecen a la “raza negra”, dichas características hacen evidente un estereotipo que aunque aparentemente revela aspectos positivos del afrocolombiano, en un contexto académico implica contradicciones que no se adecuan al comportamiento esperado de un “buen” estudiante universitario, lo que se confirma al encontrar que también se les atribuyen características negativas como la falta de dedicación al trabajo y al estudio, la pereza y el facilismo las cuales se relacionan con la percepción de un bajo desempeño laboral y académico y se reflejan en frases como ***“Se dice que son perezosos, que les gusta dedicarse al deporte y que no quieren trabajar” ENP***

Al respecto, se encontró que los estudiantes pertenecientes a las comunidades afrocolombianas reconocen y valoran positivamente que la comunidad educativa los perciba como alegres, entusiastas, destacados por sus habilidades para el baile y el deporte, sin embargo, consideran que estas características contribuyen a consolidar un estereotipo que incide negativamente en su rol como estudiantes universitarios al relacionarlos únicamente con el baile, el consumo de licor o “la bulla”, en este sentido, Cunin (2003, citada por Wabgou, 2009) sostiene que a pesar de ser interpretado comúnmente como algo positivo paradójicamente el nuevo multiculturalismo

parece encerrar aún más al negro dentro de una categoría reductora e inferiorizante basada en las capaci-

dades físicas asociadas de manera natural a la raza negra... incluso por sus apariencias no solo físicas sino sociales, creadas por el éxito deportivo y transmitidas por los medios (p.24)

Esto demuestra como plantea Viveros (citada en Meertens, D., Viveros M., y Arango L., 2008) que las particularidades del afrocolombiano encuentran dificultad para ser expresadas fuera de un dispositivo cultural y corporal, como si el cuerpo y la cultura fuesen los únicos capitales de los que dispusieran; de igual manera, los estudiantes pertenecientes a comunidades afrocolombianas que participaron en el estudio consideran que generalmente se percibe al afrocolombiano como violento, sucio y perezoso, características que en su conjunto develan la existencia de un estereotipo que dificulta su integración con la comunidad educativa dentro y fuera de los espacios académicos

Finalmente es necesario resaltar que los estudiantes que participaron en el estudio consideran que *“no todos”* los estudiantes afrocolombianos poseen las características negativas anteriormente mencionadas, por el contrario, reconocen que se destacan por su dedicación y buen rendimiento académico es decir, a pesar de que la presencia de estereotipos conduce a la “creencia de que las personas que pertenecen a otros grupos distintos al nuestro comparten en mayor medida las características que les asignamos” (Gómez, 2007, p.226) lo que desde la psicología social se conoce como homogeneidad exogrupal, en este caso es posible afirmar que el establecer vínculos afectivos y tener una convivencia prolongada con compañeros afrocolombianos en el contexto universitario facilita la ruptura de prejuicios gracias al reconocimiento de las diferencias individuales.

En relación a los prejuicios, que aquí se relacionan con el sustento afectivo de las situaciones de discriminación, se destaca la sutileza de las expresiones utilizadas



por la mayoría de los participantes de los grupos focales al manifestar sus sentimientos negativos hacia los compañeros afrocolombianos, probablemente por temor a ser juzgados como prejuiciosos o racistas, en este punto es importante resaltar que las manifestaciones contemporáneas de discriminación hacia las comunidades afrocolombianas, no pueden ser reconocidas ni abordadas de la misma manera que hace algunas décadas, de igual manera sucede con los prejuicios que las sustentan debido a la transformación que dichas expresiones han sufrido en los últimos años y que las han hecho más sutiles y difíciles de identificar. Para Reales (2005) esto se debe a la presencia de fuertes presiones normativas y legislativas a favor de la igualdad, la tolerancia y el respeto por la diferencia que caracteriza a los estados democráticos modernos y que ha conducido a la creencia generalizada de que las actitudes prejuiciosas ante estos grupos tienden a desaparecer complejizado más su identificación.

Sin embargo junto a estas manifestaciones sutiles se identificó que algunos estudiantes no pertenecientes a las comunidades afrocolombianas reconocen sentimientos de *incomodidad* al compartir espacios físicos o tener encuentros directos con sus compañeros pertenecientes a comunidades afrocolombianas, sumado al *desagrado* que les produce convivir con ellos. Situaciones que perciben los estudiantes Afrocolombianos y que manifiestan les generar sentimientos de *rabia* y *tristeza*. Estos resultados, en concordancia con lo encontrado por Gaertner y Dovidio (citados en Angosto & Martínez, 2004) indican que el prejuicio no se traduce necesariamente en odio y hostilidad manifiesta sino en incomodidad, inseguridad, miedo etc. observándose una tendencia a evitar el contacto intergrupar más que a manifestar conductas agresivas, lo que invita a hacer una lectura más profunda de esta problemática en los contextos universitarios tanto dentro como fuera del aula, puesto que este tipo de actitudes prejuiciosas afectan

el bienestar y autoestima de quienes son sus receptores, lo cual puede incidir en el éxito académico y la integración social a este contexto.

En lo relacionado con las manifestaciones de discriminación hacia estudiantes pertenecientes a las comunidades afrocolombianas, de acuerdo a lo expresado por los dos grupos de estudiantes, en el contexto universitario se perciben conductas de discriminación que van desde las más sutiles como ignorarlos al no contestar el saludo, hasta las más directas como burlarse de su forma de vestir o hablar, cambiarse de puesto, hacer bromas o chistes pesados, difundir mitos y falsas creencias, evitar desarrollar actividades académicas con ellos e incluso infringir agresiones físicas o verbales; los estudiantes afrocolombianos reconocen que estas manifestaciones pueden afectar su autoestima al sentir que no son aceptados dentro de un contexto académico que los hace considerarse extraños y aislados, por ejemplo algunos manifiestan que suelen verse obligados a trabajar solos al momento de conformar grupos de trabajo, situación que incide en su motivación y rendimiento académico y que en el peor de los casos en interacción con otros factores puede conducir a la deserción estudiantil debido a la falta de adaptación al contexto universitario, también consideran que las situaciones de discriminación que algunos experimentan repercuten de manera negativa en los nuevos estudiantes de esta comunidad que ingresan a la universidad, quienes en algunos casos al escuchar las experiencias negativas de sus compañeros, experimentan temor al aislamiento y rechazo, incluso antes de iniciar su vida universitaria lo cual también conduce a generar en ellos prejuicios y estereotipos que los predisponen con la comunidad de acogida y pueden conducirlos a aislarse o evitar el contacto con sus compañeros reforzando así sus creencias previas, situación que si bien generalmente se transforma positivamente mediante la interacción y convivencia da cuenta del carácter



relacional de la problemática descrita. Al respecto Wade (1997, citado en Andrés, 2008) explica que el racismo es relacional, es decir, la diferenciación que se establece está dada por procesos relacionales entre dos o más individuos, por lo que el mismo individuo que en una interacción puede ser discriminado, también puede discriminar en una interacción con otro individuo, en este sentido, los estudiantes pertenecientes a comunidades afrocolombianas son susceptibles de recibir y generar manifestaciones de prejuicio y discriminación.

Lo anterior se constata en la presente investigación, ya que una de las características que los estudiantes no pertenecientes a comunidades afrocolombianas le atribuyen a los estudiantes afrocolombianos y que estos últimos también reconocen, es que tienden a “encerrarse” mucho con las personas de su misma comunidad y en ocasiones aíslan o “discriminan” a quien no hace parte de ella, situación que se puede constituir en una estrategia de afrontamiento ante el rechazo que perciben ya que el vínculo con un grupo de referencia proporciona seguridad y respaldo y los elementos culturales comunes pueden contribuir a la construcción de una identidad social más positiva, sin embargo, a pesar de la función social de este tipo de comportamientos también se generan situaciones de rechazo hacia la comunidad universitaria de las cuales es importante generar consciencia ya que terminan reproduciendo las mismas actitudes que se le critican, es lo que Van Dijk (2003, citado en Posso, 2008) reconoce como un momento circunstancial, es decir, que una persona discrimina o es discriminada racialmente dependiendo del momento, tiempo y contexto particular en el cual está inmerso, convirtiéndose por momentos en víctima, y en otros en agente del racismo, al respecto, se encontró por ejemplo que entre los mismos estudiantes que pertenecen a comunidades afrocolombianas se ponen de manifiesto situaciones de discriminación relacionadas con la claridad de su tono de piel siendo que aquellos con piel más oscura suelen recibir mayores manifestaciones

de discriminación lo que da cuenta del color de piel como símbolo de status grupal, al respecto Murillo (1997) considera que en Colombia la mayoría de las actividades están guiadas por el color de piel; así, las personas con piel usualmente más clara son más favorecidas que las personas con color de piel más oscura. Situación que da cuenta de las raíces profundas que ha dejado en la conciencia colectiva la idea de raza y que se reproducen sin mayor crítica y reflexión incluso dentro de las mismas comunidades receptoras de situaciones de discriminación.

Origen y mantenimiento de la problemática

Entre las principales causas que atribuyen a la discriminación tanto los estudiantes pertenecientes como los no pertenecientes a comunidades afrocolombianas se encuentran: a nivel individual, la dificultad para transformar creencias erróneas, la intolerancia ante la diferencia y la escasa o tergiversada información respecto a la cultura de esta población y a nivel socio cultural, la influencia de la educación, la familia, la religión y los medios de comunicación en el rechazo a la diversidad y la diferencia, el desconocimiento de las características particulares de la población afrocolombiana, su historia y su aporte al conocimiento y la cultura nacional y universal, causas que en su conjunto resaltan la importancia de las variables socio culturales al ser estos fuertes dispositivos para la creación, difusión y mantenimiento de los estereotipos y prejuicios que promueven situaciones de discriminación, aspectos que pueden identificarse en el lenguaje cotidiano de nuestra sociedad, al respecto Becerra y Gonzales (2013) analizando el papel del lenguaje en relación al concepto de raza consideran que

...el lenguaje... la palabra hablada, se convierte en el medio que permite establecer criterios de exclusión, fragmentación de identidades, burlas, miedo, en general una



posición de inferioridad frente a los Otros (p. 271-272)

En este sentido, cabe considerar los planteamientos de Brion Davis (1970, citado en Wabgou, 2009) quien resalta cuatro causas para que durante la colonia los negros y no los indígenas fueran esclavizados: en primer lugar el hecho de que los africanos fueran vistos como paganos desde el sistema de conocimiento europeo justificando la esclavización como mejor manera de convertirlos al cristianismo, la segunda las interpretaciones bíblicas que argumentaban la esclavitud de los negros debido a una maldición de Noé, la tercera la vinculación que sostenía la cultura europea del color de piel de los africanos con el mal, el demonio y la sociedad, y la cuarta que la esclavización africana en Europa ya existía, de manera que trasladarla a América era simplemente dar continuidad a una práctica ya legitimada. Los elementos que señala este autor, ayudan a comprender cómo el discurso transmitido por la religión ha contribuido al mantenimiento de prejuicios hacia la población afrocolombiana que aún prevalecen en el imaginario colectivo, pues ello ha permitido la permanencia del poder en beneficio de ciertos intereses.

Asimismo, la escuela ha contribuido a este fenómeno mediante la difusión de una imagen estereotipada del afrocolombiano que se transmite en los libros de texto y el desconocimiento de su aporte al conocimiento y la cultura nacional, lo cual es confirmado por el Ministerio de Educación Nacional (s.f) al referir que el análisis de textos escolares devela una valoración discriminatoria de géneros, clases, razas y etnias, lo que demuestra la necesidad de hacer propuestas alternativas en materiales de consulta y de apoyo didáctico que reconozcan la diversidad étnica y cultural de los estudiantes.

Respecto a los medios de comunicación, el Observatorio Contra la Discriminación y el Racismo (2012), muestra que estos registran solo entre 2 y 9 por ciento

las noticias, hechos o acontecimientos que involucren a la población afrocolombiana, además da a conocer que con frecuencia promueven una caracterización determinada de la raza “negra”, ya sea como manifiesto de una discriminación estructural o como estrategias intencionadas de exclusión racial. En este sentido lo “negro” y lo “afro” sólo es incluido en cuanto a la construcción de valores y estereotipos que comúnmente han sido asociados con fuerza física y talento musical. Asimismo la imagen del afrocolombiano se muestra asociada a la miseria, el crimen, la prostitución, el deporte y la música.

Alternativas para el abordaje de la problemática

Entre las estrategias que sugieren el conjunto de estudiantes para el abordaje de estas problemáticas se destaca la generación de espacios y políticas institucionales dirigidas a promover y divulgar el aporte de las comunidades afrocolombianas al conocimiento universal y la cultura nacional, así como la reflexión de los procesos históricos, sociales y políticos que han sustentado los prejuicios y estereotipos hacia esta población.

Para entender la discriminación se requiere reconocer cómo históricamente se ha respondido a la pregunta sobre el otro diferente, dado que la historia de un país, una región o una familia influyen en el comportamiento de los individuos. Los recuerdos e ideas del otro de épocas anteriores permanecen conscientes o latentes en nosotros... están guardados y ordenados en nuestra mente, pero la memoria colectiva borra determinadas imágenes y conserva otras, las cuales magnifica o deforma; por lo tanto, se hace necesario reconocer estas elecciones, aunque se califiquen como arbitrarias o injustas, pues permite entender nuestro presente. (García, 2002, p.7).

Cabe resaltar que los estudiantes no pertenecientes a las comunidades afrocolombianas, aunque manifiestan reconocer la importancia de respetar la diferencia y



generar procesos a favor de los denominados grupos minoritarios se muestran en desacuerdo con los beneficios y cupos especiales que otorga la universidad a estudiantes de comunidades indígenas y afrocolombianas como parte de las acciones afirmativas o de discriminación positiva que realiza el estado y sus instituciones para garantizar el acceso equitativo a la educación superior, por lo tanto es importante que los estudiantes no pertenecientes a estas comunidades conozcan las razones de este tipo de políticas, de manera que no las perciban como discriminación generando rechazo hacia dichas comunidades, en este punto se debe considerar que son los diferentes actores de la comunidad académica docentes, estudiantes y administrativos los llamados a generar estos espacios de reflexión y convivencia que contribuyan a eliminar las concepciones erróneas que se tienen frente a la población afrocolombiana, en el marco de una política universitaria que garantice el cumplimiento y seguimiento de estos propósitos.

Reflexiones finales

El estudio permite concluir que la Universidad de Nariño tiene una deuda pendiente con la comunidad afrocolombiana que va desde la falta de reconocimiento de sus aportes a la historia, la cultura y el conocimiento hasta la indiferencia frente a prácticas cotidianas que ocurren en el contexto universitario donde consciente o inconscientemente se reproducen prejuicios y estereotipos hacia esta población, los cuales generan manifestaciones de exclusión o discriminación que afectan su calidad de vida, dignidad y bienestar, manifestaciones que pueden tomar forma de agresiones físicas o verbales pero que con mayor frecuencia adquieren formas de rechazo sutil que hacen más difícil la identificación del problema, contribuyendo a su silenciamiento e invisibilización.

El desconocimiento de las circunstancias históricas, políticas y socioeconómicas

de la población afrodescendiente y su silenciamiento en el discurso educativo contribuye a invisibilizar los nuevos lenguajes que adquiere la discriminación étnico racial, lenguajes que se hacen cada vez más difíciles de reconocer al camuflarse entre un discurso de aparente aceptación y respeto por la diferencia, pues incluso tras el reconocimiento aparentemente positivo de las habilidades físicas, deportivas y artísticas del afrodescendiente, se oculta el desconocimiento de su aporte a otras áreas del conocimiento situación que en este caso particular, afecta la percepción social sobre el desempeño laboral y académico de los estudiantes universitarios afrocolombianos lo cual puede generar barreras actitudinales no solo dentro sino fuera de la comunidad universitaria, que más adelante representen obstáculos y desventajas a la hora de acceder a derechos fundamentales como la educación y el trabajo.

Se evidencia que independientemente del nivel educativo, la categoría de raza permanece fuertemente anclada a la formación de nuestra subjetividad, esta categoría se instaura en un discurso de ordenamiento social por el color de la piel que incluso comparten y legitiman algunos estudiantes afrocolombianos al reconocer que se presentan casos de discriminación entre ellos mismos relacionados con el tono de su piel, esto indica que al ser el prejuicio, el estereotipo y la discriminación fenómenos psicosociales que se construyen en relación con el Otro, ser receptor de estas situaciones por el color de piel, no exime a los sujetos de reproducirlas en otros contextos y circunstancias, por lo que también se hace necesario reflexionar la problemática desde las actitudes de las propias comunidades afrocolombianas en las que no solo se reconozca su posición como receptores de la misma sino su poder transformador como agentes de cambio social.

La dimensión relacional de la problemática descrita se hace evidente incluso en las formas de afrontarla pues en el caso



de algunos estudiantes pertenecientes a la comunidad afrocolombiana la predisposición, el aislamiento y el hermetismo endogrupal generado por las barreras establecidas al agruparse únicamente con compañeros pertenecientes a la comunidad afrocolombiana, más que erradicar la problemática, termina reproduciendo los mismos fenómenos al generar situaciones que hacen que los estudiantes no pertenecientes a su comunidad se sientan también excluidos, discriminados y estereotipados lo cual impide la transformación de estas situaciones pues al limitar las posibilidades de interacción se obstaculiza el reconocimiento de las diferencias individuales que permite la transformación de prejuicios y estereotipos; esto indica que es solo poniéndose en relación directa con la alteridad y permitiendo esta relación cómo se puede construir una legítima aceptación de la diversidad.

Como recomendación general se considera que el respaldo institucional y el

establecimiento de sistemas de control y denuncia en el contexto Universitario se pueden constituir en mecanismos efectivos para visibilizar problemáticas relacionadas con prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación, para ello es importante diseñar políticas que en el caso particular de la universidad de Nariño deben ir más allá de la asignación de beneficios y cupos especiales a los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas e incluir la reflexión profunda de las dinámicas que adquiere la diversidad cultural dentro y fuera del aula de clase, es decir en la convivencia cotidiana, a fin de generar las estrategias pertinentes para su abordaje y su respectiva prevención y seguimiento, ya que el rol de la universidad no solo se debe limitar a la transmisión de conocimientos sino que implica un compromiso con la transformación social y la búsqueda de bienestar y equidad para las diferentes poblaciones que conforman el tejido social colombiano.

Bibliografía

Fuentes

Andrés, Lydia. (2008). *Racismo en comunidades de élite: un estudio de caso*. Tesis de maestría en ciencias sociales con mención en antropología no publicada. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – sede Ecuador.

Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución política de Colombia de 1991.

Angosto, Josefa María y Martínez Carmen. (2004). *Dimensiones y determinantes de la intención de contacto hacia exgrupos*. Revista latinoamericana de psicología. Interamerican journal of psychology, ISSN 0034-9690, Vol. 38, N°. 2, 2004, págs. 181-190.

Becerra Gonzáles, Nini Johanna y Gonzáles Gonzáles, Miguel Alberto. (2013). *Lenguajes del poder: los afrodescendientes vistos a través de las canciones de salsa*. Revista Plumilla Educativa Nro 12. Manizales: Universidad de Manizales.

Cavelier, Catalina. (2007). *El racismo desde la academia, contexto académico y aproxi-*

maciones a la problemática del racismo y la discriminación racial en el ámbito de las Ciencias Sociales en Colombia. En: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_945261041/Racismoacademia_Colombia.pdf?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_945261041/Racismoacademia_Colombia.pdf (Recuperado en septiembre 05 de 2013).

Castillo Guzmán, Elizabeth y Caicedo Ortiz, José Antonio. (2014) *Entre invisibilidad y reconocimiento. Luchas afrocolombianas por la educación en el siglo XX*. En: <file:///C:/Users/pc/Desktop/ARTICULO%20AFRO-COLOMBIANOS/Educaci%C3%B3n+Movimiento+Afrocolombiano.pdf>. (Recuperado en Enero 22 de 2015)

Chaparro, Julie Andrea. (2007). *“Es que tenía que ser negro”: estereotipos y relaciones sociales*. Latin american network information center. En: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/illasa/2009/chaparro.pdf>. (Recuperado en Diciembre 2 de 2012).



- Congreso de la República de Colombia (2011). *Ley 1482 de 2011: por la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones*. En: http://www.observatorioweb.org/ver_leyes.php?codigo=140&seccion=15. (Recuperado en Noviembre 2 de 2014)
- Congreso de la Republica de Colombia (1993). *Ley 70 de 1993: Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política*. En: http://www.minagricultura.gov.co/archivos/ley_70_de_1993.pdf (Recuperado en Octubre 6 de 2014)
- García O'meany, Margarita. (2002). *Yo no soy racista, pero...: Justificando la discriminación*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- Gómez Jiménez, Angel. (2007). *Estereotipos*. En Cejudo, José Manuel (Ed.). *Psicología social*. Madrid, España: McGRAW-HILL
- Gross, Richard D. (2004). *Psicología: La ciencia de la mente y la conducta*. México; Manual Moderno.
- Hernández, Gloria. y Meza, Adriana. (2008). *Manifestaciones de discriminación etnoracial hacia estudiantes afrocolombianos de la Universidad de Nariño*. Pasto: Manuscrito no publicado. Universidad de Nariño.
- Meertens, Donny, Viveros Mara, y Arango Luz Gabriela. (2008). *Discriminación étnico-racial, desplazamiento y género en los procesos identitarios de la población "negra" en sectores populares de Bogotá*. En: Zabala, María del Carmen. *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Colombia.
- Meneses Copete, Yeison Arcadio. (2013). *Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado*. En: <file:///C:/Users/pc/Desktop/ARTICULO%20AFROCOLOMBIANOS/representaciones%20profesorado.pdf>. (Recuperado en Enero 20 de 2015).
- Ministerio de Educación nacional (1998). *Decreto 1122: por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones*. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf (Recuperado en Octubre 15 de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). *Cátedra Estudios Afrocolombianos*. En: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf1.pdf. (Recuperado en Octubre 19 de 2012).
- Molero Alonso, Fernando Jorge. (2007). *El estudio del prejuicio en la psicología social: definición y causas*. En: Cejudo, José Manuel. *Psicología social*. Madrid, España: McGraw-Hill
- Murillo Murgueitio, Antonio José. (1997). *Soy afro-colombiano*. (1ª edición). Bogotá; Editorial Linotipia Bolívar.
- Organización de las Naciones Unidas. (2012). *Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas de y las formas conexas de intolerancia*. En: http://www.un.org/es/letsfightracism/pdfs/united_against_racism_for_web.pdf (Recuperado en Enero 23 de 2015)
- Observatorio de Discriminación Racial, (2012). *Segundo informe: Discriminación laboral en Cali* En: http://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/segundo_informe_observatorio_30_septiembre_de_20121.pdf (Recuperado en Enero 25 de 2015)
- Oskamp, Stuart. (1991). *Racisme and prejudice*. En: Oskamp, Stuart (Ed.). *Attitudes and opinions*. Englewood Cliffs; NJ: Prentice Hall.
- París Pombo, María Dolores. (2002). *Estudios sobre el racismo en América Latina*. En: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4151818> (Recuperado en Octubre 15 de 2014)
- Posso, Jeanny. (2008). *Mecanismos de discriminación étnico-racial, clases sociales y género: La inserción laboral de mujeres negras en el servicio doméstico de Cali*. En Argüelles, María del Carmen Zabala. *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Prieto Rodríguez, M. Ángeles y March Cerda, Joan Carles. (2002). *Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales*. En: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656702705854> (Recuperado en Julio 15 de 2013)
- Reales Jiménez, Leonardo. (2005). *Racismo y políticas públicas en Colombia. El caso afrocolombiano* En: http://www.eipcifedhop.org/EIPColombia/2005/afro_colombiens/

- Racismo.pdf (Recuperado el 22 de Octubre de 2009)
- Restrepo, Eduardo. (2003). *Entre arácnidas deidades y leones africanos: Contribución al debate de un enfoque afroamericanista en Colombia*. Tabula Rasa Nro.1. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Restrepo, Eduardo. (2004). *Hacia los estudios de las Colombias negras*. En: Pardo Rojas, Mauricio; Mosquera, Claudia y Ramírez, María Clemencia (Eds). *Panorámica afrocolombiana*. Estudios sociales en el Pacífico. Bogotá: ICANH Universidad Nacional de Colombia.
- Reyes, Tomás. (1999). *Métodos cualitativos de investigación: Los grupos focales y el estudio de caso*. Forum Empresarial Vol 4. Puerto Rico: Centro de Investigaciones Comerciales e Iniciativas Académicas de la Facultad de Administración de Empresas de la Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez Zepeda, Jesús. (2005). *Definición y concepto de la no discriminación*. El Cotidiano Vol 21. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco.
- Viáfara López, Carlos Augusto y Urrea Giraldó, Fernando (2006). *Efectos de la raza y el género en el logro educativo y estatus socio-ocupacional para tres ciudades colombianas*. En: http://economia.uniandes.edu.co/investigaciones_y_publicaciones/CEDE/Publicaciones/Revista_Desarrollo_y_Sociedad/Ediciones/revista_desarrollo_y_sociedad_no_58/efectos_de_la_raza_y_el_genero_en_el_logro_educativo_y_estatus_socio_ocupacional_para_tres_ciudades_colombianas (Recuperado el 15 de Septiembre de 2014)
- Viveros, Mara. (2007). *Discriminación racial, intervención social y subjetividad. Reflexiones a partir de un estudio de caso en Bogotá*. Revista de Estudios Sociales Nro 27. Bogota: Universidad de los Andes.
- Wabgou, Maguemati. (2009). *Voces de la población afrocolombiana en la localidad de Kennedy*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Referencias**
- Agudelo, Carlos Efrén. (2004). *No todos vienen del río: construcción de las identidades negras urbanas y movilización política en Colombia*. En: Restrepo, Eduardo y Rojas, Axel. *Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.
- Alonso, María José, Navarro, Raquel y Vicente, Lidón. (s.f). *Actitudes hacia la diversidad entre estudiantes universitarios*. España: Universitat Jaume.
- Asamblea general de las naciones Unidas. (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial* disponible en http://www.sre.gob.mx/images/stories/dgpme/acuerdos/coninter_eliminar_formasdiscriminacion.pdf
- Bedmar Moreno, Matías. (2002). *La educación social contra la exclusión: interculturalidad*. Estudios sobre las culturas contemporáneas Vol VIII. Mexico: Universidad de Colima.
- Careaga Pérez, Gloria. (2003). *El racismo y el sexismo en las expresiones sexuales*. *Revista de estudios de Género la ventana*. En: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=88401812> (Recuperado en Noviembre 25 de 2012)
- Lacerda Teixeira, Ana María. (2010). *El prejuicio racial en Brasil: medidas comparativas*. En: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000100005&script=sci_arttext (Recuperado en Octubre 6 de 2014)
- Lacerda Teixeira, Ana María y Molero Alonso, Fernando. (2008). *El prejuicio racial en Brasil: nuevas medidas y perspectivas*. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326698013>. (Recuperado en Octubre 6 de 2014)
- Martínez Hoyos, María Fernanda y Rodríguez Pabón, Diana Milena. (2012). *Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos*. Revista Plumilla Educativa Nro 10. Manizales: Universidad de Manizales.
- Ministerio de Educación nacional (2004). *Directiva Ministerial 011 de 2004: Orienta la prestación del servicio educativo en entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal*. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88152_archivo.pdf (Recuperado en Octubre 15 de 2012).
- Molero Alonso, Fernando Jorge. (2007 b). *Prejuicio y estigma: efectos y posibles so-*



- luciones. En: Cejudo, José Manuel. Psicología social. Madrid, España: McGraw-Hill
- Mosquera Rosero-Labbé, Claudia y León Díaz, Ruby Esther. (2009) *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Entre Bicentenarios de las Independencias y Constitución de 1991*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ojeda, Elizabeth; González, Patricia; Martínez, María Fernanda; Rodríguez, Diana; Caicedo, Ana; Pantoja, Mauricio y Zambrano, Christian. (2012). *Prejuicios y estereotipos entre estudiantes universitarios Pertenecientes y No Pertenecientes a Comunidades Indígenas, Afrocolombianas y Homosexuales de la Universidad de Nariño*. Informe de Investigación presentada en el Concurso de Investigación Docente Alberto Quijano Guerrero. Pasto. Universidad de Nariño.
- Rodríguez Garavito, Cesar; Alfonso Sierra, Tatiana y Cavelier Adarve, Isabel. (2009). *Raza y derechos humanos en Colombia Informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Serna, Sonia. (2011). *Vivir de los imaginarios del mar: restaurantes y estereotipos sobre el Pacífico en Bogotá*. Tabula Rasa Nro. 14. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- Viáfara, Carlos. (2010). *Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Afrocolombianas CIMARRON. Colombia: Informe Anual: Situación de Derechos Humanos de la Población Afrocolombiana 2009-2010*. Bogotá: Agencia
- Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Unión Europea y Acción Social.*
- Viáfara López, Carlos Augusto; Urrea Giraldo, Fernando y Correa Fonnegra, Juan Byron. (2005). *Desigualdades sociodemográficas y socioeconómicas, mercado laboral y discriminación étnico-racial en Colombia: análisis estadístico como sustento de Acciones Afirmativas a favor de la población afrocolombiana*. En Mosquera, Claudia y León, Ruby (Eds). *Acciones Afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Villa, Wilmer y Grueso, Arturo (2008). *Emergencias posibles desde la construcción de la interculturalidad*. Diversidad, Interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: D'vinni S.A.
- Wabgou, Maguemati; Arocha Rodriguez, Jaime; Salgado Cassiani, Aiden Jose y Carabalí Ospina, Juan Alberto. (2012). *Movimiento Afrocolombiano, Negro, Raizal y Palenquero: El largo camino hacia la construcción de espacios comunes y alianzas estratégicas para la incidencia política en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, Catherine. (2008). *Interculturalidad crítica Pedagogía de-colonial. Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Bogotá: D'vinni S.A.
- Worchel, Stephen; Cooper, Joel; Goethals, George y Olson, James. (2002). *Prejuicios y estereotipos, Psicología social*. Mexico: Thompson Learning.



Pedagogías proactivas como respuesta al devenir político en la educación contemporánea¹

LUZ VIVIAN ARCILA FRANCO², GERMÁN GUARÍN JURADO³

Resumen

La propuesta investigativa acerca del Fracaso Escolar realizada en el marco de la maestría en educación⁴, ha conducido a la elaboración de este artículo para abordar los problemas de convivencia que en la actualidad se presentan en las aulas de clase, el pensar el tema de la verdadera democracia escolar y social, en la medida en que se debe repensar el beneficio colectivo a través de la participación social, democrática y ciudadana.

La humanización de la educación, es el referente máximo de acercamiento al reconocimiento de las diferencias, de la comprensión de los conflictos, y la capacidad que nos permite a los seres humanos enfrentarnos a los problemas cotidianos desde una nueva óptica, por un lado, la implementación de las inteligencias emocionales, que hacen parte constitutiva de cada uno de nosotros pero que deben ser aprehendidas en las aulas, y por el otro lado, el pensar los procesos de socialización política desde la inclusión de las diferencias, de la diversidad y de los puntos en acuerdo y desacuerdo.

Se pretende recalcar en este trabajo la importancia que tiene el reconocimiento del otro, en las aulas de clase y en la comunidad educativa, desde la reivindicación de la labor docente, poniendo en relieve la enunciación de características diferenciadoras, tanto éticas y sociales que conduzcan a la implementación de pedagogías proactivas.

Palabras claves: educación, socialización, pedagogías proactivas, humanización, diferencia, diversidad, democracia, fracaso.

Abstract

Proactive pedagogies as a response to the political becoming in contemporary education

The research proposal for School Failure on the part of the master's degree in education, has led to the preparation of this article to address the problems

1 Recibido: 24 de noviembre de 2014. Aceptado: 12 de marzo de 2015.

2 Luz Vivian Arcila Franco. Magíster en Educación Docencia de la Universidad de Manizales; Licenciada en Educación Preescolar, Universidad de San Buenaventura (1996); Bachiller pedagógico, Institución Educativa Santa Teresita (1992). Docente Institución Educativa El Trébol. Correo electrónico: luzvi_75@hotmail.com.

3 Germán Guarín Jurado. Doctor en Conocimiento y Cultura para América Latina, Filósofo, Magíster en Educación, Docente-Investigador. Correo electrónico: gerguaju@hotmail.com

4 Este artículo resulta de un proceso de investigación que pertenece al grupo de Pedagogía de Colciencias de la Universidad de Manizales, clasificado en categoría A1. Esta investigación se desarrolló en el municipio de Chinchiná entre octubre de 2012 y julio de 2014.

of coexistence that currently occur in the classroom, thinking the question of the true school and social democracy, to the extent that you should rethink the collective benefit through social, democratic and citizen participation. The humanization of education, is the acme of approach to recognizing differences, understanding conflict, and capacity that allows us to face everyday problems from a new perspective, on one hand, the implementation of emotional intelligence, which make constituent part of each of us but it must be seized in the classroom, and on the other hand, the thought processes of political socialization from the inclusion of differences, diversity and points in agreement and disagreement.

It is intended to emphasize in this paper the importance of the recognition of the other, in the classroom and in the school community, from the claim of teaching, highlighting the enunciation of distinguishing features, both ethical and social leading to implementing proactive pedagogies.

Keywords: education, living, socializing, proactive pedagogies, humanization, differences, diversity, democracy, failure.

El sistema educativo

La necesidad de generar en los estudiantes ambientes que les permitan conseguir una mayor calidad educativa y social, es la principal de las alternativas que se propone en este trabajo, para que se lleve a feliz término todo el proceso educativo escolar. Es por esto que el fracaso escolar toma fuerza no solo como la respuesta a la falta de interés de los alumnos por el aprendizaje cognitivo sino también como el resultado de la falta de ambientes educativos aptos para hacer de la práctica pedagógica un escenario placentero tanto para ellos como receptores, como para los mismos docentes como facilitadores y mediadores de estos espacios de interacción social.

Los problemas de convivencia social en las Instituciones Educativas, se han convertido en verdaderos escenarios de violencia tanto verbal como física, generando en los alumnos una lista interminable de problemas que inevitablemente conllevan al fracaso escolar pensado desde muchas facetas. La apatía y el desánimo ante el ambiente educativo se han convertido en el diario vivir en las Instituciones Educativas en la actualidad y se observa con gran preocupación por parte de los docentes como se torna verdaderamente difícil el

ingreso a las aulas de clase para realizar la labor pedagógica con normalidad.

De allí surge de manera prioritaria para el docente repensar sus prácticas pedagógicas, los ambientes educativos actuales y las actividades que desde su dominio curricular se convierten en alternativas de solución de carácter incluyente para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes de las nuevas generaciones que ven en el hacer, en la acción, más llamativo el proceso de aprehender. Espacios de participación democrática y social, de innovación hacia el uso de nuevas tecnologías, trabajo en equipo donde cada rol sea primordial, cambio en los paradigmas de los docentes y ambientes más abiertos y no limitados al aula de clase, son los que incluyen acciones correctivas para un cambio con calidad pensado desde las pedagogías proactivas.

Se enmarca la propuesta de una Pedagogía proactiva, que parta desde una nueva configuración de las prácticas pedagógicas, desde el trabajo realizado por los docentes en el aula de clase involucrando de forma activa y participativa a los estudiantes, repensando el rol de estos en los espacios de participación política y democrática en la escuela y cambiando los paradigmas actuales de participación.



Al hablar de proactividad, debemos iniciar identificando aquellos problemas que consideramos están afectando la convivencia en las aulas de clase, y como estos nos llevan a abordar un tema como el fracaso escolar; entre estos encontramos la falta de participación democrática efectiva, la poca aceptación de la diversidad cultural y social, la masificación de la educación que deja de lado la formación en valores y la falta de apropiación discursiva.

El primer punto a considerar es el relacionado con los procesos de inclusión en las aulas de clase, dado que hemos descubierto con el paso del tiempo, desde nuestra época como estudiantes, hasta la actualidad en el rol de docentes (como visión personal), que la labor significativa del docente debe estar enfocada a propiciar espacios de aceptación de todos aquellos niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, hablando de la aceptación por la diferencia, la diversidad y la inclusión, que son algunos de los aspectos que nos permiten descubrir la multiculturalidad como un factor decisivo en las relaciones afectivas, pedagógicas, sociales y culturales que hacen parte del diario vivir en la escuela actual. Para dar respuesta a los problemas de convivencia y fracaso escolar no es ni conveniente ni razonable apartar a estos niños del tipo de educación tradicional, la solución debe radicar en crear un nuevo tipo de acciones y estrategias que los involucren en los procesos pedagógicos desde otro tipo de actividades generadoras y con nuevas herramientas didácticas, de manera que sus problemas de relaciones sociales e interacción se vean resueltos con actividades más prácticas en escenarios cómodos y con responsabilidades más puntuales a las que se asumen en la actualidad, generándole a estos niños un ambiente escolar sano, en donde la educación sea la herramienta para el logro de todos sus objetivos, en donde se forme a los niños y jóvenes en valores para la convivencia y la aceptación de la diversidad y de la

diferencia y en donde la inclusión sea la política principal del proyecto educativo institucional en todos los colegios del país.

Como segundo referente tenemos la participación en la vida política y democrática al interior del establecimiento educativo, en donde “el alumnado ha sido estudiado fundamentalmente como depositario de las prácticas de los profesores y objetivo esencial de su tarea, pero poco se ha hecho en torno a su rol activo en la construcción de su aprendizaje o de la comunidad escolar.” (Rivas & Herrera, 2010, p.26), estos procesos han terminado por convertirse tan solo en la ejecución electoral, elección popular, que se limita al día de las elecciones estudiantiles, y que, posterior a este espacio fijo y determinado pierde su vigencia, puesto que, los roles asignados como personero estudiantil, contralor escolar o presidente de aula, son el reflejo de la situación actual de nuestro país, espacios de representatividad carentes de decisión política efectiva, los niños, niñas y jóvenes, no se sienten parte del colectivo social y político ya que sus opiniones y decisiones en los temas que los afectan estructuralmente como colectivo carecen por un lado, de trascendencia, y por el otro lado, sus puntos de vista no son tomados en cuenta a la hora de efectuar acciones que afecten al entramado social.

“No tengo nada en contra de que los maestros estén con la democracia, sólo que me parece necesario que definamos democracia. La democracia no es el derecho de la mayoría, es el derecho del otro a diferir. ¡Esa es la democracia que vale la pena defender o alcanzar!”
(Zuleta, 2010, p.44-45).

El tercer elemento a tener presente al trabajar en escenarios educativos en donde existe la multiculturalidad, la diversidad de géneros, pensamientos, sentimientos, actitudes, intereses, etc, los problemas de interacción y convivencia pasan a ser un elemento cotidiano, en donde el conflicto juega un papel primordial. Es desde esa

visión de colectividad donde el conflicto debe ser asumido como una oportunidad de mejora para la convivencia y la democracia, ya que sin éste no existirían las diferencias en las ideas, y la política democrática no tendría el sentido real. Lo más pertinente para dar solución al conflicto, es que el aula se convierta en un espacio en donde el estudiante pueda expresarse y oír las voces de otros desde el diálogo, desde las ideas refutadas con argumentos sólidos, desde el discurso como producto de la identidad y la democracia y desde el respeto por las diferencias como el principal elemento del trabajo en equipo.

El conflicto, como parte del proceso cotidiano de interacción y socialización de las personas nos entrega una oportunidad a los docentes para enseñar habilidades socio-afectivas a nuestros estudiantes, que les permitan vivir en forma pacífica y democrática, en este sentido, es necesario reflexionar sobre cómo enseñar a resolver las dificultades y las diferencias, de modo que dejemos de ver en ellos tan sólo las circunstancias negativas y empecemos a percibirlos como agentes generadores del cambio, que sean estos mismos quienes generen las pautas de solución, y que encuentren en el otro la oportunidad de poner a prueba sus capacidades de conciliación y negociación.

Se debe crear conciencia de que la mejor forma de solución de los conflictos, para llegar al entendimiento del otro es a través del respeto, "Respeto significa, en cambio, tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin violentarlo, sin ofenderlo, sin intimidarlo, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias. Muy a menudo creemos que discutir no es respeto; muy por el contrario, el verdadero respeto exige que nuestro punto de vista, sea equivocado total o parcialmente, sea

puesto en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión." (Zuleta, 2010, p.79).

Por eso debemos pensar en la humanización de los procesos educativos, a partir de la consolidación de ambientes de respeto, ya que estos les permiten a nuestros estudiantes estimular la habilidad intelectual y el pensamiento crítico y democrático, convirtiéndolos en verdaderos agentes de cambio no solo personal con nuevas actitudes hacia el futuro sino también social y democrático para el cambio histórico y cultural que está buscando la humanidad.

Las personas transmiten sus ideas y sentimientos mediante el ejercicio de la palabra, y es mediante éste, que podemos llegar a influir en el acto pedagógico para generar conciencia de cambio, tanto colectivo como individual, cuando la persona piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que interviene en su entorno, comunidad, historia y cultura.

Una educación basada en el diálogo, la tolerancia y el respeto por el otro, busca dar apertura a los principios democráticos, y da la oportunidad de participar a todas las personas y grupos sociales. Las decisiones son compartidas y por consenso lo que permite ir construyendo los argumentos, ampliarlos y enriquecerlos con la contribución de todos. Partiendo de este concepto, el docente puede transformar las ideas de sus estudiantes sacándolos de su introspección, a la vez que los convierte en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas que participan contribuya en términos de igualdad desde la diversidad de su cultura.

Una pedagogía proactiva debe permitir además, hablar de procesos que conduzcan a una educación de calidad, como lo plantea Freire (1994) en su texto *Educación y participación comunitaria*, "la mejora de la calidad de la educación implica la



formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica. Pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente calificado, es posible percibir en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida.”(Freire, 1994, p.2).

El análisis de la práctica pedagógica debe ser el punto de partida en la formación de cualquier docente, reconociéndose este como el generador de cambios en el aula desde la autorreflexión, “una autorreflexión que el propio protagonista, en este caso el maestro, pueda hacer sobre sí mismo en su práctica, que es el espacio donde él construye al ser humano, y por tanto, construye ámbitos de sentido desde los cuales puede construir realidades diferentes, más allá, incluso, de lo que conscientemente, puede percibirse.” (Zemelman & Gómez, 2006, p. 91), tan sólo en la medida que se generen y permitan este tipo de espacios, espacios de autorreflexión, se entenderá el motivo de todos y cada uno de los actores y su paso por las aulas de clase, en donde debe primar la necesidad de trazarse metas claras, metas a futuro y con proyección que dejen de estar enfocadas al inmediatismo, al cumplimiento de deberes y a la repetición de currículos carentes de formación de seres humanos, sino enfocados a la proyección de su vida personal, profesional y social, basados en entramados de valores diferenciados acordes con sus entornos socio-culturales inmediatos.

Todas las propuestas hacen referencia a la escuela y a otros niveles educativos formales como los principales potenciadores de los valores en los seres humanos. Una de las razones para esto es, desde luego, el carácter masivo de la escuela y su potencial en el impacto social que causan, pero otra, sin duda de primordial importancia, se encuentra en el hecho de que los valores se desarrollan en los individuos en forma autónoma, para lo

cual necesitan de un proceso educativo organizado y sistemático; un proceso de esta naturaleza es necesario tanto para el logro del desarrollo cognoscitivo, indispensable para que el estudiante llegue a la concepción de los principios morales del sujeto.

La función socializadora de la escuela necesariamente requiere del reconocimiento y valoración del otro y sus individualidades, implica formar para participar y para ejercer el juicio crítico, permite capacitar a los alumnos para que tengan iniciativa de formular propuestas, llevar a los alumnos a niveles de compromiso de lo que creen y consideran adecuado, en especial si consideramos que la escuela actúa en paralelo con otros agentes socializadores, en ocasiones mucho más importantes que la propia escuela: los medios de comunicación, el grupo de pares, la comunidad que los rodea.

“En esta evolución hacia los cambios fundamentales de nuestros estilos de vida y nuestros comportamientos, la educación -en su sentido más amplio- juega un papel preponderante. La educación es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo. Debemos reconsiderar la organización del conocimiento. Para ello debemos derribar las barreras tradicionales entre las disciplinas y concebir la manera de volver a unir lo que hasta ahora ha estado separado. Debemos reformular nuestras políticas y programas educativos. Al realizar estas reformas es necesario mantener la mirada fija hacia el largo plazo, hacia el mundo de las generaciones futuras frente a las cuales tenemos una enorme responsabilidad.” (Morín, 1999, p.7).

Una razón muy importante es el hecho de que los fundamentos teóricos de los procesos de formación y enseñanza en el terreno socio-afectivo se han desarrollado mucho menos que los pertenecientes a los procesos formativos en el terreno cognoscitivo.

En el terreno de la formación en valores, el papel del docente es fundamental, y en general, estos no han recibido una educación clara y sistemática de esta naturaleza; tampoco han sido formados para formar a sus alumnos en valores, lo que implica que todo proyecto educativo de formación en valores debe comenzar por incluir actividades de formación docente, “características como la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no, por ello, menos importante—, la capacidad de empatizar y confiar en los demás.” (Goleman, 2001. p.25).

En la actualidad, tanto al interior del aula como de la escuela, se viven cotidianamente estilos de relación interpersonal muy diferentes a lo que desearíamos que fueran. En la toma de decisiones vemos la necesidad de formar con base en la ética, para que los estudiantes manejen ideas congruentes con los propósitos perseguidos a nivel personal y social. Sin embargo nuestras escuelas no están organizadas para funcionar de manera democrática y nuestros docentes en las aulas tienden todavía y en la mayoría de los casos, a reproducir las formas autoritarias con las que ellos fueron formados.

Cuando se habla de mejorar la calidad de la educación, se debe necesariamente insistir en que esta educación debe ser capaz de ayudar a todos los alumnos, sin restricciones ni discriminaciones de ningún tipo, a aprender y a desarrollarse, a formarse como personas y como ciu-

dadanos, a construir y realizar su propio proyecto de vida en el marco de una sociedad democrática. Sin embargo, no se puede olvidar que los niños y los jóvenes no se educan solamente en la escuela, “a pesar de todas las heterogeneidades, a pesar del tan loado «derecho a la diferencia», existe una base moral común a la que nuestro momento histórico no está dispuesto a renunciar en modo alguno y que, a su vez, justifica el deber de respetar las diferencias.” (Cortina, 2000, p. 21).

En nuestras sociedades actuales, nos hallamos inmensamente contaminados por estereotipos externos que no dejan desdibujar esa verdadera esencia de los seres humanos, y terminan presentándose dos opciones, por un lado, el sujeto malo, que solo quiere infundir temor en los demás para poder detentar su soberanía, o la víctima quien, llena de temor por ser aplastada por aquella que refleje mejor un estereotipo, termina llena de miedos, por no ser ese ideal reflejado, o cometiendo cualquier tipo de actos impulsados por la rabia, por no haberse convertido en quienes todos esperaban que fuera, olvidando y desechando su propio carácter.

Las aulas de clase continuaran presentando fracasos escolares, mientras la discusión se siga pensando en individuos particulares que temen, que odian y que están llenos de rabia por ser tratados de forma diferente o ser excluidos, mientras no posicionemos discursos de poder desde la comunidad, desde las fuerzas emancipadoras del grupo, no podremos dejar de hablar del fracaso escolar como un presente individual, que se legitima en la humillación del otro, y no en el reconocimiento de los otros como diferentes y como partes constituyentes de mi diversidad, de nuestra diversidad.

Acorde con lo planteado, la relevancia e importancia de los docentes en nuestro contexto, tiene que ver con la concepción de la sociedad acerca de la producción en un mundo globalizado en el cual debe primar la visión consumista y de producción



material; las personas son valiosas como seres humanos en la medida que tengan un trabajo relevantemente productivo que les garantice y satisfaga las necesidades mínimas.

Es necesario que el docente ocupe de nuevo en la sociedad una posición de importancia y envergadura y así pueda recuperar la credibilidad y pueda influir de manera decisiva en sus estudiantes. “Es necesario pues que en adelante la pasión por la docencia sea tal, que pueda ser percibida por la comunidad y que en consecuencia se manifieste el respeto por la labor del docente, en donde todas estas características nos revelan el hecho fundamental de que la educación es un acto político: todo acto educativo tiene naturaleza política y todo acto político posee naturaleza educativa. Al igual que no existe la llamada neutralidad de la ciencia —mito positivista—, tampoco existe la neutralidad de la educación.” (Guichot, 2003, p.68).

Es importante que los maestros tengamos un pensamiento crítico que nos ponga en crisis y que nos lleve al verdadero cambio desde una acción política y democrática como lo es la forma de vivir y relacionarse con los demás en un clima de respeto, justicia, libertad, solidaridad e inclusión.

Conflictos sociales y emocionales

Los cambios ocurridos a través del tiempo, a nivel político, social, económico y cultural, han generado transformaciones en la conformación de la sociedad que han repercutido en el ámbito educativo, hasta el punto de crear nuevas metodologías y estrategias pedagógicas, didácticas y epistemológicas, que ha conducido al ámbito educativo modificar los currículos y planes de estudio, para responder a dichos cambios y cumplir con las expectativas que se están generando en la actualidad en los niños, niñas y jóvenes

que ingresan al sistema educativo, las ciencias se van modificando a todos los niveles y por lo tanto el conocimiento que se transforma debe responder a estas modificaciones que van a permitir la formación de ciudadanos con mayor competitividad y más proyección social y profesional. (INCLUIR REFERENCIA DE MORIN)

Es entonces donde las formas como se imparte el conocimiento, y se forma de manera integral a través del aprendizaje de los estudiantes, debe integrar los cambios a nivel político, social, económico y cultural, haciendo más efectivos y productivos los procesos de enseñanza y permitiendo mayor apropiación del conocimiento. Las estrategias con las que los estudiantes aprenden es lo verdaderamente importante, se deben revisar y cuestionar con responsabilidad y profundidad pues son las que van a dar los resultados esperados en todos los aspectos de formación integral, autonomía y disciplina en los futuros ciudadanos, quienes deben cumplir con una responsabilidad social e histórica para con sus comunidades y con el mundo.

“El descubrimiento de “quién” en contradicción al “qué” es alguien —sus cualidades, dotes, talento y defectos que exhibe u oculta— está implícito en todo lo que ese alguien dice o hace. Sólo puede ocultarse en completo silencio y perfecta pasividad, pero su revelación casi nunca puede realizarse como fin voluntario, como si uno poseyera o dispusiese de este “quién” de la misma manera que puede hacerlo con sus cualidades. Por el contrario, es más probable que el “quién”, que se presenta tan claro e inconfundible a los demás permanezca oculto por la propia persona...” (Arendt, 2005, p.208, 209).

Es importante conocer al estudiante para poder incidir en sus procesos de socialización y poder elegir el paradigma pedagógico adecuado para llegar a él, ya

que es éste el principal elemento de la vida cotidiana que se refleja en el aula de clases, para lograr este acceso, las relaciones interpersonales son un factor determinante en los procesos evolutivos de los niños y los jóvenes además del contexto familiar y social que afecta significativamente su desenvolvimiento en la escuela y a la vez repercuten en la asimilación del conocimiento, como lo expresa Goleman (2001) al hablar de los elementos fundamentales de la Inteligencia Emocional, que servirán como potenciadores de las interacciones sociales,

“Entre estas habilidades emocionales se incluyen la conciencia de uno mismo; la capacidad para identificar, expresar y controlar los sentimientos; la habilidad de controlar los impulsos y posponer la gratificación, y la capacidad de manejar las sensaciones de tensión y de ansiedad. Una aptitud clave para dominar los impulsos consiste en conocer la diferencia entre los sentimientos y las acciones y en aprender a adoptar mejores decisiones emocionales, controlando el impulso de actuar e identificando las distintas alternativas de acción y sus posibles consecuencias. Muchas de estas habilidades son marcadamente interpersonales: la capacidad de interpretar adecuadamente los signos emocionales y sociales, la de escuchar, de resistirse a las influencias negativas, de asumir la perspectiva de los demás y de comprender la conducta que resulte más apropiada a una determinada situación.” (Goleman, 2001, p. 163).

Así mismo, el contexto familiar, incide en el cumplimiento o no de las labores escolares, puesto que la calidad de vida y la motivación previa desarrollada en sus hogares, permitirá las formas de interacción, de aceptación y de transmisión de emociones, repercutiendo en la convivencia y afectando notoriamente las relaciones en las aulas.

*“Las diferencias entre ambos tipos de actitudes —la de los niños confiados y optimistas frente a la de aquéllos otros que esperan el fracaso— comienzan a formarse en los primeros años de vida. Los padres, dice Brazelton, «**deben comprender que sus acciones generan la confianza, la curiosidad, el placer de aprender y el conocimiento de los límites**» que ayudan a los niños a triunfar en la vida, una afirmación avalada por la evidencia creciente de que el éxito escolar depende de multitud de factores emocionales que se configuran antes incluso de que el niño inicie el proceso de escolarización.” (Goleman, 2001, p. 123).*

El reto que se plantea a través de la implementación de pedagogías proactivas consiste en que los estudiantes como sujetos de aprendizaje no sólo adquieran información, sino también habilidades emocionales para aprender a ser, a hacer, a convivir, así como a adquirir conocimientos, esto implica que el docente se enfoque en el fomento de diversas estrategias generadoras de convivencia y socialización para enriquecer sus habilidades de comunicación y de trabajo colaborativo, su autonomía como personas con libertad de pensamiento, y el análisis crítico de la información que la sociedad del conocimiento propone, además de fortalecer valores ciudadanos dándoles herramientas para afrontar las diversas situaciones que les exija su realidad.

“El paso del formalismo al procedimentalismo supone fundamentalmente el paso del monólogo al diálogo, la afirmación de que no es cada sujeto moral, con independencia del resto, quien ha de decidir qué normas consideraría moralmente correctas, sino que para llegar a tal decisión ha de entablar un diálogo con todos aquellos sujetos que resultan afectados por la norma puesta en cuestión.” (Cortina, 2000, p. 18).



En la educación se debe adoptar una perspectiva globalizante en las áreas intelectual, afectiva e interpersonal, de allí la importancia de manejar los paradigmas psicológicos adecuados para la formación de los estudiantes y para encaminarlos a una sociedad competitiva como es la sociedad actual, fomentando en ellos la iniciativa y autodeterminación, la colaboración y solidaridad con sus semejantes, sin que por ello dejen de desarrollar su individualidad.

Como puede interpretarse, el tema de las emociones se convierte en una dimensión fundamental del ser humano que tiene una amplia incidencia en los comportamientos físicos, psicológicos, conductuales y actitudinales del ser humano y en esta medida están presentes en todas las situaciones de la cotidianidad de los seres humanos; esto quiere decir que todas las actuaciones de los individuos implicitan de alguna manera su estado emocional y de ello depende que sus conductas o comportamientos de alguna manera sean positivas o negativas; vale la pena señalar que en ese contexto, las emociones mantienen una estrecha relación con lo que comúnmente se conoce como estados de ánimo, sentimientos o comportamientos afectivos; razón por la cual en el ámbito escolar no se puede desconocer el estado emocional de los estudiantes para poder comprender las conductas sociales que asumen e incluso su mismo desempeño frente a los procesos de aprendizaje.

“Lograr una educación de calidad significa formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz. Este reto implica ofrecer una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva y contribuya a cerrar las brechas de inequidad. Una educación, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación

de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural.”
(MEN, 2012).

De la mano del planteamiento del Ministerio de Educación Nacional (2012), el propósito de las pedagogías proactivas debe estar aunado a desarrollar habilidades y destrezas para pensar y actuar de manera sabia e inteligente en el manejo de las relaciones e interacciones con las demás personas, situación que desde luego implica que la inteligencia emocional es un componente determinante en el desarrollo de la convivencia escolar pues los estudiantes necesitan aprender a autorregular y autocontrolar sus emociones y estados de ánimo negativos para evitar conflictos o situaciones de agresión y violencia y cultivar emociones positivas que le permitan altos niveles de comunicación e interacción con sus compañeros para brindarles un trato amable, cortes, tolerante y respetuoso.

“La reforma de la mente depende de la reforma educativa, pero ésta también depende de una reforma del pensamiento: son dos reformas clave, que se retroalimentan, cada una es productora y producto de la otra, indispensables ambas para una reforma del pensamiento político que dirigirá, a su vez, las reformas sociales, económicas, políticas, culturales; pero la reforma de la educación también depende de la reforma política y de las reformas de la sociedad, que derivan de la restauración del espíritu de responsabilidad y de solidaridad, producto de la reforma de la mente, de la ética, de la vida.” (Morín, 2011, p.283-284).

Se pretende que en la escuela se rompan las prácticas tradicionales que centran su interés en la formación cognitiva o en la simple transmisión de saberes y conocimientos y que le abra las puertas a un nuevo proceso de formación que apunte concretamente al desarrollo de la inteligencia emocional, de tal manera

que los estudiantes desde la más temprana edad conozcan, aprendan y estén en capacidad de ejercer en la práctica cotidiana habilidades de sentir, entender, controlar y modificar sus propias emociones o estados de ánimo y que contribuyan a realizar este mismo proceso frente a los estados emocionales de sus compañeros, al mismo tiempo que involucren las familias al proceso socializador y las hacen partícipes del cambio de conductas y comportamientos en los estudiantes.

Es una nueva experiencia que invita a reconocer el trabajo de los docentes en el sentido de desarrollar las inteligencias personales e interpersonales en el ámbito escolar de tal manera que se creen condiciones favorables para que los estudiantes alcancen una motivación positiva que les permita superar las adversidades que les provocan sus estados de ánimo y emociones negativas y que les permitan reconocer la importancia de saber autocontrolar y modular su emocionalidad a favor de una convivencia más armónica en la que se respeten los sentimientos, emociones, opiniones y reacciones de cada uno de los individuos para que aprendan a obrar buscando el bien de la colectividad y la propia satisfacción individual.

Docentes proactivos emancipadores

“La educación es “la fuerza del futuro”, porque ella constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracteriza nuestro mundo.”
(F, Mayor. En: Morín, E. 1999, p.8)

Las personas transmiten sus ideas y sentimientos mediante el ejercicio de la palabra, y es mediante éste, que podemos

llegar a influir en el acto pedagógico para generar conciencia de cambio, tanto colectivo como individual, cuando la persona piensa y actúa sobre lo que le rodea, lo modifica, al mismo tiempo que interviene en su entorno, comunidad, historia y cultura.

La escuela entendida como escenario de acontecimientos políticos, debe generar los espacios propicios para que los niños, niñas y jóvenes despierten verdadera conciencia de la realidad social, cultural, política y económica que viven, ya que se da la oportunidad de abrir espacios a la crítica y a la discusión de todo tipo de temas que los y nos afectan.

Entra entonces al juego el docente, como gestor de los procesos de apertura crítica, como potenciador de habilidades de pensamiento, como el actor principal de la generación de conciencia, de enseñar a pensar y a discernir la realidad del entorno y a propiciar espacios de reflexión y análisis, que permitan cultivar ideas para consolidar cambios en las mentes de quienes a futuro van a transformar la cultura, las costumbres y la historia de toda una comunidad, de todo un pueblo.

“...considerar las condiciones psicogenéticas del sujeto, así como el contexto social, económico y cultural concreto en que se desenvuelve; puede traducirse en la interrogante de cómo construir discursos pedagógicos basados en ciertas exigencias epistemológicas que estimulen procesos intelectuales flexibles, cuya necesidad de apertura demande postergar juicios apriorísticos, desarrollar pensamientos divergentes, la constelación de ideas y su comunicación a los demás.” (Zemelman & Gómez, 2006, p. 10).

De allí la necesidad de cambiar los paradigmas educativos en el ámbito de formación de los docentes, ya que desde allí podemos cambiar la mentalidad de éstos y convertirlos en intelectuales transformadores, capaces de manejar y conocer



las competencias para desarrollarse como profesionales reflexivos y críticos de su práctica pedagógica, y en consecuencia favorecer la transformación de los espacios donde ejercen sus funciones, de allí la importancia de explicar y conocer las intencionalidades detrás de la actividad pedagógica, y estar atentos a la reflexión crítica sobre la función de la enseñanza.

Una educación basada en el diálogo busca dar apertura a los principios democráticos, y da la oportunidad de participar a todas las personas y grupos sociales. Las decisiones son compartidas y por consenso lo que permite ir construyendo los argumentos, ampliarlos y enriquecerlos con la contribución de todos, partiendo de este concepto, el maestro puede transformar las ideas de sus alumnos sacándolos de su introspección, a la vez que los convierte en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través del diálogo en el que cada una de las personas que participa contribuye en términos de igualdad desde la diversidad cultural, política, social e ideológica.

“En lo que respecta al educador, aprende porque, por un lado, reconoce un conocimiento antes aprendido, es decir, repiensa lo pensado, revisando así sus posiciones, y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno trabaja para captar lo que se le está enseñando, se ayuda a mejorar su labor como educador, a optimizar los métodos empleados en su clase, su organización del currículo.” (Guichot, 2003, p. 63).

Es el sueño pedagógico hacia el cual se enfoca la propuesta de una pedagogía proactiva, por un lado, la optimización de los métodos (Guichot, 2003) y por el otro (Morín 1999), la comprensión y aceptación de la condición humana, dado que permitirá hablar de una educación justa, basada en principios de equidad, respeto, e igualdad social, como el camino para hacer realidad estos sueños y convertirlos

en la meta a cumplir para todos aquellos a quienes llega día a día el mensaje de los docentes, en procura de romper paradigmas y educar en y para la libertad y la igualdad, a aquellos que son los dirigentes del futuro y los ciudadanos que van a llevar la sociedad y la historia a cuestras y para quienes es importante dar un paso al cambio a partir de ahora.

“La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana. Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano.” (Morín, 1999, p. 21).

A modo de conclusión, o como pensar la emancipación educativa a través de pedagogías proactivas

“La educación debe estar dirigida a ayudar a los estudiantes a que lleguen a un punto en que aprendan por sí mismos, porque eso es lo que van a hacer durante la vida, no sólo absorber información dada por alguien y repetirla.” (Chomsky, 1992 p.123).

La actitud y la creatividad pueden ser observables en cualquier ser humano y se expresan a través de características diferenciadas que les permiten asumir el control de su vida de modo activo,

“Si es cierto que el género humano, cuya dialógica cerebro <-> mente no es cerrada, posee los recursos inagotados para crear, entonces podemos avizorar para el tercer milenio la posibilidad de una nueva creación: la de una ciudadanía terrestre, para la cual el siglo XX ha aportado los gérmenes y embriones. Y la educa-

ción, que es a la vez transmisión de lo viejo y apertura de la mente para acoger lo nuevo, está en el corazón de esta nueva misión.” (Goleman, 2001, p. 34).

La ruta de la creatividad, con sus múltiples facetas, con la exploración inagotable de recursos desde la dualidad mente-cuerpo, es un proceso y un aprendizaje que no todas las personas logran explorar y fomentar en sus vidas, quedándose en lo estático, lo simple, lo permanente, sin llegar a desarrollar dichas acciones marcadas por su iniciativa y creatividad, siendo esta la forma natural que lo identifica, a esto me refiero cuando hablo de pedagogías proactivas, que deben ser realizadas por docentes que presenten estas características.

El ser humano debe contar con cualidades tales como dinamismo, innovación, motivación, entereza, confianza, liderazgo, responsabilidad, optimismo, entre muchas otras. Los docentes que se encuentran conscientes de los desafíos que la actualidad demanda, están en la búsqueda de la consecución de las nuevas competencias en todo ámbito y saben que deben tomar en cuenta los nuevos avances científicos y tecnológicos para que de esta forma, puedan lograr dar soluciones y respuestas a las necesidades que se presenten y también desarrollar elecciones acertadas en materia de conocimiento científico, tecnológico y humanístico.

La labor pedagógica adquiere entonces una nueva dimensión, por lo cual se requiere de un docente con capacidades realmente sólidas, es decir, un docente proactivo y competitivo, tanto en el componente personal como en el profesional, acciones que desde la cotidianidad pueden ser aplicadas y apoyadas a partir de las relaciones pedagógicas abiertas, múltiples y diversas hallando una motivación que lleve a cumplir con el reto de lograr el éxito escolar a partir del mejoramiento de la función de la escuela como organización

social que debe trascender y proyectarse a la vida en sociedad.

“La reforma de la mente depende de la reforma educativa, pero ésta también depende de una reforma del pensamiento: son dos reformas clave, que se retroalimentan, cada una es productora y producto de la otra, indispensables ambas para una reforma del pensamiento político que dirigirá, a su vez, las reformas sociales, económicas, etc.

Pero la reforma de la educación también depende de la reforma política y de las reformas de la sociedad, que derivan de la restauración del espíritu de responsabilidad y de solidaridad, producto de la reforma de la mente, de la ética, de la vida.” (Morín, 2011, p.283-284).

Ser proactivo es fundamentalmente seguir nuestras propias conductas, dándole lugar a nuestras decisiones, como producto de nuestra responsabilidad que no se basa en sentimientos sino en el uso de valores con el poder de controlarnos mediante la responsabilidad y la conciencia social. Las principales características de los docentes proactivos deben ser los pilares para llevar a las aulas un aprendizaje contemporáneo que involucre al estudiante en los procesos educativos y les de la suficiente autonomía para asumir los retos pedagógicos y para afianzar la democracia escolar y social.

Características como: pensar antes de actuar, tomar la iniciativa cuando se necesita, superarse a sí mismo, corregir sus errores, asumir la responsabilidad para que las cosas verdaderamente sucedan, y saber lo que quiere hacer y como lo va a hacer, son algunas de las características de las personas que van más allá de lo convencional.

“La noción de sujeto se define como la autoafirmación egocéntrica de un «yo» que se sitúa en el centro de su mundo de forma exclusiva (nadie puede decir «yo» en mi lugar), es



decir, ser sujeto implica un principio egocéntrico que da prioridad al yo sobre toda otra persona o consideración.” (Guarín, 2004, p.93).

Para aplicar y hacer efectivas en la práctica las características propias de un docente proactivo, no basta sólo con conceptualizar, se debe visibilizar en el aula el desarrollo de las inteligencias emocionales, así como la fundamentación conceptual, haciéndose necesario darle oportunidades al estudiante a participar, dando lugar a la libertad, dando cambios desde su interior, para verlos proyectados hacia afuera en sus actitudes y comportamientos, lo que le permite avanzar equilibradamente, manteniendo compromisos consigo mismo y con los demás. Allí nace la verdadera democracia escolar y social, en pensar en el compromiso personal para el beneficio colectivo.

“Pero, al mismo tiempo, todo sujeto lleva en sí un principio de inclusión en un «nosotros» que lo incita a integrarse en una relación comunitaria y de amor con los demás, con los «nuestros» (familia, amigos, patria), y que aparece desde el nacimiento con la necesidad vital de apego del recién nacido. Este principio de integración puede llevar al sujeto hasta el sacrificio de su vida en aras de ese nosotros. El ser humano se caracteriza por ese programa doble: el uno lo lleva al egocentrismo, a sacrificar a los demás; el otro lo lleva a sacrificarse por los demás, al altruismo, a la amistad y al amor.” (Guarín, 2004, p.93).

Como seres humanos racionales, estamos en capacidad de transformar y transformarnos, y de allí surge la capacidad protagónica, histórica, política y democrática del ser humano, lo cual no se aparta del condicionamiento estructural y cultural que nos conforma como seres humanos, partícipes de una colectividad. La educación surge entonces equilibrada con el carácter histórico y político de los seres humanos, más aún cuando enten-

demostramos el educar, como construir para el mañana. Es un actuar que va más allá del momento presente y exige el conocimiento de su contexto social.

Para llegar a esto se necesita que la educación brinde a los sujetos las posibilidades de reflexionar sobre sí mismos, sus responsabilidades y el contexto histórico, cultural y social en que están viviendo, con sus retos y sus dificultades. La labor del docente, que al elegir su profesión lo hace en libertad, y lo debe hacer porque es crucial que él también exteriorice la autonomía de discutir, de elegir, de optar.

Es necesario para ello generar espacios donde se sientan las personas en libertad para manifestar pensamientos, sentimientos y opiniones, cuestionar y proponer alternativas con las cuales se obtenga el compromiso de llevarlas a la acción.

“Llamemos democracia al derecho del individuo a diferir contra la mayoría; a diferir, a pensar y a vivir distinto, en síntesis, al derecho a la diferencia. Democracia es derecho a ser distinto, a desarrollar esa diferencia, a pelear por esa diferencia, contra la idea de que la mayoría, porque simplemente ganó, puede acallar a la minoría o al diferente.” (Zuleta, 2010, p.44-45).

La capacidad social de deliberación, la inmersión en la dialogicidad, la garantía de ser escuchados y de manifestar sus emociones, es el camino hacia la construcción de propuestas democráticas al interior de las instituciones escolares que preparan y ejercitan para la función de ciudadanos, sin esta ciudadanía crítica y reflexiva capaz de interponerse en las diferentes instancias sociales, la democracia será muy vulnerable a los intereses de dominación. Se propone por ello que uno de los objetivos de la educación debe ser el desarrollo de la capacidad de juicio.

El ambiente político y dialógico de la educación está asociado a la confirmación de la persona en una opción, que es crítica y al mismo tiempo amoroso, humilde y co-

municativo. Una opción que no se impone sino que se dialoga. Es una educación fundamentada en el diálogo, que debe servir de plataforma para formar hacia la responsabilidad social, democrática y política. “En la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.” (Freire, s.f., p. 65).

Indudablemente, en este proceso es primordial el papel desempeñado por los docentes que prefieren inclinarse por un compromiso de participación social, democrática y ciudadana, que tienen conciencia sobre su función política y que impulsan las luchas, no sólo por el progreso de la educación sino también por la construcción del ideal social, que transforman la acción y que representan al tipo de sociedad, al que en un momento dado aspiran dichos docentes.

La actitud de pensar siempre en el diálogo en el contexto educativo, promovido por estos docentes, se formula en las condiciones de espacio de la comunicación, de respeto por la autonomía propia y de los demás, en un espacio dialogal y relacional, donde nos encontramos como seres humanos históricos, pensantes, afectivos, que participamos en la construcción de los conocimientos, así como en una lectura crítica del mundo y de su transformación.

La educación como forma de mediación en el mundo, tiene para nosotros el sentido político que alude a una formación que alienta a trabajar y a luchar en la sociedad en la cual vivimos, es un acto político. Frente a estos planes y en el caso de nuestras sociedades donde se revelan con intensidad fuerzas y contradicciones en lucha, la educación y los docentes, tiene que fijar posición ante lo que representan.

“Educar en valores en una sociedad democrática y pluralista, pero además de intentar dar una respues-

ta a una pregunta como la formulada, hay otra tarea que debe emprender cualquier educador deseoso de determinar qué tipo de educación moral es apropiado para construir una sociedad democrática: la de tratar de dilucidar en qué consiste una auténtica democracia. Porque, aunque es éste un tema que ha originado ríos de tinta, no parecen tomarlo en cuenta quienes organizan la vida social, sino darlo por supuesto. Y no es de espíritus críticos y responsables, sino de espíritus dogmáticos, dar por supuesto lo que prácticamente nadie tiene claro, en este caso qué tipo de democracia queremos construir.” (Cortina, 2003, p. 10).

En este sentido, el carácter político de la educación también envía a la lucha permanente por la humanización, lucha en contra de la distorsión que representan todos los actos de deshumanización que ocurren en nuestras sociedades y que se expresan en las injusticias sociales, en el desconocimiento de los derechos de los ciudadanos, en los abusos de poder, en la intimidación y obstaculización de la libertad, o en el afán de crear políticas que no contribuyen realmente con la disminución de los grandes problemas sociales (hambre, salud, vivienda, ambiente, desempleo, entre muchos otros). A este respecto, es importante reconocer las posibilidades que tiene la educación de incidir en la conformación de una sociedad crítica y democrática, ya que de ello depende en gran medida las condiciones sociales y culturales que hacen posible el ejercicio de la libertad.

Por todo esto, una educación problematizadora, dialógica, política y democrática, es considerada como una forma de intervención en el mundo, exige una actuación educativo-política que implica no sólo un compromiso con la defensa de la libertad y de la justicia, sino también con la promoción de aquellos sueños y proyectos que apunten a la conformación de una sociedad libre, justa, pluralista, de inclusión, participativa y digna.



Bibliografía

Fuentes

- Arendt, Hannah. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Cortina, Adela. (2000). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, Adela. (2003). *Ética discursiva y educación en valores*. En: <http://caribe.udea.edu.co/~hlopera/Web-etica/AdelaCortina.pdf> (Recuperado en Julio 27 de 2014).
- Chomsky, Noam. (1992). *La democracia en un mundo cambiante*. Nueva Sociedad, 119, 121-128.
- Freire, Paulo. (s.f). *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno Editores.
- Freire, Paulo. (s.f). *Pedagogía del oprimido*. En: <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>. (Recuperado en Agosto 5 de 2014.).
- Freire, Paulo. (1994). *Educación y participación comunitaria*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, David. (2001). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Káiros.
- Guarín, Germán. (2004). *Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Guichot, Virginia. (2003). *Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997)*. Profesión docente. Docencia. (21). Pp. 63-74.
- Morín, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Morín, Edgar. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Rivas, José & Herrera, David. (2010). *La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Zemelman, Hugo. & Gómez, Marcela. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México, D.F.: PAX.
- Zuleta, Estanislao. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. España: Omegalfa.

Referencias

- Baudrillard, Jaques. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Bernasconi, Orianna. (2011). *Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo*. Acta Sociológica. 56 (1), 9-36. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras>
- De Souza Barcelar, Lucicleide. (s. f.). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Devalle, Alicia. & Vega, Viviana. (2006). *Una escuela En y Para la diversidad*. Aique. Grupo Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Estévez, Mauricio. (2012). *Diseño de un programa de intervención a partir del sistema preventivo de Don Bosco*. (Tesis de doctorado). Universidad de Sevilla, Sevilla, España.
- Gurdián-Fernández, Alicia. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio- Educativa*. Costa Rica: PrintCenter.
- Mateos-Aparicio, Javier. (2009). *Evaluación de la efectividad de programas destinados a la promoción y mejora de la convivencia en un centro de educación secundaria de la provincia de Ciudad Real*. (Tesis de maestría). Universidad de Burgos, Burgos, España.
- Perafán, Betsy. (2004). *Posibilidades reales de los docentes para promover valores democráticos en el aula*. (Tesis de maestría). Universidad de los Andes. Bogotá, Colombia.
- Piaget, Jean. (1980). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué.
- Ranciere, Jaques. (2003). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Rentería, Luis Felipe. & Quintero, Néstor Gerardo. (2009). *diseño de una estrategia de gestión educativa para mejorar los niveles de convivencia en el colegio Rafael Uribe Uribe de ciudad bolívar, en la jornada de la mañana*. (Tesis de maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Sánchez, Dairo. (s. f.). *Cuerpo, psiquismo y sociedad en la educación contemporánea*. Documento inédito.

- Sennett, Richard. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Soto, Mario. (1999). Edgar Morín. *Complejidad y sujeto humano*. Universidad de Valladolid, España.
- Vigotsky, Lev. (1976). *Pensamiento y lenguaje*. México: Quinto sol.
- Zemelman, Hugo. (s.f). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto politécnico nacional. Instituto pensamiento y cultura en América Latina. México.
- Zemelman, Hugo. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales, contribución al estudio del presente*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Zuleta, Estanislao. (2005). *Elogio de la dificultad*. En: <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Elogio.pdf> (Recuperado en Junio 13 de 2014.).
- MEN. (2012). En: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-235147.html> (Recuperado en Julio 30 de 2014).



El reconocimiento de los otros a través del juego en la didáctica de las matemáticas permite dinamizar las aulas inclusivas¹

INGRID YULIANA MERA PRIETO²,
ALBERTO RAMÓN CORTES SOLAR³, CLAUDIA PATRICIA JIMÉNEZ GUZMÁN⁴

Resumen

El presente artículo surge como producto del trabajo de investigación⁵ que tiene por objetivo comprender, como las prácticas pedagógicas desde el área de las matemáticas, pueden dar respuesta a la diversidad de los estudiantes de la Institución Educativa Segovianas, del municipio de La Plata – Huila, para ello se plantea con una metodología de tipo cualitativo con corte etnográfico, utilizando técnicas como: observación no participante, entrevista semiestructurada y didactobiografía; el marco conceptual se fundamenta en el desarrollo de tres temas centrales: la práctica pedagógica del área de matemáticas, lúdica y diversidad.

Los resultados muestran que en el entorno y realidad de la Institución Educativa Segovianas se requiere fortalecer el quehacer educativo en torno a la didáctica puesto que se dan de manera aislada elementos que pueden atender la diversidad de los educandos pero éstos son dejadas de lado debido al temor que se tiene de ahondar en el desarrollo de estrategias diseñadas por los mismos docentes, pero que se abandonan por el miedo al fracaso, por el cuestionamiento de los otros, las historias de vida de los docentes y por los requerimientos de las políticas del sistema educativo colombiano.

Palabras claves: Educación, Diversidad, Prácticas Pedagógicas, Didáctica de las matemáticas, lúdica.

1 Recibido: 03 de septiembre de 2014. Aceptado: 24 de abril de 2015.

2 Ingrid Yuliana Mera Prieto. Magister en Educación desde la diversidad; Docente de la Institución Educativa Agroindustrial Monterilla del municipio de Caldoño – Cauca-. Ingeniera Agroindustrial de la Universidad del Cauca. Correo electrónico: ingridyulianamera@hotmail.com

3 Alberto Ramón Cortes Solar. Magister en Educación desde la diversidad; Docente de la Institución Educativa Segovianas del municipio de La Plata – Huila. Licenciado en Informática y Medios Audiovisuales. Técnico Profesional en Ingeniería de Sistemas.. Correo electrónico: siscoral@hotmail.com

4 Claudia Patricia Jiménez Guzmán. Magister en Educación desde la Diversidad; Licenciada en Educación especial; Asesora de la tesis. Correo electrónico: clapato.jimenz@gmail.com

5 El presente artículo es resultado de la investigación que realizó durante el periodo comprendido entre marzo de 2013 a Agosto 2014, como parte del macroproyecto: "Didácticas alternativas: Una posibilidad a la diversidad en el aula", liderado por las investigadoras: María Carmenza Grisales Grisales y Claudia Patricia Jiménez Guzmán, la cual se realizó como prerrequisito para obtener el título de Magister en Educación desde la Diversidad.

Abstract

The recognition of the “other” through play in the teaching of mathematics can boost inclusive classrooms

The research project aims to understand how the pedagogical practices from the subjects of mathematics, responds to the diversity of students of Institution Educative Segovianas, in the municipality of La Plata - Huila, for this is proposed a qualitative methodology and ethnographic view, using techniques such as non-participant observation, semi structured interview and didactobiography (self- biography); The conceptual framework is based on the development of three categories: pedagogical- practice, ludic and diversity.

The results show that the environment and reality of Segovianas educational institution requires strengthening the educational work around teaching as occur in isolation elements that can address the diversity of learners but they are neglected due to fear that you have to delve into the development of strategies designed by the teachers themselves but abandoned by the fear of failure, by questioning the other, the life stories of teachers and the requirements of the policies of the Colombian education system.

Key words: Education, diversity, pedagogical practices, didactics of mathematics, ludic.

Presentación

El trabajo que se presenta a continuación, se realizó como prerrequisito para optar el título de Magister en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. La investigación se encuentra enmarcada en el macroproyecto: “Didácticas alternativas: Una posibilidad a la diversidad en el aula”, liderado por las investigadoras: Mg. María Carmenza Grisales Grisales y Mg. Claudia Patricia Jiménez Guzmán. El estudio que desarrollo desde el mes de marzo de 2013 a agosto de 2014 y muestra el resultado del análisis de las prácticas pedagógicas de 4 de 6 docentes que orientan el área de matemáticas en la básica primaria de la Institución Educativa Segovianas, del municipio de La Plata en el Departamento del Huila y que permitió identificar como la biografía de los maestros potencializa o limita sus practica pedagógicas. Así mismo se identificó el juego y la lúdica como una herramienta que facilita la inclusión en el aula.

Justificación

La enseñanza y aprendizaje de las matemáticas ofrece herramientas cognitivas y simbólicas que ayudan a desarrollar el pensamiento lógico matemático, competencias que muchas veces se les dificulta alcanzar a algunos estudiantes debido a sus diferencias tanto académicas (estilos y ritmos de aprendizaje) como culturales y sociales, afectando, no solo el área, sino también a aquellas que tienen relación directa con estos procesos.

Sumado a esto, las exigencias del contexto también han cambiado, reclamando de los sujetos nuevas formas de aprender. Así lo confirma Pozo (1999, p. 31), cuando manifiesta que “en nuestra sociedad no sólo está cambiando lo que se aprende, sino también la forma en que se aprende”, esto ha hecho que se empiece a repensar la educación para adaptarla a los cambios que surgen en la sociedad, lo cual implica pensar en nuevas estrategias para formar al educando, sin olvidar que “dichas estrategias de aprendizaje afectan



tanto a los estudiantes como a los docentes, puesto que del mismo modo como se enseña, también se aprende” (Freire, 2004, P. 28). Esto implica que se debe visualizar la educación como un todo, requiriendo que el aprendizaje sea motivado por el cambio y no por conocimientos estáticos que solo crean monotonía en un entorno que cada día requiere que sea más dinámico, por ello los docentes han tenido que cambiar su rol y aprender nuevas maneras de enseñar a las crecientes generaciones.

No obstante, es muy frecuente encontrar docentes que continúan pensando que la enseñanza de las matemáticas requieren de una metodología especial dado su carácter abstracto y formal, desde este punto de vista, la clase magistral, la mecanización y memorización de algoritmos a través de fórmulas y procedimientos que le sirven para la solución de los ejercicios propuestos es la estrategia privilegiada.

Esta situación se traduce en que los conocimientos adquiridos por los estudiantes difícilmente los puedan transferir a nuevos contextos, siendo aprendizajes poco significativos que no permiten que *“lo que se aprende se pueda utilizar en otras situaciones de aprendizaje donde se puedan conjugar los cuatro resultados del aprendizaje (conductuales, sociales, verbales y procedimentales) que aunque son diferentes interactúan para apoyarse unos a otros en busca de un aprendizaje óptimo”* (Pozo, 1999, p.80).

En este sentido, es ineludible advertir la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas de los docentes de matemáticas no solamente desde el ámbito académico sino también desde el ámbito humano, ya que las matemáticas forman parte de la cultura, así se explica en los Estándares Básicos de Competencias cuando se señala que “las matemáticas son una actividad humana inserta y condicionada por la cultura y por su historia, en la cual se utilizan distintos recursos lingüísticos y expresivos para plantear y

solucionar problemas tanto internos como externos a las matemáticas mismas...” (MEN, 2006, 50)

En este orden de ideas, esta investigación busca identificar si las prácticas de aula de los docentes relacionadas con la construcción del conocimiento de las matemáticas dan respuesta a la diversidad de los sujetos y a partir de ese dejar planteada la necesidad de buscar estrategias pedagógicas que involucren situaciones significativas que logren la participación autónoma del estudiante teniendo en cuenta sus capacidades, su ritmo y estilo de aprendizaje.

Antecedentes

Una vez realizada la búsqueda de antecedentes a nivel local, regional y nacional, se encontraron pocas investigaciones que abarcan las categorías relacionadas con el tema de investigación.

A nivel internacional, la Investigación *“Educación Inclusiva: ¿Mito o realidad?”* realizada por Dammy et al (2009) en Chile, donde uno de sus objetivos es describir desde diversos actores de la comunidad educativa su percepción sobre la instalación en su institución de prácticas inclusivas así como prácticas de gestión y aprendizaje. Es una investigación de corte cualitativo donde se encontraron hallazgos como: “en general la mayoría de los directivos tienen un manejo del concepto de educación inclusiva incipiente y, restringido a aspectos relacionados principalmente a una escuela que recibe y atiende a Nish con dificultades de aprendizaje, discapacidad o bien que provienen de ambientes de alta vulnerabilidad ” “Otro grupo de directores destaca que la escuela inclusiva es aquella que abre sus aulas a alumnos/as con distintas características y se preocupa por desarrollar procesos de calidad.” “Los entrevistados manifiestan que la escuela pública no discrimina a los niños y niñas, ya que los recibe a todos en sus aulas por no existir selección.” “La

mayoría del profesorado manifiesta tener un concepto de la diversidad basado en las características personales de los y las estudiantes, dando énfasis a las diferencias frente al proceso de aprendizaje, y en menor intensidad a distinciones culturales y religiosas.” “Los profesores en general tienden en primera instancia a valorar la diversidad, pero acentúan en sus discursos todos los esfuerzos y dificultades que tienen que enfrentar para dar apoyos a los alumnos y alumnas. Establecen el énfasis, en reconocer la diversidad del alumnado, es decir aceptan que existen y se les respeta, pero se complejiza su trabajo pedagógico por sus malos hábitos, costumbres, problemas de aprendizaje, entre otros aspectos, lo que incide en la aceptación de éstos, ya que el profesor/a se percibe incapaz de atender a este tipo de diferencias. “La capacitación es un aspecto manifestado por la gran mayoría del profesorado. La preocupación de éstos se focaliza hacia la falta de preparación que sienten para enfrentar el proceso pedagógico con aquellos alumn@s que presentan mayores dificultades, como así mismo hacia la importancia de contar con el apoyo de especialistas.” “La actitud de los docentes, es reconocida como una destacada actuación que favorece las relaciones y la comprensión hacia la diversidad, y que además favorece el desarrollo de la autoestima de los estudiantes.”

Estos resultados develan que, a pesar de, que el discurso en los directivos, estudiantes, docentes y familias frente a la atención a la diversidad aparece de forma constante como una realidad de las escuelas, pero esto no llega a concretarse en el ámbito de las prácticas institucionales y curriculares.

Moreano y Asmad (2009) en su investigación “*Concepciones Sobre La Enseñanza De Matemática En Docentes De Primaria De Escuelas Estatales*” quienes desde el ámbito internacional identificaron las concepciones que los docentes sostenían sobre la enseñanza y aprendizaje de matemática para comprender su práctica

pedagógica en el Perú a través de un estudio cualitativo de carácter etnográfico, donde encontraron que el docente tiene una visión instrumentalista de la matemática, es decir, la conciben como un conjunto de resultados, en la cual se hallan reglas, procedimientos y herramientas sin una vinculación teórica ni práctica determinada, como lo mencionan Barrero & Mejía (2003) a nivel regional, también señalan concepciones no tradicionales emergentes que, aunque no están completamente asentadas están emergiendo entre los docentes. Mencionan la necesidad de los docentes de usar recursos pedagógicos para lograr una retroalimentación con los estudiantes que faciliten los procesos de enseñanza aprendizaje y permita enfrentar la heterogeneidad como un aliado de la práctica pedagógica. Esto llevaría a pensar en la capacitación de los docentes o en sus bases conceptuales como una categoría que afecta directamente el propósito de la investigación titulada “*La Interpretación De La Práctica Pedagógica De Una Docente De Matemáticas*” realizada en Bogotá, en la universidad Católica de Colombia donde el propósito principal de este estudio fue describir los patrones pedagógicos, modelos, estilos, creencias y las interacciones maestra alumnos, a través una metodología de carácter cualitativo micro etnográfico encontraron que “los modelos pedagógicos en la asignatura de matemáticas, los cuales no pueden ser categorizados en un modelo específico, se observaron varios modelos. En estos modelos se evidencia la forma como la docente concibe la ciencia. El positivismo tradicional incide en sus concepciones de enseñanza lo cual es coherente con su estilo pedagógico. Las creencias y las concepciones que se tiene en torno al conocimiento matemático inciden en la práctica pedagógica”. Estos hallazgos son de suma importancia para esta investigación pues se debe partir de las concepciones que tienen los docentes frente al área objeto para poder determinar en qué medida la flexibilización del currículo se ve afectada por la concepción



de las matemáticas como ciencia, lo que permitiría comprender otras posiciones y por ende la realidad social del contexto de la Institución.

A nivel regional se encontró a E. Gómez, G. Guerrero & M. Buesaquillo con su investigación “Prácticas Pedagógicas y Diversidad”, que tuvo por objeto conocer cómo se está comprendiendo la Diversidad desde las Prácticas Pedagógicas en la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero del Municipio de Tangua Nariño, mediante una metodología cualitativa con enfoque histórico hermenéutico. Los hallazgos encontrados muestran que “los docentes presentan diferentes concepciones de diversidad, las cuales son producto de conocimientos empíricos producto del contacto de los docentes con la diversidad, sin embargo, se presentan niveles importantes de apropiación de la temática, apropiación que se refleja en el ajuste o incorporación del concepto de diversidad a teorías que ya manejaban con anterioridad como la propuesta de dialéctica de Marx, ejemplo de ello son conceptos como: —la diversidad es la esencia del ser humano porque todos somos únicos y distintos; varía nuestra forma de pensar, hablar, comunicarnos y expresar lo que sentimos, teniendo más motivaciones y expectativas”

La investigación refiere que los docentes tienen varios intereses en cuanto a las prácticas pedagógicas, entre ellos se destacan: “El propiciar espacios de pensamiento, que logren alimentar diferentes puntos de vista y toma de decisiones entre los estudiantes, el propiciar espacios de debate y espacios de reflexión acerca de diferentes temas que lleven al reconocimiento y potenciación de la diversidad, el enriquecer la práctica docente y a las personas participantes en el acto educativo tanto a nivel personal como académico, el adecuar características y condiciones de los estudiantes a un contexto social y académico, el enfocar valores como el respeto y la responsabilidad y el lograr el aprendizaje de los estudiantes con diferentes capacidades para que logren

apropiar algunos aspectos de acuerdo a sus capacidades y potencialidades”.

En el ámbito local se encuentra la investigación titulada “*La Atención Educativa A Niños, Niñas Y Jóvenes En Situación De Vulnerabilidad: Unas Prácticas Pedagógicas Que Distan De La Educación Desde La Diversidad*” realizada en las instituciones Educativas El Mirador, Metropolitano María Occidente de Popayán e INCODELCA de Corinto, en el departamento del Cauca, del año 2012. Una investigación cualitativa que trabajo con un grupo focal de seis docentes de educación básica primaria, que buscaba establecer las concepciones de los docentes frente a conceptos como la diversidad y vulnerabilidad; a igual que las prácticas pedagógicas de los maestros. Dentro de los hallazgos la concepción de diversidad de los maestros “se aproximan a este concepto y reconocen diferentes aspectos tales como: diversidad de capacidades, diversidad étnica, diversidad de género y diversidad ideológica y cultural, ya que atienden población diversa en sus distintas formas”. Caso contrario ocurre con la concepción de vulnerabilidad donde “dejan ver el conocimiento fragmentado acerca del tema, pues sólo se limitan a la vulnerabilidad de entorno, y describen situaciones como la disfuncionalidad familiar, el bajo nivel educativo y la precariedad económica, sin reconocer las minorías étnicas como grupos poblacionales en situación de vulnerabilidad”. En cuanto a las prácticas pedagógicas se hallaron estrategias como: “inclusión educativa, la participación del núcleo familiar, la atención personalizada y la motivación”.

Problema de investigación y objetivos

La institución en su misión y visión plantea la inclusión como una de sus políticas; sin embargo, no cuenta con una estrategia clara para atender a la diversidad de necesidades e intereses de sus estudiantes, por esto los docentes desde su saber y

entender aplican estrategias que consideran válidas para atender estos grupos de estudiantes y en muchas ocasiones se sienten limitados, porque no saben a ciencia cierta si estas formas de enseñar son las adecuadas para formar chicos de contextos, cultos, ritmos y estilos de aprendizaje tan diferentes, al punto de no saber qué hacer en ciertas circunstancias.

Por lo tanto, es necesario identificar cómo desde el área de matemáticas los docentes dan respuesta a la diversidad de sus estudiantes, cuáles son las características y el sentido de la práctica docente en la institución, teniendo en cuenta que se están formando individuos para una sociedad donde el contexto cambia permanentemente y que de su forma de adaptarse depende su futuro, así mismo dar claridad al docente sobre cuáles de sus estrategias son válidas para la formación de sus estudiantes.

Es por ello que se plantea como objetivo general el comprender, como las prácticas pedagógicas, pueden dar respuesta a la diversidad de los estudiantes de la Institución Educativa Segovianas, para ello se hace necesario identificar las prácticas pedagógicas que dan respuesta a la diversidad de los estudiantes desde el área de las matemáticas, analizar las prácticas pedagógicas que los docentes usan y que pueden dar respuesta a la diversidad e interpretar el sentido que el docente tiene sobre la sus prácticas pedagógicas en función de la atención a la diversidad, para responder la pregunta ¿Cómo los docentes en sus prácticas pedagógicas desde el área de las matemáticas, dan respuesta a la diversidad de los estudiantes de la Institución Educativa Segovianas, del municipio de La Plata - Huila?

Descripción teórica

Educación

La educación es un proceso constante social y culturalmente, donde su principal objetivo es la formación integral de los

individuos y por ende de perfeccionamiento de la humanidad. Ausubel (1983, p.83), menciona que es un proceso que permite al individuo desarrollar habilidades físicas, intelectuales y morales dentro de un marco sociopolítico de un país, donde se busca que en el tiempo y espacio, se mantengan los principios filosóficos de la sociedad.

Es por ello que la educación permite preparar a las nuevas generaciones para que además de vivir como personas que pueden vivir en sociedad, creando y transformando su cultura, asumiendo las responsabilidades que ello implica.

En primera instancia la educación es responsabilidad de la familia, pero también es responsabilidad de la comunidad, aunque cada vez en Colombia se está dejando esta responsabilidad a las Instituciones Educativas orientadas por lineamientos, decretos, resoluciones y leyes.

Dentro del marco constitucional y concordancia con las orientaciones internacionales en derechos humanos, se consagra la educación como un derecho fundamental, *“El derecho social a la cultura y a la educación tienen carácter fundamental, no sólo porque de él depende la dignificación humana, al poder enriquecer posibilidades de su desarrollo, sino que lo es porque se entrelaza con otros derechos civiles, políticos y económicos de las personas, capacitándolas para el ejercicio de los mismos, posibilitándolos y potenciándolos”*⁶ La constitución política de Colombia la define, a su vez, como un servicio público cuya función es la búsqueda del desarrollo del país a través del acceso al conocimiento, la tecnología, la ciencia y los valores (Art. 67). La divulgación de la Constitución Política de 1991 marca un hito, pues adquieren carácter constitucional los principios de la reforma que ya se venían anunciando desde mediados de los años ochenta; esto es: “La educación como derecho y su

6 Marshall, T. H.; Bottomore, Tom. Ciudadanía y clase social. Versión de Pepa Linares. Alianza Editorial, Madrid, 1998. pág. 22.



obligatoriedad entre preescolar y la básica secundaria, que equivaldría a entre los 5 y 15 años de edad, como también los mecanismo de participación de toda la comunidad en las Instituciones Educativas y la asignación de recursos dentro del Sistema General de Participación para la educación pública. También es importante que la Carta señale este derecho”, (artículo 70), “como uno que debe ser accesible en igualdad de oportunidades para toda la comunidad sin distinción de sexo, raza o creencias, que beneficia la creación de una identidad nacional”.

Es necesario que para que el derecho a la Educación que se implanta con la Carta Magna, sea un derecho universal, se debe tener en cuenta las condiciones de diversidad, no solo las que define nuestra Constitución (sexo, raza, religión, clase social, entre otros) sino también las inherentes al ser humano, pero para garantizar este derecho es necesario que se implementen políticas públicas educativas que deben ir de la mano con la disponibilidad de recursos materiales, humanos, pedagógicos para atender esta diversidad.

Diversidad

“El discurso de la diversidad se manifiesta, fuerte y reiterado, en diferentes textos y contextos de la sociedad actual” (Manosalva, S. 2011). La diversidad va más allá del hecho de decir que hay “minorías” o estudiantes con necesidades educativas especiales; diferenciar el sexo, etnia la cultura de las personas. Hay que concebir que las características que hacen que las personas sean diferentes unas de otras más que ser un problema a la hora de educar debe ser una fortaleza que permite avanzar en la formación integral del ser humano hacia una sociedad más equitativa.

El concepto de diversidad puede llegar a ser muy amplio, dado la cantidad de enfoques que tiene, aunque entre ellos generalmente sobresale la diferencia. De esta manera la diferencia es la representación subjetiva sobre el concepto.

Se puede empezar entonces por el reconocimiento del otro:

“Ya no es, entonces, la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad, aquello que define la potencia existencial del otro, sino la presencia – antes ignorada silenciada, aprisionada, traducida etc. – de diferentes espacialidades y temporalidades del otro; ya no se trata de identificar una relación del otro como siendo dependiente o como estando en relación empática o de poder con la mismidad; no es una cuestión que se resuelve enunciando la diversidad y ocultando, al mismo tiempo, la mismidad que la produce, define, administra, gobierna y contiene; no se trata de una equivalencia culturalmente natural; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser otro que es irreductible en su alteridad” (Skliar, 2002, p.114)

Para poder hablar de diversidad, debemos hablar del otro, reconocerlo, sin ello no hay diversidad. “La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetado)”. Gimeno (2000, p.12)

La escuela no es la excepción, se ve enfrentada a aceptar el pluralismo que se ha negado durante años y por ende la necesidad de adaptar un curriculum común, como plantea Gimeno (1995, p.173), pero común en derecho a la igualdad, a la singularidad y en educación para todos los que cohabitan este espacio.

Elena Hernández sostiene que en el campo educativo se observa la diversidad presente en variables como el sexo, edad, clase social, etnia, dotación, etnia, religión, cultura, etc. (Hernández, 2010, p. 2). Es así como su clasificación se ve afectada por los aspectos que se tengan en cuenta a la hora de identificar las características de los estudiantes.

En educación y especialmente en las Instituciones Educativas la diversidad debe entenderse como que los estudiantes tienen diferentes capacidades, intereses, estilos de aprendizaje, motivaciones, aptitudes, culturas, condiciones familiares, sociales, biológicas y físicas; lo que implica que el estudiante tenga unas “*necesidades educativas especiales*” que a su vez necesita una mirada diferente en cada uno para poder lograr una formación integral como se pretende en los fines de la educación. Estas diferencias deben ser vistas como capacidades como lo menciona Gimeno (1999, p.67), “poder o llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos, y culturales”. Esto lleva a pensar en la diversidad como la denomina López Melero (2001, p. 31), reconocer la diversidad como un valor y no como un defecto o un obstáculo.

En estos términos cabe señalar que se hace necesario pensar en procesos y desarrollo de una educación basada en el análisis de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes y los docentes, la cual no solo debe estar centrada en el desarrollo de unos contenidos programáticos a partir de estándares internacionales, sino también en las necesidades e intereses del contexto que se desarrolla proceso de enseñanza, lo mismo que en el reconocimiento de las diferencias y realidades individuales de quienes participan en dicho proceso, como lo sugiere Manosalva (2011), considerando que “*cada uno de los sujetos presentes en el hecho educativo es único e irrepetible*” y que no solo “*basta con atender las diferencias*” sino que por ello, los docentes actuales debemos existir en la diversidad teniendo en cuenta que “*Todo ser humano se construye humano en la relación con otros seres humanos con los que se identifica socialmente (plural) y se diferencia identitariamente (singular)*”⁷

7 Manosalva, Sergio. Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-

La diversidad también se refleja en el aula y esto implica que la praxis responda a las necesidades de los estudiantes y por ende, a un esfuerzo por parte del docente para hacer que su práctica sea incluyente.

La inclusión educativa

El derecho a la educación está ampliamente reconocido en las legislaciones de los diferentes países, de hecho, así lo establece el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos “*Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*” (1948, 5)⁸, De igual forma lo hacen por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, la Convención Internacional de los Derechos del Niño de 1989, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Jomtien en 1990, el Foro Mundial sobre la Educación realizado en Dakar en 2000, los Objetivos de Desarrollo del Milenio de 2000. Sin embargo el acceso a ella ha estado limitado por diferentes circunstancias que según Terigi (2009, 2013) citada por Margarita Poggigeneran exclusión cuando “*se reconocen las diferentes barreras de distinto tipo y condición establecidas por la tradición escolar que limitan la presencia, el aprendizaje o la participación de algunos grupos en condiciones de igualdad. Desde formas más brutales hasta otras más sutiles*”⁹.

ideológica de anormalidad. Memorias. III simposio Internacional Horizontes Humanos. Argentina, 2011, pág. 52

- 8 Declaración Universal de Derechos Humanos, pág. 5.
- 9 Poggi, Margarita. X Foro Latinoamericano de Educación La educación en América Latina: Logros y desafíos pendientes. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2014, pág. 15.



Esta exclusión sin embargo no solo se limita al acceso a la educación sino también que debe resaltar una educación de igual calidad para todos, donde el aprendizaje sea atendido teniendo en cuenta que se deben superar las barreras que impiden que la educación sea inclusiva, sobre todo, si no se cuentan con la infraestructura, las herramientas pedagógicas y tecnológicas que permitan llegar en las escuelas y colegios a llevar de forma adecuada el conocimiento hasta los estudiantes.

Por ello el hecho de reconocer la educación para todos ofreciendo múltiples oportunidades de acceso es un avance, pero no es suficiente, pues una concepción más ambiciosa implica el derecho a una educación de calidad, desde el nacimiento y a lo largo de la vida, que promueva el pleno desarrollo y aprendizaje de las personas y respete los derechos a un trato digno, a la participación, a la propia identidad y a ser diferente.

El derecho a la educación significa que todas las personas se eduquen juntos y en igualdad de condiciones, independientemente de su lengua, cultura, origen social o condiciones individuales, como una vía fundamental para que la educación contribuya a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la sociedad.

En Iberoamérica se ha tenido avances en la inclusión¹⁰ ya que a la inversión en políticas sociales se ha incrementado resultados en el acceso a los diferentes niveles educativos, pero existen desigualdades tanto en el acceso y conclusión de estudios como en los niveles de aprendizaje¹¹.

También existen escuelas o programas separados para personas con necesidades educativas especiales, de diferentes etnias o niños migrantes. Es así como muchos estudiantes aun no reciben un trato acorde a la dignidad humana porque se violenta su cultura o son víctimas de la violencia física o psicológica, las personas e situación de discapacidad son uno de los grupos más excluidos de la educación y cuando acceden a ella enfrentan numerosas barreras para aprender. Hacer visible a esta población en las estadísticas educativas ha sido el primer paso para hacer efectivo su derecho a la educación, ya que esta información es imprescindible para el desarrollo de políticas y la asignación de los recursos necesarios.

Por lo tanto en la inclusión, el foco de atención es transformar los sistemas educativos y las escuelas para que sean capaces de acoger a todos los estudiantes de la comunidad y dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje que son fruto de su procedencia social y cultural y sus características individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, ya no son los estudiantes quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponibles, sino que son las escuelas las que cambian y se “preparan” para atender a todos los que acuden a ellas y no solo a cierto tipo de estudiantes.

Prácticas pedagógicas

Antes de iniciar a hablar de las prácticas pedagógicas es muy importante resaltar lo que dice Carr y Kemmis (1988, p.142), respecto a que la teoría pedagógica es práctica y de esta manera no puede limitarse a explicar el origen de los problemas que los estudiantes enfrenten o contentarse con tratar de resolver los problemas consiguiendo que estos adopten o apliquen soluciones arbitrarias que ella elabore, por el contrario, la educación debe guiar estas prácticas y con ello eliminar las dificultades presentadas.

10 Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa; Hernández, Rosa. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica

11 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2021 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI 2010, págs. 36 - 60

De esta manera se debe lograr más bien que los educandos se visualicen a sí mismos para que estos puedan lograr solucionar las situaciones en que se encuentren inmersos y esto solo se consigue con unas buenas prácticas pedagógicas.

Según Javier Daza (2010, 81) estas últimas se conciben como una acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje; va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas, y se fundamenta en los saberes del profesor". Por lo tanto es en la práctica pedagógica donde se relaciona la teoría pedagógica y las personas en proceso de formación. Estas situaciones no deben ser al azar o casuales, como lo señala Marcelo (2001, p. 3.), deben estar planeadas representadas en los denominados ambientes de aprendizaje.

Desde la educación inclusiva la práctica pedagógica debe ser flexible e idónea para poder atender a todos los estudiantes y que se ajuste a la diversidad. "Las prácticas son entonces fuerzas que actúan tanto a favor de la continuidad como del cambio social". Ferreiro (2007, p. 2). En este sentido la práctica debe procurar por la construcción y autoconstrucción de sujetos y de su empoderamiento que permita un verdadero desarrollo humano. Para ello según Ferreiro (2007, p. 4) "la praxis debe contar con 3 características: la capacidad para articular la reiteración y creación simultáneamente, debe constituirse en una actividad política y ser orientada por la ética y la estética".

Siendo así el docente debe desarrollar una serie de habilidades que les permita a sus estudiantes crear y recrear sus condiciones de vida, con una lectura crítica de la realidad, de tal manera que este asuma un rol de liderazgo y pueda transformarla de acuerdo con las necesidades que identifique en ella.

Bernstein (1994, p.46) señala que en la práctica pedagógica se da una transmisión cultural o forma social donde hay un

"que" ligado a un "como". Que tiene como base una jerarquía (secuencia), ritmo (El ritmo es la tasa de adquisición esperada de las reglas de secuencia, o sea, cuanto ha de aprenderse en un tiempo determinado, esencialmente el ritmo consiste en el tiempo concedido para hacerse con las reglas de secuencia.) y criterios. Las reglas jerárquicas y discursivas pueden ser explícitas o implícitas para el alumno o adquirente, de acuerdo a ello se dará origen a prácticas pedagógicas visibles e invisibles, que implican unos supuestos de clase particulares. Bernstein (1994, p. 67) señala las prácticas visibles e invisibles como tipos genéricos de pedagogías que caracterizan la práctica y los adquirentes, clasificándola en: conservadora o tradicional, progresista o centrada en el niño, siendo la primera orientada respecto al mercado o las "habilidades ocasionales" y la segunda orientada respecto a la "autonomía del saber".

Todos los procesos pedagógicos que se dan al interior de las prácticas, se encuentran enmarcados en un sistema abierto y complejo, según Freire y Ospina, donde el docente es el planificador de lo que pasa dentro del aula y se convierte en actor de la misma, llevando el "timonel del barco".

En este contexto los docentes deben tener una formación pedagógica que permita que el estudiante se pueda defender en cualquier contexto, Moreno y Castelló (2000, p. 31) por ello afirman "que es esencial que el docente vea la necesidad de generar experiencias didácticas que contribuyan a incrementar la capacidad de reflexión y el desarrollo personal de sus alumnos". De esta manera siguen diciendo que "el docente debe conjugar la enseñanza de los contenidos básicos y las técnicas en función de las necesidades y el contexto en que las encuentre" esto hace que la atención a la diversidad tome un papel fundamental dentro del contexto de las prácticas pedagógicas puesto que no solo se necesita un docente con conocimientos sino que lo sepa aplicar de acuerdo a las necesidades del educando.



Las matemáticas desde este punto de vista no pueden quedarse estancadas en una conceptualización meramente teórica usando ejercicios que parten de lo supuesto (planteados en los libros), sino más bien, deben convertirse en el medio, para lograr que los estudiantes identifiquen en su comunidad, necesidades que puedan ser solucionables a través del uso de ésta, de manera que, cada uno de los estudiantes las encuentre reflejada en su propio contexto de una forma natural más no impuesta.

La enseñanza de las matemáticas

La matemática como área del saber, al igual que las otras áreas, nace de las soluciones que el hombre ha dado a necesidades generalizadas. Por esta razón si pensamos en su historia, esta resulta tan larga que difícilmente lograríamos compendiarla, pues se encuentra en un proceso de construcción continua que se ha desarrollado a partir de diferentes enfoques.

El enfoque cognitivo, que desde el constructivismo, se basa en el aprendizaje significativo y las representaciones mentales de los individuos.

El enfoque del constructivismo radical, sostiene que éste es producto de la acción y la reflexión sobre la acción que el alumno anticipa, confronta y válida sus razonamientos, en donde el profesor es un mero acompañante del proceso del estudiante.

El enfoque del constructivismo social, en éste se considera que la interacción social y el lenguaje son de suma importancia al igual que social y las situaciones de conflicto intelectual y cognitivo, y asume una postura sociocultural de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas; esto es, delimita su campo de estudio hacia los procesos de transmisión de cultura matemática, centra su atención en los procesos de creación de significado del contenido y de las actividades matemáticas en comunidades de personas (Valero, 2007).

El enfoque crítico; asume la mirada sobre los aspectos sociopolíticos presentes

en las prácticas pedagógicas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, implicando esto, el interés por el estudio de los procesos sociales, históricamente situados, a través de los cuales seres humanos concretos (de carne y hueso), se involucran en la creación y recreación de diversos tipos de conocimiento y razonamiento asociado con las "matemáticas" (Valero, 2007), procura develar las intenciones, muchas veces ocultas, del poder que hay detrás de determinadas prácticas pedagógicas en matemáticas, y su influencia en la construcción de sociedad.

Se entiende que la Educación Matemática debe ser accesible y comprensible para todos los estudiantes sin que se tenga que prescindir del aprendizaje de conocimientos o contenidos matemáticos básicos, pero tampoco que simplifique de tal modo que se superficialice y minimice su importancia. La diversidad que se encuentra en el aula y de la que ya se ha hablado anteriormente de alguna manera obliga a utilizar diversas prácticas pedagógicas en la enseñanza de las matemáticas para que tenga importancia la condición de accesibilidad para todo el mundo.

La lúdica

Según Jiménez (2002 p. 42), la lúdica se ve como una actitud, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en esos espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce, acompañado de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor y el arte.

Ahora bien, tomando la acepción desde el enfoque pedagógico, es necesario resaltar planteamientos como el de Motta quien la define como:

"Un procedimiento pedagógico en sí mismo. La metodología lúdica existe antes de saber qué profesor la va a propiciar. La metodología lúdica genera espacios y tiempos lúdicos,

provoca interacciones y situaciones lúdicas. Una faceta pedagógica de lo lúdico es aprender a convivir, a coexistir a partir de valores individuales y colectivos, es también ayudar a generar una comunidad escolar sensible, crítica y solidaria". (2004 p. 24)

anterior concepción establece la lúdica, como la atmósfera que envuelve el ambiente pedagógico que se genera específicamente entre maestros y estudiantes, pues es característico que en estos espacios se presenten diversas situaciones de manera espontánea, las cuales generan gran satisfacción, pero que no es percibida, porque no se enmarca dentro de los lineamientos de la planeación y la ejecución de actividades específicas.

Es decir, cada instante que se vive en la escuela está impregnado de lúdica, las acciones cotidianas como reír, charlar, pasear o compartir que continuamente circundan la realidad educativa, a veces son desaprovechadas por los docentes, quienes en su quehacer pedagógico, caen en lo tradicional, desconociendo la simpleza de las experiencias, donde se conserva la verdadera esencia, que responde a todos aquellos cuestionamientos que apuntan a hacer del aprendizaje algo significativo.

Desde la perspectiva pedagógica constructivista, la lúdica en la escuela, es una necesidad y un requisito indispensable ya que además de la formación académica se pretende el desarrollo humano del estudiante, lo cual no se concibe desde la perspectiva conductista que ve la educación como transmisión de conocimientos, disciplina y adiestramiento. Cajiao (2000 p. 28) puntualiza de la siguiente manera:

"No hay espacio ni tiempo, la escuela está para educar, para aprender a leer y escribir, para aprender a convivir apaciblemente y esto no da lugar a la expresión delirante de una infancia de inmovilidad perpetua, de carreras desbocadas, de ansias de grito y fuerza. Para pulir las mentes y adecuarlas a las exigencias se

requiere controlar la motricidad desbordada del juego y de la risa"

Por consiguiente, la dimensión lúdica debe ser tomada en cuenta en la enseñanza de todas las áreas, si se trata de matemáticas el juego debe ser parte de las estrategias pedagógicas usadas ya que permite realizar acciones mentales y establecer relaciones, moviliza el interés del estudiante y contribuye a enriquecer el desarrollo intelectual.

Metodología

Esta investigación es cualitativa con corte etnográfico, ya que analiza un grupo de docentes de la institución educativa Segovianas en busca de descubrir el sentido de sus prácticas pedagógicas en el área de matemáticas y como dan respuesta a la diversidad de sus estudiantes. Tal vez es uno de los métodos más utilizado en las investigaciones educativas pues permite analizar y describir la práctica, facilitando la participación activa de los actores involucrados para lograr una aproximación real a una situación social.

En la investigación se utilizaron varios instrumentos, los cuales se describen a continuación:

La observación de clase: con la que se pudo obtener una descripción detallada de cómo el maestro lleva a cabo su práctica pedagógica en el área de matemáticas.

La entrevista: pretendió conocer la concepción del maestro sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

La didactobiografía: permitió a través de la narración de las historias de vida de los docentes conocer sus opiniones, experiencias y sentido, acerca de su quehacer pedagógico.

Para ello se toma como unidad de trabajo a 4 de 6¹² docentes y como unidad

12 Se pretendía tomar la totalidad de los docentes pero dos de ellos decidieron no participar de la investigación, su negativa respondió según ellos al miedo de ser observados y cuestiona-



de análisis sus prácticas didácticas en el área de matemáticas en la básica primaria, distribuidos así:

- Docente 1: Orienta en los grados 4 y 5 en la sede principal
- Docente 2: Orienta en los grados preescolar 1 y 3 en la sede El Bosque.
- Docente 3: Orienta en el grado preescolar y tercero en la sede principal.
- Docente 4: Orienta todos los grados en la sede el Jazmín.

La recolección de información se realizó mediante los instrumentos antes mencionados para después analizarla mediante procesos de codificación abierta y axial, finalizando con la triangulación de la información que permitió la identificación de las subcategorías y categorías; de esta manera realizar el análisis de los resultados.

Hallazgos Y Discusión

El principal interés de esta investigación fue determinar si las prácticas pedagógicas de los docentes de matemáticas de la institución educativa Segovianas del municipio de La Plata – Huila contribuyen a la diversidad.

Los datos recolectados a través de la observación, las entrevistas y didactobiografías se condensaron en una matriz descriptiva para determinar las subcategorías y categorías de análisis. Después de codificar los datos se encontraron dos categorías emergentes:

CATEGORIA 1: La biografía personal y social de los maestros limita las alternativas didácticas de las prácticas inclusivas en el aula.

CATEGORIA 2: El juego: un escenario didáctico de las matemáticas para generar el reconocimiento de los “otros”

A partir de estas categorías se filtró nuevamente la información para tomar datos exactos y así generar una categoría macro que haga una lectura más aproximada al

problema planteado en esta investigación. Esta categoría se denominó: **El reconocimiento de los “otros” a través del juego en la didáctica de las matemáticas permite dinamizar las aulas inclusivas.**

En la categoría 1: **la biografía personal y social de los maestros coarta las alternativas didácticas de las prácticas inclusivas en el aula**, se observó que las prácticas pedagógicas de los maestros aún siguen siendo de tipo tradicional, conductista, en las que se evidencia la educación de tipo vertical en donde el maestro es la autoridad, es el que sabe y el estudiante es el que obedece y el que recibe información coincidiendo con lo que dice Freire (1970 p. 42), así se confirma en el siguientes relato:

“[...] a los estudiantes hay que tratarlos como debe ser...hay que andarles duro para que afine [...] muchos niños han tenido dificultades en el aprendizaje, [...] unos niños que los mamiteaban en la casa y cuando venían al colegio no los dejaban ni coger la escoba [...]” (DD2B).

Sin embargo, los maestros reconocen que las prácticas pedagógicas requieren transformación, que es necesario desligarse de la educación tradicional y empezar a aplicar nuevas metodologías, siendo conscientes de que no es un proceso fácil y se debe dar a corto plazo, así lo confirma el maestro DD1S cuando dice:

“[...] necesito cambiar en que debo estar como a tono en las exigencias actuales, como por ejemplo en la tecnología, en cosas que les gusten a los niños... estar como muy flexible al cambio y a tono a las necesidades de los niños y a los gustos e intereses [...] uno no puede quedarse atrás y siendo el mismo siempre...y no viendo las necesidades como de otro punto de vista [...] tenemos que mirar todo integral para poder avanzar”

Además, se evidencia que se es consciente de la carencia de una adecuada

dos en su trabajo como docentes, (ésta actitud es consecuencia de malas experiencias con investigadores anteriores).

formación de los maestros en el campo didáctico y una falta de apropiación en la orientación de los procesos educativos:

“el proceso de formación se está limitando solo a la parte académica y falta mayor compromiso, dedicación y deseo de cambio en las prácticas educativas por parte de los docentes para que la educación sea más dinámica y a tono a los cambios que tiene el mundo moderno” (E1D1S).

“...hay docentes que crean espacios de interacción, experimentación, construcción y otros se limitan solo a pasar guías o fotocopias y no orientan el proceso [...] (E1D3C)-

Debido a estas concepciones, las condiciones que favorecerían los cambios en la institución educativa se ven seriamente afectados, pues los maestros consideran que:

“la problemática reside en las políticas educativas estatales: “[...] a los maestros nos ha tocado volvernos orquestas ya que el sistema manda a llenar mucho formato, implementar muchos proyectos y en ocasiones la saturación impide la verdadera función de nosotros como docentes y que es la educación” (E1D3C).

“[...] “mientras nuestros gobernantes no tengan una política clara integral de la persona, no habrá reestructuración del quehacer pedagógico ni interés por aprender puesto que veo que la educación actual no tiene salidas a nivel general” (E1D2B).

Estas percepciones hacen que el maestro se convierta en un actor pasivo dentro del proceso educativo debido a las pocas oportunidades que tiene de su trabajo de establecer sus propias estrategias pues no han olvidado que el docente, tiene la responsabilidad ética de creer en lo que hace y luchar incansablemente por ello, “Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera

de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos”. (Freire, 1998, p.18)

En el proceso de investigación se realizaron observaciones y entrevistas que permitieron concluir que los docentes realizan diferentes prácticas inclusivas sin saberlo, pues en medio de su lucha diaria por ofrecer a sus estudiantes una formación de lo que para ellos es calidad, implementan estrategias, que aunque carentes de intencionalidad, les permite a los estudiantes contextualizar lo aprendido en clase.

El principal obstáculo que encuentran los docentes en la implementación de estas estrategias es su historia de vida, ya que han sido formados en contextos tradicionales, y hoy se encuentran en una época totalmente diferente, empezando por la tecnología en la que hoy los niños y jóvenes están inmersos, siendo para ellos cada vez más difícil migrar al contexto actual.

Hoy se puede hablar de inmigrantes no solo digitales como lo menciona Mark Prensky (2001, p. 5) sino también inmigrantes pedagógicos, debido a que su historia, su contexto, su forma de ver la vida son producto de una era en que la instrumentación era condicionada por los libros, los manuales de procedimientos, por metodologías basadas en la disciplina del castigo tanto en el hogar como en la escuela, aspectos que influyeron en la vida del maestro a nivel emocional y social. En este sentido la vocación y la obligación como única opción de muchos, fueron factores determinantes en el sentido del ser maestro, como se expresa a continuación

[...] yo estaba trabajando en la finca de mi papá cuando me llamo el director de núcleo para que fuera a dictar clases a un colegio, yo había terminado mi bachillerato y necesitaban a alguien que pudiera dictar clases así que era eso o seguir trabajando en la finca”.(DD4)



El sentido que se le da entonces a la labor docente viene mediada por la motivación, por el deseo de enseñar o por el deseo de tener una mejor calidad de vida, al respecto Víctor Frankl dice que:

“la pregunta por el sentido de la vida debe dejar de lado y, en vez de ello, pensar en nosotros como en seres a quienes la vida les inquiriera continua e incesantemente. Nuestra contestación tiene que estar hecha no de palabras ni tampoco de meditación, sino de una conducta y una actuación rectas. En última instancia, vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo”. (1991, p. 81)

Lo que explicaría la existencia de una desmotivación inicial de aquellos que no desean ser docente frente a la ética de la profesión.

“Yo nunca quise ser docente, yo quería ser médico, pero porque mis padre no tenían las condiciones económicas termine de docente pero con tantos años he aprendido a amar esta profesión [...] (O3D2B)

Visto de esta manera ejercer la profesión docente por necesidad o por error puede ocasionar una visión negativa del individuo que a futuro se vería como el docente D2 cuando dice

“Algún día me verán como la persona cansona que les tengo allí pero sé que me recordaran como la que les enseñé muchas cosas que le sirvan para la vida.”. (DD2B)

La falta de interés ha producido un gran problema abriendo una brecha significativa ante aquellos que siempre quisieron ser docentes y que no tuvieron que replantear sus aspiraciones porque desde su interior nacieron los deseos de ser maestros.

A mí me motivo siempre desde pequeña yo jugaba a ser maestra,

el gusto por los niños el querer que ellos aprendan tantas cosas y a través de mi ejemplo también lo puedo hacer, pero pues eso yo pienso que es innato siempre fue como el gusto mío por enseñar [...] (DD1S)

“Le cuento que yo he sido profesora desde chiquita porque yo cuando estaba pequeña jugaba a la profesora con mis hermanos, mis sobrinos y yo siempre era la profesora, peleaba por ser la profesora, hice mi primaria siempre pensando en que iba a ser profesora, me fui para la normal, nunca pensé que no fuera a ser profesora, me forme como para ser docente y paradójicamente en once ya tenía trabajo como maestra”[...] (DD3S)

Al observar el aula de clase se evidencian marcadas diferencias en la metodología y el discurso de los maestros, observando diferentes posturas que impactan en la educación de los alumnos.

“A los estudiantes hay que tratarlos como debe ser [...] hay que andarles duro para que afinen, pero los padres no ayudan mucho” (E1D2B)

Mientras que por su parte un docente nativo dice:

“aprenden del ejemplo de lo que se ve, y hay muchos factores que influyen en este proceso: ambientes de aprendizaje, alimentación, afecto, salud...” (E1D1S)

Porello se afirma entonces que la biografía, de los docentes influyen en los procesos de enseñanza y más aún con la aplicación de estrategias que atienden la diversidad puesto que el sentido que se le da a la educación por parte de los docentes tiene que ver con su experiencia de vida, con lo que le ha tocado o ha querido vivir, aplicando lo que algún día usaron en ellos (como el castigo y la represión) y otras veces dejando de lado aquello que les hizo daño y que no quieren que le suceda a sus educandos.

Es importante tener en cuenta que aunque se identificaron algunos aspectos como determinantes en el quehacer del maestro, es de resaltar la reflexión que hacen de su práctica en relación con sus educandos, puesto que están en constante búsqueda de estrategias que les ayuden a atender las necesidades que presentan estos, acercándose mucho a lo que dice Freire cuando plantea:

“El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer.” (Freire, 2004, 28).

Lo anterior nos dice que el aprendizaje no solo es el que se ofrece a los educandos sino también que se da por parte del maestro cuando hace una reflexión consciente de su praxis e intenta repensarse como lo hace el D1

“uno no puede quedarse atrás y siendo el mismo siempre y no viendo las necesidades como de otro punto de vista tenemos que mirar todo integral para poder avanzar” aprendiendo de los errores como lo expresa “esas equivocaciones me han ayudado a reflexionar para que yo tenga que ir a tono con el mundo moderno” (E2D1S)

De tal forma que se piense en cambiar adaptándose a las motivaciones de los educandos

“Necesito cambiar en que debo estar como a tono en las exigencias actuales, como por ejemplo en la tecnología, en cosas que les gusten a los niños [...] estar muy flexible al cambio y a tono a las necesidades de

los niños y a los gustos e intereses” (E2D1S)

Superando los miedos a que nos enfrentamos a diario puesto que estos nos hace estancarnos y dejar de aprender “fui una de las personas que más temor le tenía a la tecnología, pero me he arriesgado y el arriesgarse hace que uno aprenda mucho” permitiendo con esto buscar culpas en los otros maestros o incluso en el estado como es el caso del D2 quien al tenerle miedo al cambio expresa que “Mientras nuestros gobernantes no tengan una política clara integral de la persona, no habrá reestructuración del quehacer pedagógico ni interés por aprender puesto que veo que la educación actual no tiene salidas a nivel general” causándole en su interior una reacción que según Freire (2004, p. 43) “En esta relación entre el sujeto que teme y la situación u objeto del miedo existe además otro elemento constitutivo que es el sentimiento de inseguridad del sujeto temeroso.

z“...a los maestros nos ha tocado volvernos orquestas ya que el sistema manda a llenar mucho formato, implementar muchos proyectos y en ocasiones la saturación impide la verdadera función de nosotros como docentes y que es la educar” (E1D4)

Es por ello que la intención del cambio es fundamental para que los docentes a partir de la autorreflexión resignifiquen su praxis y por ende su metodología de manera intencionada a responder a la diversidad de estudiantes que están en el aula de clase.

De otro lado el contexto marca profundamente las acciones educativas del docente es decir, a pesar de las estrategias que busque el docente en el aula de clases, las obligaciones de los padres no se están cumpliendo puesto que no atienden a sus hijos y esto precisamente marca el sentido que le da el docente a su práctica pedagógica, toda vez que a pesar del trabajo que hace en el aula con el educando, en casa no le es apoyado



su conocimiento ya sea porque a los padres no les queda tiempo por atender las labores de la casa o el trabajo o, porque no viven con sus padres sino con los hermanos u otro familiar o amigo, en este sentido el docente en el aula piensa que su labor no tiene ninguna validez puesto que así como se llevan las tareas o compromisos en los cuadernos para sus casa, así regresan aun después de 15 días o más, como se pudo apreciar en la observación realizada a D3 *“La docente revisa los cuadernos para constatar que este bien realizado el compromiso anterior, pero se encuentra que algunos estudiantes no tienen realizado los ejercicios y mirando en las hojas anteriores percibe que no han realizado muchas de las actividades que dejo para realizar en casa, esto hace enojar a la docente y procede a llenar la carpeta de seguimiento”*.

Precisamente este tipo de situaciones hacen que exista una desmotivación frente a la labor del docente pues según ellos la familia viene a la escuela a irse en contra de ellos porque no enseñan nada y les obligan a cambiar de estrategias haciendo comparaciones entre escuelas que usan métodos diferentes de enseñanza D4 *“mi método es participativo... a mí me ha tocado hacer lo que hacen en la sede principal de llenar de fotocopias los cuadernos porque los padres de familia creen que esa es la forma en que aprenden mucho mejor los muchachos”*, de este modo la familia influye en los procesos educativos y en el sentido que los docentes le dan a su praxis puesto que se tienen que limitar de alguna manera a lo que la familia le requiere para evitar según dicen ellos problemas.

No solo es el docente quien se ve afectado por sus concepciones, sino todos los sujetos involucrados en el proceso educativo, pero si es responsabilidad del docente reflexionar en cuanto a su labor para no solo cambiar su realidad, sino también, la de su entorno.

En cuanto a la categoría 2, ***El juego: un escenario didáctico de las matemáticas***

para generar el reconocimiento de los “otros” se puede comprobar en primer lugar, que los maestros consideran que la metodología para la enseñanza de las matemáticas debe generar espacios para la creatividad e innovación, que cautiven el interés de los estudiantes, así lo dejan entrever los maestros cuando comentan que:

“la educación debe ser un proceso formativo ante todo como que también conlleve unas habilidades y destrezas que le permita desenvolverse dentro de su contexto para poderlo transformar (E1D4A)”

“[...] se deben promover procesos que ayuden al estudiante a ser más participativo en clases, que sea más creativo [...]” (E2D4A).

Es decir, dentro del discurso se nota la intención de potencializar la capacidad creativa y transformadora de los niños, acorde con lo mencionado por Freire, estas son unas de las variables que guían el proceso educativo y que permite al educando transformar su realidad.

En segundo lugar, se constató que la lúdica debe ser para la enseñanza de las matemáticas una herramienta pedagógica útil para potenciar el conocimiento y no ser tomada solo como un pasatiempo para el estudiante, así lo confirma los maestros cuando afirman:

“Es cierto que el niño aprende jugando entonces desde una metodología activa donde él sea el participante y no el maestro” (E1D4A)”

También es de suma importancia que se logre la mayor intervención del estudiante dentro del proceso de aprendizaje, para que responda de forma autónoma a las pequeñas orientaciones del profesor, es decir, que el docente termine siendo un guía, del proceso de enseñanza – aprendizaje como lo sugiere Freire.

“[...] mire que las matemáticas hay tantas maneras de enseñarlas y que ellos la aprendan en forma divertida. Eso los integra a todos [...] porque

uno les está enseñando pero está jugando... un muchacho no rinde en la clase pero uno se pone a analizar que jugando si rinde y va desarrollando esas motricidades que de pronto las tiene dormidas [...] pienso que las matemáticas hay que dejarla de enseñar cómo nos las enseñaban a nosotros que era tablero y tablero y cuaderno y tablero" (DD3C)

Que es lo que se desarrolla según la teoría de Ausbel donde los métodos de enseñanza activa no solo deben tener como objetivo la generación de aprendizaje significativo, sino también, debe permitir el desarrollo de actitudes y habilidades del estudiante y haciendo uso del juego, se evidencia en los estudiantes que se genera además de una actitud positiva, el deseo de aprender, el resolver de manera más dinámica lo propuesto por los docentes en el aula de clases con relación a ejercicios matemáticos lúdicos.

Y, en tercer lugar se pudo advertir que la educación lúdica al tener como objetivo estimular las relaciones cognitivas, afectivas, verbales, psicomotoras y sociales, como lo afirma Jean Piaget que "el niño que juega desarrolla sus percepciones, su inteligencia, sus tendencia a la experimentación, sus instintos sociales, etc. por eso el juego es una palanca del aprendizaje". Por estas razones la lúdica trae consigo una transformación de procesos que redundan en el reconocimiento de los estudiantes como seres creativos, críticos con diferentes maneras de pensar, de actuar y de aprender, es así como:

"[...] se aplica la metodología activa [...] Donde es el niño quien adquiere el conocimiento y lo hace a su propio ritmo" (E1D3C)

"Ser el orientador del aprendizaje [...] no tanto del aprendizaje de contenidos sino de descubrimiento y aplicación a su vida de los mismos" (E1D2B)

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas deben apuntar a desarrollar en

el docente la capacidad de respuesta a las necesidades de sus estudiantes, no se pueden limitar al elemental hecho de "dictar la clase" debe ir más allá de enseñar contenidos y en cambio debe poner en juego sus saber no solo disciplinar sino otros que impliquen el reconocimiento del "otro".

Sacristán (1995, p. 59), propone trabajar en proyectos integradores en los cuales se tenga en cuenta el fortalecimiento del respeto, la corresponsabilidad, la diversidad y no busquen una acción uniformadora, homogeneizadora, para obtener resultados que se alejan de las personas como sujetos.

En este sentido, el juego como estrategia en el área de las matemáticas permite el reconocimiento de los "otros" permitiendo espacios más inclusivos, al identificar los ritmos e intereses de los estudiantes, partiendo de las necesidades reales del contexto y de una práctica pedagógica intencionada y planeada.

Al realizar el análisis de las prácticas de los maestros, se evidencia que son muy pocas las prácticas pedagógicas, que tienen en cuenta las diferencias de los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, sus necesidades e intereses; lo que significa la necesidad de implementar cambios substanciales en la enseñanza de las matemáticas, pues bien lo afirma Alsina (1995) (citado por Sierra y otros 2010 p. 9) cuando dice: *"Los estudiantes quieren aprender, pero de forma agradable y entretenida, con ganas de volver el próximo día a clase. Por eso sería interesante cambiar esta mecánica tradicional por una de más nueva adecuada a las necesidades de los interesados"*, por esta razón es importante reconocer la importancia de reflexionar sobre la situación actual de la enseñanza de las matemáticas en las escuelas, es deber de todos los docentes, y observar que la incoherencia entre la enseñanza de las matemáticas y la realidad es un factor desfavorable para lograr aprendizaje significativos y calidad.



Sin embargo, las experiencias relatadas desde los maestros de la institución educativa Segovianas muestran que aunque se reconoce la importancia de transformar las prácticas pedagógicas, no es un proyecto que se pueda realizar a corto plazo ya que no se pueden hacer “rupturas definitivas” entre lo que venían haciendo por años y lo que se puede implementar en la actualidad, todo esto debe ser un proceso que permita acercarse a lo nuevo sin dejar de lado aspectos positivos de su trabajo. Esto significa que aunque se visualiza la posibilidad de implementar estrategias didácticas renovadoras e inclusivas en función de mejorar procesos, es todavía una realidad a medias, en plena construcción y que depende del empeño, la responsabilidad y compromiso de los maestros.

Dentro de la praxis que realizan los docentes se logró establecer prácticas inclusivas, que si bien, no están enmarcadas en un proyecto institucional, hay docentes que hacen un esfuerzo por dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes a través del juego y la lúdica en sus clases. De esta manera se identificaron atributos en sus prácticas como el incentivar la creatividad e innovación en sus estudiantes a través de juegos como el juego de roles, adivinanzas, el hacer el mercado, análisis de dibujos, lluvia de ideas, juegos contextuales, es uso del juego en las tics, etc. Lo importante de estas estrategias es que permite la participación del estudiante como protagonista del proceso de enseñanza – aprendizajes, dando respuesta a la diversidad de los mismos.

En este orden de ideas, en la investigación se pudo advertir que a pesar de que los docentes de alguna manera implementan prácticas inclusivas, que buscan diariamente ofrecer una educación de calidad, su quehacer pedagógico continúa bajo la sombra de una educación tradicional que requiere oxigenación para poder atender una población estudiantil diversa.

Uno de los obstáculos que encuentran los maestros en la implementación de estrategias innovadoras, es su historia de vida, puesto que están formados en contextos tradicionales propios de otra época, de la que han tenido que migrar prácticamente a la fuerza pues las exigencias del contexto así lo requieren. Hoy en día se puede hablar de inmigrantes no solo digitales como lo menciona Mark Prensky¹³ sino también inmigrantes pedagógicos, debido a que su historia, su contexto, su forma de ver la vida son producto de una era en que la instrumentación era condicionada por los libros de textos, los manuales de procedimientos, por metodologías basadas en la disciplina del castigo, aspectos que influyeron en la vida del docente a nivel emocional y social y que hoy para ellos quizás es un limitante pues el tenerse que adaptar a las nuevas circunstancias educativas ha sido muy complejo generando temor de hacer uso eficiente de las tecnologías que se les presenta como una posibilidad de cambio de sus metodologías aprendidas en el pasado y que en realidad han dado buenos frutos durante mucho tiempo.

Además se puede percibir que el deseo de cambio y mejoramiento por parte de los docentes termina siendo permeado por una rutina causada por las exigencias de un contexto que les obliga a continuar con lo que han hecho durante mucho tiempo y los ubica en su zona de confort, donde prima nuevamente la experiencia, la repetición y pierde vigencia la actualización, la investigación y la transformación que han venido cultivando, sin embargo permanecen algunas intenciones aisladas que dan señales de continuar con el proceso.

13 Prensky, Marc. (Octubre de 2001). Nativos e Inmigrantes Digitales. (M. U. Press, Ed.) Consultado el 12 de 04 de 2013, pág. 5. de marcprensky.com: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>

Conclusiones

La enseñanza de la Matemática no solamente se refiere a la conceptualización o desarrollo de procesos, también alude a la formación de ciudadanos competentes, capaces de contribuir al desarrollo y progreso de sí mismo y de la sociedad, pero para que esta cumpla su función se debe considerar la posibilidad de llevarla hasta el educando de forma lúdica de tal manera que ésta le signifique algo en su contexto, sobre todo cuando existe una gran variedad de estudiantes con características muy diferentes a las que se les debe garantizar una formación de calidad, llenando y superando sus expectativas, sin embargo, como se ha podido mostrar en esta investigación los docentes de la Institución Educativa Segovianas están realizando esfuerzos por hacer uso de estrategias que puedan hacer de las matemáticas una asignatura que rompa los esquemas tradicionales de la educación usando el juego como una práctica pedagógica recurrente que ayuda a interesar y hacer que el educando aprenda de forma divertida. Sin embargo existen algunas limitantes como la biografía del docente que incide en la forma como desarrolla su práctica pedagógica, ya que no ha podido combinar las concepciones y recursos que ha adquirido en su historia de vida con las nuevas iniciativas y las políticas estatales de educación, dejando de lado en la mayoría de las veces sus iniciativas.

La reflexión y análisis de la práctica pedagógica de los docentes se basa en una construcción constante, que implica una interacción continua entre los cono-

cimientos que posee, las necesidades e intereses de sus estudiantes y la realidad en la que se desenvuelve para dar respuesta a la diversidad, haciendo uso de las herramientas que posee en el contexto como las tecnologías de la información y la comunicación. Y es ahí donde el juego aparece como un elemento esencial de la práctica, para lograr a través de la lúdica el reconocimiento de estudiantes como sujeto central del proceso de enseñanza aprendizaje.

Recomendaciones

Es importante que el maestro salga de su zona de confort, deje a un lado la transmisión de conocimientos para que el estudiante repita y memorice y asuma una posición más crítica, en donde como orientador proporcione herramientas que permitan desarrollar la capacidad de análisis para el desarrollo de habilidades en la transferencia de sus conocimientos a la solución de problemas.

Es necesario involucrar a cada uno de los entes que conforman la comunidad educativa: estudiante, padres de familia, profesores, administrativos y comunidad en general, donde el trabajo en equipo sea la base para lograr una escuela inclusiva.

El papel del docente es determinante en este proceso de renovación donde además de la capacitación y actualización, el maestro debe darse la oportunidad de renovar él también sus concepciones y paradigmas adquiridos como sujeto histórico y lograr una verdadera educación inclusiva.



Bibliografía

Fuentes

- Ausubel, David. (1983). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognitivo* (2a. ed.). México: Editorial Trillas.
- Barrero Rivera, Floralba y Mejía Velez, Blanca Susana. (2005). *La Interpretación de la Práctica Pedagógica de una Docente de Matemáticas*. Act.Colom.Psicol., vol.8, n.2, pp. 87-96.
- Bernstein, Basil. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Cajiao Restrepo, Francisco.(1996). *La piel del alma. Cuerpo educación y cultura*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Castañeda Bernal, Elsa, Díaz, Claudia, y Rivera, Dora. (2001). *Equidad, jóvenes y deserción escolar*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.
- Dammy, Ximena, Barría, Cecilia, Morales, Damaris y Riquelme, Paula. (2009). *Educación inclusiva ¿Mito o realidad?*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Chile. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art8.html>. (Recuperado el 02 de abril de 2013).
- Daza Lesmes, Javier. (2010). *Renovación curricular en programas de ciencias de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores*. Rev. Cienc. Salud 8 (1): 71-85. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Ferreiro Pérez, Alejandra. (2007). *La Práctica Educativa Como Experiencia Política*. X Congreso Nacional De Investigación Educativa. Área temática 14. Prácticas Educativas en Espacios Escolares. México. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at14/PRE1178591829.pdf> (Consultado 2 de agosto de 2014).
- Giddens, Anthony. (1995). *La constitución de la Sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gimeno Sacristán, José. (1995). *Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación*. Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular, N° 38/95. España.
- Gimeno Sacristán, José. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)*. Madrid: Aula de Innovación Educativa.
- Gómez Eliana, Guerrero Martínez, Gema del Rocío, Buesaquillo Buesaquillo Marleni. (2012). *Prácticas Pedagógicas y Diversidad*. Revista Plumilla Educativa Nro. 12. Manizales. Universidad de Manizales.
- Gómez Urgellés, Joan Vicenç, García Rafi, Lluís, Sierra Galdón, Lorena. & Juan Blanco, M. A. (2011). *Estrategias de aprendizaje basadas en la modelización matemática en Educación Secundaria Obligatoria*.
- Hernández de la torre, Elena. (2010). *La Diversidad Social y Cultural Fuente Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales. Formación del Profesorado y Educación*. Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. Madrid: UNED. En:<http://www.redescepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/educacionespecial/la%20diversidad%20como%20fuente%20de%20enriquecimiento.pdf> (Recuperado el 5 de Mayo de 2013).
- Jiménez, Carlos. (2002). *Lúdica y recreación*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Manosalva, Sergio. (2011). *Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-ideológica*. En: http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf (Recuperado el 02 octubre 2013).
- Marcelo, Carlos. (2001). *Rediseño de la práctica pedagógica: factores, condiciones y procesos de cambios en los teletransformadores*. Conferencia impartida en la Reunión Técnica Internacional sobre el uso de TIC en el Nivel de Formación Superior Avanzada. Sevilla, España: 6–8 de junio. En <http://www.service.udes.edu.co/congreso/memorias.pdf>. (Recuperado el 02 octubre 2013).
- Marshall, Alfred yBottomore, Tom. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Versión de Pepa Linares. Madrid: Alianza Editorial.
- Monereo, Carles, Castelló, Montserrat, Clariana, Mercè, Palma, Luisa, Pérez, María (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.

- Moreano, Giovanna. & Asmad, Ursula. (2009). *Concepciones sobre la enseñanza de matemática en docentes de primaria de escuelas estatales*. Revista de Psicología; Vol. 26, No. 2. Perú.
- Motta, Jesús Alberto. (2004). *Fundamentos de la educación*. Bogotá: Cerlibre.
- Prensky, Marc. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. M. U. Press, Ed. En: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> (Recuperado el 12 de abril de 2013).
- Sánchez Robayo, Brigitte Johana, Torres Duarte, José. (2009). *Educación Matemática Crítica: Un abordaje desde la perspectiva sociopolítica a los Ambientes de Aprendizaje*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá: Grupo Ed Utopía.
- Sierra Galdón, Lorena, Blanco, Juan. y otros. (2010). *Estrategias de aprendizaje basadas en la modelización matemática en Educación Secundaria Obligatoria*. Instituto Universitario de Matemática Pura y Aplicada. Valencia. Madrid.
- Valero, Paola. (2007). *Investigación sociopolítica en educación matemática: Raíces, tendencias y perspectivas*. Tomado de vbn.aau.dk/fbspretrieve/12158125/Granada_notas.pdf el 20 de agosto de 2008. (Recuperado el 5 de mayo de 2013).
- Woods, Peter. (1987). *La Escuela Por Dentro*. La Etnografía en la Investigación Educativa. Ediciones Paidós. Madrid.
- Referencias**
- Colombia (2010). Constitución Política. Bogotá: Legis.
- Declaración Universal de Derechos Humanos, En: http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf. (Recuperado el 20 de febrero de 2013).
- Eduardo de la vega; Miguel Alberto González González; Bibiana Misischia; Ana Gloria Ríos Patiño; Orfakelita Vanegas Velásquez; Francisco Ramos Cuncanchún; Sergio Emilio Manosalva Mena; Claudia Andrea Gotta; Gabriela Matozza; Marisa Silva; Adela Ledesma; Marcela Ceballo; Inés Freyre; Marcela Ceballo; Luis Suero; Bruno Delvo; Sandra Borakievich Memorias (2011). III simposio Internacional Horizontes Humanos Firmat. Argentina. Multiculturalismo, diversidad y colonialidad Bariloche, Argentina. Inclusión Educativa y grupos vulnerados. Manizales: Horizontes Humanos En: http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf (Recuperado el 02 octubre 2013).
- Freire Paulo, (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Freire Paulo, (2005). *Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI.
- Freire Paulo. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Freire, Paulo. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gimeno Sacristán, José. (2000). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas". En. Aula de innovación educativa No. 81 y 82. Atención a la diversidad. Barcelona. Graó.
- Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa; Hernández, Rosa. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid: Fundación mapfre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas*.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2021 Metas Educativas: *La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI 2010, do Rio Grande do Sul.
- Poggi, Margarita. *X Foro Latinoamericano de Educación: La educación en América Latina: Logros y desafíos pendientes*. Buenos Aires: Fundación Santillana, 2014.
- Pozo Municio, Juan Ignacio. (1996). *Aprendices y Maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Skliar, Carlos. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Brasil. Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de de Educação da Universida de Federal Valero, Paola. (1996). *La dictadura de las matemáticas: hacia una educación matemática para*



- la paz y la democracia*. Empresa Docente. Universidad de los Andes.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. En <http://portal.unesco.org/es/ev>. (Recuperado el 5 de mayo de 2013).
- UNESCO. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural*. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf> (Recuperado el 5 de Mayo de 2013).
- Zemelman, Hugo. (2009) *Uso crítico de la Teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México.
- Quintar, Estela. (2002). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Universidad Nacional del Comahue, UPN.
- Quintar, Estela. (2002). *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral*: Entrevista con Estela Quintar. En http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2009-1/aula_magna1.pdf. (Recuperado el 25 de Marzo de 2014).



Estado de llenura de conocimiento en los maestros ¿Intoxicaciones?¹

INÉS CECILIA PULGARÍN CARDONA², HERNÁN DARÍO OSORIO CARDONA³
DANIEL ALBERTO GRAJALES GAVIRIA⁴, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁵

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. Básicamente abordamos las intoxicaciones por la política y las diferentes instituciones como el estado, la familia, la iglesia y la escuela, siendo identificadas en el contexto de los sujetos develados en la herramienta autobiográfica de los co-investigadores, y junto al análisis y disertación con docentes de la maestría y escritores referidos en la investigación, surgen aspectos en donde las intoxicaciones de los docentes tienen su origen en la presencia del thanatos presente en todo sujeto y esto reviste la ideología, entendida como una necesidad del poder y es a través de ésta que en el aula se manifiestan expresiones de miedo, violencia, odio, autoritarismo, incapacidad de reconocer al otro, de escucharlo, generando fronteras de conocimiento apalancadas en expresiones lingüísticas a las que se le ha dado una denominación categorial en el marco de “estado de llenura de conocimiento”, como: desquitarse, educar por necesidad, cucarachas en la cabeza e ira mala.

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.

1 Recibido: 02 de agosto de 2014. Aceptado: 18 de marzo de 2015.

2 Inés Cecilia Pulgarín Cardona. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales; 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. Correo Electrónico. ceciliapulgarin@gmail.com

3 Hernán Darío Osorio Cardona. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales; 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. Correo Electrónico. hdosorio@elpoli.edu.co

4 Daniel Alberto Grajales Gaviria. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales; Docente de la Facultad de Administración Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de Medellín. Especialista en Gestión de Proyectos SENA. Asesor empresarial. 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? Y del artículo derivado del proceso. Docente e investigador. Correo electrónico: mgcaronte@me.com

Abstract

State of manifest fullness of teacher knowledge ¿Intoxications?

This article is the result of research about teacher intoxications, impact of languages of power?, that was in charge of Master .Education in Teaching conducted during 2013-2014 in Caldas University of Manizales (Colombia) where the authors of this article participated as co-researchers. Basically we address politic intoxications and various institutions like the state, the family, the church and the school, being identified in the context of the subject unveiled in autobiographical tool co-investigators, and by the analysis and dissertation with teachers and writers referred expertise in research areas where intoxications of teachers have their origin in the presence of thanatos that is in every subject and this is of ideology, understood as a need for power and through it arise in the classroom expressions of fear, violence, hate, authoritarianism, inability to recognize the other, listening, creating borders of knowledge leveraged linguistic expressions to which has been given a categorical designation under "state of manifest fullness of knowledge" as: retaliate, educate necessity, cockroaches in the head and anger bad.

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, poisoning, ideology, authoritarianism, fear, violence, power, aesthetics.

Lo que nos preocupa y nos ocupará para disminuir el estado de llenura de conocimiento en los maestros intoxicados

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 produciendo un distanciamiento que impide que se canalice lo humano ante lo técnico. Ante ésta situación se requiere una mirada a las intoxicaciones de los maestros, por ejemplo desde las expresiones presentes en el aula ante 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 (s.f.):

"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 me-



nos, 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 las intoxicaciones de los maestros como el estado de llenura de conocimiento

En el camino avanzado para dar cuenta de las intoxicaciones de los maestros y la incidencia de los lenguajes del poder, encontramos el planteamiento de Zuleta (2011, p. 62-63) en donde el concepto de ideología lo define 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”, es entonces “una necesidad del poder”, además plantea “la ignorancia no es un estado de carencia..., es un estado de llenura”, con estos planteamientos, categorizamos metafóricamente las intoxicaciones de los maestros como el “estado de llenura de conocimiento”, que 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 sentido del lenguaje para manipular la sociedad, siendo la Educación uno de ellos cuando se sec-

toriza, fracciona y mutila el conocimiento, por lo tanto consideramos importante identificar y comprender las Intoxicaciones de los maestros y prestar atención a diferentes consideraciones en el orden de lo abstracto dado en los lenguajes del poder para manipular, y así resistirse a tenerlos presentes y concretarlos para identificar opción de libertad en los procesos educativos, permitiendo una postura crítica que da una luz 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.”

En el proceso de análisis como sujetos en nuestra propia vida, la identificación de las intoxicaciones ha sido revisada desde el orden perturbador de las fuerzas que luchan entre **sí y que dan** lugar a diferentes resultados en cuanto a conflictos desde lo individual y social, para dar una posible respuesta a éste hallazgo nos hemos referido a Freud (2013, p. 122)

“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

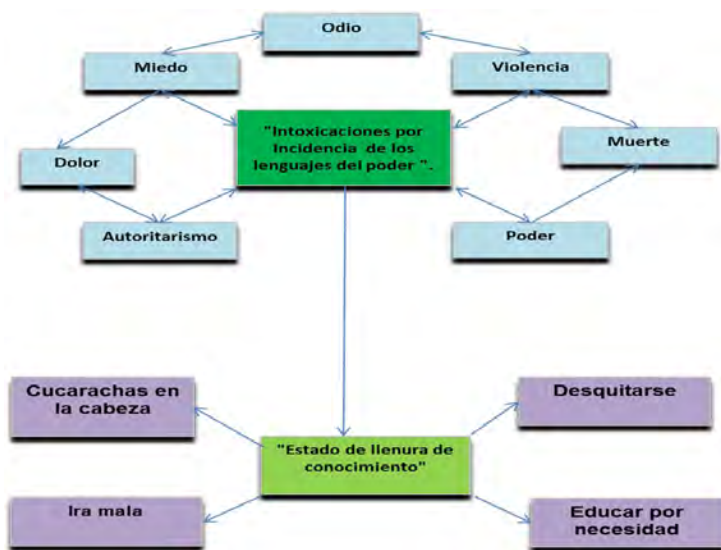
muerte, instinto de vida e instinto de destrucción, tal como se lleva a cabo en la especie humana. Esta lucha es, en suma, el contenido esencial de la misma, y por ello la evolución cultural puede ser definida brevemente como la lucha de la especie humana por la vida. ¡Y es este combate de los Titanes el que nuestra nodrizas pretenden aplacar en su «arroró del cielo»!»

Es importante evocar estos conceptos porque manifestaciones dadas en forma individual con agresividad, violencia, odio, y otras manifestaciones en la sociedad como son la guerra, los genocidios, las

persecuciones étnicas, religiosas, dan cuenta que se está manifestando la pulsión de destrucción. Estos instintos hacen parte de todos los seres vivos, y comienzan a operar o están presentes desde que cada individuo nace. Entre ellos hay una permanente lucha que crea tensión, tanto en el individuo en particular como en la sociedad, basta con identificar los manifestaciones de un mundo clasista, racista, homofóbico, violento, egoísta y con miedo. Por el contrario, lo erótico 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 atraviesa el camino para el encuentro con las intoxicaciones de los maestros y se afinan los conceptos que subyacen desde las autobiografías, se identifican nuevas categorías establecidas en el gráfico inferior, las cuales entramos a consolidar y analizar, logro posible debido al encuentro con la palabra, porque como dice Ospina (2013, p. 198) "... sólo dejando hablar la pluralidad de nuestras emociones e inquietudes, estaremos en condiciones de dialogar de verdad con el mundo. Que antes de ingresar en la educación, se nos haya permitido percibir lo que hay en nosotros, las preguntas que traemos, (...) el modo como ha empezado nuestro ser físico con el entorno cultural y con el mundo".



El anterior gráfico muestra el proceso investigativo se inicia analizando la información que se refleja en las autobiografías, identificando manifestaciones de intoxicaciones como el miedo, el odio, la violencia, la muerte, el poder, el autoritarismo y el dolor, en una relación con objetos que tienen representati-



dad en cada una de las intoxicaciones develadas.

El entramado de las intoxicaciones

Luego de tener las didactobiografías y su análisis a la luz de teóricos, se señalan a continuación el entramado de las intoxicaciones para lo cual la pintura “el polluelo” de la artista Frida Kahlo en donde según Souter (2007, p. 143):

“Otra de las naturalezas muertas sacadas de su mente -ésta verdaderamente aterradora- es el polluelo. Sobre un nido de palos secos, un pollito -casi se le puede sentir temblar- observa a unas arañas gigantes envolver con su red de hilos pegajosos un florero de asa lleno de lilas, en el que también se encuentran una oruga, un saltamontes y una hojas. El espectador quisiera que el pollito se alejara de aquella trampa mortal, pero él parece paralizado en su lugar, subyugado, vulnerable a la telaraña y al terror de ser atrapado”.

De acuerdo al anterior planteamiento acerca de la estética artística definida para enumerar las intoxicaciones de los maestros, encontramos el entramado que señala las intoxicaciones obstaculizando la interacción con el mundo exterior y entrando en conflicto como sujeto. (Ver pintura)

Miedo

En el recorrido histórico de los investigadores, la expresión miedo está dada por: miedo a perder un ser querido, ser juzgado, reprobado, la incertidumbre ante el empleo, la violencia, la soledad, el autoritarismo, en donde el entramado lingüístico dado desde lo familiar, educativo, cultural y político ha jugado un papel importante, porque como dice Romano

(2007, 3): “Las palabras pueden emplearse también para ocultar la realidad (...) el principal instrumento de manipulación es el lenguaje” y es desde éste que cada uno de los maestrantes ha vivido la experiencia en su trasegar histórico, transfiriendo en su ejercicio pedagógico el miedo denotado con la imposición del poder en el aula, con actitudes amenazantes, subestimación del saber del otro, no propiciar espacios de diálogo y no arriesgarse a



Fotografía tomada del libro Frida Kahlo. 2014. Obra: “El polluelo, 1945 Oleo sobre aglomerado”

encontrar un nuevo saber en los otros. Los miedos de los docentes se han venido estudiando, como se plantea en el escrito de González (2014, p. 1): “Las conclusiones nos sorprenden, los docentes hasta no ser preguntados, no son conscientes de enseñar el miedo. Identifican que el miedo es un estilo de vida y, por tanto, no sólo lo enseñan, también lo generan y lo administran. Son portadores y parteros del

miedo". De igual forma en dicha investigación se identifican diferentes miedos que abonan a éste proceso de encuentro con las intoxicaciones de los maestros como son: miedo a los muertos, a los cementerios, a los fantasmas, a la oscuridad, a lo desconocido, a la enfermedad, a la locura, a caer en la drogadicción, a la vejez, a una ira de Dios, al diablo, al infierno, a la policía, a ir a la escuela, a los profesores y profesoras, al padre, al sufrimiento, a la ignorancia, a la no auto realización, a los grupos, a ser distinto, a la soledad, a ser desaprobado, al silencio, al fracaso, a la pobreza, a agredir, a la injusticia, a la inseguridad y a los estudiantes.

Violencia

Los conflictos de la posguerra, el surgimiento de nuevas manifestaciones políticas como alternativas de emancipación, pero a la vez el surgimiento del narcotráfico, dan lugar a la instauración de otro tipo de manifestaciones de violencia, y además se suma la infinitud del ser humano como actor en todo escenario de actos violentos así fuera por motivos diferentes a los políticos y económicos, es así como lo manifiesta (Vidales, 1997, p. 4) cuando expresa:

"La violencia desatada y la paz del conformismo coexisten en la misma nación de mil modos increíbles. Se convive con la muerte y con la fiesta, se trabaja con ahínco y se hace vida social intensa sin dejar de desconfiar de todo el mundo y sin hacerse muchas ilusiones. En cualquier momento puede pasar lo peor, pero se trata de vivir lo mejor posible".

La vivencia dada en los maestrantes en cuanto a ser parte del momento histórico en donde se ha sido víctima de la violencia en cuanto a un ser querido y a amigos se les ha quitado la vida, algunos torturados por estar en contra del poder sin razón, además en la vivencia ser parte de los aparatos del estado, ha hecho que la violencia sea un punto importante en el análisis de los maestrantes, es así

como éste trasegar histórico representa una significación en el encuentro de intoxicaciones y como se han manifestado en los diferentes escenarios, entre ellos el aula, en donde expresiones violentas como "ira mala" y actuaciones con la nota para que el estudiante sienta que "ganó o perdió" en la cotidianidad de una cátedra en el momento de ejercer el poder para enmascarar el miedo y las cuales dejan brotar la violencia como intoxicación.

Dolor y el odio

Así como se han evidenciado puntos de encuentro entre los maestrantes, también se han presentado expresiones que denotan disonancias en cuanto a las manifestaciones en las pasiones, los deseos, las formas de enfrentar la vida, la misma historia que los ha atravesado como por ejemplo: El dolor por la muerte como hecho violento y la muerte dada como proceso natural de toda vida. Mientras que en el primer caso da lugar a expresión de odio, resentimiento, soledad, exigencias en cuanto a responsabilidades desde la niñez; en el caso de la muerte como hecho inevitable en la vida, se dan expresiones de dolor ante el desprendimiento del apego cultural dado en las relaciones familiares, además la soledad ante una cultura matriarcal llevada a la sobre protección y a la necesidad de iniciar enfrentar un mundo real.

En estas dos perspectivas, así las expresiones de muerte, dolor, odio y soledad se presentan, la historia de cada uno refleja en qué punto es el quiebre que da lugar a las disonancias y así el origen de 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.

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

El significado de la presencia del padre en relación con otros acontecimientos relacionados como el duelo por la pérdida de seres queridos, requiere incursionar en autoanálisis, pues las dificultades para responder a lo erótico dado desde la imagen del thánatos entregada por el padre, definen actitudes que es necesario luchar contra ellas, los fantasmas de autoritarismo como dice Romano (2007, p. 88)

“La actuación política persigue conquistar, consolidar y ampliar el poder del estado e imponer y garantizar los intereses dominantes de clase” y que cobran vivencia en el rol como docente, tiene el 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, institucionalidad, 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 diálogo 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.

Desquite

La connotación por parte de los profesores de tener un comportamiento inadvertido, la forma autoritaria de ejercer el ejercicio docente, en donde pareciera

que no existe otra forma de reconstruir lo vivido y es así como el estar expuesto a las expresiones de los lenguajes del poder conllevan a realizar actos, en algunas ocasiones, por fuera de la voluntad. En éste contexto lo planteado por Ospina (2009, p. 192) “¿cómo distinguir entre la educación que forma seres humanos con criterio y con carácter y la educación que apenas informa y que desdibuja la personalidad?” da cuenta de la necesidad de identificar aquello que se encuentra en el inconsciente del maestro para una formación con criterio.

Educación por necesidad

Cuando los profesores hacen referencia a la expresión “enseñan por necesidad” permite identificar desde las relaciones económicas establecidas en el contexto de nuestro país, como a pesar de tener condiciones no propicias para ser profesionales felices en el ejercicio de su profesión, si mínimamente se debería estar satisfechos de la profesión escogida, porque como lo fue planteado en el congreso iberoamericano de la educación METAS 2021, en el discurso dado por Ospina (2010, p. 1): “Es necesario que la educación no nos dé solamente un recurso para el trabajo, una fuente de ingresos, sino un ejercicio que permita la valoración de nosotros mismos.”

Antídotos para disminuir las intoxicaciones de los maestros

La siguiente 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 escenario educativo en donde la estética artística sea una opción en el desarrollo curricular.



Ante el estudio hermenéutico 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.

La ideología se maneja por la tradición, se transmite por el lenguaje y la comunicación en la educación; de igual forma con la familia, la iglesia y el estado, y como la ideología es la que intoxica, todos nacemos intoxicados, lo que amerita una apuesta humanista y retadora en el aula, en donde la labor pedagógica sea lograr pensar por sí mismos, para lo cual se presentan las siguientes recomendaciones:

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 re-



paradora 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 la técnica, desde ahí también se presenta la percepción y sensibilidad en forma innovadora.

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

En términos generales, el proceso investigativo utilizando la autobiografía como recurso metodológico didáctico, ha servido para acercarse a vivir una experiencia hermenéutica en el sentido de poder partir de la historia de cada uno de los maestrantes y desde allí poder interpretar manifestaciones de intoxicación.

El abordaje de las intoxicaciones de los maestros ha permitido emprender un problema de humanidad en donde los lenguajes del poder inciden en las manifestaciones de miedo, autoritarismo y violencia en el aula; dando lugar meta-

fóricamente a un “Estado de llenura de conocimiento” por parte del maestro en donde la interacción con el estudiante no genera una apertura ética que implique una formación humanista.

El hecho de pertenecer a una sociedad influenciada por los lenguajes del poder que permean toda estructura, hasta lograr opiniones generalizadas que quieren dar cuenta de todo, señalan el rasgo totalitario con una apariencia de tener el conocimiento de todo, es esta una de las sustentaciones del concepto metafórico “estado de llenura de conocimiento” que permite la reflexión sobre el actuar del maestro en el aula de clase y el impacto sobre una formación en donde prime lo humano. Así el permitir vivir en el aula “la estética como una opción en el desarrollo curricular”, para disminuir las manifestaciones del estado de llenura de conocimiento, es lo posible para la interacción desde lo humano en el aula, donde el arte permitirá recrear el mundo que tanto ellos como los maestros deseamos labrar.

Bibliografía

Fuentes

- Abad faciolince, Hector. (2012). El olvido que seremos. Bogotá 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.uy/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_MAESTRA14.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. (2012). Notas de clase. Seminario Paisajes Escriturales. Maestría en educación docencia. Manizales-Colombia.



- González, González, Miguel Alberto. (2012). El lenguaje en apocatástasis. Manizales-Colombia.
- González, González, Miguel Alberto. (2012). Horizontes de la praxis didáctica. Manizales-Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Los conectores. Manizales-Colombia.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Las bien venidas. Manizales-Colombia.
- Gonzalez Gonzalez, Miguel Alberto. (S. f). En: http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/paisajes_abril/criterioconceptuales/lecturas-requeridas/pdf/La%20importancia%20de%20la%20educacion,%20Miguel%20Gonzalez.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. Cali: 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: [ttp://biblioteca.itam.mx/estudios/100-110/101/EdgarVitePorlos-caminosdelamemoria.pdf](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/blaavirtual/historia/colhoy/colo6.htm>.
- OMS. (01 de 01 de 1994). *apps.who.in*. Recuperado el 31 de 07 de 2013, de *apps.who.in*: http://apps.who.int/iris/bits-tream/10665/44000/1/9241544686_spa.pdf.
- Osorio Cardona, Hernán Dario. (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>.
- Ospina Buitrago, William. (s.f) <http://www.metas2021.org/>. Recuperado el 15 de 01 de 2014, de: *www.metas2021.org*: <http://www.metas2021.org/congreso/ospina.htm>
- Pulgarin Cardona, Ines Cecilia. (01 de 12 de 2013). Autobiografía. Medellín, Antioquia, Colombia.
- 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/1029388/Conflictos_en_la_comunidad_moral_de_Richard_Rorty_Nosotros_y_ellos.
- Souter, Gerry. (2007). Frida Kahlo bajo el espejo. Mexico D.F. Editorial Panamericana
- 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> 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>.
- 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>.
- 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.

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. Bogota 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. Recuperado el 25 de 04 de 2014, de: [www.elespectador.com](http://www.elespectador.com/opinion/educacion-columna-310939)
- Pulgarin Cardona, José Albeiro. Docente Universidad Nacional de Colombia.
- 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
límite entre estética y cultura contemporánea. www.elitv.org. Recuperado el 01 de 03 de 2014, de [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.



Diseño de una propuesta pedagógica orientada hacia la interculturalidad y la interdisciplinariedad¹

CARLOS ARTURO LÓPEZ QUITIAQUEZ², AYDA MARCELA DELGADO BURBANO³

Resumen

El presente es una propuesta pedagógica desde los marcos de la interculturalidad y la interdisciplinariedad para que se forme en valores y sobre los valores, enseñanza que permita el camino para la toma de conciencia sobre el ámbito personal con el que interactuamos. Efectivamente lo intercultural debe estar ligado en todo proceso educativo bajo la idea de atender realmente a la diversidad, a pesar que ésta es casi infinita, sin pretender suprimir las múltiples diferencias que existen entre las clases sociales, géneros, etnias, nacionalidades, regiones, capacidades, orientaciones sexuales, “discapacidades” cognitivas, familias y diferencias en el acceso a las nuevas tecnologías de la información, porque hay que tener bien claro que lo importante no es mitigar lo que nos hace diferentes, ni mucho menos ofrecer una multiplicidad de opciones culturales, sino de asegurar y garantizar un ambiente educativo donde se aplique el pleno desarrollo de la personalidad de cada persona y eso mismo pueda ser aprovechado transversalmente desde las diferentes áreas y momentos del conocimiento que se imparten en cierta Institución Educativa. En ese sentido interdisciplinariedad e interculturalidad son dos aspectos recíprocos dentro del entorno educativo.

Palabra claves: Diversidad, interculturalidad, interdisciplinariedad, educación, currículo, pedagogía, escuela, entorno.

1 Recibido: 18 de diciembre de 2014. Aceptado: 15 de mayo de 2015.

2 Carlos Arturo López Quitiaquez. Magister en Educación desde la diversidad; Licenciado en Matemáticas de la Universidad de Nariño. Trabaja como Rector de la Institución Educativa San Francisco de Asís, municipio de El Peñol (Nariño). Correo electrónico: calq08@hotmail.com

3 Ayda Marcela Delgado Burbano. Magister en Educación desde la diversidad; Normalista Superior con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Escuela Normal Superior de Pasto, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de Nariño. Se desempeña en el área de Educación Especial en Centro de habilitación del Niño CEHANI ESE en 25 municipios del departamento de Nariño. Correo electrónico: marcedelbu1@hotmail.com

Esta publicación hace parte del proyecto: El reconocimiento del otro: educar desde la diversidad en las instituciones educativas la victoria del municipio de Ipiales y san francisco de asís del municipio el Peñol del departamento de Nariño. Lugar: Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol, del departamento de Nariño. Fecha: Enero 2013 - Diciembre 2014. Bajo la dirección del tutor Luis Hernando Amador Pineda. Correo electrónico: lhamadorp@gmail.com

Abstract

Design of a proposal for teaching and facing interculturality interdisciplinarity

This is a pedagogical frameworks for intercultural and interdisciplinary to be formed in values and values, teaching that enables the way for the awareness of the personal sphere with which we interact. Indeed intercultural should be linked in any educational process under the idea of actually dealing with diversity, although this is almost infinite, without trying to suppress the multiple differences between social classes, genders, ethnicities, nationalities, regions, capabilities, sexual orientation, cognitive "disabilities", families and differences in access to new information technologies, because we must be clear that what matters is not mitigate what makes us different, much less offer a multiplicity of cultural options but to ensure and guarantee an educational environment where applicable the full development of the personality of each person and that it can be exploited transversely from different areas and times of the knowledge that is taught in some educational institution. In that sense interdisciplinary and intercultural are two reciprocal aspects within the educational environment

Key word: Diversity, intercultural, interdisciplinary, education, curriculum, pedagogy, school, environment.

Propuesta pedagógica: interculturalidad e interdisciplinariedad

El pensamiento más oportuno respecto a la realidad sufrida en nuestro país, es o debe ser un pensamiento de acción, que responde de manera urgente a la necesidad de renovar la escuela, la Institución Educativa y los modelos de educación tradicionales que se han venido implementando con algunas nuevas adecuaciones añadidas más que todo por obligación.

La escuela es entendida como un espacio de cruce de culturas, cuya responsabilidad es desplegar la mediación reflexiva de los múltiples influjos que las distintas culturas ejercen permanentemente sobre las nuevas generaciones. Se trata, más concretamente, de un escenario donde se presenta, de manera general, a lo propio y más arraigado de la escuela tradicional, esto es, al conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reprodu-

cidas en la escuela que transforman desde adentro la cotidianidad social.

Resolver democráticamente la tensión entre culturas, supone desarrollar una teoría que asuma la alteridad (el reconocimiento de "el" hacia el "otro"), donde el otro no aparece como extraño, como enemigo o como competencia. Se pretende entonces, construir nuevas alternativas de convivencia a partir del reconocimiento del interlocutor con sus diferencias y asumiendo el reto de construir conjuntamente expectativas de futuro: "construir sentido en colectivo".

Ahora bien, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, no es realista pensar que una institución como la educativa, sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas, no es posible una escuela para las individualidades y para todas ellas. Precisamente, la escuela, es el primer espacio vital "público" para los individuos donde la vida común obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos. Con



esto no estamos justificando la ignorancia tan arraigada existente en la mayoría de docentes de las Instituciones educativas del departamento. Sin embargo, por medio de esa ignorancia se puede establecer que el problema es más bien de equilibrio: más o menos contemplación posible de la individualidad en otros. Trabajar con la diversidad es lo normal, querer fomentarla es discutible, regular toda variabilidad en los individuos es incluso hasta peligroso.

Todo este mundo de complejidad y diversidad hace prever que es necesario fundamentar la enseñanza en el campo escolar desde los marcos de la INTERCULTURALIDAD y la INTERDISCIPLINARIEDAD para que se forme en valores y sobre los valores, enseñanza que permita el camino para la toma de conciencia sobre el ámbito personal con el que interactuamos, porque cuando alguien aprende algo, ya no es la misma persona, es decir, ha cambiado en algo su percepción, sus valores, sus creencias, su manera de comportarse, por lo que hay que confiar, que, a pesar de todo, el cambio y la transformación son posibles. Edgar Morín (1999, p. 10) dice que: “el ser humano es a la vez físico, biológico, psicológico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser “humano”. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos”.

Efectivamente lo intercultural debe estar ligado en todo proceso educativo bajo la idea de atender realmente a la diversidad, a pesar que ésta es casi infinita, sin pretender suprimir las múltiples diferencias que existen entre las clases sociales, géneros, etnias, nacionalidades, regiones, capacidades, orientaciones sexuales, “discapacidades” cognitivas, familias y diferencias en el acceso a las nuevas

tecnologías de la información, porque hay que tener bien claro que lo importante no es mitigar lo que nos hace diferentes, ni mucho menos ofrecer una multiplicidad de opciones culturales, sino de asegurar y garantizar un ambiente educativo donde se aplique el pleno desarrollo de la personalidad de cada persona y eso mismo pueda ser aprovechado transversalmente desde las diferentes áreas y momentos del conocimiento que se impartan en cierta I.E. En ese sentido interdisciplinariedad e interculturalidad son dos aspectos recíprocos dentro del entorno educativo.

La educación intercultural es un tipo de intervención educativa cuyo objetivo se centra fundamentalmente en favorecer las relaciones interculturales entre personas, grupos e instituciones, teniendo en cuenta que la relación intercultural, es solamente aquella en la que se produce una verdadera *comunicación* con comprensión profunda de la otra persona o grupo, reconocimiento de sus necesidades, intereses, valores, creencias; de su identidad cultural, en suma.

En los procesos educativos interculturales, la alteridad recobra importancia por cuanto el conocimiento del otro es indispensable para el desarrollo armónico y significativo del aprendizaje. La relación con el otro se abre a modo de responsabilidad por una exterioridad que va más allá de la objetividad, esto es, una responsabilidad social.

Formar para el reconocimiento del otro, requiere una concepción de lenguaje desde un enfoque semiótico, entendido como una orientación hacia la connotación de la significación y la constitución del sujeto en y desde el lenguaje. Desde esta perspectiva en términos de Humberto Eco (2000, p. 23) la comunicación puede abordarse como “el estudio de los sistemas de significación, lenguaje verbal, lenguaje de imágenes y como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar”.

Es entonces oportuno modificar el lenguaje, el discurso la palabra, la expresión. Pues resulta importante reflexionar sobre la interacción mediada por la comunicación, como espacio de reconstrucción y transformación de lo social, pues es a través del lenguaje que se establecen vínculos sociales, gracias al lenguaje los sujetos interactúan y entran en relación con los otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista o solventar diferencias.

De este valor social del lenguaje, se desprende el hecho de que las relaciones sociales y la cohesión de grupo se sustenten por medio de éste, dado que los diversos sistemas lingüísticos se convierten en instrumentos a través de los cuales los individuos entran en interacción. Entendiendo estos puntos de vista, se ha determinado, en primer lugar tener en cuenta que la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental, por esa razón se menciona algunas dimensiones básicas para modificar la comunicatividad en ese proceso. Dimensiones que han sido analizadas teóricamente desde perspectivas que viabilicen la interculturalidad y la interdisciplinariedad en la escuela, en los procesos educativos y en las propuestas curriculares como la que se presentará en el presente:

- ✓ **La Comunicación.** La cual tiene que ver con su carácter social y la posibilidad de formar y mantener relaciones interpersonales como eje de la vida en comunidad, de tal modo que los individuos sean capaces de producir y comprender significados y atender a las situaciones comunicativas que se establecen en la vida social.
- ✓ **La Transmisión de Información.** Que además de posibilitar las relaciones interpersonales puede ser efectiva de diversas maneras y formas. Así los sistemas como la lengua, la pintura, la música, la literatura, el cine, entre otros, le brindan a los individuos la posibilidad de transmitir información

acerca de la realidad natural o cultural.

- ✓ **La Representación de la Realidad.** Dimensión que es ponderante, al hablar de modificación para un lenguaje pertinente pues es la posibilidad que brinda el lenguaje de representar, organizar y estructurar conceptualmente la realidad del individuo.
- ✓ **La Expresión de Sentimientos.** Pues el ser humano no es solo una amalgama de conceptualizaciones, sino que en su sentido más amplio se entreteje con la suma de objetividades y subjetividades que hacen de él un ser efectivamente social.
- ✓ **El Ejercicio Ciudadano.** Promoviendo un lenguaje ético, donde se posibilite que los individuos expresen la visión del mundo que han construido y la forma de relacionarse con él y con los demás, proporcionando el encuentro y el diálogo de culturas, la aceptación de la diversidad, que se convierte a su vez, en un vehículo para la convivencia, el respeto y la formación ciudadana, en la medida en que a partir de los usos del lenguaje se pueden construir acuerdos, expresiones, opiniones, posturas y argumentos. Por lo tanto, con estos valores, el conflicto se vería menguado alcanzado un espacios de encuentro donde se reconozca a los otros desde la diferencia

Esto, como reto para los docentes de inculcarse e inculcar estas nuevas visiones en sus discursos diarios en las aulas de clase.

En síntesis, esta propuesta, plantea la necesidad de posibilitar desde la educación la emergencia de las diferencias culturales y la importancia de impulsar múltiples articulaciones entre la cultura, las posibilidades de comunicar y validar las diferencias para sacar de ellas las ventajas que nos permiten disfrutar de ambientes de aprendizaje menos conflictivos; con mayores logros de desarrollo cognoscitivo, de convivencia y de aceptación



entre los diversos sujetos participantes de un proyecto educativo para que podamos vivir juntos en medio de las diferencias; entre los proyectos individuales, proyectos colectivos, e institucionales de tal manera que sea posible construir un mejor futuro para nuestras sociedades, para lo cual es necesario realizar coyunturas eficientes entre las diferentes áreas de conocimiento que se imparten en las distintas Instituciones educativas

Y en concordancia a las sugerencias obtenidas por los docentes encuestados, es preciso atender al sistema educativo desde otra mirada, de tal manera que se modifique drásticamente los modelos curriculares, tanto de instituciones y escuelas educativas públicas, como privadas; atendiendo a la ley y a la obligación de inspirar un cambio rotundo en el pensamiento de todos los niños, niñas y jóvenes. El cambio de los modelos curriculares es fundamental, dado que se han convertido en estructuras homogéneas que reproducen ideologías que segregan la diferencia, por ello en muchas ocasiones el currículo se convierte es un instrumento de poder que discriminan al otro:

El currículum, de forma consciente o inconsciente, ha contribuido a generar discriminaciones. El solo hecho de negar la existencia del saber cotidiano, el saber de la identidad cultural propia, el saber popular, el saber de la socialización está reflejando una actitud prejuiciada. Estos saberes no tienen cabida en la escuela, están relegados, excluidos. Se aduce que son saberes primarios, primitivos, intrascendentes. Existe un prejuicio muy enraizado en la racionalidad positivista –sobre la cual se elabora el currículum– que sostiene que lo que “otros” piensan, crean, hacen y usan son fragmentos dispersos, arreglos pintorescos, productos rústicos reunidos al azar

y sin el rigor de la lógica científica que sentó el orden y las diferencias de la cultura erudita. Subyacente a esta racionalidad no hay intención de elevar la experiencia cotidiana al nivel del saber abstracto y universal (Magdenzo, 2000, p.15)

Todo lo anterior sugiere abiertamente entonces, que el modificar los campos educativos en un gran sentido, requiere un análisis profundo, es entonces pertinente comenzar a realizar estudios sobre la Educación Intercultural en Colombia, con todas las implicaciones que ello involucra, siendo oportuno mencionar que en nuestro país, el interés por los estudios relacionados con temas interculturales, ha cobrado mayor fuerza en los últimos años, tal como lo demuestran la mayor cantidad de libros, artículos, proyectos, programas y normatividad que sobre el particular circulan en los espacios académicos y culturales. Esto nos conduce a hablar o más bien a tomar a la Interculturalidad y a la Interdisciplinariedad entonces, como objetos de estudio, que sean atendidas desde las diversas perspectivas educativas, puesto que este debe ser un tema que debe convertirse en un saber académico que resultará de gran utilidad en los grandes espacios sociales. El acercamiento a este tipo de estudios muestra como la problemática intercultural o pluricultural y su relación con la práctica educativa y las políticas públicas, ha tenido particulares comportamientos, experiencias y desarrollos diversos que se hacen necesarios de abordar a la hora de emprender investigaciones como la nuestra, la cual debe reconocer y valorar la existencia de trabajos previos sobre la temática, es decir, es necesario contar con un balance del estado de la cuestión ya que ello nos brinda una perspectiva de los desarrollos, tendencias, problemas, vacíos y fortalezas de la investigación sobre el tema.

La interculturalidad e interdisciplinariedad en Colombia como objetos de estudio: importancia de su revisión bibliográfica

Efectivamente, Colombia tiene una larga tradición en estudios relativos al tema de la diversidad cultural como lo demuestran los trabajos que desde la historia, la sociología, la geografía, la antropología y los estudios sociales han dado cuenta de las características sociales del pueblo colombiano. Sin embargo, por razones de espacio y pertinencia aquí solo daremos cuenta de algunos de los trabajos que desde la etnoeducación, lo indígena, lo afrocolombiano, la diversidad cultural, lo multicultural y más recientemente desde lo intercultural, se ha realizado en los últimos años.

En lo que tiene que ver con la Etnoeducación traemos a colación el trabajo de Luis Alberto Artunduaga (1997, p.29) que lleva por título “La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la Educación en comunidades Indígenas de Colombia”, en el cual se muestra cuál ha sido la experiencia de la educación para grupos minoritarios en nuestro país, para lo cual parte de redefinir la educación y la diversidad cultural. Una diversidad que para el autor plantea la posibilidad de que cada cultura establezca sus propias formas de clasificar y organizar el saber de las cosas que la rodean, al mismo tiempo que nos recuerda que la Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual para Artunduaga (1997, p.31) conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural que vaya más allá de los pueblos culturalmente diferenciados, pues considera que es necesario el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente.

Otro trabajo encontrado sobre estas temáticas, es el realizado por Patricia En-

ciso Patiño (2004, p.30) por encargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el cual se titula Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Políticas Públicas, desde el cual se exploran los trabajos sobre el tema de la interculturalidad inmersa en la educación, efectuados a lo largo de la década 1994-2004, con el propósito de medir el impacto de los cambios y tendencias generados por la Constitución de 1991 en un periodo donde, según el estudio citado, el aspecto educativo está caracterizando una serie de experiencias escolares en comunidades de los grupos étnicos culturalmente diferenciados, así como por la proliferación en la producción de textos y materiales audiovisuales, realización de foros, congresos y seminarios en los que se discute el avance de la investigación académica y su aplicación en la vida de las comunidades, evaluación y replanteamiento de procesos pedagógicos, aumento de programas universitarios de etnoeducación, ingreso por parte de gitanos, afrocolombianos y raizales. Este trabajo en su primer capítulo contiene datos sobre el origen de la etnoeducación en Colombia y la interesante dinámica que se ha dado en la construcción de políticas, clara manifestación de la mutua influencia entre el Estado y los grupos étnicos en las últimas décadas.

Sobre las dificultades y problemas que aún se mantienen en torno al tema, Patricia Enciso Patiño (2004, p37) resalta entre los procesos más complejos, aquellos que tienen que ver con los procesos pedagógicos, tales como la propagación de clases dirigidas con método expositivo, el uso parcial de la lengua vernácula en el aula de clase, (cuestión que se trataba antes en el presente escrito), investigaciones desligadas entre asignaturas, así como la escasez de equipos interdisciplinarios en los centros de for-



mación, métodos que no tienen relación con el discurso de la etnoeducación o la educación intercultural, lo cual se convierte en un reto que es necesario abordar hacia futuro.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos elaborada por el Ministerio de Educación Nacional (2004), constituye otro de los documentos a los que hay que hacer referencia al momento de efectuar un balance sobre el estado del arte de la cuestión de la educación intercultural en Colombia. Dicho documento, se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la etnoeducación en Colombia y da cuenta cómo la etnoeducación en general y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional, lo que se percibe en el crecimiento del número de instituciones educativas de docentes e investigadores que trabajan en este tema. El mismo retoma tres décadas de reivindicaciones étnicas y de exigencias de una educación pertinente a la realidad cultural de las comunidades afrocolombianas, las que según el ministerio constituyen el referente inmediato del debate sobre el perfil de la educación intercultural en el país.

Se destaca también el trabajo de Camila Rivera, (2002, p. 2002) donde nos muestra cómo la vigencia de los discursos hegemónicos heredados de las representaciones que sustentaron la Constitución Política de 1886, la forma en que la Carta de 1991 ha imaginado y legitimado la etnicidad y, el carácter homogeneizante de la Ley 70, se constituyen en “impases” para la construcción de una identidad étnica negra, entre las poblaciones de Providencia y Santa Catalina. Rivera estudia la manera cómo los “moldes” desde los que se intenta construir una nueva identidad, se enfrentan a los estereotipos que prevalecen en la memoria colectiva de la gente, en la que prevalecen imaginarios con fuertes cargas peyorativas sobre “lo negro” y el Pacífico, dificultando la adopción ge-

neralizada de la nueva representación. Así mismo muestra cómo los discursos multiculturales, que centran su atención en el tema del reconocimiento, operan como un nuevo discurso hegemónico que puede estar distrayendo la atención de otros problemas fundamentales en el plano social y económico. En este punto, vale preguntarse entonces, ¿Qué tanto estas transformaciones en el discurso multicultural del Estado afectan lo social en sus múltiples dimensiones?

Pues bien, tal y como hemos visto en este sustancioso balance, son varios los temas que para Colombia se ocupan del tema intercultural, sin embargo es mucho lo que aún falta por avanzar en este proceso, que precisa dos vertientes, una investigativa y otra instrumental, las que resultan de vital importancia para continuar fortaleciendo el proceso de la educación intercultural que para este escrito, va más allá de lo étnico y lo lingüístico, y tal y como lo perciben también los docentes en su intento por comprender estos asuntos, comprende muchas formas y ritmos culturales que se han generado en una sociedad multicultural que, necesita ser potencializada por medio del sistema educativo, lo que supone una formación de profesores capaces de asumir este reto desde los distintos niveles educativos y para los diversos espacios geográficos que conforman el país.

La revisión de todo tipo de documentación, proyectos, intentos, etc., sobre el tema de la multiculturalidad en educación es un proceso bastante funcional, pues va dando cuenta de todos aquellos procesos necesarios para comenzar a reestructurar y viabilizar los nuevos procesos educativos, además de mostrar algunos resultados imperativos al momento de decidir comenzar con una propuesta educativa renovadora que incluya dentro de sus fundamentos todos aquellos procesos de reconocimiento del otro y el buen manejo de los imaginarios colectivos que trae consigo el conglomerado de la diversidad

cultural. Es así como la multiculturalidad debe ser vista y analizada como un objeto de estudio, desde donde se replanteen nuevos valores y se promueva la integralidad y la interdisciplinariedad. Donde el problema de la integración cultural no sea sólo analizado desde las perspectivas sociales, ni de lingüística, sino que se generen procesos transversales educativos que rectifiquen la posibilidad y el positivismo de trabajar en equipos diversos.

La propuesta se remonta al deber y la urgencia que existe en el establecimiento de lazos y puntos de unión que permitan la confluencia en un terreno transdisciplinar, a partir del cual se podrá construir un discurso intercultural que será transversal para cada una de las disciplinas que están estipuladas en un currículo educativo, pues uno de los ámbitos institucionales en los cuales más desarrollo programático ha habido es en el de la llamada Educación intercultural. Sosteniendo que esta educación intercultural, y el proceso por llamarlo así de “interculturalizar”, tanto el currículo como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera multiculturalización de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios o las reivindicaciones étnicas, sino que forma parte de un proceso más amplio y profundo de redefinición e incluso de re-imaginación del Estado-Nación de molde europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas. Dichos procesos de redefinición nacionalista e identitaria distan mucho de ser homogéneos o armónicos, las cuales abarcan así mismo, las reacciones anti-migratorias, xenófobas y de asimilación que varios estados- Naciones implementan para hacer frente al desafío de la diversidad y al reconocimiento de los derechos de las minorías. Esto quiere decir, que el entramado teórico que se requiere para comenzar a reestructurar los procesos educativos colombianos es bastante amplio y por ende conlleva

a señalar un tiempo basto para comenzar. Ese entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “intercultural y “educación” no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, pues este ámbito debe estudiarse e investigarse desde las múltiples disciplinas existentes en las sociedades contemporáneas desde donde se ofrezcan puntos de vista, reacciones, respuestas y manifestaciones del tema.

A donde se quiere llegar es a la posibilidad de diseñar procedimentalmente nuevas propuesta pedagógica curriculares, que den cuenta tanto de las manifestaciones obtenidas por los docentes encuestados y las necesidades que ellos evidencian, como de los análisis teóricos y estudios de las temáticas de interculturalidad en educación, cuestión que es de interés fundamental para los realizadores del presente escrito investigativo, y que se convierte en un reto conceptual para materializar en un futuro cercano.

Teniendo en cuenta lo anterior y también la necesidad de ser lo más concretos por la extensión del trabajo, se prosigue entonces a plantear el modelo diseñado por nosotros de una PROPUESTA CURRICULAR, la cual está pensada desde las ideas expuestas por los docentes, que se fundamentan en necesidades inmediatas, en las bases teóricas encontradas y analizadas y en las ideas expuestas por los integrantes del trabajo, las cuales intentan demostrar que es posible una mejora educativa por medio de los sistemas curriculares. Ahora bien, es preciso mencionar, que éste es un ejercicio general, no está diseñado para ninguna Institución Educativa en particular, sin embargo es un modelo que bien podría servir para ser modificado y adecuado, según cada Proyecto Educativo Institucional a cualquiera de ellas, este modelo más que todo pretende ejemplificar de manera objetiva pero concisa, la manera cómo se puede realizar lo que anteriormente exponemos como necesidades educativas particulares.



Estructura general de la propuesta curricular

Tabla 1. Estructura general de la propuesta pedagógica

ESTRUCTURA GENERAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	
1.1 Caracterización de la Propuesta Curricular.	Nombre Propósitos de la formación Enfoque de la formación Visión del educando Visión del educador Visión de la comunidad Conceptos de los contenidos Concepción de la secuencia Concepción de la didáctica Concepción de los medios didácticos Concepción de la evaluación Concepción de mejoramiento
1.2. Sentido curricular	1.2.1 Perfil de formación del estudiante 1.2.2 Propósitos de la formación
1.3. Diseño curricular	1.3.1 Estructura curricular 1.3.2 Plan de estudios
1.4. Desarrollo curricular	1.4.1 Didáctica 1.4.2 Medios y recursos didácticos 1.4.3 Evaluación formativa 1.4.4 Proyectos de aula

Fuente: Autores.

Caracterización de la propuesta Curricular: La información obtenida en la tabla contigua enmarca los rasgos y principios que enmarca la presente propuesta pedagógica, información que se articula con los enfoques de la interdisciplinariedad y la interculturalidad teniendo en cuenta también el enfoque por competencias estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Sentido Curricular: “Permiten establecer referentes teleológicos, teóricos y pragmáticos que orientan las acciones y decisiones necesarias sobre los fines del aprendizaje, así como las prácticas pedagógicas y ambientes formativos, permitiendo el tránsito de lo iluminativo del currículo, hacia sus factores operativos” (Peñas C, 2011.p.30)

Perfil de Formación del Estudiante: el perfil de formación es la expresión del ideal estudiantil que orienta el quehacer de la Comunidad Educativa, el cual motiva

y determina las decisiones y estrategias convenientes para alcanzar los propósitos de la formación. En este orden de ideas, el Perfil Estudiantil, está íntimamente relacionado a la Institución Educativa a la que pertenece, razón por la cual no se especificará tan profundamente y particularmente en éste capítulo y se plasmará un perfil estudiantil idealizado por nosotros.

Propósitos de la formación: La formación enfocada en competencias y a partir de la visión de los paradigmas de la interdisciplinariedad y la interculturalidad debe ser asumida como un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción, pues se debe comprender que el proceso educativo- formativo es dinámico y no estático, que cambia de acuerdo a las condiciones del contexto y de los tiempos, por lo tanto, los propósitos están enfocados a ofrecer una formación coherente con las necesidades y exigencias del mundo contemporáneo, articula-

Tabla 2. Caracterización de la propuesta pedagógica

ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
NOMBRE	PROPUESTA PEDAGÓGICA ORIENTADA HACIA LA INTERCULTURALIDAD Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD.
PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN	Construir significados, lo que implica aprender a relacionar y conectar, puesto que todo está interrelacionado. Buscar continuamente el sentido y el significado tanto de los aprendizajes como de la misma enseñanza. Cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: lo físico, lo intelectual, lo estético, lo emocional, lo espiritual. Generar condiciones para el desarrollo pleno del individuo para la producción social, material y/o cultural, donde se pueda viabilizar el uso adecuado de la información y el conocimiento. Fomentar las buenas relaciones ambientales, entendiendo el ambiente desde una concepción holística que abarca los componentes natural, social y cultural.
ENFOQUE DE LA FORMACIÓN	Se ofrece una formación bajo el enfoque de competencias desde los paradigmas de la INTERCULTURALIDAD y la INTERDISCIPLINARIEDAD, buscando que los educandos desarrollen o fortalezcan integralmente las capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes y saberes necesarios para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo.
VISIÓN DEL EDUCANDO	Se concibe al educando como un ciudadano del mundo, quien pueda participar activamente en la construcción de sociedades más humanas y productivas, manteniendo buenas relaciones ambientales, que le permitan disfrutar de las bondades del mundo pensando en las generaciones venideras.
VISIÓN DEL EDUCADOR	Es un mediador que propone escenarios y problematiza los saberes para que el educando acceda fortaleza y transfiera sus competencias. Se busca la capacidad del maestro para que creativamente incida en la calidad del desarrollo humano, con conocimiento de las condiciones particulares de los estudiantes y de las condiciones en las que se forman y educan.
VISIÓN DE LA COMUNIDAD	Todas aquellas personas que son partícipes de la formación del educando.
CONCEPCIÓN DE LOS CAMPOS DE ESTUDIO	No se hace énfasis en los temas y las definiciones, ya que no constituyen el fin de la educación actual, por el contrario, los contenidos se vuelven instrumentos de formación de los individuos, pasando de hablar de contenidos, áreas y planes de clase a competencias, campos de formación y proyectos, desde donde se prepare a los educandos para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo.
CONCEPCIÓN DE LA SECUENCIA	Esta secuenciada por grados de formación (1°,2°,3°,4°,5°,6°,7°,8°,9°,10°,11°) en campos de formación divididos en cuatro periodos académicos que se estructuran intentando mantener una coherencia transversal a lo largo de todo el proceso formativo. Se podría pensar también en una propuesta donde los grados no sean secuenciales, sino más bien se maneje ciclos propedéuticos
CONCEPCIÓN DE LA DIDÁCTICA	Es el medio que se utiliza para establecer las relaciones entre los sujetos (profesor - estudiante) y el saber, es decir se asume como los saberes pedagógicos referentes al proceso de enseñanza aprendizaje.
CONCEPCIÓN DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS	Son todas aquellas herramientas, instrumentos o material educativo que permiten evidenciar el desarrollo o fortalecimiento de las competencias.
CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN	La evaluación es un proceso sistemático y permanente que valora la calidad del desempeño de los estudiantes en los aspectos cognitivo, procedimental y actitudinal observados en sus etapas de formación, atribuibles al proceso pedagógico.
CONCEPCIÓN DEL MEJORAMIENTO	Actividad paralela y contigua enfocada a analizar las causas asociadas a las dificultades en el aprendizaje y establecer las acciones de promoción desde la escuela, el estudiante y la familia, para favorecer el alcance de los desempeños del proceso formativo.

Fuente: Autores



das con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, desde donde se dinamicen las competencias necesarias para formar ciudadanos que participen en la transformación de la sociedad. En este sentido se proyectan cuatro propósitos fundamentales en relación con las necesidades expuestas.

- Construir significados, lo que implica aprender a relacionar y conectar, puesto que todo está interrelacionado. Buscar continuamente el sentido y el significado tanto de los aprendizajes como de la misma enseñanza.
- Cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: lo físico, lo intelectual, lo estético, lo emocional, lo espiritual.
- Generar condiciones para el desarrollo pleno del individuo para la producción social, material y/o cultural, donde se pueda viabilizar el uso adecuado de la información y el conocimiento.
- Fomentar las buenas relaciones ambientales, entendiendo el ambiente desde una concepción holística que abarca los componentes natural, social y cultural.

Diseño Curricular: Hace referencia a todas las acciones necesarias para articular los requisitos básicos de la propuesta

y transformarlos en planes para cada uno de los campos de formación, es decir, este proceso de diseño curricular debe permitir traducir las necesidades comunitarias, las normas técnicas curriculares propuestas por el MEN, las condiciones del aprendizaje y lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional, en planes de estudio, los cuales responderán a la pregunta “¿Qué deben aprender los educandos para alcanzar los ideales educativos propuestos, así como satisfacer las necesidades y expectativas presentes y futuras?”. De acuerdo a lo anterior, este proceso debe agotar las siguientes etapas, Figura 1.

Conformar Equipos Docentes: son los colectivos institucionales, integrados por los docentes de básica primaria y secundaria, que tienen la responsabilidad de liderar y consolidar los Planes de estudio. Para conformar los equipos de trabajo se debe:

Conocer la asignación académica (Decreto, 1850); nombrar líderes para cada equipo de campo, según su afinidad y competencia; nombrar relatores para consolidar los documentos; distribuir a los demás docentes de las sedes de la I. E pertinente según su perfil de competencia.

Es importante que los equipos de trabajo tiendan a:

Figura 1. Etapas para dinamizar el proceso de diseño curricular



Fuente: Autores

1. Promover la circulación de información entre los integrantes y demás equipos
2. Valorar las diversas formas de aportar y colaborar
3. Evitar las ausencias de los integrantes durante las socializaciones de los avances encontrados
4. Someter las ideas a la consideración y revisión crítica y democrática
5. Estimular y alimentar el Diálogo y la Confianza
6. Trabajar a un ritmo propio y apropiado
7. Buscar todas las posibilidades para el éxito educativo
8. Comprender y potenciar los estilos particulares de aprendizaje
9. Contextualizar los Planes de Estudio

Establecer Requisitos: Son los factores condicionales de la pertinencia del proceso educativo y los elementos de entrada para el diseño curricular. Para establecer y articular los requisitos del diseño curricular se debe:

1. Determinar las necesidades y expectativas de la comunidad educativa
2. Establecer los desafíos sociales, ambientales y culturales del contexto
3. Analizar la teleología (en caso de existir), el perfil de formación, los principios y orientaciones metodológicas del Proyecto Educativo institucional (PEI).
4. Articular las normas técnicas curriculares (NTC): Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2003), y los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998).

Alinear con Perfil de Formación: los rasgos del Perfil de Formación son la expresión de las competencias generales, desde el punto de vista académico, cultural y social, que deben adquirir y promover los y las estudiantes.

Pedagógicamente se debe:

1. Determinar la competencia general expresada en el rasgo del Perfil de Formación

2. Articular y definir el objetivo del Plan de Campo, así como los objetivos del conjunto de Ciclos y Grados.
3. Actuar como referente para determinar las unidades de competencia que consolidaron los Ejes Curriculares de los Planes de cada campo de formación
4. Servir como criterio para la articulación de las Normas Técnicas Curriculares del MEN y evaluar la conveniencia del Diseño Curricular.

Establecer los Objetos del Campo:

Se busca establecer la finalidad a la cual se orientan los recursos y esfuerzos para cumplir los propósitos del campo de formación: “atender o transformar los desafíos propuestos”

Para trazar los objetivos es necesario:

1. Jerarquizar los objetivos derivados de los fines de la educación y de los niveles educativos propuestos en la Ley 115 de 1994, así como en las Normas Técnicas Curriculares
2. Definir las pretensiones inherentes a las condiciones del contexto
3. Trazar y definir los objetivos necesarios para el desarrollo del campo, la promoción del aprendizaje, así como la articulación de los factores de pertenencia
4. Este objetivo es único, Institucional y cubre todo el proceso de formación del campo desde el grado primero (1°) de básica primaria hasta el grado undécimo (11°) de la educación media.

Definir los Objetivos Específicos:

Los objetivos específicos del Plan de cada campo son de dos clases: 1. Objetivos del Conjunto de Grados. 2. Objetivo de Grado; se formulan así:

Los objetivos se deben redactar así: VERBO (Capacidad) + FINALIDAD (Competencia y Alcance) + SENTIDO (Relación de Contexto)

Figura 2. Objetivos específicos del campo

Objetivo del Área															
Objetivo Conjunto de Grado I												Objetivo Conjunto de Grado II			
Objetivo de Grado				Objetivo de Grado				Objetivo de Grado				Objetivo de Grado			
1º				2º				3º				4º			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4

Periodos Académicos

Fuente: Autores

Delimitar los Ejes Curriculares: Los Ejes Curriculares son las unidades de la competencia general que guardan dos funciones:

1. Función Vertical: Establece la secuenciación y el proceso de formación de los Planes de cada Campo
2. Función horizontal: Determina el desarrollo Integral de la Competencia (Ser, Saber, Hacer, Pensar)

Para Establecer los Ejes Curriculares se debe:

1. Establecer la Competencia General que promueve el Campo de Formación
2. Descomponer la Competencia General en sus unidades integrales
3. Analizar la conveniencia de las unidades para definir la relación vertical del proceso de formación

4. Analizar la conveniencia horizontal para determinar la integralidad de la formación
5. Asignar a dichas unidades la categoría de Eje Curricular.

Es importante en esta instancia recordar la concepción de competencias, por lo tanto se puede decir que éstas son procesos intrasubjetivos, complejos, que consisten en movilizar e interrelacionar un conjunto de saberes, procesos cognitivos, destrezas psicomotoras y, especialmente, una serie de valoraciones y habilidades socio-afectivas, para interactuar asertiva e idóneamente ante las situaciones elicitanes (que suscitan o exigen una respuesta) que emergen de los escenarios en los cuales discurre la vida humana (siendo estos próximos o mediatos, reales o virtuales, inminentes o potenciales)

Ejemplo: Figura 3. Ejemplo ejes curriculares



Fuente: Autores

Dentro de la presente propuesta se delimitan los siguientes ejes curriculares para cada uno de los campos de formación:

Tabla 3. Ejes curriculares

Campo de formación		Competencia General		Ejes curriculares			
Pensamiento y comunicación matemática	Pensar y comunicar matemáticamente los contextos disciplinares, interdisciplinares y de la realidad	Pensamiento numérico variacional	Pensamiento espacial	Pensamiento aleatorio	Pensamiento métrico	Valoración matemática	
Comunicación y Significación	Comunicar y participar en procesos efectivos de interacción y significación, reconociendo a los congéneres como interlocutores válidos.	Comprensión textual	Producción textual	Procesos comunicativos	Ética comunicativa	Literatura	
Comunicación e interculturalidad	Comunicar en idioma extranjero y aproximar a otras culturas; construyendo reciprocidad en sus interacciones.	Escuchar	Leer	Escribir	Hablar	Conservar	
Comprensión y responsabilidad social	Aproximar científicamente a la comprensión del mundo social y promover la responsabilidad ciudadana.	Aproximar científicamente	Relaciones Histórico-Culturales	Relaciones Espaciales y Ambientales	Relaciones Ético-Políticas	Compromisos Ciudadanos y Sociales	
Mundo natural y responsabilidad ambiental	Aproximar científicamente al mundo natural y promover la responsabilidad hacia los recursos naturales.	Aproximar científicamente	Entorno vivo Procesos Biológicos	Entorno Físico Procesos Físicos	Ciencia tecnología y sociedad	Compromisos ambientales y sociales	
Pensamiento Filosófico	Pensar filosóficamente las situaciones del mundo natural y social, así como el devenir de la existencia.	¿Qué es el hombre, la sociedad y la cultura?		¿Qué es la armonía y conocimiento?		¿Qué es el ser?	
Espiritualidad y educación religiosa	Comprender la experiencia de Fe y promover el bienestar personal, de sus congéneres y la naturaleza.	Cristológico	Bibliológico	Antropológico		diverso	
Dimensión socio-afectiva	Desarrollar sus afectividad y actitudes hacia sí, y las aptitudes sociales para vivir con los demás y el entorno	La persona	La persona y su entorno familiar	La persona y su entorno social		El ser y su actuar en la cotidianidad escolar	
Corporalidad y estilo de vida saludable	Fortalecer el desarrollo biopsicosocial y los estilos de vida saludable.	Axiología y Desarrollo Corporal	Capacidades Motoras	Capacidad Física	Fundamentos Técnicos y Deportes		
Tecnología y manejo de la información	Comprender el uso de la tecnología, su evolución y la aplicación en la solución de problemas del contexto.	Apreciación Estética	Técnica	Comunicación		Estética y Sensibilidad	
Sensibilidad y expresión artística	Comunicar estéticamente y expresar simbólicamente las emociones, pensamientos y la interpretación de la realidad	Naturaleza y Evolución de la Tecnología	Apropiación y Uso de la Tecnología	Solución de Problemas con Tecnología		Tecnología y Sociedad	

Fuente: Autores.



Determinar los desempeños de aprendizaje: Los desempeños son una serie de acciones y/o potencialidades que integran contenidos actitudinales, conceptuales o procedimentales, para llevar a los y las estudiantes a valorar, reflexionar, actuar y manifestar las Competencias Generales (en relación con los Ejes Curriculares).

En síntesis los desempeños son los elementos de las Unidades: ¡La manifestación formal de la competencia!

¿Cómo se formulan los desempeños?

Se debe analizar la naturaleza de los aprendizajes, así como los elementos socio-afectivos, cognitivos, cognoscitivos y psicomotores de las competencias, además de analizar también la naturaleza de cada Eje Curricular, así como su secuenciación vertical. Así:

- Evaluar la relación horizontal entre los ejes.
- Determinar la Acción que se espera promover con el desempeño: Recordando que su carácter no es gramatical (por ello es improcedente utilizar criterios semánticos como la sinonimia), sino que implica un proceso reflexivo, valorativo, potencial, cognitivo o el desarrollo de una destreza motora
- Definir los contenidos (requerimientos) que se espera abordar
- Redactar el desempeño con base en

tres criterios: 1. Expresión manifiesta de un aprendizaje (incluyen procesos no declarativos como los afectivos y cognitivos); 2. La relación integral de la formación; 3. Se debe garantizar la apropiación de los elementos básicos de la formación, derivados de la comprensión de la cultura, la sociedad, el ambiente, la tecnología y la personalización.

- Luego, se debe analizar la coherencia vertical y horizontal entre Desempeños
- Es preciso evitar que los desempeños redunden en productos (documentos, informes, maquetas, etc.), ya que deben orientarse a los procesos y resultados generalizables a diferentes contextos que le permitan “aprender a aprender y continuar haciéndolo a lo largo de la vida” (UNESCO, 1997).

Al definir los desempeños de aprendizaje por cada uno de los ejes curriculares, se deben tener en cuenta las condiciones evolutivas de los diferentes grupos de estudiantes, por lo tanto el proceso de formación debe responder a las condiciones de aprendizaje evolutivas de los educandos. (Retroalimentación), para esto se recomienda guiarse por la siguiente descripción de las características de aprendizaje.

Ejemplo de Desempeño de Aprendizaje

Figura 4. Desempeños de aprendizaje

Grupo	Grado	Períodos	EJES CURRICULARES				
			Pensamiento Numérico y Sistemas Numéricos	Pensamiento Espacial y Sistemas Geométricos	Pensamiento Métrico y Sistemas de Medidas	Pensamiento aleatorio y Sistemas de Datos	Pensamiento Variacional y Sistemas Algebraicos y Analíticos
IV	8º	1	A. Comprende las propiedades de infinitud y densidad de los números reales, así como su representación y uso en diferentes contextos	B. Reconoce propiedades y clasifica triángulos con base en las medidas de sus ángulos; soluciona problemas aplicando el teorema de Pitágoras.	C. Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos para medir longitudes y ángulos con niveles de precisión apropiados.	D. Resuelve y formula problemas que impliquen la recolección, agrupación y diagramación de un conjunto de datos.	E. Analizo los procesos infinitos que subyacen en las notaciones decimales y científica.

DESEMPEÑOS DE APRENDIZAJE

Fuente: Autores

Tabla 4. Descripción de las características de aprendizaje

ETAPA	SOCIO-AFECTIVA	COGNITIVA	COGNOSCITIVA	PSICOMOTORA
Grados 1° a 3°	Dinamización emocional: sentimental y referencial. Superación de la centralización y tránsito a la socialización.	Paso del pensamiento concreto a lo potencial, dinamizado por la organización de clases y el descubrimiento de lo formal.	Nocional II: clases; organización de los social, cultural y ambiental en clases formales.	Percepción, conciencia corporal y función segmentaria gruesa y fina.
Grados 4° a 5°	Dinamización afectiva actitudinal y referencial próxima. Socialización en la dinámicas inclusión y exclusión.	Pensamiento asociativo, instrumental y organización de lo real, con base en referencias formales.	Proposicional: formalización de definiciones y relaciones.	Coordinación dinámica general, control motor y rítmico.
Grados 6° a 7°	Dinamización emocional: actitudinal-referencial social. Tención entre el tránsito de la Infancia a la juventud.	Pensamiento referencial (con base en estructuras formales). Instrumentalización del pensamiento. Organización de lo virtual.	Conceptual: relaciones incluyentes, excluyentes, definitorias y de clases.	Desarrollo motriz, rítmico y capacidades físicas.
Grados 8° a 9°	Dinamización valorativo y convencional. Socialización en la dinámica individuo – grupo.	Pensamiento representacional. Organización relativa y condicional. Razonamiento formal.	Pre-categorial: estructuras ideáticas y relaciones conceptuales.	Dominio de posibilidades motrices, rítmicas y ética del cuerpo.
Grados 10° a 11°	Dinamización valorativo post-convencional. Socialización en la dinámica autonomía – dependencia.	Pensamiento dialéctico, convergente y divergente. Organización explicativa y argumental.	Categorial: estructura formal y organización de teorías y posiciones relativas.	Repertorios y desarrollo de patrones de comportamiento.

Fuente: Autores

Tabla 5. Dimensiones de la Formación

DIMENSIONES	ACCIONES	DESCRIPCIÓN
Socio-afectiva	Aprender a ser	Se refiere al desarrollo afectivo, actitudinal, valorativo y axiológico, así como el fortalecimiento de la autonomía para alcanzar las metas de formación del proyecto de vida.
	Aprender a convivir	Corresponde a las aptitudes para establecer relaciones sociales y participar en la dinámica de la formación de manera: asertivas, recíprocas, incluyentes, participativas y cooperativas.
Cognoscitiva	Aprender a conocer	Aborda lo referente a las nociones, proposiciones, conceptos, teorías y leyes de los diferentes campos de aprendizaje.
Cognitiva	Aprender a aprender	Corresponde a las aptitudes intelectivas básicas (percepción, atención y memoria), superiores (comunicación, identificación, elaboración y proyección) y especializadas.
Psicomotora	Aprender a hacer	Articula la percepción corporal, el dominio de las destrezas psicomotoras y la capacidad de cumplir con tareas operativas especializadas.

Fuente: Autores



Revisar el Diseño Curricular: La revisión se debe realizar para evaluar paralelamente a la elaboración del Plan de Cada Campo, de manera autónoma, la calidad, relación entre etapas y la coherencia con los requisitos del diseño Curricular,

Para revisar el Diseño Curricular se debe:

1. Contar con que exista un plan para cada campo
2. Que se cuente con la caracterización e identificación del campo (enfoque pedagógico, principios metodológicos y evaluativos)
3. Que exista un objetivo general y unos específicos
4. Que cuente con una competencia general
5. Que cuente con la definición de las unidades de competencia o ejes curriculares
6. Que cuente con un conjunto de desempeños
7. Que sea pertinentes con las entradas

El diseño Curricular debe concluir con la elaboración de los documentos (planes) de cada campo de formación relacionada en el plan de estudios de cierta Institución Educativa.

Verificación del Diseño Curricular: La verificación permite analizar si el resultado de los planes de cada uno de los campos de formación cuenta con los elementos de entrada propuestos para dinamizar el proceso de formación.

Para verificar el Diseño Curricular se debe:

1. Evaluar la efectividad y oportunidad de las revisiones
2. Analizar la articulación entre los Estándares Básicos de Competencias, Orientaciones Pedagógicas y Lineamientos Curriculares (NTC)
3. Establecer la pertinencia entre las NTC y los desempeños de competencia
4. Analizar la coherencia entre los periodos y grados de la formación
5. Comprobar la articulación con el perfil

de formación del estudiante y de más elementos de entrada

6. Realizar las modificaciones necesarias

Validar el Diseño Curricular: La validación permite determinar, bajo el juicio de expertos designados (Consejo Académico), si el resultado del Plan de cada Campo cuenta con las condiciones de calidad suficientes para el proceso de formación.

Para validar el Diseño Curricular se debe:

1. Evaluar la efectividad y oportunidad de las verificaciones
2. Analizar y comparar la coherencia de los elementos documentales
3. Determinar la oportunidad del Plan de Campo para dinamizar el horizonte Institucional
4. Evaluar la pertinencia en relación con los factores sociales, culturales y ambientales
5. Realizar las modificaciones necesarias

Aprobar el Diseño Curricular: La aprobación es la etapa final donde se establece el acuerdo institucional que legitima la idoneidad, calidad y oportunidad del Plan de Campo para mediar la formación en perspectiva del P.E.I.

Para aprobar el Diseño Curricular se debe:

1. Analizar las revisiones, verificaciones y validaciones del Diseño Curricular.
2. Determinar la oportunidad del plan de Campo, desde la perspectiva del Proyecto Educativo Institucional.
3. Realizar las modificaciones necesarias según lo establecido
4. Autorizar la aprobación y si los planes aun presentan inconsistencias serán modificados en un tiempo inmediato

Publicación y Consolidación de los Resultados: En esta última etapa se determinan los medios apropiados y ágiles para realizar la publicación de los resultados. Se debe considerar dos posibles

medios de distribución, uno virtual y el otro impreso, esto depende de las condiciones y características de la Institución.

- Estructura Curricular
- Plan de Estudios

Desarrollo Curricular

- Didáctica
- Medios y Recursos
- Evaluación formativa

Proyectos de Aula

Estos puntos y sub-puntos han sido previamente conceptualizados, por lo tanto son los factores que se enmarcarán y se sintetizarán en la ejemplificación final, es decir en el DISEÑO DE LA PROPUESTA CURRICULAR FINAL, la cual está articulada a las anteriores pertinencias que nosotros consideramos ineludibles y deberían ser tenidas en cuenta en las diferentes Instituciones Educativas del departamento.

Realizando ese análisis y esa elaboración teórica previos, surge la siguiente propuesta:

Para comprender en su totalidad el planteamiento contiguo, queremos contextualizar brevemente la consistencia del Plan de Formación, el cual contiene todos los aspectos anteriormente categorizados.

Así, se quiso nombrar al campo de formación como: **Campo de comprensión y responsabilidad social.**

Campo de Comprensión y Responsabilidad Social

¿Qué es el Campo de Comprensión y Responsabilidad Social?

Es un campo básico encaminado al fortalecimiento de las capacidades para aproximarse científicamente a la comprensión de la realidad social, atendiendo los desafíos del presente y futuro, así como el devenir configurado por el pasado. También se orienta a la promoción de la responsabilidad humana de los educandos con sus congéneres en la medida en que se establezca el pleno reconocimiento de las otredades además de la participación activa en el desarrollo de su comunidad y la humanidad en sí.

¿Cómo está organizado el Plan de Formación?

Para facilitar la Lectura, se debe tener en cuenta que el Plan de Formación está organizado en dos partes: 1. La primera llamada "Deben tener en Cuenta", donde se definen los propósitos, competencias, unidades y demás generalidades del Campo; 2. La segunda titulada "CICLO", para este caso específico trabajaremos

Tabla 6. Caracterización del Campo

Presentación
Éste documento corresponde al Plan Integral de Formación del Campo de Comprensión y Responsabilidad Social para la educación en ciertos grados conglomerados en un CICLO correspondientes a básica secundaria
Relación con la Ley 115 de 1994
El campo articula las Áreas de Ciencias Sociales y Estudios en Economía y Política propuestos en la Ley General de Educación (Art. 23, Ley 115 de 1994).
Grados en los se Dinamiza
1. Básica Secundaria: CICLO III (6º, 7º)
Objetivo General
Comprender el mundo social con el rol activo del investigador, integrando los saberes ambientales y culturales al contexto.
Competencia General
Aproximar científicamente al mundo social y promover la responsabilidad ciudadana.
Ejes Curriculares
1. Aproximar Científicamente al Mundo social; 2. Establecer Relaciones Histórico-Culturales; 3. Establecer Relaciones Espaciales y Ambientales; 4. Establecer Relaciones Ético-Políticas.

Fuente: Autor



con el CICLO III en el cual se determinan los desempeños de competencia esperados a lo largo del proceso de formación.

Caracterización General del Campo

En la tabla 6 se presenta la caracte-

rización del Campo de Comprensión y Responsabilidad Social.

Ciclo III (Grados 6° a 7°)

En la tabla 7 contigua se presentan los desempeños Integrales de Formación del Tercer Ciclo.

Tabla 7. Desempeño de aprendizaje Ciclo III

DEBEN TENER EN CUENTA		CICLO I	CICLO II	CICLO III	CICLO IV	CICLO V
Grado	Periodo	EJES CURRICULARES				
		Establecer Relaciones Histórico- Culturales	Establecer Relaciones Espaciales y Ambientales	Establecer Relaciones Ético-Políticas	Aproximar Científicamente al Mundo Social	
6°	1	A. Caracteriza los rasgos sociales y el contexto de las civilizaciones Mesoamericanas e Inca; establece el legado y relación con su cultura.	B. Localiza en el espacio geográfico de diferentes civilizaciones y describe las características físicas de su entorno.	C. Caracteriza el sistema y organización política de Colombia; los compara con el de otras épocas y culturas.	D. Recolecta información de fuentes documentales, orales y gráficas para resolver sus interrogantes.	
	2	A. Caracteriza los rasgos y contexto de las civilizaciones del lejano oriente (China, Mongolia, Mesopotamia, Persia y Egipto); establece sus legados.	B. Reconoce las características biofísicas del planeta tierra que hacen posible las formas de vida del ecosistema.	C. Identifica algunas normas constitucionales de Colombia; las compara con las de otras épocas y culturas.	D. Emplea diferentes métodos para clasificar, sintetizar y utilizar la información recopilada en sus indagaciones.	
	3	A. Caracteriza los rasgos sociales y el contexto de las civilizaciones del cercano oriente (Roma y Grecia); establece los legados y relaciones con su cultura.	B. Utiliza coordenadas, convenciones y escalas para representar el espacio y ubicar la posición de una región determinada.	C. Identifica y compara los mecanismos de legitimidad de los sistemas políticos en diferentes épocas y culturas.	D. Formula preguntas sobre hechos políticos sociales, culturales, económicos y ambientales que les permiten hacer conjeturas	
7°	4	A. Reconoce las principales características, políticas, económicas y culturales de Europa en los siglos V al VIII.	B. Identifica las características del sistema de producción feudal y sus consecuencias a nivel económico y social en Europa.	C. Reconoce la importancia social de la constitución política de 1991, así como su incidencia en la sociedad colombiana.	D. Establece relaciones entre la información de diferentes fuentes y propone respuestas a sus interrogantes	
	5	A. Caracteriza los rasgos sociales y el contexto de las civilizaciones de la Edad Media (greco-romana, judeocristiana y eslava); establece los legados y relaciones con su cultura.	B. Establece la relación entre la ubicación geoespacial de diferentes civilizaciones y su producción económica	C. Compara las características de una forma de gobierno monárquico con las de uno democrático	D. Utiliza diferentes formas de socialización para dar a conocer los resultados de sus indagaciones (cita a sus fuentes).	
	6	A. Compara las características políticas, económicas y sociales de los procesos de colonización en América y África durante la época moderna.	B. Identifica las características del sistema de producción implantado en las colonias y sus consecuencias a nivel social.	C. Compara y explica los cambios de la división política del territorio americano y colombiano en diferentes épocas.	D. Reconoce redes complejas de relaciones entre eventos históricos, sus causas y consecuencias.	

Fuente: Autores

A manera de reflexión

La realización de este ejercicio, que involucra gran capacidad de la labor docente, además de ser ardua y compleja siempre resulta ser agradable pues es la parte propositiva que nos compete como seres innovadores y creativos. Tanto el trabajo de campo como el de diagnóstico y la presente y posible solución por vías pedagógicas, fueron de gran contribución tanto cognitiva y académica como emocional y espiritual. Esta es la respuesta a los planteamientos de muchos docentes

quienes con una buena capacitación por parte de las contribuciones del Gobierno, pueden lograr establecer nuevas formas de currículo, el cual, por encima de todas las cosas es muy dinámico y puede acoplarse y adaptarse a las necesidades contextuales, regionales, personales e identitarias de los niños y niñas que se encuentran en alguna Institución Educativa.

No debemos olvidar que el proceso es arduo, sin embargo es primordial no obviar el compromiso docente con el presente y futuro de nuestros niños y niñas.

Bibliografía

Fuentes

- Artunduaga Alberto. (1997) Educación intercultural Bilingüe. Revista Iberoamericana de Educación, N 13
- Corazza, Sandra. (2006) Filosofía de la diferencia y educación. Belo Horizonte: Auténtica
- Eco, Humberto (1995) Interpretación y sobre interpretación. España: ambridge University Press
- Foucault, Michel. (2001) Los anormales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Geertz, Clifford (1973). Descripción densa hacia una teoría interpretativa de la cultura. Buenos Aires. Gedisa Editorial.
- Magdenzo, Abraham (2003). Transversalidad y currículo. Bogotá: Magisterio
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación 2006-2010. (1994). Bogotá, Colombia.
- Morin, Edgar. (1994) Introducción al pensamiento al complejo. Barcelona: Gedisa
- Patiño, Patricia Enciso. (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Colombia. Ministerio de Educación Nacional
- Perissé, Gabriel. (2006). *Literatura y educación*. Belo Horizonte: Auténtica.
- Rivera, Camila. (2010) Mirar hacia adentro para Reparar las Memorias. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/1237/11/10CAPI09.pdf> (Recuperado en marzo de 2015)

Referencias

- Aguinaga, Roció (2002). Educación y Diversidad. Revista Electrónica Sinéctica. Nro. 21. México: Editorial Educar.
- Bárcena, Fernando, Melich Joan Carles (2000) La educación como acontecimiento ético. Barcelona: ed. Paidós Ibéricas
- Bruner, Jerome (1988). Realidad Mental y Mundos posibles. Los actos de la Imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Ediciones Morata
- Castro, Rodrigo. (2006) La poética del educar. Revista Intramuros, N° 18. Santiago de Chile. Año 6
- Castro, Santiago. (2006) La postcolonialidad explicada a los niños. Colombia: Universidad del Cauca.
- Corazza, Sandra (2010) Fantasías de escritura: filosofía, educación y literatura. Porto Alegre: Sulina.
- Dante, Morando, (1968) Pedagogía, historia crítica del problema educativo. Barcelona: Ed. Luis Miracle. S.A.
- De Souza santos, Boaventura. (2004) La caída del ángelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Díaz, Ernesto. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación. Nro.17. México: Educación, lenguas y cultura



- Escobar, Arturo. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Colombia: Tabula Rasa.
- Foucault, Michel. (1998) El sujeto y el poder. En: Texto y contexto. Bogotá: unan.
- Foucault, Michel. (2000) Defender la Sociedad. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2003) La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel. (2014) Seguridad, territorio y población. Argentina: Fondo de cultura económica
- Freire, Paulo (1994) Educación y participación comunitaria. (pp.: 83-96). En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidós Educador, Barcelona.
- Freire, Paulo (1997) Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México, Ed. Siglo Veintiuno S.A.
- Galeano, Eduardo (1995). Las Venas abiertas de América Latina. Colombia. Tercer Mundo Editores.
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes Humanos: límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales
- Gómez, J & Ramírez P: Hacia una didáctica del pensamiento social. Revista Educación y Cultura No. 47.
- Lander, Edgardo. (2003) La colonialidad del saber: Euro centrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: FLACSO
- Marín, José. (2002). Globalización, Educación y Diversidad Cultural. Ginebra. Editorial CH Ginebra.
- McLaren, Peter. (1997). Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona. Paidós Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, Santafé de Bogotá, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Serie Lineamientos Curriculares, Ciencias Sociales, Santafé de Bogotá, 1998.
- Pérez Serrano G. (2003) Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Editorial Nancea,
- Schmelkes, Silvia. (2004). La Educación Intercultural: Un Campo en Proceso de Consolidación. México. Revista Mexicana de Educación Investigativa. Nro. 9
- Touraine, Alain. (1997) ¿Podremos vivir juntos?, México D.F: Fondo de Cultura.
- Zambrano, A. (2001). Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Santiago de Cali. Ed. Nueva biblioteca pedagogía.



Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid¹

CARLOS ALBERTO VALENCIA GARCÍA², CARLOS MANUEL GARCÍA PARRA³
CLARA INÉS OSPINA GAVIRIA⁴, ANA GLORIA RÍOS PATIÑO⁵

Resumen

Esta investigación forma parte del macroproyecto denominado “Prácticas Pedagógicas y Huellas Vitales”, y surgió de la necesidad de un referente, que dé cuenta de las prácticas pedagógicas de los “maestros huella” reconocidos en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. “Maestro huella” es “un título honorífico certificado mediante resolución rectoral”, del cual hasta ahora, no ha habido más soporte para su designación que una pregunta al graduando, acerca de “quién” y no “por qué” o “cómo” se ha destacado el docente para recibir dicho reconocimiento.

Se trabajó desde un diseño metodológico basado en análisis cualitativo. Luego de plantear el problema, se definió el acercamiento a los docentes a través de entrevistas abiertas, buscando en sus historias de vida, elementos comunes que soportaran la fundamentación del reconocimiento. Así, cada una de las entrevistas fue procesada desde una matriz de análisis categorial, llevado a ensayos individuales que sustentan un ensayo integrador, que da respuesta a la pregunta, pero de plano no la agota, dada la riqueza del hallazgo: todos los términos categoriales encontrados, confluyen en que se prioriza la formación desde el ser, sobre la transferencia de lo meramente técnico; esto proporciona el soporte conceptual del reconocimiento «Maestro huella».

Palabras Claves: Huellas Vitales, Prácticas Pedagógicas, Historias de Vida, Apostolado, Honestidad, Rigor, Pasión, Dilema Ético, Maestro Huella.

¹ Recibido: 06 de septiembre de 2014. Aceptado: 26 de marzo de 2015.

² Carlos Alberto Valencia García. Magister en Educación Docencia; Ingeniero de Sistemas, Universidad Católica de Oriente, Rionegro. Especialista en Gerencia Educacional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Docente Universitario Universidad de Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Fundación Universitaria Autónoma de las Américas. Correo electrónico: cvalgar@hotmail.com

³ Carlos Manuel García Parra. Magister en Educación Docencia; Licenciado en Lenguas Modernas, Corporación Universitaria del Caribe, Sincelajo. Manizales. Docente Universitario Universidad de Antioquia, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Correo electrónico: cmgarcia@elpoli.edu.co

⁴ Clara Inés Ospina Gaviria. Magister en Educación Docencia; Psicóloga, Universidad de San Buenaventura, Medellín. Especialista en Gerencia, Ceipa, Medellín. Máster en Dirección de empresas, Escuela de Administración de Empresas de Barcelona. Docente Universitario Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, UNAD. Correo electrónico: cliospig@gmail.com

⁵ Ana Gloria Ríos Patiño. PhD en Ciencias Pedagógicas; Docente e Investigadora universitaria.

Abstract

Teacher trace: being and know to make way in the Politécnico Jaime Isaza Cadavid

This research is part of larger project called “Pedagogical Practices and teachers trace” and arose from the need for a reference, which realize the pedagogical practices of “teachers trace” recognized in the Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. “Teacher trace” is “an honorific title which is certified by rectoral resolution”, until now there has been more support for his appointment to a question graduating responding to the “who” and not the “why” or “how” stressed the teacher to receive this recognition. We worked from a design methodology based on qualitative analysis. After stating the problem, the approach was defined to teachers through open interviews, looking at their life stories, common elements that supported the foundation of recognition. Thus, each of the interviews was processed from an array of categorial analysis carried individual trials that support an integrative essay that answers the question, but flat not exhausted, given the wealth of discovery: categoriales all terms found, converge in the training since being on the transfer of the merely technical is prioritized; this provides the conceptual support of recognition “Teacher Trace”.

Keywords: Life Traces, Pedagogical Practices, Life Experience Tales, Apostolate, Honesty, Rigor, Passion, Ethical Dilemma, Teacher Trace.

Problematización

La misión del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, reza así: “Somos una Institución de Educación Superior estatal de vocacionalidad tecnológica, que con su talento humano ofrece una formación integral con programas de calidad en pregrado y posgrado, apoyados en la gestión del conocimiento de base científica; promovemos acciones innovadoras desde la investigación y la proyección social, para contribuir al desarrollo económico, social y ambiental de Antioquia y Colombia”. De acuerdo con ella, y al igual que muchas instituciones, el ofrecimiento de la educación integral se muestra como una de las grandes preocupaciones institucionales, ya que desde lo misional, se enuncia y promulga como una parte importante del quehacer docente. Pero ¿es cierto que todos los docentes prestan atención a este concepto?

La educación del ser humano en todas sus dimensiones, debe ser de énfasis

prioritario en las instituciones, pero la ejecución de esa directriz compromete directamente al docente. ¿Está preparado para asumir la integralidad, cuando solamente se encarga de una asignatura y máxime si esta tiene un enfoque curricular meramente técnico?

Existe en la institución un reconocimiento llamado “maestro huella”, aunque se desconoce desde cuándo, el Politécnico Jaime Isaza Cadavid, lo ha venido realizando. Lo que se sabe es que dicho reconocimiento se hace a docentes que de una u otra forma han marcado en sus estudiantes diferentes pensamientos y acciones, tanto teóricas como prácticas desde su “quehacer pedagógico”.

Parece además, que éste busca hacer público el esfuerzo y empeño de los docentes por aportar, no solo conocimiento a sus estudiantes —pues el docente no es quien enseña—, sino quién reconoce también el acto de facilitar, promover, guiar y acompañar en el aprendizaje de los mismos.



Este premio a la labor del docente, no parece un reconocimiento muy “valorado” dentro de la institución, ya que no está claro el “status” dado a estos maestros y tampoco parece ser un homenaje preconcebido que merezca todo un soporte teórico para su entrega, y un orgullo real para los docentes que lo reciben.

El proceso realizado para la designación de los “maestros huella”, es algo improvisado toda vez que días antes de la(s) ceremonia(s) de grado, a los graduandos se les solicita escribir el nombre del profesor “más significativo” de su programa académico, que ellos consideren, debe ser elegido como tal. Esto se hace en reunión previa al acto de graduación, entre los estudiantes y la oficina asesora de Comunicaciones de la Institución (oficina encargada de los protocolos y del acto de ceremonia). No hay una adecuada estadística del por qué lo eligen, cuáles han sido los rasgos característicos de actitud, aptitud, conocimiento, asesoría, soporte y apoyo en sus proyectos de vida, relación docente asistencial, apoyo académico, apoyo al “bien estar” del estudiante, entre otros; que distingan o diferencien sus prácticas pedagógicas, y esto esté identificado por las directivas. En síntesis es completamente desconocida la motivación por la cual votan estos alumnos, para la eventual elección de un “maestro huella” básicamente porque no hay identificado un referente teórico adecuado para elegirlo.

Se desconoce cuál es la verdadera naturaleza del maestro que se admira, que dejó en estos graduandos una huella imborrable; y que tal vez no solo enseñaba alguna(s) asignatura(s), sino al mismo tiempo, sacaba lo mejor de cada uno, los trataba con respeto y se hacía respetar, los controla, valora sus esfuerzos y los comprende.

Esas prácticas pedagógicas, que han sido resultado de diferentes apreciaciones de los discentes en sus docentes, no han

sido identificadas plenamente por las mismas directivas de la institución, y lo que es menos halagador, no han sido claramente alentadas, motivadas y destacadas para el seguimiento por parte de todo el cuerpo docente.

Dadas todas estas condiciones sería válido entonces preguntarse de manera relevante: ¿Cómo, desde las narrativas de algunos “maestros huella”, se funda teóricamente, el reconocimiento de “maestro huella”?

Objetivo general

A raíz de lo planteado, se concibe entonces como objetivo general: Construir, desde las narrativas de los “Maestros Huella”, una fundamentación teórica de este reconocimiento en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Referentes Teóricos

Prácticas pedagógicas

Para entrar en la discusión sobre ¿qué es la práctica pedagógica?, cabe aclarar que se tuvieron en cuenta varios autores que hacen reflexiones importantes frente a este concepto.

Freire (1993, p. 135), respecto a las prácticas pedagógicas dice:

“...toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende, y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido –re-conocido y conocido-, por último el contenido”.

La práctica educativa implica, además a los procesos, las técnicas, los fines, las expectativas, los deseos, las frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática,

contraria tanto al autoritarismo cuanto la permisividad.

Esta visión acerca de la práctica pedagógica se encuentra altamente influenciada por Olga Zuluaga⁶, pero lo ciertamente importante es ver cómo a partir de ella, se conjuga lo académico, lo personal y lo didáctico, como componentes importantes de la pedagogía del docente. Es así como la identificación de los elementos profesionales y personales que ostenta cada “maestro huella”, pueden ser constitutivos de prácticas afines que sean distinguidas y altamente valoradas por los estudiantes.

En tanto el maestro no puede sustraerse de su esencia, cada una de sus prácticas docentes otorgan un sello personal, que visto de otro modo y haciéndose común a través del reconocimiento, pueden ser características de un selecto grupo de profesores y dignas de imitar, formar, evaluar y reconocer por sus alumnos.

Zuluaga (1987, p. 41) dice que:

“La práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula. En lo personal, el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personal, ya que si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con

la población a la cual va dirigida su conocimiento”,

Por este motivo, pensar en práctica pedagógica es interrogarse sobre: ¿Quién es el maestro? ¿Qué debe saber? ¿Cómo debe actuar para lograr el desarrollo individual y social?, ¿Qué responsabilidad tiene? preguntas estas, que están y estarán presentes en todo aquel a quien se le haya otorgado el encargo social de la educación y cuya labor esté orientada al proceso formativo de seres humanos.

Martínez Boom (1990, p. 5) plantea:

“Asumimos la práctica pedagógica como una categoría, es decir como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula tres elementos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico”.

De esta forma es señalado el valor que se le da a las prácticas pedagógicas de los educadores, en el momento de estar en su aula de clase, se tiene en cuenta además el entusiasmo y deseo con que cuenta el profesor en dicho instante.

Huellas vitales

Una huella se define como una marca o señal que deja el pie del hombre en la tierra por donde pasa o el camino hecho de manera involuntaria por el paso de las personas. Desde el punto de vista educativo se podría hablar de las huellas que sobre los cuerpos y mentes de los maestros han dejado sus propias experiencias de vida: su formación, sus relaciones familiares, sociales y contextuales. Sin embargo, muchas de estas experiencias pasan desapercibidas, resultan entramadas en las situaciones del día a día del ámbito educativo. De ahí que muchas de las prácticas pedagógicas son mecanizadas y poco reflexionadas, sin que se pueda lograr un cambio significativo cuando se está frente a una población diversa y vulnerable.

6 Olga Lucia Zuluaga Garcés: Es considerada la madre y líder del Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Tiene un doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación de la UNED en España y un Magíster en investigación psicopedagógica de la Universidad de Antioquia, Colombia. Ha participado en proyectos como: “Saber pedagógico y campos conceptuales” (2005), “El saber pedagógico y los campos de la educación” (2002–2004), “Nociones de la Pedagogía” (1997–1999), “Proyecto interuniversitario hacia una práctica pedagógica en Colombia” (1980–1984), entre otros.



Como se señala en el artículo, *La vocación docente, una experiencia vital* de Fuentes Molinar (2000, p. 287):

“Cuando la docencia se vive como un compromiso personal, la actividad diaria trasciende, las habilidades técnico-pedagógicas y la pura deontología; o, dicho de otro modo, ambos aspectos resultan insuficientes. En la práctica docente entendida de ese modo es la persona completa la que actúa; el docente se manifiesta, se expone, se deja impregnar por lo que ocurre a su alrededor, resulta afectado por los acontecimientos o momentos pedagógicos en los que participa”.

El hecho de que se hable tan poco de este aspecto existencial de la docencia no significa, que haya que restarle valor desde el punto de vista de su interés ético sino todo lo contrario. Las personas que dedicadas a la tarea docente, tienen y deben aprovechar la oportunidad que les brinda esa experiencia, para reflexionar acerca de ella, para preguntarse qué están aprendiendo sobre sí mismos y qué aprendizajes están facilitando.

De esta manera las marcas vitales de cada docente, son transmitidas a los estudiantes para formar a través de la transformación y autotransformación.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo, Díaz, y otros, (2005, p. 9) afirman que el enfoque cualitativo encuadra teniendo en cuenta 5 componentes: **un punto de partida**, el cual se constituye en una realidad que descubrir; **una premisa** que es construida por los individuos que le dan significado, **unos datos** que se constituyen en el lenguaje natural de la investigación; **una finalidad** que busca entender el contexto del actor social y por último, **un paradigma científico**, humanista-hermenéutico: interpretativo.

Siendo así, la realidad por descubrir está enmarcada dentro de la problemática

planteada, e hizo referencia a las prácticas pedagógicas que distinguen a los “maestros huella”.

En cuanto a la premisa, si la realidad del fenómeno está en la mente de los “maestros huella”, el diseño de la investigación –técnica de recolección de la información– es narrativo y la estrategia metodológica es la entrevista (Hernández Sampieri, y otros, 2006, p. 284-373). Se aplicó a cinco (5) docentes que recibieron el reconocimiento como “maestro huella”, en más de una ocasión en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Los datos obtenidos, fueron provenientes de cada entrevista, como una herramienta conversacional, que permitió que el lenguaje expresado libremente, pudiera articularse alrededor de los hallazgos, desde un análisis consciente, a partir de las categorías encontradas.

Cada una de los relatos de vida de los maestros huella, obtenida a partir de la entrevista, fue procesada, a partir de una herramienta tipo matriz o guía de análisis⁷ que identificó en cada una de las narraciones aspectos como: situaciones problemáticas, ideas fuerza, huellas vitales, contexto, épocas y categorías.

Para cada una de las entrevistas se construyeron narrativas tipo ensayo, y pudo concluirse acerca de los atributos y características, que hacen que en la comunidad politécnica, se exalte el “maestro huella”. Después de todos los ensayos construidos y habiendo detectado, las categorías mayores emergentes, se procedió a la construcción de una propuesta teórica como aporte a la institución.

Análisis de la información

Al detenerse en la primera historia, parece importante resaltar que, la mayoría de los “maestros huella” antes de iniciar

⁷ Construcción metodológica del colectivo de investigadores de la Maestría en Educación Docencia.

su camino por la actividad educativa, han atravesado durante parte de sus vidas, por una experiencia laboral profesional que antecede su oportunidad de enseñar, de transmitir, facilitar o bien promover el aprendizaje de otros. Algunos inclusive, tienen la gran capacidad de ejercer sus profesiones de manera brillante, pero nunca han pasado por procesos de formación que los habiliten como profesores y que les entreguen herramientas pedagógicas para poner su experticia profesional, al servicio de la educación. Es este el caso del primer maestro que narra su historia, y una vez se busca en ella razones para comprender ¿por qué ha sido reconocido nueve (9) veces como “maestro huella”?, es reiterativo en su discurso, el hecho de que su práctica laboral ha transversado de manera fundamental su quehacer pedagógico.

Corrían finales de los 80’s, cuando este joven profesional, tecnólogo e ingeniero industrial, egresado de la misma institución de educación superior que lo inició en la docencia, ya con una amplia experiencia en varias empresas de la ciudad, fue llamado por el coordinador para que enviara hojas de vida para cubrir una vacante de un docente de gran trayectoria y reconocido como gran profesor. Fue así como entre los currículos enviados incluyó el suyo, y de pronto, sin proponérselo, estaba remplazando una “eminencia”, y como él mismo lo expresa, “atterizó a dar clase sin experiencia previa, por accidente” (López Correa, Entrevista 2013).

Es por eso que ese docente por accidente, se convirtió en un maestro por “pasión”, dando origen a esa categoría tan importante para el “maestro huella”. Como él mismo lo expresa: ser buen profesor es “Poner el alma” y “Enseñar a vivir”; ambas frases, con una inmensa carga de “pasión”, pero ¿qué significa?... Según la RAE, la palabra «pasión» puede definirse de muchas formas, dos de ellas contrarias: “Apetito o afición vehemente a algo” y “Acción de padecer”. Para el caso en mención, aquello que llevó a

este docente a convertirse en maestro, se debió más a la primera definición que a la segunda enunciada.

La Pasión importa en cuanto motiva e inspira al maestro y afecta de manera negativa o positiva su desempeño, en tanto que puede venir del sentir pasivo o de la emoción que lleva a acercarse a una cosa, a una persona o a un quehacer de manera vehemente. Así este primer maestro, es un apasionado que pone el alma en su práctica pedagógica, y transforma el aula tradicional, en un verdadero laboratorio para el aprendizaje. Parece que su pasión le viene desde sus mismas huellas vitales: una vez llega accidentalmente a la educación superior, se propone “dar la talla”, y hacer por qué no, el “reemplazo” de su vida de empleado, por la “pasión” de “enseñar a vivir”. De eso se trata: transformarse en un maestro y transformar a los estudiantes en profesionales integrales, con capacidad para poner en la práctica lo aprendido. Eso le apasiona, y por eso es reconocido maestro huella; amar el trabajo y dar ejemplo, son la esencia de la evolución de un joven ingeniero empleado del sector productivo, a un maestro apasionado por su quehacer pedagógico, que deja huella, en la medida que logra entender a su manera que: “los estudiantes son los jefes y que ellos me digan a mí que les marqué, que hubo un momento en su vida que incidí, de alguna manera para mí es gratificante” (López Correa, 2013). He ahí la esencia transformadora de la pasión en la docencia: una vez te percibes como aquel que está en posición de “enseñar”, tomas conciencia de que no solo tu bagaje intelectual soporta tu interrelación con los alumnos, tu ser esencial se percibe, y en esa medida el “ejemplo”, es el mayor parámetro de acción construido por la pasión en un maestro. Si no puedes ser referente de comportamiento profesional y humano, no generas pasión por aprender, y aquí la ecuación es sencilla:

Pasión por enseñar + Pasión por transformar = Pasión por aprender



Así lo evidencia López Correa (2013).

“Aprender haciendo, aprender jugando porque cuando los niños juegan disfrutan y están aprendiendo y todos tenemos un alma de niño guardada, entonces, yo lo que trato de hacer en clase, sobre todo allá en el laboratorio es tratar de sacarle ese niño que cada uno tiene y vamos a jugar... jugamos con carritos, con avioncitos,... listo !. Entonces, ¡desármelo! vuélvalo a armar, desármelo, vuélvalo a armar... ¿ya es capaz? ¡Sí!, escriba lo que hizo. Y con eso que está haciendo está practicando un concepto de la materia y está aprendiendo y jugando”.

Lo que apasiona, mueve, y el movimiento crea; en esta sencilla idea, está el “quid” del asunto: primero se siente pasión, luego se piensa el concepto, por último se genera la acción, así la acción repetida genera aprendizaje y este construye conocimiento, que se multiplica en la interacción educativa de un estudiante ávido de aprender y un maestro dispuesto a enseñar, o dicho de una mejor manera, a facilitar procesos de transformación.

El estudiante recuerda tan vívidamente esto, que sus huellas son profundas, y una vez le toca votar, piensa: ¿quién me llevó de mejor manera al aprendizaje? ahí está el maestro huella de la primera historia, e inevitablemente dice: ese, fue ese quién me marcó.

“Aquellos que sienten el llamado a enseñar, que sentir la enseñanza es un pasado profundamente significativo de su vida, tienen una pasión por la enseñanza” (Garrison y otros, 2004, p. 1).

Pasión es simplemente: “una fuerte inclinación o deseo hacia una actividad que a uno le gusta y encuentra importante y en el que se invierte tiempo y energía” (Carbonneau, y otros, 2008 p. 977-997)

En tanto las categorías afloran para estos inquietos investigadores de la educación, el doctor Zapata, educador de la Universidad de Antioquia, ayuda

en el camino con una reflexión bastante acertada:

“...esa expresión el Maestro como Apóstol es del s. XX, sobre todo de los primeros 50 años del s. XX cuando en Colombia había un gran peso específico de lo religioso, cuando todavía se asociaba la figura del maestro por excelencia en clave de fe con el maestro de Galilea⁸, entonces fue el ejemplo, el modelo, la figura arquetípica del Maestro Jesús, del Señor Jesús pero, con la secularización de la sociedad, con la naturalización de la vida, con el desecamiento de la sociedad, que son expresiones todas weberianas⁹ del sociólogo Alemán llamado Max Weber... se dejó de hablar. Por ejemplo, en los años 60s; un estudio sobre el Maestro Colombiano¹⁰ de Rodrigo Parra Sandoval en el que se habla de este elemento; desapareció el tono sobrenatural, el tono religioso y empieza a aparecer el tono laico, secular, natural entonces ya no se habla del Maestro sino del Profesor” (Zapata Villegas, Conversatorio, 2014).

Así es, este término que se viene bajando y recorriendo como docentes, estudiantes de maestría, cobra significados epocales que para los “maestros huella”, son referente de vida. Entonces se entiende que de una forma u otra, hay diferentes maneras de llamar al maestro y que en tanto se usan cada uno de esos vocablos, se profundiza, relativiza o po-

8 Jesús recorría toda Galilea enseñando en las sinagogas, predicando el evangelio del Reino y sanando toda enfermedad y dolencia en el pueblo. Su fama corrió por toda Siria y le trajeron todos los que tenían males y Él los sanó. “Maestro, sabemos que eres hombre de verdad, que enseñas el camino de Dios con verdad, que no te cuidas de nadie...” (Mateo 5:16, 4:23-25)

9 Expresiones Weberianas: <http://es.scribd.com/doc/58251752/Max-Weber-y-Los-Clasicos>

10 http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_5ens.pdf

pulariza, una vocación, profesión u oficio, tan antigua como el hombre, y tan “social” como su propia naturaleza.

En la tercera historia, el profesor Jorge Mario, plantea que la docencia es “un apostolado en el que se aprende lo que se enseña”. Trae a colación entonces, que es un apóstol de la enseñanza y evoca su misión de vida.

La palabra “apostolado”, es casi una palabra sagrada, muy propia del argot religioso, pero que encierra sin lugar a dudas, un significado poderoso en cuanto a la misión, entendiendo esta última, como la razón de ser del propio servicio, o bien, como la encomienda de cumplir unas acciones encaminadas al logro de un sentido de vida. Queda expuesta una gama de palabras que encierran lo que aquí constituye el apostolado: misión, servicio, sentido de vida. Apóstol sería entonces aquel que ha sido enviado con un mensaje, y en la biblia, se entiende este mensaje como la palabra de Dios. No obstante, si lleva un mensaje, puede pensarse en los fundamentos de la comunicación, y preguntarse: ¿Qué maestro no lleva un mensaje? ¿Qué profesor no comunica algo?

Este maestro huella N° 3, expresa en su entrevista:

“... me fui metiendo en ese paseo de la docencia; ya me encarreté¹¹ con la licenciatura en educación, me gustó también esa parte, es decir, es la misión, un apostolado que lo llama a uno, la docencia es un apostolado, que le guste a uno; porque uno puede estar muy bien preparado pero si no le tiene ese apostolado, que le gusta eso, es un fracaso, para mí es un fracaso, y aquí al área de nosotros, ha llegado gente muy buena, preparada y académicamente muy buena pero no tienen el apostolado de la docencia entonces entran los choques. En la docencia hay que

tener, primero paciencia, dedicación, honestidad y ser muy diplomático y que le guste a uno las cosas” (Jaramillo, Entrevista, 2013).

Conoce del apostolado; se sitúa en un punto en donde una definición casi ingenua, moviliza su ser docente: “Maestro es aquel que enseña lo que no entiende” (Jaramillo, Entrevista, 2013), enunciado que cobra un gran sentido en el planteamiento de Rancière:

“No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas y toda enseñanza debe fundarse en este saber, en esta capacidad en acto. Instruir puede, entonces, significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad, que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de este reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento, el segundo emancipación” (2003, p. 7).

Así las cosas, si para Jorge Mario, maestro es aquel que “enseña”; en un acercamiento muy primario, es alguien que entrega instrucciones y se prepara a esperar que estas sean recibidas. No obstante, cuando completa su frase con “lo que no entiende”, propone un concepto tal vez más atrevido, en el cual el docente en el acto de “enseñar”, también “aprende”, de manera que revisa, ratifica, reafirma, reevalúa, lo que en su concepción estaba, pero que al transmitirlo, lo comprende. Es decir, enseña lo que no entiende, para poder llegar a comprenderlo, y esto es una lógica bastante sabia, desde el mismo constructivismo social, y no solo eso, sino también desde la teoría de Rancière sobre el embrutecimiento y la emancipación.

Si de acuerdo con Rancière la pedagogía tradicional busca sustituir la ignorancia con la ciencia o el saber, en su reconocimiento de la ignorancia misma del maestro, entra en una dialéctica que no solo se piensa en cuanto a lo que no se sabe y lo

11 Colombianismo. Encarrete: Aficionarse a algo o a alguien



que se sabe, y la conciencia que de ellas despierta la relación maestro-estudiante, sino que revalúa de manera inmediata la posición predominante del maestro y lo pone a nivel del alumno, de la misma forma que este sube de nivel para interlocutar¹² desde su propia realidad con él.

Jorge Mario deja traslucir en su discurso, que existe un valor diferencial que de alguna forma deja huella en el alumno, y ese es mostrarse desde la humildad como el igual, para impactar de manera trascendental en el estudiante. Dicho de otra forma, cerrar las brechas existentes entre el maestro experto y el estudiante inexperto, da lugar a una relación altamente productiva, en donde se construye desde el lugar del otro y para el otro, y en este “darse”, ocurre el deleite del maestro apóstol, luego reconocido como huella, y el alumno agradecido, que una vez transformado por el proceso educativo mismo, reconoce el valor superior de este maestro que desde el anonimato, ha dado todo, para cumplir su misión en el proceso de formación integral soñado por la institución.

Suena bien, cuando al preguntar por su quehacer docente él responde: “no, no, no simplemente me fui transformando, como quien dice” (Jaramillo, Entrevista, 2013). Esto deja claro que él marca la diferencia, desde el entender que no solo el estudiante es sujeto de la transformación en la educación, sino él mismo lo ha vivido. Hace siempre más, pero procura que lo “vean menos”, así para complementar su profesionalismo industrial, al llegar a la docencia, decidió licenciarse en educación, y anuncia que disfrutó este estudio ampliamente, porque le abrió un panorama antes oculto para él, que le proporcionó método y humanidad para el ejercicio mismo de su labor.

De este modo, cuando Rancière habla de embrutecimiento, es por la tendencia del maestro a querer reproducir un status quo en su enseñanza sin provocar un aprendizaje significativo, sino un acto mismo de repetición. Cuando por el contrario habla de emancipación, la relación pasa a ser de una forma pasiva para el alumno (enseñanza) a una forma activa y de mutuo beneficio que se torna en aprendizaje.

Entendiendo de forma conceptual el recorrido que se ha hecho durante la investigación en la maestría, se puede plantear lo siguiente: El concepto de “maestro”, profundiza desde lo espiritual la misión del apóstol, y es ahí donde ser maestro, lleva a pensar en vocación, integralidad, ejemplo... El concepto de profesor, aterrizza un poco en la escena de la profesión, un concepto menos profundo pero muy relativo a un rol social. El profesor como un profesional de la educación, educado, formado y pensado para la enseñanza y la pedagogía, aunque no siempre con el conocimiento de la misma. El docente, se convierte en el que además de tener conocimientos asociados a una profesión diferente a la educación, asume el oficio de enseñar, sin un bagaje pedagógico, y se hace en el ejercicio educativo del día a día. Es aquel que por saber, o por querer, llega a las aulas cargado de experiencia, y quiere ponerla al servicio de aquellos que necesitan aprender.

Aun así, el doctor Vladimir Zapata, (Conversatorio, 2014) cuestiona desde otras perspectivas con un planteamiento interesante, desde lo que ha escalafonado en las Instituciones de Educación Superior hoy, la calidad del docente:

“El Máster¹³; en el lenguaje anglosajón es el maestro, pero ya en la

12 Diccionario de americanismos: <http://lema.rae.es/damer/?key=interlocutar>

I. 1. intr. Co. Participar en una conversación. esm.

II. 1. tr. Ec. Tratar, llevar o coordinar una persona un tema como medio de diálogo o negociación con otras. cult.

13 Máster (desambiguación): El término Máster tiene los siguientes significados como sustantivo común:

- *Máster o maestría: Es un grado académico otorgado a aquellos estudiantes que terminan un curso*

modernidad, con estudios de altísimo nivel, con una movilización intelectual fuerte desde el punto de vista de la reflexión, de la investigación. Aquí, en los países del sur se habla de maestro en artes, maestro, pero para decir Maestría o Magister, que se conserva la expresión latina, pero ya no tiene esa vocación del maestro a la manera del señor Jesús que implicaba la dedicación de toda la vida, todo el día, de dar la vida, más que la ciencia era la compañía, era el caminar con el niño, con el joven, si te pedía dos cuadras, tú le dabas cuatro, más que conocer y saber, que se conocía y se sabía, un elenco muy reducido de conocimientos; el aspecto que más se ponía de relieve era el del acompañamiento, el de la cercanía, el de ser bien hablado, el de ser bien comportado”.

Ahora bien, ¿será de ese que se está hablando? ¿Del magister formado? No, no necesariamente, aunque si se puede asegurar, que estos «maestros huella», tienen todos una formación pos gradual. Pero al revisar esta categoría desde la exposición de Zapata, si pueden verse características personales, o bien integrales, que diferencian estos «maestros huella», del «magister» titulado, o bien lo complementan. El magister, en la docencia, es aquel al que la institucionalidad le exige formarse de forma especializada, con énfasis en investigación y tener el carácter de «experto», para su ejercicio. Pero el concepto esbozado por Zapata acerca del «acompañamiento», puede verse hoy, que no es el más evaluado o verificado por las instituciones, para permanecer en ellas. Sin embargo, sí parece

ser el más exaltado por el estudiante, a la hora de hacer el reconocimiento.

Se encuentra como eje conductor, que existen fuertes rasgos personales en el ejercicio docente y las prácticas pedagógicas, que dejan huellas vitales en los estudiantes. La segunda historia, conduce a una categoría fuerte: «El rigor docente y la honestidad personal».

Cuando se habla de rigor en las instituciones de educación superior, casi siempre se alude lo científico, desde el método y la confiabilidad de la información. De acuerdo con el segundo «maestro huella», el rigor va más allá, encontrándose de frente y en cercanía importante con la honestidad. Una vez visto así, puede decirse que para este maestro, estos valores son fundamentales en la práctica pedagógica, y ello se constituye en su valor diferencial.

De acuerdo con Guba (1981, p. 104), citado por Cáceres Mesa, y otros en Fuentes de rigor en la investigación cualitativa (s.f.), hay cuatro (4) aspectos a considerar para fundamentar el rigor en la investigación cualitativa:

- Credibilidad o valor de verdad
- Transferencia o aplicabilidad
- Consistencia o Dependencia
- Confirmación

En esta misma línea, y una vez se ha comprendido el concepto desarrollado por el maestro huella que expone su historia de vida:

“la rigurosidad docente parte de la credibilidad que ‘yo como maestro’ pueda generar en mis estudiantes a través de un respeto profundo por la labor desarrollada y el compromiso honesto con la verdad; una vez he logrado obtener el mayor grado de compromiso de mis estudiantes con los contenidos de la asignatura y con el comportamiento respetuoso entregado, doy fe de lo estudiando a través de la comprobación en la práctica y el acercamiento a espacios de aprendizaje diferentes al aula, en los cuales pueda evidenciarse lo es-

de segundo nivel de posgrado, que va de uno a tres años de duración.

- *Máster (competición), un título de ciertas competiciones.*
- *Máster (atleta), puede designar un atleta veterano (en Argentina) y sénior (en Chile), es decir, un atleta.*



tudiado y pueda agregarse un valor de referencia para los aprendizajes logrados” (Cardona Mejía, Entrevista, 2013).

Así, para ratificar el rigor docente con el cual se regula la relación de aprendizaje, el estudiante puede confrontar la consistencia o confiabilidad de lo aprendido y por último, confirmar la practicidad y científicidad de la transferencia lograda. Bajo este esquema rigor docente y rigor científico, son términos afines de manera crucial, que subyacen a las funciones sustantivas o misionales del quehacer docente en la educación superior (docencia, investigación y proyección social).

Antanas Mockus (2010) en la conferencia: “Mokus para principiantes”, dice:

“La educación además de interesante, relevante, entretenida, tiene que ser rigurosa. La carencia de rigor en la educación, genera carencia de rigor en la economía”.

Este planteamiento pone de relieve dos (2) elementos importantes: la rigurosidad debe ser un elemento esencial del acto educativo y la educación impacta de manera directa en el desarrollo económico de las sociedades. Así las cosas, ser riguroso como lo expresa el maestro huella N° 2, si hace diferencia en la formación profesional.

De otra parte, aunque en la misma línea, la honestidad se constituye en el pilar fundamental del ejercicio docente que Juan Mario ha desarrollado desde el momento mismo en que se inicia en la labor educativa, y que hoy más que nunca, resalta como valor diferencial, que ha contribuido a su elección como maestro huella durante ocho (8) veces, en la institución.

Y es que honestidad, tal como lo define Álvarez (2010):

“viene del término latino y Confucio identifica tres niveles de honestidad, pero es importante decir que la honestidad refleja rectitud en el proceder, compostura adecuada ante lo justo, el honor y la honradez,

sinceridad sencillez y verdad. Un docente es una autoridad en sentido científico, y debe transmitir su conocimiento, con veracidad, puesto que sus alumnos están dispuestos a creer lo que él diga con respecto a un tema específico”.

Esta definición no dista mucho de eso que expresa Juan Mario:

“Vital. Completamente vital yo pienso que la honestidad en la docencia tiene que primar sobre muchas cosas. Es que uno en la docencia no puede ser ni egoísta, ni envidioso y mucho menos deshonesto con los estudiantes pues lo está haciendo con uno mismo; eso es primordial con la gente, uno no puede ir a pararse ante unos muchachos que quieren formarse, que quieren salir adelante a defender sus conocimientos en una empresa y uno diciéndoles mentiras o pensar: no, estos locos se tragan lo que yo les diga, entonces, qué va!... el que manda aquí soy yo” (Entrevista, 2013).

En la cuarta historia, el “maestro huella” habla de una práctica pedagógica, con la cual ha hecho carrera: “el dilema ético”. Gabriel es ante todo un hombre sencillo, espiritual y lleno de valores. Antes de ser profesional, aun sin terminar su bachillerato, ya mostraba su interés en la enseñanza de una manera decidida, como voluntario haciendo escuela en su vereda. Una vez convertido en profesional, sin proponérselo, puso el alma en sus relaciones, tratando de dejar una huella en sus interlocutores. Así y de mil formas más, comenzó su exitosa carrera en la docencia, siempre preocupado por el dilema ético, pero ocupado en dejar siempre un buen recuerdo: él es, y así se define: un “Feliz maestro”.

Silvia López de Maturana Luna (2010 p. 150), plantea:

“La expresión buenos profesores no es ingenua ni falaz, por el contrario, tiene claras implicaciones éticas

y profesionales donde se aprecia el trabajo profesional bien hecho y el reconocimiento social y político de sus pares y alumnos”.

Así las cosas, la diferencia entre los buenos maestros y los demás, está basada más que en distinciones de corte curricular, en estilos personales que implican de manera determinante posiciones éticas, y si se quiere ir más profundo: morales y relacionales.

Pero para hablar de ética y otros asuntos, es necesario retomar significados, tal como Cortina y otros (2001, p. 21) lo expresan:

“La palabra ética procede del griego “ethos”, que significaba originalmente “morada”, pero posteriormente pasó a significar “el carácter”, el “modo de ser” que una persona o grupo va adquiriendo a lo largo de su vida. Por su parte, el término “moral” procede del latín “mos, moris”, que originariamente significaba “costumbre”, pero que luego pasó a significar también “carácter” o “modo de ser””.

De tal suerte que si se revisa profundamente el significado expresado, se encuentra que el asunto ético, no solo se refiere a un conjunto de principios morales de relevancia positiva para una sociedad o comunidad, sino que también abarca actitudes y convicciones profundamente humanas que permiten presentar posiciones críticas desde criterios personales, que emanan de estilos y creencias que han sido forjadas a partir de procesos relacionales con alto valor formativo y serán mantenidas, perfeccionadas o descartadas a través de esos mismos procesos, que transcurren a lo largo de la vida y son resultado de la educación en sus diferentes esferas.

Los fundamentos éticos se siembran en la familia, se normalizan en la escuela y se perpetúan a lo largo de la vida del sujeto, en su educación superior, su práctica profesional y su ejercicio laboral. Por ende, el maestro dedicado a la formación de profesionales, no solo debe enseñar des-

de lo que sabe, sino desde lo que es. Así las cosas, la diferencia entre el docente del común y el excepcional, consisten en impactar no solo la aptitud, sino la actitud.

Facilitar aprendizajes más que reproducir conocimientos; alimentar los espíritus, fortaleciendo las mentes; enseñar a pensar y no enseñar pensamientos; desbordar los corazones y no solo engrandecer los cerebros. Es tal vez esto, lo más destacado de la práctica pedagógica de nuestro maestro huella N° 4.

Los “dilemas éticos”, lejos de ser un planteamiento suelto de Gabriel Acevedo, son prácticas pedagógicas que inducen a los alumnos a analizar los problemas, proyectos y casos (reales o figurados) desde su propia óptica, entendiendo que deben asumir una posición frente a ellos, que no necesariamente se entenderá correcta, sino que reflejará principios personales, que si bien pueden entrar en conflicto con otros, plantean una disyuntiva que promueve la toma de posiciones, decisiones, y prepara al sujeto para actuar de forma autónoma, revisando dos (2) posibilidades que no necesariamente son acertadas desde todas las ópticas; sino desde la normas sociales a las cuales se sujeta.

En su relato, en varias ocasiones y de manera desprevenida, cuenta:

“Un curso mío empieza muy fácil. Cuando inicia el curso, el primero en estar en el salón soy yo y cuando ellos llegan encuentran el tablero con un título en una esquina en diagonal generalmente y dice: “La ética da plata” y en el otro extremo están mis datos personales... introduzco un temita que se llama el Dilema Ético entonces diciendo: “toda decisión se enfrenta a un dilema ético”; usted toma decisiones bajo incertidumbre; nunca está seguro de lo que va a decidir...” (Acevedo, Entrevista, 2014)

Destaca de manera decidida el uso del dilema ético, como una herramienta para ayudar a sus estudiantes a tomar decisiones, a negociar y a trabajar con un criterio



moral propio, ampliamente estudiado y reforzado, en un esfuerzo por enseñar a pensar de manera diferente y teniendo en cuenta diversas perspectivas.

Presentar “dilemas éticos” a los estudiantes, evidenciar una postura ética en el aula y mantener una espiritualidad que enamore, son parte esencial del “feliz maestro” que se ha convertido en “maestro huella”.

Por último y no menos importante, la historia número cinco, habla de la docencia, como “un acto de amor, que compromete, corazón, conocimiento y método” (Montoya Londoño, Entrevista, 2014). En esta instancia de la investigación, se buscó la comprensión desde el contexto de este “maestro huella”, de cómo a partir la intencionalidad del corazón, puede establecerse un método que lleve al aprendizaje significativo, sustentado en el conocimiento; un conocimiento que muchos pueden tener, pero que solo aquellos que lo quieren compartir, pueden hacer la diferencia.

Desde el comienzo de la reflexión, él deja ver entre líneas y fuera de ellas, que la docencia no es solo una fuente de trabajo, más bien es un acto de amor comprometido, donde el espíritu se crece en aras de la construcción conjunta, aquella que no se mueve desde parámetros preestablecidos, sino que resalta de manera prioritaria la propia experiencia, la propia emocionalidad, el propio conocimiento, y que desde un pensamiento divergente y un método no convencional, toca las fibras más sensibles del ser, para dejar camino al aprendizaje que verdaderamente incide en el desempeño; aquel que no lejos de los propios principios y valores, permite diferenciar conocimiento de sabiduría, y desarrollar capacidades adaptativas y transformadoras, que nunca desde lo convergente, podrán ser alcanzadas.

La perspectiva del docente que se visibiliza desde Montoya, incluye valores como: la amistad, la confianza, la equidad, el respeto, el gusto, y el reconocimiento. En pocas palabras él propone hacerse amigo del estudiante, generando espacios de

confianza caracterizados por la equidad, lo cual permite ganar su respeto y despierta un sentimiento de gusto por la asignatura, el aprendizaje y el docente; así es posible el reconocimiento del estudiante como persona, individuo único e irrepetible, persona íntegra con capacidad de dar y recibir, y en esa medida enseñar y aprender.

Es indudable que el profesor Montoya, vive la docencia como un deleite, como una pasión que despierta en él un profundo amor por lo que hace, una obsesión por el conocimiento sustentado y un enfoque metodológico que en su unicidad, complementa la actividad pedagógica de tal suerte que no es transmitir conocimientos solamente, es impactar en el estudiante con un aprendizaje transformador, que convierte el aula de clase en un laboratorio, el estudiante en un estudioso apasionado y el tema en un reto más para el desarrollo propio y ajeno.

Propuesta teórica

“No nací para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar al estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.” (Freire, 1996 p. 93)

Buen punto de partida, es este referente de Freire... El “maestro Huella” no nació huella, avanzó, creció y construyó -aún construye-, lo marcaron las huellas que otros dejaron en él, vivió y vive con ellas, y dejó huellas -aún las deja-... aquellas que en el camino trazaron caminos y se cruzaron en la vía de los estudiantes, los transversaron y fueron inolvidables. Marcaron su aprendizaje y experiencia... cambiaron sus vidas. Con prácticas peda-

gógicas sencillas o excepcionales, estos maestros lograron trascender el oficio, la técnica, la ciencia; y transformaron inquietos aprendices en profesionales integrales, se transformaron a sí mismos en agentes de cambio, no hicieron por hacer, fueron y son lo que saben y no saben, lo que tienen y no tienen, lo que hacen y no hacen, y lo que logran hacer...

Al transitar por esta investigación denominada "Prácticas pedagógicas y huellas vitales", se encuentra en todos los rincones, orillas, esquinas, un personaje infaltable en el escenario educativo: "el maestro". Pero con él y al unísono, porque sería imposible pensar en educación sin esa dupla, está el estudiante, el alumno, el aprendiz... ese protagonista sin el cual enseñar no tendría sentido; ni aprender podría conjugarse en primera y tercera persona, una y otra vez. Porque ambos: profesor y estudiante, son actores de la misma escena, enseñan y aprenden, o mejor, se enseñan y se aprenden, en el maravilloso pero cambiante mundo del conocimiento.

Maestro Huella entonces, es y será el nombre atribuido al docente que sobresale entre los demás, en toda la comunidad politécnica, pero además, no solo sobresale, sino que es elegido por voto popular entre sus estudiantes. Acto este último, que hace tal vez más meritorio el hecho de la distinción, pero que exige hoy, una institucionalidad mayor y unos procedimientos de elección, que no rayen con la subjetividad en su máxima expresión, sino que tengan por cierto, una metodología que permita no solo premiar, sino también reconocer y multiplicar, una serie de características y prácticas que se hacen deseables en el ejercicio docente de calidad.

Este ejercicio investigativo, no pretende única y exclusivamente ver la distinción al maestro huella como un elemento reglamentario, un acto protocolario o un hecho del que haya que hacer hermenéutica legal, ya que eso la institución lo tramita mediante una resolución rectoral (es lo que hoy se hace), pero esto solo, no permite

avanzar mucho en materia de educación, en temas de formación integral o más aún, en construcción y transformación social. Lo que realmente inquieta, sin querer dejar de lado lo anterior, es la pregunta por el sentido: ¿Qué significa y ha significado históricamente, el rol y la función del Maestro en la institución y qué es lo que se debe premiar? o mejor aún ¿Qué se viene premiando cuando se reconoce al maestro huella? ¿Hay diferencias significativas en las prácticas pedagógicas del maestro huella y la de los demás docentes? ¿Qué hace al maestro huella, un maestro inolvidable?

Esas prácticas pedagógicas, que han sido resultado de diferentes apreciaciones de los discentes en sus docentes, no habían sido identificadas plenamente por las mismas directivas de la institución, y lo que es menos halagador, no han sido claramente alentadas, motivadas y destacadas para el seguimiento por parte de todo el cuerpo docente.

Es ahí donde, gracias a las narrativas de los maestros que compartieron sus relatos de vida, se vislumbran hallazgos y categorías tan esenciales como: Rigurosidad, Apostolado, Honestidad, Dilema ético, Pasión, Amor... ¿Pero, son medibles para hallar un buen referente del reconocimiento? Tal vez son subjetividades, aunque lo cierto es que hallan en el devenir de vida académica, evidencia certera de su importancia, al convertirse en referentes para la elección cuando las huellas que dejan en los estudiantes se tornan inolvidables, y hacen que ellos digan el profesor X o Y, ese es el maestro huella, fue quien me marcó...

En casi todas las historias, estos maestros en educación han oído, que los "maestros huella" comparten un rasgo: *un fuerte sentido de la identidad personal que infunden en su trabajo*, así: Francisco es un apasionado de lo que hace; Juan Mario es honesto y riguroso en su ejercicio; Jorge Mario disfruta del apostolado pedagógico con absoluta responsabilidad; Gabriel hace del dilema ético una fuente



de aprendizaje significativo y Henry ama profundamente lo que hace... De tal forma que puede decirse, que estos maestros huella, han hecho de su oficio, una profesión y ella la han convertido en una vocación que marca diferencia.

Ellos se unen en el tema y con los estudiantes, entretejiendo la vida, porque enseñan desde su integralidad; se manifiestan en y desde sus propias vidas, y evocan en sus estudiantes una “capacidad de conexión”. Son capaces de tejer una compleja red de conexiones entre sus subjetividades y las de sus estudiantes, de modo que estos últimos puedan aprender a tejer un mundo para a sí mismos.

Es la práctica y no la teoría, la que ha creado y mantenido conexiones, ha dejado huellas plasmadas por los buenos maestros, que no están circunscritas a sus métodos, sino que convergen en el lugar donde el intelecto y la emoción, el espíritu y la razón, hacen al ser humano. Ellos son, saben y hacen de manera competente en la práctica, fraguan caminos entre las teorías y el hacer, aceptan limitaciones, reconocen saberes ajenos, aprenden y desaprenden, facilitan el aprendizajes, se entregan, se sueñan y se realizan en la aulas, dejan soñar y realizarse en ellas... tienen huellas de vida, dejan huella en otras vidas...

La enseñanza no puede reducirse a la técnica, tampoco al saber, puede entonces gestarse desde el ser... No puede el estudiante que estar reducido por el docente al lecho de Procasto¹⁴, obligado por las verdades absolutas, los métodos preestablecidos y las normas prescritas, pero menos puede aquel maestro, alinderarse en

la trinchera del conocimiento, pasando por encima de sí mismo y de su propia esencia. Según Zapata (Conversatorio, 2014), fue el pedagogo Juan Enrique Pestalozzi¹⁵, el inspirador del modelo de educación colombiano, en una época en la cual nuestra nación, perseguía con ansia, alcanzar una educación de primer nivel, y por ello trajo educadores alemanes, los cuales venían con el modelo más avanzado. Fue así como llegó Pestalozzi, creador del modelo llamado de la “educación elemental”, el cual si se quisiera resumir, se conforma a partir de la respuesta a tres preguntas: ¿Qué nombre tienen las cosas? Lengua materna; ¿Cuántas cosas hay? Matemáticas; ¿Dónde están las cosas? Ciencias sociales y ciencias naturales; todo lo demás sería el complemento conformado por religión y ética. Da fundamento a un modelo que propone formar “cabeza, corazón y manos”, esto es en términos propios y en los de las misiones enunciadas por las Instituciones de Educación Superior en Colombia, “formación integral”, y en palabras de Zapata (Conversatorio, 2014):

“para ello necesitamos un modelo educativo que incluya a un profesor competente para enseñar a pensar, para enseñar la solidaridad y para enseñar las habilidades para hacer cosas, eso es lo que en 1960, 1970 y ahora con la ley 30 de 1990 que se está tratando de reformar. Así surge la pregunta: ¿Qué tipo de profesor se necesita en el sistema educativo colombiano desde preescolar hasta la universidad?; un profesor integral y, ¿Cómo se traduce un profesor integral, un maestro que deje huella?, que sea una persona

14 En la mitología griega, Procasto (Προκρούστης) o “camilla [que martilla el metal]”, también conocido como Prokoptas o Damastes (Δαμαστής) “domador”, era un herrero pícaro y bandido del Ática que atacó físicamente a las personas se extiende por ellos o cortarles las piernas, con el fin de obligarlos a ajustarse al tamaño de una cama de hierro. En general, cuando algo es de Procasto, diferentes longitudes o tamaños o propiedades se ajustan a un estándar arbitrario.

15 Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 12 de enero de 1746 - Brugg, 17 de febrero de 1827), conocido en los países de lengua española como Enrique Pestalozzi, fue un pedagogo suizo, reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular. Como profetizando su obra y pensamiento, se caracterizó por ser un niño desobediente, desordenado y con pocos logros escolares en su niñez.

íntegra, un ciudadano cabal y un ser humano competente».

Con base en este planteamiento, y los hallazgos encontrados en la investigación, puede decirse que de tanta reflexión, el modelo del profesor que se requiere, es aquel que dé respuesta al tema de la formación integral y que además permita responder ¿Quién es el maestro que deja huella?, en palabras de Zapata (Conversatorio, 2014):

“Tiene que ser una persona de tales características, tiene que ser un ciudadano y tiene que ser muy competente, saber mucha matemática, pero no solo matemática, ser artista, saber muchas sociales, muchas ciencias naturales, esa es la formación integral y allá apunta el perfil de ese maestro que tiene que dejar huella; al revisar toda la reflexión que hay desde los años 70 aquí de profesores universitarios, se van a encontrar con unas características que van a, o se desprenden de, la persona, el ciudadano y el ser humano competente, todo lo que hay son variaciones, ahora se le está agregando una serie de funciones nuevas relacionadas con las nuevas tecnologías, pero el aspecto básico de ese maestro que deja huella sigue siendo el de que sea una persona paradigmática, que sea una persona arquetípica, que sea un ejemplo, que sea un modelo en la parte puramente humana, que sea también un ciudadano”.

Un ser humano competente, desde sus rasgos personales, y desde sus saberes profesionales, que integre fácilmente el contexto, con el texto, y que haga de ellos un pretexto para el aprendizaje. Un maestro huella, no obliga desde el “deber ser”, más bien inspira desde el “ser”, articulando “saber y hacer”, en un mismo continuo. No desconoce la humanidad, no desestima el método y su fuente es el conocimiento, aquel que construimos a diario desde la experiencia, y que se ha sistematizado desde el origen mismo de la humanidad.

Un maestro huella permite pensar y pensarse, deja construir y construirse, ayuda a aprender y a desaprender, reconoce que el valor del estudiante es un valor superior, en la medida que lo hace sujeto de aprendizaje y se constituye a sí mismo en aprendiz. El maestro huella se articula a un modelo donde puede ser a su vez sujeto del saber y constructor de realidades, sujeto del aprender y arquitecto de humanidad.

Zapata habla de tres cosas vitales: Una persona íntegra, un ciudadano cabal y un ser humano competente.

En el Webster's New World Dictionary “integridad” se define como: “Calidad o estado de ser completo; condición ininterrumpida; plenitud; totalidad; Calidad o estado de ser irreproachable, estado perfecto, solidez”, bajo esta perspectiva, el maestro como “persona íntegra”, no puede estar fragmentado; él mantiene su dimensiones en una sola persona, “es cuerpo, mente y espíritu”, sin asomo alguno de escisión. No separa su ser, de su saber y hacer, esto no da lugar a equívocos y por tanto genera plena confianza y puede dar ejemplo.

Por su parte, como “ciudadano cabal”, y teniendo en cuenta la definición de Kymlicka, W y Norman, W (2010 p. 10):

“la ciudadanía como condición legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad”.

su ser de maestro no es otro que un rol ejercido, como sujeto político y que en la medida que ejerce su participación como sujeto social, participa de un “status quo” y lo transforma.

Y ya como “ser humano competente”, siempre que de este se habla, se piensa en homo-sapiens, lo cual sería reducirlo a una sola dimensión, más bien podríamos traer a Marcos Arruda (2005 p. 57), cuando dice que se define desde sus cualidades más importantes:



“naturaleza al mismo tiempo individual y social, la conciencia reflexiva, la capacidad de pensar proyectivamente, la estructura emocional y el lenguaje oral”.

Él lo define también como *homo-laborans* y *homo educans* (ser que educa y aprende). De esta forma, este ser lleno de humanidad que ha de ser el maestro, no deja nunca su condición de “humano” para adueñarse del saber, sino que desde su misma competencia, favorece el desarrollo de las competencias de otros, en una relación de aprendizaje en la que se entretajan individualidades en un contexto social, se promueve la construcción reflexiva, se intercambian emociones y se significan a través del lenguaje.

Así, el “maestro huella”, podrá ser una mezcla de historias enlazadas en frases como estas:

“Sufrir y disfrutar, sentir y dar ejemplo, “poner el alma”, tal vez en eso va, tal vez sea eso lo que hace huella” (López Correa, Entrevista, 2013).

“Yo pienso que la honestidad en la docencia tiene que primar sobre muchas cosas”. (Cardona Mejía, Entrevista, 2013).

“Uno todos los días madura, uno todos los días tiene crecimiento personal”. (Jaramillo, Entrevista, 2013).

“Para mí el ser docente, primero es de corazón, segundo es de conocimiento y tercero de método. De corazón porque es una profesión que requiere una dedicación desde lo consciente y lo romántico; de profesión porque se necesita un conocimiento básico para poder realizar la transmisión de todo ese proceso y de método porque de acuerdo a las características y necesidades de los grupos yo debo diseñar unas estrategias metodológicas”. (Montoya Londoño, Entrevista, 2014).

“Un buen profesor es el que acompaña al estudiante y le pone problemas, dificultades pero para que emerja el pensador, el hombre esforzado, trabajador, entonces a todo eso hay que darle matices” (Zapata Villegas, Conversatorio, 2014).

Enseñar, mediante el inteligente equilibrio entre el conocimiento y el testimonio de la vida auténtica... “Feliz maestro”. (Acevedo, Entrevista, 2014).

A manera de conclusión...

Con todo lo anterior, se comprende que el maestro que se da a sí mismo en el proceso de enseñanza aprendizaje, que apunta no solo a repetir y reproducir conocimientos, que teje conexiones con los estudiantes, que se permite cuestionar y cuestionarse, que invita nuevos caminos, que desde lo ético construye, que maneja el rigor disciplinar, que se apasiona y disfruta como niño, que es apóstol de su ciencia, que es honesto, que se vincula, que aprende, que enseña, que pone su vida en escenario y actúa con las vidas de sus alumnos... ese, y solo ese, es el “maestro huella”. De los diferentes matices, en los diferentes estilos de docencia, nace ese fuego inagotable de conocimiento, unas veces más vivo, unas veces más tenue, pero inextinguible por que se construye día a día con las huellas de todos y de uno: “el maestro huella”.

Paulo Freire¹⁶, recoge la gran orientación de la educación problematizadora, de la educación liberadora, la educación transformadora. El profesor que problematiza, que libera, que transforma, ese y solo ese, tiene el potencial de ser y dejar “huella”.

16 Paulo Reglus Neves Freire (Recife, Pernambuco, 19 de septiembre de 1921-São Paulo, 2 de mayo de 1997) fue un educador y pedagogo brasileño. Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX.

Bibliografía

Fuentes

- Acevedo Gonzalez, Gabriel Antonio. (2014). Maestro Huella del Politécnico Colombiano J.I.C. [entrev.] Carlos Alberto Valencia García y Carlos Manuel García Parra. Medellín, 10 de Abril de 2014.
- Álvarez, Maryury. (2010). Ser y Tiempo Universitario. En: <http://serytiempouniversitario.blogspot.com/2010/03/la-honestidad-y-la-educacion-superior.html> (Recuperado en marzo 12 de 2010).
- Arruda Sattamini, Marcos. (2005). Humanizar lo infrahumano: La formación del ser humano integral: homo evolutivo, praxis y economía solidaria. Google Books. (I. E. s. a., Editor) En: <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=B7xuoyFOvOsC&oi=fnd&pg=PA11&dq=ser+humano&ots=%E2%80%9393GkwCS6aS3&sig=zRojcNQSWN3nqIPpGcQ89qFk%E2%80%9393qk#v=onepage&q=ser%20humano&f=false> (Recuperado en octubre de 2014)
- Carbonneau, Noémie, y otros. (2008). The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. *Revista Journal of Educational Psychology* Nro. 4. Vol. 100. NE Washington DC.
- Cardona Mejía, Juan Mario. (2013). Maestro Huella del Politécnico Colombiano J.I.C. [entrev.] Carlos Alberto Valencia García y Clara Inés Ospina Gaviria. Medellín, 2 de Noviembre de 2013.
- Cortina Orts, Adela y Martínez Navarro, Emilio. (2001). Ética. Madrid: Ediciones Akal.
- Fuentes Molinar, Olac. (2000). Educación y ética: un debate actual. *Revista Voces de la educación* Vol 1, Año 1. Veracruz.
- Hernández Sampieri, Roberto y otros. (2006). Metodología de la Investigación. (4ta. edición) México: Mc Graw Hill.
- Ignacio Díaz, Gisela Josefina y Andrés Ortiz, Rafaela. (2005). Grupo emergente de Investigación de la Universidad Mesoamericana. En: <http://www.geiuma-oax.net/cursos/entrevistacualitativa.pdf>. (Recuperado en Octubre de 2005).
- Jaramillo Palacio, Jorge Mario. (2013). Maestro Huella del Politécnico Colombiano J.I.C. [entrev.] Carlos Manuel García Parra y Clara Inés Ospina Gaviria. Medellín, 7 de Noviembre de 2013.
- Kymlicka, Will y Norman, Wayne. (2010). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. En: <http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Docentes/Facultad%20de%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas%20y%20Sociales/Poder%20y%20Pluriculturalidad%20Social%20en%20Guatemala/Textos%20de%20Lectura/Lectura%20No.%2010.pdf>. (Recuperado en Febrero 18 de 2010).
- Liston, Daniel Patrick y Garrison, James W. (2004). Teaching, Learning, and Loving: Reclaiming Passion in Educational Practice. New York: Taylor and Francis Books, Inc.
- López Correa, Francisco Javier. (2013). Maestro Huella del Politécnico Colombiano J.I.C. [entrev.] Carlos Alberto Valencia García y Carlos Manuel García Parra. Medellín, 12 de Junio de 2013.
- López de Maturana Luna, Silvia. (2010). Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo. En: Trayectorias vitales desencadenantes de la formación docente. Coquimbo: Universidad de la Serena.
- Martínez Boom, Alberto. (1990). Una mirada arqueológica a la pedagogía. *Revista Pedagogía y Saberes* Nro. 1. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Mockus Šivickas, Aurelijus Rutenis Antanas. (2010). Mokus para principiantes. En: <http://www.youtube.com/watch?v=CG3dTXrJ6kQ>. (Recuperado en Abril de 2010).
- Montoya Londoño, Henry. (2014). Maestro Huella del Politécnico Colombiano J.I.C. [entrev.] Carlos Alberto Valencia García y Carlos Manuel García Parra. Medellín, 14 de Mayo de 2014.
- Neves Freire, Paulo Reglus. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Neves Freire, Paulo Reglus. (1996). Política y educación. México: Editorial Siglo XXI.
- Rancière, Jacques. (2003). El Maestro Ignorante. Barcelona: Laertes.



Zapata Villegas, Víctor Vladimir. (2014). Conversatorio «ser maestro huella». [entrev.] Carlos Alberto Valencia García y Carlos Manuel García Parra. Envigado, 31 de Marzo de 2014.

Zuluga Garcés, Olga Lucía. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

Referencias

Cullen Soriano, Carlos Augusto. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Argentina: Paidós.

Esteban Bara, Francisco. (2001). El contrato moral del docente. En: *Programa de Educación en Valores*. España: Universitat de Barcelona. Instituto de Ciencias de la Educación.

Fuentes Molinar, Olac. (2000). ¿Es posible enseñar valores?. En *Educación y Ética: un debate actual*. Revista Voces de la Educación, año 1, Nro. 1. Veracruz.

González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: límites y paisajes*. (4ta edición). Manizales: Universidad de Manizales. En: http://www.researchgate.net/publication/270451549_Horizontes_Humanos_Lmites_y_paisajes

González González, Miguel Alberto. (2010). *Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Universidad de Manizales. En: http://www.researchgate.net/publication/270342241_Umbrales_de_indolencia_Educacin_sombra_y_justicia_indiferente

González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Pláticas con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. En: http://www.researchgate.net/publication/270342095_Resistir_en_la_esperanza_Tertulias_con_el_tiempo

González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario, Argentina: Homosapiens. En: http://www.researchgate.net/publication/270341600_Miedos_y_olvidos_pedagogicos

González González, Miguel Alberto. (2015). *Learning in violent contexts*. Dialogues war. Garujaj: Global Journal for Research Analysis. ISSN. 2277-81-60. 4 (3) p. 61-66. En: http://www.researchgate.net/publication/274251122_Learning_in_violent_contexts_Dialogues_war

Las Metodologías Docentes y su Valoración por parte de los Estudiantes Universitarios. En: dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2042/181.pdf?sequence=1. (Recuperado en julio 2 de 2013).

Lipovetsky, Gilles. (2000). Instaurar una ética del tercer tipo permite reactivar la moral. Reseña de la conferencia dictada en la Universidad Iberoamericana el 19 de junio de 2000, en *La Jornada de en medio*. México D.F.

López de Maturana Luna, Silvia. (2010). *Historia de vida de buenos profesores: experiencia e impacto en las aulas*. Vol. 14, Nro. 3. Chile: Universidad de La Serena.

Martínez Miguelez, Miguel. (2006). *La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual)*. IIPSI, Facultad Psicología UNMSM, vol. 9. Nro. 1. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Ministerio de Educación y Ciencia de España. (s.f.). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. En: http://www.upcomillas.es/eees/Documentos/PROPUESTA_RENOVACION.pdf. Recuperado el 28 de junio de 2013).

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. (1994). *Publicación en sitio web: Estatuto Docente del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid – Acuerdo 03 de 1994*. En: http://www.politecnicojic.edu.co/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=173&Itemid=64.

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (2008). *Publicación en sitio web; Estatuto General del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*. En: http://www.politecnicojic.edu.co/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=179&Itemid=64.

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (2012). *Publicación en sitio web: El Poli entrega nuevos graduados*. En: http://www.politecnicojic.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1702:el-poli-gradua-nuevos-graduados&catid=202:regional-apartado&Itemid=448.

Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid (2012). *Publicación en sitio web: Docentes que dejan huella*. En: http://www.politecnicojic.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=1682:docentes-que

- dejan-huella&catid=171:novedades&Itemid=403.
- Quino. (s.f). Caricatura de Mafalda. En: <http://goo.gl/baohn3> <http://media-cache-ec0.pinimg.com/736x/be/2a/4b/be2a-4b0a47077237d5d12f1146150ec3.jpg>. (Recuperado en Julio 29 de 2014).
- Rodriguez Moreno, Elsa Amanda. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/fo-lios/articulos/fol16_11inve.pdf. (Recuperado el 28 de junio de 2013).
- Universidad Autónoma de México. (2006). Reglamento del reconocimiento al mérito universitario. En: <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/164.pdf>. (Recuperado junio 28 de 2013).
- Universidad de la Sabana. (2009). Reglamento escalafón de profesores. En: http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Planeacion/documentos_institucionales/10._Reglamento_Escalaf%C3%B3n_de_Profesores.pdf. (Recuperado en Julio 2 de 2013)
- Wallerstein, Immanuel. (2007). Impensar las ciencias sociales. México: Siglo XXI Editores. Original 1991.
- Zambrano Leal, Armando. (2005). Didáctica, pedagogía y saber. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Zambrano Alarcón, María. (2000). La vocación del maestro. Málaga: Ágora.



Una comprensión lectora que germina entre tonalidades pictóricas y musicales¹

SONIA MABEL SILVA TAPIA², ANA MILENA GONZÁLEZ CANO³
JAIRO ALBERTO CAMPAÑA⁴, LUIS HERNANDO AMADOR PINEDA⁵

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación “Hacia una lectura comprensiva a través de estrategias didácticas musicales y pictóricas”⁶ cuyo objetivo se centra en enriquecer los caminos de la comprensión y significación de textos por medio de la música y la pintura desde la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Significa los sujetos de la formación y reconoce los procesos de enseñanza aprendizaje para mejorar el desempeño lector al enriquecer de forma lúdica la significación de textos a través de estrategias didácticas musicales y pictóricas; donde se valora la diversidad y los estilos de aprendizaje de los estudiantes como aporte a la formación integral.

La educación artística y en especial la música y la pintura potencian la lectura y la escritura, mediante el desarrollo de múltiples actividades didácticas, se desarrollan hábitos, valores y principios en la formación de las personas. El estudio reliva la relación dialógica con el entorno cultural y social el cual se transforma por medio de procesos educativos de los actores que permiten emancipación y ampliación en la visión de mundo.

Palabras clave: Educación, Didáctica, Desarrollo Humano, Diversidad, Subjetividad.

1 Recibido: 22 de noviembre de 2014. Aceptado: 06 de mayo de 2015.

2 Magister en Educación desde la diversidad; Especialista en Pedagogía de la Creatividad de la Universidad de Nariño de Pasto. Licenciada en Artes Plásticas de la Universidad de Nariño de Pasto. Docente de Artes de la Institución Educativa San Bartolomé del municipio de la Florida-Nariño. Correo electrónico: somasita26@gmail.com

3 Magister en Educación desde la diversidad; Especialista en Pedagogía de la Creatividad de la Universidad de Nariño de Pasto. Licenciada en Música de la Universidad del Valle. Docente en música de la Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero del corregimiento de Buesaquillo (Pasto). Correo electrónico: millenitafenix2012@gmail.com

4 Jairo Alberto Campaña. Magister en Educación desde la diversidad; Especialista en Lúdica Educativa de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja. Licenciado en Música con Énfasis en Instrumento de la Universidad de Nariño de Pasto. Docente de Música de la Institución Educativa Municipal Ciudadela Educativa de Pasto. Correo electrónico: musicotricidad@hotmail.com

5 Luis Hernando Amador Pineda. Docente e investigador universitario. Correo electrónico: ivanlarah@hotmail

6 La investigación se realizó durante el periodo comprendido entre marzo de 2013 a agosto del 2014, como parte del Macroproyecto de investigación “Didácticas Alternativas: Una posibilidad para responder a la diversidad en el aula”, liderado por el Magíster Luis Hernando Amador Pineda, investigador principal. Correo electrónico: lhamadorp@gmail.com

Abstract

Alreading an understanding between shades germinating pictorial and music

This article is the result of research "Towards a comprehensive reading through musical and pictorial teaching strategies" Its purpose is to enrich the understanding and meaning ways of texts through music and painting since diversity and the different learning styles of students. Means the subject of training and recognizes the teaching and learning processes to improve reading performance in a playful way to enrich the meaning of texts through musical and pictorial teaching strategies; where diversity and learning styles of students as a contribution to the integral formation is valued.

Art education and especially music and painting enhance reading and writing, by developing multiple learning activities, habits, values and principles developed in the training of people.

The study tries to underscore the dialogic relation to the cultural and social environment, which is transformed through educational processes that enable actor's emancipation and expansion worldview.

KEYWORDS: Diversity, education, educational, human development, subjectivity.

Introducción

*"Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendemos siempre"*

Freyre

La investigación titulada: "hacia una lectura comprensiva a través de estrategias didácticas, musicales y pictóricas", tiene como objetivo enriquecer las rutas que llevan a una comprensión y significación de textos donde se involucró de forma importante aspectos pedagógicos y otros de arraigo personal y social, teniendo en cuenta la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros adolescentes.

Por medio de la educación artística y más específicamente la música y la pintura, se evidenció la trascendencia que tienen las actividades artísticas como recurso para sensibilizar y orientar al docente a mejorar sus prácticas educativas, encaminados a conseguir que las y los estudiantes adquieran buenos hábitos lectores, donde se conquiste el interés por

la lectura, permitiendo que la comprensión vaya más allá del texto y mejoren sus procesos de aprendizaje.

Se pretende aportar en la superación de las debilidades lectoras que se presentan y renovar la forma como está planteado el proceso lector. Si bien es cierto que los docentes aplican didácticas creativas en búsqueda de lograr buena comprensión lectora, se pueden ampliar dichas estrategias al terreno de la música y la pintura permitiendo motivar el interés por la lectura desde estos lenguajes artísticos, generando nuevas expectativas de los estudiantes hacia el desarrollo de las actividades propias del aula de clase.

Como parte de los factores que afectan la lectura de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Municipal Eduardo Romo Rosero encontramos que el tiempo dedicado a esta actividad no es suficiente, no hay un buen acceso a los libros y el hecho de relacionar la lectura a la evaluación no permite expresar la sensibilidad del estudiante, por el contrario, la lectura se convierte en un acto



mecánico, no significativo para el proceso de cognición y metacognición que los estudiantes deben lograr. Esta situación ha provocado desmotivación por el estudio y sus posteriores consecuentes; bajo nivel en sus aprendizajes, resultados deficientes en las pruebas saber y altos porcentajes de pérdida y repitencia que llevan a manifestarse muchas veces en deserción escolar.

Además, el reconocimiento de la subjetividad en los sujetos de investigación, llevó a determinar que son seres humanos diversos, con ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, que establecen una relación dialógica con su entorno cultural y social, el cual puede ser transformado por medio de una educación que busque la emancipación y la ampliación de la visión de mundo.

Por tal razón, los autores de esta investigación, postulantes a optar el título de “Maestría en Educación desde la Diversidad”, plantean una propuesta innovadora, donde se involucra la música y la pintura además de la palabra escrita; como estrategias para potencializar la fantasía, el lenguaje evocador y la metáfora desde la sensibilización, permitiendo que el estudiante de grado sexto de básica secundaria interprete, argumente y proponga; aportando herramientas de autoconocimiento, expresión de las emociones y los sentimientos, además de permitir la consecución de habilidades que impacten positivamente en las demás áreas del conocimiento.

Justificación

A través de la significación de las actividades artísticas los estudiantes fortalecen la comprensión lectora. Los procesos cognitivos y metacognitivos a través del arte abren caminos de sensibilización y expresión que permiten a los sujetos de estudio, explorar las capacidades de comprender y aprender atendiendo sus propios estilos para lograr aprendizajes significativos; desde la construcción de

significados, la significación lógica y la significación psicológica. Entonces, la experiencia humana está compuesta por pensamiento y afectividad; cuando se consideran estas dos en conjunto, se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Antecedentes

Los aportes de la sicología del aprendizaje y las ciencias cognitivas en los últimos años han permitido realizar propuestas pedagógicas atendiendo a la forma como el ser humano aprende. En el caso de la relación que existe entre el desarrollo de las competencias lectoras, el quehacer musical y el desarrollo de actividades pictóricas se encuentran investigaciones desde el campo de la neurociencia que permiten reconocer cómo interactúan entre sí estos aprendizajes.

Joseph Piro y Camilo Ortiz (2009) realizaron una investigación llamada: “La educación musical puede mejorar las habilidades lectoras”, en la cual corroboraron que la educación musical mejora las competencias de lectura incrementando el vocabulario y favoreciendo la organización del discurso verbal. Otra investigación que relaciona el quehacer musical con las aptitudes lectoras es la realizada por Gabriel Rusinek (2003) llamada “Caracterización de las capacidades musicales que se desarrollan con el quehacer musical escolar”, en la cual se estableció como las actividades musicales favorecen el desarrollo de la memoria y la creatividad, las cuales son capacidades involucradas en los procesos de lectura comprensiva.

Otro de los factores que incide determinantemente en el desempeño lector es el manejo de la oralidad, al respecto un antecedente importante lo encontramos en la investigación realizada por Rosa Martínez y José Augusto (2002), la cual permitió determinar que la mayoría de los niños adquieren la comprensión del

lenguaje a partir de la oralidad, siendo este factor uno de los más incentivados con el quehacer musical.

Todas las investigaciones mencionadas anteriormente encontraron la relación existente entre las actividades musicales y la comprensión lectora. Relación que puede ser comprendida a la luz de los hallazgos de Daniel Levitin (2011) en sus investigaciones acerca del “cerebro y la música” donde encontró zonas de la corteza cerebral que son comunes a la actividad lectora y el quehacer musical.

Respecto a la incidencia de la cultura en la significación de la lectura y la música Gabriel Rusinek (2003) realizó la investigación: “representaciones mentales de los fenómenos sonoros”, en la cual determina como las experiencias vividas por los sujetos determinan particularidades en las representaciones mentales de los fenómenos sonoros. En este sentido la experiencia lectora también se ve afectada por las particularidades culturales y del entorno social.

La docente María Isabel Altamirano Zuleta (2007) en su investigación “Diseño de estrategias gráficas plásticas para motivar la iniciación de la lectura en niños”, realizó actividades dinámicas y activas para obtener aprendizajes significativos por medio de la pintura, lo cual validó la eficacia de las estrategias artísticas como promotoras de la lectura comprensiva

Problema de investigación

¿A través de la música y la pintura se puede potenciar la comprensión lectora en estudiantes del grado sexto de básica secundaria?

Objetivo general

Enriquecer los caminos de comprensión y significación de textos por medio de la música y la pintura, teniendo en cuenta la diversidad y los diferentes estilos de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Significar los sujetos de la formación, con relación a la lectura textual desde la realidad subjetiva.
- Reconocer los procesos de enseñanza - aprendizaje desarrollados alrededor de la lectura comprensiva en el grado seis uno de la IEM EDUARDO ROMO ROSERO de Buesaquillo.
- Proponer procesos pedagógicos y didácticos para la comprensión lectora dirigida a la población de estudio.

Descripción teórica

Desarrollo humano

El informe PNUD para América Latina del año 2013 - 2014, conceptualiza al desarrollo humano como un proceso por el cual las personas buscan cambios significativos en su forma de vida; desarrollan sus potencialidades desde lo que pueden ser y de esta manera buscan formas creativas para solventar sus necesidades e intereses.

De otra parte, Papalia, Wendkos, & Duskin (2010 citada por Ruiz, 2012, p. 13), menciona que algunas disciplinas como “la psicología, psiquiatría, sociología, biología, antropología, genética, educación y medicina”, se han encargado del estudio científico de la evolución del desarrollo humano, teniendo en cuenta aspectos importantes como los cambios cuantitativos y cualitativos; desde lo físico medible y desde la evolución psíquica del hombre respectivamente, además de los factores que influyen en su desarrollo como la herencia genética y el medio ambiente en donde el ser se encuentre inmerso; interno o externo.

Para Piaget (1991), en el desarrollo humano tiene gran importancia el “desarrollo emocional o afectivo” y el “desarrollo social y biológico”, ya que estos afectan positivamente el crecimiento cognitivo del niño, permitiendo que este sea capaz de modificar en estructuras



cognitivas la información que percibe, y le permite resolver sus dificultades satisfactoriamente de acuerdo a su medio de influencia.

Vygotsky (citado por Vázquez, 2010, p. 3) por su parte resalta la gran influencia que ejerce el entorno social y la cultura en el aprendizaje del niño, estos proporcionan la significancia del lenguaje y por lo tanto potencializan las ideas que el niño requiere para ver el mundo, interpretarlo y de esta forma aprender.

Al respecto, Payer (2005 citado por Vázquez, 2010, p. 4) expone que los aprendizajes nuevos se asimilan e incorporan hasta formar parte de las experiencias que el sujeto con el tiempo ha experimentado, logrando integrar las experiencias con el fin de adquirir nuevos conocimientos y de esta forma adaptarlos. En este sentido, la interacción social en la cual está inmerso el niño, fortalecerá su desarrollo cognitivo muy necesario para enriquecer su formación.

Matos (1996, p. 2, citado por Chaves, 2001) argumenta que para lograr el aprendizaje cognoscitivo, se encuentran presentes dos funciones psicológicas: la primera, se desarrolla desde el plano social y se establece por cómo la sociedad contribuye en la formación del individuo desde su contexto hasta interiorizarla y formar parte de su plano individual como funciones naturales y genéticas con las que nace cada persona y están limitadas por lo que la persona es capaz de hacer, conocidas estas como funciones mentales superiores e inferiores respectivamente. De esta manera, Vygotsky (citado por Becco, s. f.) formula la "ley genética del desarrollo cultural".

En este sentido Becco (s.f, p. 2) explica que en el aprendizaje, el conocimiento transforma la realidad y no la imita, no se adapta a las condiciones del medio sino que las modifica de forma activa. De acuerdo a esto, es la interacción del sujeto con su entorno lo que logra el desarrollo de estructuras cognoscitivas.

Para encontrar solución a los problemas que el niño no puede resolver, es necesario emplear estrategias que sirvan para recordar; en este espacio es cuando aparece en escena la presencia de un mediador que transforme y seleccione la dificultad de acuerdo a sus intenciones, su cultura y su inversión emocional. A continuación se nombra los tres componentes de la interacción mediada que son: "el organismo receptor, el estímulo y el mediador". Conocido este espacio como la Zona de Desarrollo Próximo.

Etapas del desarrollo humano

Ruiz (2012, p. 12), expresa que los estudios científicos han clasificado el desarrollo humano en diferentes etapas, como respuesta a la necesidad de explicar los diferentes comportamientos y aprendizajes que el niño experimenta a lo largo de su vida.

Así mismo según Ruiz (2012, p. 27), en la etapa llamada sensoriomotora o inicio de la vida, se presenta en el niño cambios veloces desde lo físico, motor, cognitivo y del lenguaje, reflejados estos actos en el gatear, caminar, hablar y comunicarse, además de la interacción que establecen con los objetos. Lo anterior es explicado por Piaget (1991, p. 20-21) al mencionar que los actos mencionados, le permiten al niño descubrir el mundo a través de sus sentidos, lo cual desarrolla las capacidades perceptuales y motoras al explorar el ambiente, estimulando de esta manera su capacidad cognoscitiva y social, como lo expresan Tirado, Martínez, Covarrubias, López, Quezada, Olmos y Díaz-Barriga (2010). Concluye Papalia (et. al. 2005, citados por Ruiz, 2012, p. 31) diciendo que gracias a la repetición de los anteriores estímulos como primeras experiencias se acentúa el conocimiento del niño, llamado por Piaget, "habituación".

En la etapa conocida como operaciones concretas o niñez intermedia, se describe el aprendizaje del niño como fundamental, la memoria se potencia y utiliza operaciones mentales y lógicas para resolver

ciertos problemas, además de desarrollar habilidades para el juego y el deporte. El pensamiento en este caso, es más complejo y deductivo (Piaget, 1991) y por tanto, las capacidades comunicativas, lingüísticas y metacognitivas crecen aún más por el descubrimiento de nuevos verbos para describir la acción, lo que fortalece su comprensión e interpretación comunicativa. (Ruiz, 2012, p. 61)

Papalia, et. al. (2010 citada por Ruiz, 2012, p. 66), expresa que la etapa de las operaciones formales o adolescencia, es conocida como la etapa donde la persona sufre grandes cambios desde lo físico, cognitivo y psicosocial entre otros aspectos. En este sentido, los adolescentes adquieren mayor procesamiento de la información y su capacidad los lleva a razonar de forma abstracta e imaginar creativamente (Piaget, 1969). Son más lógicos para resolver problemas abstractos y su pensamiento es más científico.

Aprendiendo con todo el cerebro

El estudio del cerebro ha sido una constante preocupación para comprender el funcionamiento de los hemisferios cerebrales y sus funciones en el aprendizaje. Las investigaciones de Roger Sperry (citado por Williams, 1997, p. 27) con pacientes epilépticos, permitió determinar la forma como opera cada hemisferio y sus fortalezas. Al encontrar que cada hemisferio opera de manera diferente, se obligó a hacer un replanteamiento del concepto que se tenía acerca del pensamiento, el cual enfatizaba sólo en los procesos verbales y analíticos. Sin embargo a partir de los hallazgos acerca del estudio de los hemisferios cerebrales se demostró que las capacidades cognitivas humanas eran más amplias y por tanto una gran parte desconocidas; lo que ha motivado a posteriores investigaciones a evidenciar nuevos hallazgos acerca del funcionamiento del cerebro.

El sistema educativo tradicionalmente ha enfocado la forma de educar de ma-

nera analítica, lineal y verbal dejando al margen muchas formas de procesar la información como por ejemplo las formas visuales, espaciales, holísticas, etc. De acuerdo a lo expresado por Williams (1997): "El cerebro tiene dos hemisferios, pero bastante a menudo el sistema de la enseñanza actúa como si sólo existiera uno un hemisferio resulta muy útil, y el otro muy poco".

Como resultado, se presenta el hecho de que aún los estudiantes más aventajados en las aulas no tienen la oportunidad de desarrollar y utilizar procesos de pensamiento con su hemisferio derecho constituyéndose esto en algo realmente lamentable, teniendo en cuenta que estos procesos son fundamentales para la creatividad, entre otras capacidades importantes y por otro lado muchos estudiantes se enfrentan al fracaso escolar porque su cerebro tiene características de aprendizaje más propias del hemisferio derecho que del izquierdo.

De acuerdo a todos estos hallazgos se puede determinar que la manifestación plena del poder y la flexibilidad del cerebro humano ocurre cuando se utilizan los dos hemisferios los cuales se complementan, siendo por lo tanto ambos muy importantes en los procesos cognitivos y creativos.

Cabe anotar entonces, que si bien es cierto que puede resultar más dispendiosa la planeación de clases con un enfoque bilateral (teniendo en cuenta las formas de aprender de los dos hemisferios); vale la pena hacerlo ya que de esta manera se enseña y se asimila mejor, exponiendo al estudiante a diferentes formas de aprendizaje y a desarrollar una amplia gama de formas de pensamiento. Williams (1997) lo expone de la siguiente manera: "la investigación sobre el cerebro manifiesta lo que muchos educadores han sabido intuitivamente: que los alumnos aprenden de muy diversas maneras y de cuantas más maneras se presente la información, tanto mejor aprenderán".



Educación

La educación es un proceso formativo que desarrolla los diferentes aspectos del ser humano en un contexto determinado. Según Freire (1971), es “Una praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”, por lo tanto está íntimamente relacionada con factores sociales, políticos, económicos, culturales y medioambientales.

La educación debe responder a los retos de un mundo globalizado, que trascienda más allá de ser solo conocimientos, desarrollando sentido crítico o bien, formadora de pensamiento crítico que promueva reflexiones y acciones emancipadoras que permitan gestionar mejores condiciones de vida y mayor desarrollo humano. Al contrario de la educación tradicional, donde se desconoce la diversidad humana, sus potencialidades, talentos, estilos de aprendizaje, etc., siendo este un modelo unidireccional, donde el estudiante se convierte en un almacenador de información que no le permite pensar, disminuyendo de esta manera su creatividad transformadora. En su libro la Pedagogía del Oprimido, Freire define la concepción bancaria de la educación de la siguiente manera: “La concepción bancaria sugiere una dicotomía inexistente, la del hombre - mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo” (Freire, 2003).

Al respecto, para que se dé una educación liberadora, es necesario que las propuestas pedagógicas que se desarrollen tengan el propósito de emancipar y transformar, confiriéndole al ser humano la categoría de persona antes que de cosa, que busque su liberación antes que su domesticación.

Rossi (2005) citando a Freire expresa que la educación también es un canto de amor, una forma de asumir la realidad, superando los miedos con valentía para transformarla con sentimiento fraternal,

como un diálogo entre los sujetos en un contexto social determinado.

Didáctica

“La didáctica es el saber que sistematiza el proceso de enseñanza: sus métodos, estrategias y eficiencia. Se orienta por un pensamiento pedagógico, se especializa en torno a parcelas del conocimiento, se concretiza en el aula de clase, sus preguntas son: ¿Cómo enseñar?, ¿Cómo se aprende?”.

Isaza (2009)

La didáctica ha ido evolucionando acorde con las diferentes escuelas pedagógicas en las que se desarrolla. Entre las principales estrategias de la didáctica tradicional se encuentran una acumulación de información, un rol decisivo de la memoria, la transmisión de conocimientos de forma unidireccional, convirtiendo esto en una mecánica de memorización de contenidos.

Posteriormente se desarrollan las didácticas activas, las cuales se centran en el alumno, desarrollando acciones donde éste aprende por descubrimiento y experiencia. El docente organiza las condiciones necesarias para procurar los procesos de aprendizaje y orienta con preguntas que canalizan la curiosidad del educando. En la actualidad, siguiendo los propósitos de incluir la diversidad en la escuela y atenderla con calidad, se han desarrollado las didácticas flexibles. Si bien es cierto que hacen énfasis en la atención a estudiantes en situaciones de discapacidad, realmente abarcan toda la población estudiantil (Patiño 2011), ya que tienen como objetivo atender los diferentes estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje, teniendo en cuenta el juego, el trabajo colaborativo, aprender haciendo y la pregunta.

El Ministerio de Educación Nacional ha determinado ocho factores metodológicos para desarrollar la inclusión educativa en las instituciones y estos se concretan en

didácticas que presentan las siguientes características:

- *“Inclusión de formas de aprender por medio de los diferentes sentidos.*
- *Actividades didácticas con los recursos necesarios, instrucciones claramente definidas y previsión de actividades alternas para aquellos estudiantes que lo necesiten.*
- *Actividades interdisciplinarias.*
- *Buscar que el aprendizaje nuevo se incorpore a los anteriores conocimientos con el fin de alcanzar aprendizaje significativo.*
- *Desarrollo del trabajo colaborativo.*
- *Relaciones entre el profesor y los estudiantes de colaboración, confianza mutua y orientación.” (2006)*

La comprensión lectora

Ser competente en la comprensión de textos, permite optimizar la formación en lenguaje y como de forma integral este incide en los múltiples aspectos de la evolución humana. Se reconoce que gracias a esta, se puede enriquecer la significación del mundo, por tanto, construir respuestas sobre las cuestiones fundamentales que se ha preguntado el ser humano desde siempre; preguntas metafísicas y también del ámbito de lo práctico; que van desde el sentido de la vida y la propia identidad hasta aquellas del terreno de las ciencias naturales. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

La comprensión lectora al contribuir a la formación en lenguaje también fomenta la producción de discursos que permiten concebir otras posibilidades del mundo en que se vive y crear referentes para desarrollar miradas críticas que nos muevan a valorarlo y transformarlo. (Ministerio de Educación Nacional, 2006)

Así mismo, las competencias en lectura son las habilidades fundamentales que contribuyen al logro de los objetivos de la formación en lenguaje, los cuales según el Ministerio de Educación Nacional (2006) son: la comunicación, la transmisión de

nueva información, la representación de la realidad, la expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, el ejercicio de una ciudadanía responsable y el sentido de la propia existencia.

La comunicación: la formación en lenguaje permita incentivar la interactividad comunicativa entre las personas, de esta manera se permite el propio reconocimiento y el de los otros en procesos de producir y comprender significados.

La transmisión de nueva información: Se debe conferir las herramientas necesarias para la creación de nuevo conocimiento que sea bien sustentado y comunicado a otros creando redes de intersubjetividad.

La representación de la realidad: El lenguaje debe permitir la representación conceptual y organización de la experiencia vivida por las personas.

Expresión de los sentimientos y potencialidades estéticas: Por medio del lenguaje se potencia las capacidades de expresión artística diversa para poder comunicar las vivencias y experiencias, bien sea de forma subjetiva por medio de géneros literarios que expresan el mundo de los sentimientos y percepciones, así como también de forma objetiva por ejemplo los artículos científicos y otros materiales escritos informativos.

El ejercicio de la ciudadanía responsable: Todos los valores involucrados en la ética de la comunicación intercultural y diversa que se enmarca en el respeto se comunican a través del lenguaje.

El sentido de la propia existencia: Las características subjetivas y también sociales del lenguaje enriquecen la autoconciencia de identidad en el tejido de derechos y deberes que cada uno posee como individuo.

La comprensión lectora, es pues, una fuente de enriquecimiento del lenguaje, el cual a su vez juega un papel fundamental en la significación del mundo en que se vive y su transformación.



Diversidad

Diversidad es la cualidad que tienen los seres humanos para gozar de una vida armoniosa en comunidad (Cárdenas, 2012) en donde la convivencia y la interacción con los demás es un factor importante en la construcción de sus particularidades individuales en un contexto cultural.

El tema de la diversidad es complejo en sí y está presente en el discurso cotidiano de nuestra realidad, hoy en día es una prioridad en las políticas educativas para dar respuesta a los principios de equidad y calidad de la educación, además la diversidad humana se ha hecho cada vez más evidente como también la brecha cultural entre los alumnos de diferentes niveles socioculturales.

La inclusión de la diversidad en el aula, significa hacer efectivo para todos el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación. Frente a la realidad actual de nuestra sociedad y de las emergentes necesidades educativas de los alumnos, se hace cada vez más necesario pensar en una educación inclusiva. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2001), ha sido determinante a la hora de promover el peso que la diversidad cultural ha de tener en el diseño y aplicación de las políticas gubernamentales y muy especialmente, en las políticas educativas.

La UNESCO por ejemplo, sostiene en su declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, de 2 de noviembre de 2001 que: "Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública". (Art. 2).

Nuestro interés es centrarnos en el quehacer de los docentes ya que somos constructores sociales de significados y

en nuestras manos esta querer producir los cambios necesarios en la enseñanza y lograr incluir la diversidad en el trabajo del aula, eliminando las barreras que desfavorecen los aprendizajes de los alumnos. El romper estas barreras e incluir la diversidad en el aula, significa un cambio de actitud importante de parte de los actores educativos al igual que un compromiso de la institución para mejorar sus prácticas pedagógicas, empleando didácticas y metodologías a partir de la Educación Artística; ya que el arte es el camino que desde la creatividad y la experiencia individual, suscita la construcción de universos posibles, conjugando de una forma especial la realidad y la fantasía. Al respecto, J. Dewey en su concepción filosófica del Arte expuesta de manera cabal en "El Arte como Experiencia" (1934): "El Arte es una cualidad que impregna, una experiencia, no es, salvo por una figura del lenguaje, la experiencia misma. La experiencia estética es más que estética".

Por lo tanto, se podría decir que el Arte consiste en dar paso a los sentimientos más que a la razón, ya que posibilita la expresión interior propia de todo ser humano. Es el lugar del pensamiento creativo, Montesquieu (s.f, citado por Dewey, 1934) expresa que es justamente ahí donde "El hombre de talento es naturalmente inclinado a la crítica, porque ve más cosas que los otros hombres y las ve mejor".

El Arte tiene un compromiso con lo real, ya que la vida se va creando conjuntamente a través de las historias narradas, de relatos simples de cuentos cortos y personajes que subsisten en nuestro imaginario, resultado de relatos o narrativas culturales, destacándose indudablemente el carácter creativo de la mente humana desde su diversidad.

Subjetividad

"La subjetividad es el conjunto de emociones que caracteriza al sujeto en esa zona de experiencia y la relación con el otro y el mundo, crea necesidades bioló-

gicas desde lo corporal, material, práctico y afectivo". (González, 2002)

Podemos ver que el hombre históricamente siempre ha estado indagando sobre su ser interior, y para nuestra investigación fue esencial profundizar y entender esta dimensión subjetiva del hombre. Esta mirada, hacia el conocimiento, la reflexión individual y colectiva es un elemento fundamental.

La educación debe recuperar la idea de formación de seres humanos pensantes y con capacidad de decisión. Entonces, pensar en subjetividad como un proceso de identificación individual que tiene su origen en el pensamiento, es reflexionar cómo el hombre es pensado y "el pensar es del ser en la medida que el pensar acontece por el ser" (Heidegger, 1997, P.142), ser y pensar son lo mismo.

Al abordar el tema del Arte es inevitable adentrarse en el tema de la subjetividad. Las ciencias humanas a través de su enfoque histórico y cultural advierten que para comprender al ser humano es necesario introducirse a su mundo interior, tal como lo expresaron Platón (Eggers, 1971, p. 89) y Aristóteles (Elorduy, 1950, p. 465), introduciendo las nociones teóricas de la psicología.

La metafísica es una rama de la Filosofía que se ha encargado de estudiar el alma; este estudio tiene como origen la Grecia antigua, donde Platón y Aristóteles fueron los primeros pensadores que indagaron algunos de los cuestionamientos básicos de la psicología moderna (Elorduy, 1950). Aristóteles fue el primero que sistematizó su estudio dentro de la metafísica, destacándose su tratado titulado "Acerca del alma". Alma significa para Aristóteles "el principio que anima o da vida al viviente". Con la expansión y predominio del pensamiento católico, en el mundo occidental continúa siendo objeto de la psicología el estudio del alma, entendida como "sustancia inmortal, distinta del cuerpo, de origen divino, propia de los seres humanos".

Platón indicó que existe dicotomía, "dualismo alma-cuerpo" (Eggers, 1971), señalando que el alma es independiente del cuerpo y con funciones superiores: razón, reflexión, libertad. Indicando además; que el alma es inmortal y que por su alma espiritual, el hombre pertenece al dominio del espíritu, según expresa María Angélica Fierro en su ponencia "El Dualismo Cuerpo y Alma en Platón". (Fierro, 2011).

Aristóteles discípulo de Platón mantiene una posición totalmente distinta, afirma que el alma es "la forma del cuerpo"; aquello por lo que el cuerpo existe como cuerpo humano, es decir, el alma está unida al cuerpo. Estos cuestionamientos han sido debatidos por siglos y como resultado de esta polémica se impulsa la psicología científica.

La presente investigación se constituye en una praxis y reflexión que aborda la superación de las dificultades y pretende aportar en la consolidación de la realización de los sujetos, profundizando y entendiendo la dimensión subjetiva del hombre a través de su diversidad.

Metodología de la investigación

En cuanto a la concepción de la naturaleza del conocimiento y la realidad investigada, la presente investigación sienta sus bases en las características epistemológicas de la investigación cualitativa. Respecto al modo de construcción del conocimiento, este se desarrolló a través de un proceso inductivo que partió desde las realidades particulares de los sujetos en torno a diferentes aspectos de la comprensión lectora y se amplió en su visión hasta permitir una comprensión más holística, lo cual permitió realizar una propuesta didáctica. Acorde con lo anterior, se determina que el tipo de investigación es histórico - descriptivo - propositivo.

La población está conformada por los estudiantes de los grados sextos de básica secundaria de la I.E.M Eduardo Romo



Rosero del corregimiento de Buesaquillo, situado en el corredor oriental de la ciudad de Pasto. Se escogió como población muestra al curso seis uno.

Con el fin de significar los sujetos de la formación con relación a la lectura textual desde su realidad subjetiva se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario que tuvo como objetivo conocer su relación subjetiva con la lectura y su historia lectora y un test de procesos cognitivos que nos permitió identificar su desempeño en el quehacer lector.

Se hizo un reconocimiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, plan de área, resultados académicos, el análisis de los espacios de lectura institucional y las observaciones de la docente encargada del área de Lecto - Escritura.

Además se realizó una entrevista a profundidad a la especialista en promoción de lectura Ángela Sansón con el fin de dilucidar diferentes aspectos metodológicos, los cuales fueron de gran utilidad para ayudar a orientar la propuesta didáctica.

Hallazgos

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en la investigación, los hallazgos obtenidos se pueden agrupar en tres aspectos generales. En primer lugar se refieren al reconocimiento de los estudiantes desde su subjetividad en la relación con la lectura, en segundo lugar se concentran en identificar cómo se desarrollan los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectura comprensiva en la institución y en tercer lugar dilucidar aquellos aspectos en la metodología de la formación lectora pertinentes para la realización de una propuesta didáctica que reconozca y valore la diversidad de los estudiantes a los cuales se dedica este estudio.

Partiendo de la óptica de la docente Leidy Nataly Jiménez, encargada de la asignatura de Lectoescritura en el curso 6 - 1, tenemos la siguiente descripción de la actitud de los estudiantes hacia la lectura:

“Los estudiantes del curso 6-1, se caracterizan por ser juguetones, se distraen con facilidad y demuestran su desinterés a través de su indisciplina, dispersando la atención de aquellos niños que quieren aprender. En cuanto a su desempeño académico al inicio del año, se observaron dificultades en la comprensión lectora y de redacción, además una cierta resistencia y pereza hacia la lectura, ya que miraban el texto como algo sin fin. Ahora hay menos rechazo frente a los textos propuestos, pues encuentran en ellos datos o información que les permiten ampliar sus conocimientos de las distintas áreas (ciencias naturales, ciencias sociales, literatura, arte) y aunque todavía persisten las dificultades se ha ido evolucionando, logrando poco a poco mejores resultados”.

Es interesante contrastar este relato donde se hace evidente la apatía demostrada en la clase hacia la lectura con lo que respondieron en el cuestionario en el cual el 87 % de los estudiantes manifestaron que les gusta leer y el 13% dijeron que no (ver gráfica 1).

Gráfica No 1. Encuesta a estudiantes.
Curso 6 - 1



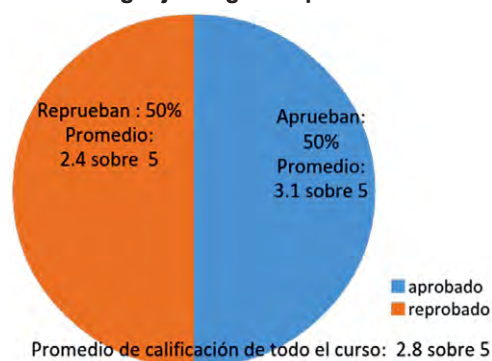
Fuente: Autores

En cuanto a la incidencia de la historia lectora de los estudiantes sobre su desempeño lector y el gusto por la lectura, se encontró que los sujetos investigados que respondieron que sí les gustaba leer, tuvieron la oportunidad de disfrutar

a temprana edad de la lectura, (según los resultados arrojados por el cuestionario); por tanto, se encontró una relación directa entre las experiencias lectoras tempranas de carácter lúdico, sobre todo la lectura en voz alta realizada por adultos y el gusto actual por la lectura. Esta relación es ratificada en la entrevista realizada a la experta en promoción de lectura Ángela Sanzón.

De otra parte, haciendo un análisis de los resultados obtenidos en las calificaciones del segundo periodo académico de 2014, de 26 estudiantes 13 reprobó la asignatura, lo cual corresponde al 50%. El promedio de notas obtenido entre los estudiantes reprobados fue de 2,4 y de los que aprobaron fue de 3,1. (Ver gráfica 2).

Gráfica No 2.
Análisis de desempeño en la asignatura de Lenguaje. Segundo periodo. 2014



Fuente: Autores

Lo anterior nos llevó a realizar una pregunta importante ¿Por qué si la mayoría expresa en el cuestionario gusto por la lectura, demuestran apatía hacia las actividades lectoras en clase y además se presenta un fracaso académico del 50% de los estudiantes? La sumatoria de todos los hallazgos nos permitió responder finalmente a esta pregunta.

De acuerdo a lo expresado por los sujetos investigados en el cuestionario

acerca de los tipos de lecturas que prefieren, se encontró que las lecturas que más disfrutaban eran acerca de temas nuevos y entretenidos, están en primer lugar los mitos, leyendas, cuentos, historietas, deportes y finalmente temas de las diferentes áreas académicas. Al respecto es importante resaltar que en la institución se realizan los exámenes de periodo de todas las asignaturas con lecturas acerca de las cuales se debe responder preguntas tipo ICFES; esta medida se adoptó con el fin de promover la actividad lectora, pero liga a esta con la evaluación, una relación que desafortunadamente despoja de su carácter gustoso a estas lecturas.

Además, se pudo establecer que el 74% de los estudiantes no conoce los libros que se encuentran en la biblioteca del colegio y el 26% restante, conoce sólo alguno de los libros (ver gráfica 3) y no existe en todo el bachillerato ni un solo rincón de lectura, lo cual impide el acceso a los libros de forma casi total.

Gráfica No 3.
Conocimiento de los libros que hay para leer en la biblioteca del colegio



Fuente: Autores

Al mismo tiempo, fue importante determinar la incidencia de la cultura. Nuestros estudiantes pertenecen algunos a contextos del área rural y otros al área urbana del sector oriental de la ciudad de Pasto, (ver contexto institucional). El manejo del lenguaje en estos contextos tiene unas características regionales que necesariamente inciden en su proceso lector. Al respecto, se encontró que presentan familiaridad con cierto tipo de lenguaje, modismos y



expresiones presentes en su oralidad cotidiana, pero existe desconocimiento de gran parte del vocabulario empleado en textos de mediana dificultad. Un ejemplo de esto, es el hecho de que en la lectura del texto: “El Pájaro y la Flor” (test de procesos cognitivos), se encuentran las palabras “conmocionado” y “atareado”, donde cinco de los nueve estudiantes no conocían su significado.

Lo anterior se puede comprender desde la teoría del “Desarrollo Próximo” de Vigotsky y los aportes de Papalia, que determinan que la significancia del lenguaje es producto de la interacción social. En el caso de los estudiantes investigados, se encuentra que su lenguaje es suficiente para la interacción con el contexto social en que se encuentran, pero es insuficiente para comprender los textos escolares y de lecturas que se supone deben trabajar en su nivel de formación académica, de acuerdo a los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional. De ahí la importancia del papel del maestro como mediador para capacitar al estudiante en la asimilación de un lenguaje que le permita abordar dicho nivel de comprensión lectora.

En cuanto al desarrollo de los procesos cognitivos presentes en la lectura comprensiva, se aplicó un test que permitió valorar los procesos perceptivos, sintácticos y semánticos. Se le asignaron cinco puntos a cada proceso, subdividiendo estos cinco puntos por el número de ítems evaluados dentro del mismo, quedando así la puntuación asignada para cada ítem.

Después de cuantificar los resultados obtenidos por cada estudiante (ver gráfica 5) se encontró que ninguno presentó dificultades en los procesos perceptivos. En cuanto a los procesos sintácticos, la falencia recurrente fue la lectura teniendo en cuenta los signos de puntuación. La mayor debilidad se encontró en los procesos semánticos.

Tabla No. 1. Test de Procesos Cognitivos

PROCESOS PERCEPTIVOS	
Movimientos Sacadicos	1
Pares de Letras	1
Identificar Letra	1
Igual Diferente en Letras	1
Igual Diferente en Silabas	1
TOTAL PROCESOS PERCEPTIVOS	5

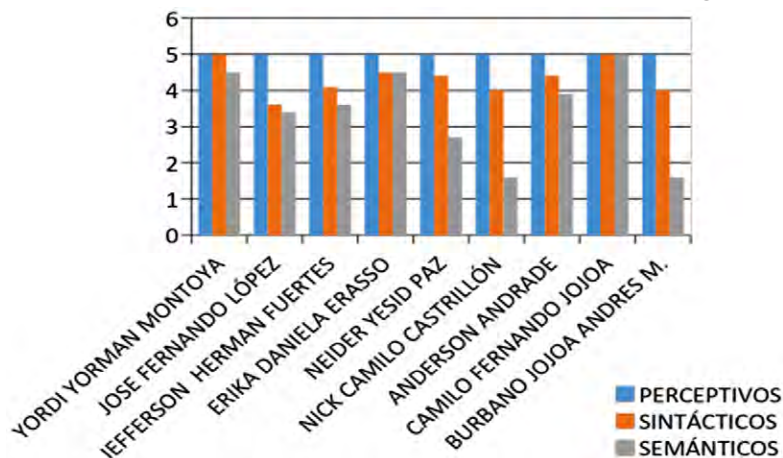
PROCESOS SINTACTICOS	
Responder Preguntas	0,7
Ejecución de Ordenes	0,7
Repetición Oral de la Oración Leída	0,7
Selección Oración que Corresponde a la Imagen	0,7
Selección Imagen Que Corresponde a la Oración	0,7
Ordenar Palabras	0,7
Signos de Puntuación	0,7
TOTAL PROCESOS SINTÁCTICOS	5

PROCESOS SEMÁNTICOS	
Ideas Principales Parciales	0,5
Títulos Parciales	0,5
Respuestas Literales	0,5
Respuestas Inferenciales	0,5
Elaborar Hipótesis	0,5
Contrastar Hipótesis	0,5
Ideas Principales	0,5
Resumen Global	0,5
Integración de la Información	0,5
Aspectos Metacognitivos	0,5
TOTAL DE PROCESO SEMÁNTICOS	5

Fuente: Autores

En los resultados obtenidos después de aplicar el test de procesos cognitivos (estadística de la gráfica 5) se encontró que la mayor dificultad de los estudiantes se relaciona con los procesos semánticos, el resultado en dicho test presentó un promedio de 3,4 sobre de 5,0 (gráfica No 6). De acuerdo con las investigaciones de Rumelhart la falencia en este tipo de procesos cognitivos tiene que ver con el déficit de elaboración de esquemas mentales adecuados.

Gráfica No 4. Resultados por estudiante en cada proceso cognitivo



Fuente: Autores

Tabla No 2. Promedios generales de cada proceso

NOMBRE	PROCESOS PERCEPTIVOS	PROCESOS SINTÁCTICOS	PROCESOS SEMÁNTICOS
Yordi Yorman Montoya	5	5	4,5
José Fernando López	5	3,6	3,4
Jefferson Fuertes	5	4,1	3,6
Erika Daniela Erasso	5	4,5	4,5
Neider Yesid Paz	5	4,4	2,7
Nick Camilo Castrillón	5	4	1,6
Anderson Andrade	5	4,4	3,9
Camilo Fernando Jojoa	5	5	5
Burbano Jojoa Andrés M.	5	4	1,6
PROMEDIO	5	4,33	3,42

Fuente: Autores

En el desarrollo del test la mayoría de los estudiantes presentó dificultades en inferir información, formular hipótesis; dar cuenta de explicaciones coherentes y acertadas, y finalmente predecir la información. Esto se presenta como resultado de la sumatoria de todos los factores mencionados como son: desconocimiento de vocabulario, falta de experiencia lectora, escaso acceso a los libros y apatía hacia la lectura en el caso de algunos.

De acuerdo al segundo objetivo de la investigación, se realizó un reconocimiento de los procesos desarrollados en la ins-

titución respecto a la lectura comprensiva; es así como después de analizar los ejes temáticos del área de Lecto - Escritura de la IEM Eduardo Romo Rosero (gráfica No 7), se encontró que se refieren a contenidos gramaticales, ortográficos y de tipificación de las diferentes clases de textos, con algunos pocos objetivos relacionados con lo que a la promoción por el gusto a la lectura en sí se refiere. De acuerdo a esto, se puede inferir que el énfasis se encuentra más en los contenidos teóricos y gramaticales que en el desarrollo de destrezas y promoción de la lectura.



Tabla No 3. Procesos de lectura comprensiva del Área de Lecto-Escritura

GRADO	PERÍODO	EJE TEMÁTICO
SEXTO	Primero	1. Autobiografía. 2. ¿Cómo leer rápida o detalladamente? 3. Combinaciones silábicas. (Ortografía) 4. Uso de los signos de puntuación: la coma y el punto. (Ortografía) 5. Clases o tipos de texto. 6. La historieta. 7. Ideas principales y secundarias en un texto. 8. Producción de una narración. 9. Pruebas multi-áreas.
	Segundo	1. Caligrama. 2. Uso de la V en adjetivos. 3. Uso de la V en verbos. 4. La lectura oral. 5. Cómo consultar en el diccionario. 6. Pruebas multi-áreas.
	Tercero	1. El texto narrativo. 2. El texto argumentativo. 3. El afiche publicitario. 4. El texto informativo. 5. El mapa conceptual 6. Pruebas multi-áreas.
	Cuarto	1. Texto narrativo: la parábola. 2. Corrección idiomática: uso del punto y la coma. 3. El arte de saber escuchar. 4. El cuento. 5. Clases de cuento: maravilloso, de ciencia ficción, policiaco y de terror. 6. Texto narrativo: la fábula. 7. Pruebas multi-áreas.

El tercer objetivo de la investigación se concentra en la realización de una propuesta didáctica desde la música y la pintura para fortalecer la lectura comprensiva, para lo cual además de tener en cuenta todo lo anteriormente dicho se contó con los importantes aportes de la entrevista a la experta en promoción de lectura Ángela Sanzón.

Resumen de la entrevista realizada a la promotora de lectura Ángela Sanzón Guerrero

Fecha: 12 de marzo de 2014, hora 3pm.

La lectura en voz alta es la forma más motivante de introducir a los adolescentes en el hábito lector, aunque estos ya saben leer es una experiencia muy especial para ellos escuchar a un adulto leer en voz alta

y compartir una lectura expresiva; además de mejorar sus habilidades lectoras, desarrolla su capacidad de escucha, amplía su vocabulario y se sienten motivados. Una buena motivación que anime a los jóvenes a desarrollar sus intereses lectores se hace en primera instancia desde su afectividad, ellos están en plena libertad de leer lo que más les guste, de empezar por el final o de dejar el libro a medias si es lo que desean, es por eso necesario buscar autores que hayan escrito libros creativos para todas las edades, que aborden temas educativos y formativos, sencillos y a menos que busquen potenciar los hábitos lectores.

Es necesario entender que los jóvenes de hoy en día conviven con diversas tecnologías de la información, el libro ya no es el objeto sagrado de información como

lo fue para las generaciones pasadas, entonces, qué importante es encontrar caminos que reconcilien a los jóvenes con la palabra escrita y esto será solo posible si logramos convertir la lectura en una experiencia placentera lo cual podría ser a través de la música y la pintura.

Es un compromiso de todos propiciar un verdadero cambio que nos acerque a la lectura, la palabra y la oralidad, transformando la visión de la lectura, aprendiendo a contar historias, motivando la investigación en el aula, propiciando actividades constantes en la biblioteca, ya que la lectura es más amplia que la simple decodificación de textos; lees la música, lees las miradas, interpretamos lo que vemos, oímos, sentimos, somos lectores en la medida que asimilamos, interpretamos y expresamos, lo anterior, hace que la lectura sea una actividad muy íntima, y por tanto, es de suma importancia crear momentos especiales de lectura al día.

Si un adolescente en su niñez no tuvo la oportunidad de leer cuentos infantiles, entonces debe hacerlo, esto hará que muchas palabras sean significantes para comprender futuras lecturas. Debe dejarse a la persona que crezca en la edad lectora que corresponda, teniendo en cuenta que la edad cronológica es diferente a la edad lectora.

Cuando no se desliga la lectura de la evaluación se obstaculiza la formación de un verdadero lector, la evaluación entonces debería asumirse desde otras posiciones más creativas, otras maneras de evaluar pensadas en el ser como sujeto sensible.

Todos los hallazgos anteriormente expuestos nos permitieron dilucidar qué estrategias serían pertinentes para la elaboración de la propuesta.

Conclusiones

La presente investigación permitió demostrar la necesidad que tienen los estudiantes de grado sexto de la I.E.M

Eduardo Romo Rosero de vivenciar procesos de desarrollo de la lectura comprensiva acordes a sus particularidades subjetivas y socioculturales. En este sentido se encuentra que enriquecer los caminos de comprensión de textos por medio de la música y la pintura permite atender de mejor forma los diferentes estilos de aprendizaje y su diversidad cognitiva y humana.

Al respecto Rafael Flórez (2013) señala: "El diseño didáctico para una materia específica requiere fundamentarse en al menos tres dominios de conocimiento imprescindibles: condiciones de enseñabilidad de cada disciplina; enfoque o teoría pedagógica que inspirará el proceso y la identificación y descripción de las condiciones sico-socio-culturales que enmarcan la mentalidad del alumno respecto de su aprendizaje de la materia y su formación"

Se evidenció también la importancia del arte como potencializador de los procesos cognitivos semánticos en el sentido de ofrecer la posibilidad de significar textos escritos a través de diversas formas sensorias. Al respecto se encontró que dentro de las propuestas de las metodologías de la música contemporánea y las didácticas artísticas se trabaja desde la creación con el sonido, el color, las formas y todos los elementos que forman la materia prima de estas artes sin necesitar una formación como músico o artista visual para crear y componer, esto permite un uso didáctico de las artes por los docentes de otras áreas, en este caso para la lectura comprensiva.

También fue posible contemplar un nuevo orden de prioridades en cuanto a la formación de nuevos lectores, es así como se encontró que paradójicamente entre más se realiza una presión academicista sobre el quehacer lector más se marchita la relación con la lectura. En este sentido se halló que es prioritario que la actividad lectora presente una característica intrínseca de placer.



De otra parte, el reconocimiento que se realizó del plan de área de Lecto Escritura permitió descubrir que si bien es cierto que los estándares propuestos por el Ministerio de Educación son un referente a alcanzar, estos deben abordarse desde las estrategias didácticas flexibles y si estas estrategias se nutren de la magia de las artes permiten crear un enriquecimiento no sólo de la comprensión sino también de la sensibilidad y la expresión.

Queda también como conclusión importante que es necesario redefinir cuál es el objetivo de la formación lectora. Al respecto se debe promover no sólo la formación de lectores competentes en cuanto capaces de dilucidar el sentido de un texto, sino además de ser capaces de llevar dicha información al nivel del pensamiento crítico y emancipador. Es necesario buscar una ganancia más significativa en cuanto a la posibilidad de desarrollar pensamiento autónomo por medio de la comprensión significativa de los textos.

Recomendaciones

A partir de las conclusiones planteadas se recomienda:

1. Potenciar los procesos lecto-escritores en los centros educativos por medio de estrategias que tengan en cuenta el contexto, la subjetividad y los estilos de aprendizaje. La utilización de estrategias artísticas para incentivar la lectura deben llevarse a cabo por medio de didácticas flexibles como el juego, el trabajo colaborativo, el aprender haciendo y la pregunta. Así también, prácticas de gimnasia cerebral que fortalezcan su atención, la sonorización de textos y la ilustración de lo comprendido a través de imágenes creativas; como ayuda a sus procesos semánticos para fortalecer la significancia del lenguaje.

2. Incentivar la lectura desde temprana edad propiciando espacios lúdicos que motiven a los estudiantes a desarrollar el gusto por las actividades lectoras. La

biblioteca debe ser un lugar agradable que permita la interacción con el material bibliográfico de forma permanente. Se sugiere desligar la lectura de acciones como la evaluación con normas rígidas que generan desmotivación y preocupación en los lectores principiantes. Para que los estudiantes tengan el hábito y el gusto por la lectura y su comprensión, es vital que se dé una continua motivación de tal manera que los estudiantes visualicen un proceso agradable y no como un proceso obligatorio.

3. Propiciar en el aula, el trabajo en equipo, ya que es de gran importancia, para que los estudiantes tengan la posibilidad de intercambiar conocimientos y experiencias, favoreciendo así la capacidad de comprender y valorar la otredad humana e intercultural.

4. La transversalidad de la artes como potenciador de aprendizajes en las áreas curriculares fortalece habilidades mentales necesarias para el aprendizaje. Así mismo, se recomienda trabajar la lectura comprensiva, no sólo en el área de lenguaje, sino, en todas las áreas del conocimiento.

De acuerdo a la sustentación teórica y apoyándonos en los hallazgos, se planteó una propuesta didáctica para fortalecer la lectura comprensiva en los estudiantes sujetos de la investigación. En primer lugar encontramos que es necesario trabajar como punto de partida sobre la motivación para leer. La primera parte de la propuesta tiene como objetivo principal trabajar las actividades que de una forma lúdica promuevan una buena disposición generando disfrute e interés.

Dentro de las actividades que se proponen desde las didácticas artísticas para fortalecer la lectura comprensiva entre la población investigada están: gimnasia cerebral basada en movimientos con acompañamiento musical como activador neuronal hacia la atención – concentración, el uso del sonido como materia prima para la recreación de textos, sonorización

de historias con agente sonoro solo, sonorización de historias con varios agentes sonoros, la Imitación de sonidos reales con agentes sonoros, la ilustración de la narración de cuentos y la invención de cuentos ilustrados. Estas actividades

didácticas deben constituirse en un referente que motive a los maestros a crear sus propias estrategias que potencialicen la lectura comprensiva desde las artes.

Bibliografía

Fuentes

- Altamirano Zuleta, María Isabel. (2007). *Estrategias Metodológicas y Grafológicas como motivadores para la iniciación a la Lectura y Escritura con niños (as) de cinco a seis años de edad*. Recuperado el 16 de abril de 2014, de http://repositorio.ute.edu.ec/bitstream/123456789/11466/1/31393_1.pdf
- Becco, Guillermo. (s.f.). Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales perspectiva vygotskyana. AFAAN, 37. Recuperado el 13 de marzo de 2014, de http://afaan.org/docs/VYGOSTSKY_06_BECO_Vygotsky_y_teorias_sobre_el_aprendizaje.pdf
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2012). La diversidad en la diversidad. *Módulo: diversidad en la diversidad*. Universidad de Manizales. Recuperado el 13 de abril de 2014, de http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf
- Dewey, Jhon (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado el 15 de abril de 2014, de <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey,%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>
- Eggers Lan, Conrado. (1971). *Introducción histórica al estudio de Platón*. Editorial Colihue. Argentina: P. 89-100
- Elorduy, Ernesto (1950). La revolución de la psicología de Aristóteles: según Nuyens. *Pensamiento*, 465 - 494.
- Freire, Paulo. (1971). *La Educación como la práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- González Rey, Fernando (2002). *Sujeto y subjetividad. Una aproximación histórico-cultural*. Recuperado el 15 de marzo de 2014, de <http://es.scribd.com/doc/92780127/Gonzalez-Rey-Subjetividad-final>
- Heidegger, Martin (1997). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile. Pag. 142
- Isaza, Gloria. (2009). Definiciones propias para glosario. *Módulo Epistemología y Pedagogía*. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Levitin, Daniel. (2008). *Tu cerebro y la música*. Barcelona, España: RBA Libros.
- Martínez de Antóñana Ugarte, Rosa, & Augusto Landa, José María. (2002). *La lectura en los niños sordos: El papel de la codificación fonológica*. Recuperado el 28 de marzo de 2014, de http://www.um.es/analesps/v18/v18_1/11-18_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. (M. d. Nacional, Ed.) Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado el 10 de agosto de 2013, de http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CC8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1621%2Farticles-116042_archivo_pdf.pdf&ei=gVQOVOK5BYHMggS_9IKIDw&usq=AFQjCNH3-52GEYuigJOrIUipeLY7HPydlg&sig2=IQ0yTcSUve4r3avmTF9GsQ
- Papalia, Diane Ellen., Wendkos Olds, Sally & Duskin Feldman, Ruth. (2010). *Desarrollo humano* (once ed.). México: Mc Graw Hill.
- Patiño, G. (2011). La atención a la diversidad en el contexto del aula de clase. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.
- Piaget, Jean. (1969). *El desarrollo mental del niño*. Barcelona, España: Labor, S.A.
- Piaget, Jean. (1991). *Seis estudios psicológicos* (Primera ed.). (J. Marfa, Trad.) Barcelona, España: Labor, S.A.
- PNUD. (2013). *Desarrollo Humano*. Pnud Colombia. Recuperado el 08 de abril de 2014, de



<http://www.pnud.org.co/sitio.shtml?apc=i1---&s=a&m=a&e=A&c=02008#.U18BB6L-Ful4>

Rossi, E. (2011). *Propuestas Educativas*. Recuperado el 16 de abril de 2014, de <http://peducativas.blogspot.com/2011/08/concepto-de-educacion-de-paulo-freire.html>

Ortega Ruiz, Rosario. (2012). *Psicología del Desarrollo*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Guatemala, Guatemala, C. A. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de <http://courseware.url.edu.gt/Facultades/Facultad%20de%20Humanidades/Segundo%20Ciclo%202013/GES%20Psicolog%C3%ADa%20del%20Desarrollo%20PEM.pdf>

Rusinek, Gabriel. (2003). *El aprendizaje musical como desarrollo de procesos cognitivos*. Madrid, España: Universidad Complutense.

Sandoval Casilimas, Carlos. (2002). *Investigación Cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda. Recuperado el 15 de junio de 2014, de http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iiicab.org.bo%2FDocs%2Fdoctorado%2Fdipl3version%2FM2-3raV-DrErichar%2Farc_6667.pdf&ei=XGcPVNzNBi2qggTKkYLIaw&usq=AFQjCNGtoNV6g3pJqyxRYc7cTPagnFIttA&sig2=MK

UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. Conferencia General, 31*. Recuperado el 05 de abril de 2014, de <http://www.eduteka.org/UnescoDiversidadCultural.php>

Vázquez, I. (21 de junio de 2010). *Aportaciones del « Constructivismo » de VYGOTSKY a la enseñanza de español como lengua extranjera*. (F. d. Technologies, Ed.) Recuperado el 23 de junio de 2014, de <http://www.geres-sup.com: http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.geres-sup.com%2Fapp%2Fdownload%2F5191836063%2FAportaciones%2Bdel%2Bconstructivismo%2Bde%2BVygotsky%2Ba%2Bla%2Bense%25C3%25B1anza%2Bde%2Bespaa%25C3%25B1ol%2>

Vigotsky, Lev Semionovich. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pleyade.

Referencias

Amador, Luis Hernando. (2013). Seminario. Tolima: Universidad del Tolima.

Chaves Salas, Ana Lupita. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Redalyc, 8. Recuperado el 13 de junio de 2014, de http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vigotsky.pdf

Freire, Paulo. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.

Fierro, María Angélica. (2011). El dualismo cuerpo - alma en Platón. Recuperado el 24 de octubre de 2013, de http://www.academia.edu/1378924/El_dualismo_cuerpo_alma_en_Platon_connivencia_o_separacion

González González, Miguel Alberto. (2004). *Analectas de la caverna*. Pereira: Editorial Papiro. En: http://www.researchgate.net/publication/270881289_Analectas_de_la_Caverna

González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: límites y paisajes*. (4ta edición). Manizales: Universidad de Manizales. En: http://www.researchgate.net/publication/270451549_Horizontes_Humanos._Lmites_y_paisajes

González González, Miguel Alberto. (2010). *Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente*. Manizales: Universidad de Manizales. En: http://www.researchgate.net/publication/270342241_Umbrales_de_indolencia_Educacin_sombra_y_justicia_indiferente

González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Pláticas con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. En: http://www.researchgate.net/publication/270342095_Resistir_en_la_esperanza_Tertulias_con_el_tiempo

González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario, Argentina: Homosapiens. En: http://www.researchgate.net/publication/270341600_Miedos_y_olvidos_pedaggicos

González González, Miguel Alberto. (2014). *Students with learning difficulties*. Roma: ARACNE editrice. En: http://www.researchgate.net/publication/2703440048_Students_with_learning_difficulties

- Gutiérrez Moar, María; Pereira Domínguez, María del Carmen y Valero Iglesias, Luis Fernando. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 18, 2006, pp. 229-260. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Heidegger, Martin. (1927). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Hesse, Herman. (1979). *El lobo estepario*. México: Editores mexicanos unidos.
- Ibañez, Eduardo Alejandro. (2008). *Las teorías del caos, la complejidad y los sistemas*. Rosario: Homosapiens.
- Jaeger, Werner. (2012). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica. Original. 1933.
- Kandinsky, Vassily. (1994). *Punto y línea sobre el plano*. Buenos Aires: Andrómeda. Original 1923.
- Piro, Joseph., & Ortiz, Camilo. (2009). Music education can help children improve Reading skills. (Science Daily) (Recuperado el 07 de noviembre de 2012).
- Williams Verlee, Linda. (1997). *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multidimensional (Segunda ed.)*. (E. Riambau, Trad.) Colombia: Martínez Roca, S. A.



Putumayo: Diversidad cultural en territorio de adolescentes¹

ÁLVARO RENÉ DELGADO DELGADO², ZOILA NOHEMY GALVIS CHAMORRO³
DORIS ESNEDA SÁNCHEZ MEDINA⁴, EDGAR ROLANDO TORO PEÑAFIEL⁵
CLAUDIA ESPERANZA CARDONA LÓPEZ⁶

Resumen

El artículo forma parte de macro-proyecto: “Sentidos y Significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia, desde las voces de los niños, niñas y jóvenes”, con el cual se pretendió comprender los significados y sentidos de la diversidad cultural que han construido los estudiantes en múltiples contextos educativos. Desarrollada durante los años 2012 – 2014, con enfoque cualitativo etnográfico, desde los adolescentes (14 a 17 años), de los grados octavo, noveno y décimo de las instituciones educativas Fray Plácido (Mocoa), Rural Santana (Puerto Asís) y San José (Orito), del Bajo y Medio Putumayo, con resultados obtenidos por medio de entrevistas, diarios de campo, cartas asociativas, talleres lúdico-artísticos, diálogos y observaciones, como aspecto de la capacidad de adaptación y aceptación, marcando una visión colectiva del grupo, que a su vez influyó en el pensamiento y la conducta, generando entendimiento mutuo, de convergencia globo-local, evidenciando la necesidad por el reconocimiento frente a los roles asignados socialmente en el proceso de aculturación, con gustos, patrones o afinidades de consumo, y a la interculturalidad moderna y sus diferentes manifestaciones, como el sentido de pertenencia por su territorio.

1 Recibido: 03 de noviembre de 2014. Aceptado: 09 de marzo de 2015.

2 Álvaro René Delgado Delgado. Magíster en Educación desde la diversidad; Técnico en sistema y computadores CETEN (Nariño); Licenciado en filosofía y Ciencias Religiosas, Universidad Santo Tomás (Bogotá) Docente Institución Educativa Rural Santana, Puerto Asís (Putumayo). Correo electrónico: luimampa@yahoo.es

3 Zoila Nohemy Galvis Chamorro. Magíster en Educación desde la diversidad; Maestra en artes plásticas, Universidad de Nariño, (Pasto) Especialista en Didáctica del arte, Fundación Universitaria Los Libertadores, (Bogotá). Docente Institución Educativa Rural Santana, Puerto Asís, (Putumayo) correo electrónico nogal2012@gmail.com

4 Doris Esneda Sánchez Medina. Magíster en Educación desde la diversidad; Licenciada en educación Física, Universidad Cesmag, (Pasto), Aspirante a Magíster en Educación desde la diversidad, Universidad de Manizales. Docente Institución Educativa Fray Plácido (Mocoa), (Putumayo) correo electrónico dorisd690@hotmail.com

5 Edgar Rolando Toro Peñafiel, Licenciado en Artes Visuales Universidad de Nariño (Pasto) Especialista en Didáctica del arte, Fundación Universitaria Los Libertadores, (Bogotá). Docente Institución Educativa San José de Orito (Orito), (Putumayo) correo electrónico rolitoro@hotmail.com

6 Claudia Esperanza Cardona López, Magister en Educación y Desarrollo Humano; Especialista en Educación Sexual de la Universidad de Caldas, Licenciada en Educación Especial. Asesora del proyecto de investigación. Artículo derivado del macro-proyecto: Sentidos y significados de la diversidad: perspectivas para una educación incluyente en la región Andina, Amazónica y Pacífica de Colombia desde las voces de los niños, niñas y jóvenes. Correo electrónico: esper@umanizales.edu.co

Palabras claves: Diversidad, diversidad cultural, significados, sentidos, adolescentes, territorio.

Abstract

Putumayo: Cultural Diversity in the territory of adolescents

The article is part of macro-project: "Senses and Meanings of diversity: prospects for inclusive education in the Andean Region, Amazon and Pacific of Colombia, from the voices of children and young people", with which it was intended understand the significance and meanings of cultural diversity that students have built in multiple educational settings. Developed during the years 2012 - 2014, with ethnographic qualitative approach, adolescents (14-17 years), of the eighth, ninth and tenth of educational institutions Fray Plácido (Mocoa), Rural Santana (Puerto Asís) and San Jose (Orito), of the Lower and Middle Putumayo, with results obtained through interviews, field notes, letters associative, recreational and artistic workshops, discussions and observations, as an aspect of collective adaptability and acceptance, which in turn influenced the thinking and behavior, creating mutual understanding of convergence globe-local, evidencing the need for the recognition against socially assigned roles in the process of acculturation, with tastes, consumption patterns or similarities, and modern interculturality and its different manifestations, as the sense of belonging through its territory.

Keywords: Diversity, cultural diversity, meanings, senses, adolescents territory.

Presentación

El trabajo de investigación, tiene presente para su desarrollo el territorio del departamento del Putumayo visionado desde la población adolescente, objeto de estudio, que para el caso particular, han sido previamente seleccionados de las instituciones de labor académica de los investigadores: San José de Orito, Fray Plácido de Mocoa y Rural Santana de Puerto Asís, y así comprender los sentidos y significados de la diversidad cultural del Medio y Bajo Putumayo, a partir de fenómenos culturales característicos de dicha población, desde su afectación a los nuevos integrantes de la comunidad, y como posteriormente se reflejan y crean o recrean indicios en procesos de tradición y transmisión que se copian sin una mentalidad crítica clara.

Respuesta al proyecto "Sentidos y Significados de la Diversidad Cultural en Ado-

lescentes en Instituciones Educativas del Medio y Bajo Putumayo" y ligado a la propuesta del macroproyecto, cuyo objetivo principal estuvo dispuesto a comprender los sentidos y significados de la diversidad cultural existentes en los adolescentes de las instituciones educativas del Medio y Bajo Putumayo a través de instrumentos de corte cualitativo etnográfico como son la carta asociativa, las entrevistas, los talleres lúdico-recreativos.

Al final se presentan algunas conclusiones y recomendaciones frente a la diversidad como una apuesta política, de igual manera, en la investigación se reconoce que los adolescentes, entre colonos y nativos, son parte del imaginario colectivo que trasciende mezclado entre lo propio y lo foráneo de una diversidad cultural formada en la multiplicidad convergente, aportada desde la convivencia en un mismo territorio, direccionando a que los significados



dados contribuyan a mejorar la educación y el rescate de valores culturales desde el reconocimiento de un sujeto integral.

Área Problemática

Justificación. Las actuales circunstancias socio-políticas y la globalización influyen en el pensamiento y la conducta de los sujetos, generando un entendimiento social de concordancia globo-local que se transmite a través de representaciones sociales y complejos conceptuales o constructos teóricos, que marcan una visión colectiva a una sociedad o un grupo determinado (Castorina, 2006), convirtiéndose en una necesidad relevante y de primer orden, para lograr adaptar la interculturalidad de la sociedad moderna y vanguardista, a un acercamiento de las diferentes manifestaciones a los seres humanos y en especial a los adolescentes, que parecen haber derribado las invisibles barreras geográficas y culturales.

Este proceso de aculturación, en el cual los medios masivos de comunicación introducen en la sociedad, gustos, patrones o afinidades, modos de pensar de una juventud que intenta romper paradigmas pero al mismo tiempo brinda pautas que despiertan el sentido de pertenencia a su suelo, a sus manifestaciones ancestrales, permite vivir la libertad con equidad, haciendo aprehensible el mundo social, donde cada pueblo es único y diferente.

La cultura como aspecto clave de la capacidad de adaptación y del éxito de la especie humana (Kottak, 1994), se convierte en un conjunto de códigos, objetos, leyes, normas, ideas, tradiciones, que guían creencias como factor determinante en el comportamiento de un grupo poblacional determinado. Pero la educación como parte de este sistema, está en crisis, requiere cambios de índole estructural que respondan de manera asertiva y acertada a necesidades de individuos, instituciones y sociedades (Reinosa, 2012). El miedo al cambio y la falta de una conciencia crítica hace que las actividades culturales se

vuelvan parte del problema, enfrentándolo al ostracismo por abandonar aspectos que formalmente ha adquirido, para oponerse a situaciones que examina como rutinarias profundizando en su significado como lo afirma Barrio Maestre (1995), referenciado por Álvarez (2008): *"tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar"*.

Desde la comparativa urbano-rural, se encuentran deficiencias y distanciamientos que aquejan a zonas alejadas, sobretudo en la satisfacción de necesidades básicas, sin desconocer algunos esfuerzos estatales para tratar de emparejarlas. En cuanto a educación, la inclusión en la escuela de la Pedagogía Activa del programa Escuela Nueva se adapta al contexto para alcanzar mejores desarrollos (Champollion, 2011), basados en proyecciones de trascendencia social, con formación multigrado en sedes unitarias, común en países como Francia y aun en Colombia, se estanca, por la deficiencia de infraestructura física, tecnología, rezagando su potencial, debido a recortes presupuestales que acometen en mayor medida a las clases populares, complementario a la desmotivación, la propensión a una vida de ocio (Champollión, 2011), y el escaso acceso a programas de educación superior, sumado al cambio de estereotipos, modas y comportamientos que se incorporan a las prácticas culturales locales, hace que la falta de ambición por una mejor formación académica sea más fuerte en el sector rural.

La investigación permite entrever la reflexión sobre los sentidos y significados que los adolescentes entre los 14 y 17 años de edad de las instituciones educativas Fray Plácido de Mocoa, Rural Santana de Puerto Asís y San José de Orito, tienen acerca de la diversidad cultural, y su territorio del Medio y Bajo Putumayo, que por sus características particulares como zona influenciada por variedad de culturas tras procesos de colonización, han recreado una sociedad híbrida. Entendiendo territorio más que el ordenamiento

de lo administrativo y jurídico de los espacios de interacción humana, concurre la indivisibilidad ya que las relaciones entre individuos permiten recrear las prácticas culturales y sociales en una convivencia (Champollion, 2011), complementando lo de Ratzel (1871), la parcela de superficie terrestre apropiada por un grupo humano, se plantea como la mayor intermediación de los sujetos que se desenvuelven en un determinado espacio, correspondiendo a las acciones agrupadas y cooperativas, la ampliación de las relaciones sociales para el favorecimiento de oportunidades de convivencia dentro de una zona geoespacial determinada. Según Gottmann (1970) referenciado por Baigorri (1999), la relación se afianza principalmente en la política, proporcionando la capacidad de la complementariedad con los de fuera e incluso, con el mundo.

Problema. La investigación se desarrolló en el departamento de Putumayo, en los municipios de Mocoa, Puerto Asís y Orito, específicamente en las instituciones educativas Fray Plácido, Santana y San José, para comprender los significados de la diversidad cultural existentes en los adolescentes de las instituciones educativas del Medio y Bajo Putumayo, con el fin de realizar una reflexión pedagógica en el reconocimiento de sujetos cognoscentes con un imaginario colectivo frente a una diversidad cultural ligada a unas relaciones socio-vivenciales dentro de un mismo espacio-tiempo.

Las Instituciones Educativas son un escenario donde se presentan todo tipo de sincretismos socio-culturales, multiplicidad de estructuras conceptuales enlazadas entre sí, comportamientos modelables, que permiten conocer comprensivamente el sentido de la acción social de las conductas simbólicas del pensamiento humano, encadenadas a un mundo acelerado, cambiante, cibernético y con grandes descubrimientos en todos los campos, que genera problemas sociales por la desigualdad de condiciones socio-económicas e histórico-culturales,

con la influencia de avances y desarrollos propios de la globalización, que han propendido por originar un pensamiento superfluo y volátil de rápida comunicación, sin procesos de fijación más que los del momento vivido, precipitando al consumo por el fácil acceso, con carencia de lecturas críticas del medio, sin las cuales, los adolescentes desvirtúan la cultura propia, con la presencia de medios masivos de comunicación, redes sociales, que motivan al adolescente a buscar un equilibrio con el deseo de equipararse a otros, modelando conductas, articulando estereotipos que se asumen como forma de vida y que en últimas sentencian la calidad académica.

Pregunta de investigación. ¿Cómo comprenden los adolescentes, los significados de la diversidad cultural en su contexto escolar?

Antecedentes

Para los antecedentes, se buscó identificar algunas reflexiones sobre el concepto de diversidad, como lo relaciona Gimeno (1996, p. 5), al ser distinto, diferente y desigual, en una actitud de respeto y aceptación del pluralismo existente. Los colectivos, así mismo, presentan diferencias y similitudes que pretenden una identidad, para comprender al otro desde la igualdad. La diversidad implica como afirma López Melero (2000, p 26-38,) gozar de un espacio y un territorio con los mismos derechos, modulando culturas desde lo positivo de lo distinto, como referente de cambio y construcción colectiva de sociedad bajo criterios de convivencia. Revisando fundamentos teóricos internacionales que permiten identificar procesos colonizantes, la cultura es un conjunto estructurado de las maneras de actuar, pensar y creer (Taboada, 1992, en Devalle y Vega, 2006, p 20) proporcionando respuesta a los problemas que les presenta el medio a los grupos asegurando su cohesión, es decir adaptarse y prever problemas futuros. Putumayo, territorio diverso, es el producto de continuas colonizaciones e intercambios que han procreado una cultura



mixta, que trasciende a los adolescentes en formas de actuar y pensar de manera fluctuante, debido a procesos migratorios, acentuando diferencias y enriqueciendo la diversidad cultural.

Desde la visión de Danilo Rodríguez Valbuena, en su artículo “Territorio y territorialidad: Nueva Categoría de Análisis y Desarrollo Didáctico de la Geografía”, implica articular la sociedad al concepto de territorialidad como pertenencia territorial supeditada a procesos de identificación y de representación colectiva e individual que generalmente desconoce las fronteras políticas o administrativas y no aduce exclusivamente la apropiación espacial estatal o ligada a un grupo de poder. Es decir, el territorio se plantea como la mayor intermediación de los sujetos que se desenvuelven en un determinado espacio, que para el caso del departamento del Putumayo, se han presentado situaciones socio-políticas que han propiciado reflexiones desde diferentes ángulos. Torres Bustamante (2012) en su investigación: “Coca, Política y Estado, el caso de Putumayo”, hace un relato histórico sobre la vida de estas comunidades durante el auge paramilitar en la zona, describiendo en muchos de sus apartes la situación de indefensión de los jóvenes y especialmente de las adolescentes de los doce años de edad en adelante. Esto permite comprender las inexactitudes en la convivencia, el origen de la cultura comportamental y el desconocimiento de lo propio.

Por su parte, Sergio Schneider e Iván G. Peyré Tartaruga (2006), en su artículo “Territorio y Enfoque Territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales”, afirman que *“para comprender el dinamismo de determinadas regiones y sus relaciones con los actores y las instituciones, este es explicado con base en la idea de que la mayor proximidad de los actores que actúan en determinado espacio corresponde a acciones colectivas y cooperativas (intercambio de experiencias, redes de colaboración)*

que ampliarían la espesura y la densidad de las relaciones sociales y, como consecuencia, favorecerían la aparición de oportunidades innovadoras de desarrollo”, en otras palabras, conocer el entorno comunitario donde se insertan y actúan los miembros comunitarios, que para el caso de la presente investigación hace referencia a sujetos adolescentes en proceso de desarrollo y formación.

Lo visible entonces, comportamientos agresivos y violentos en la adolescencia que afectan la convivencia, implicando tomar múltiples sentidos, que van desde la apropiación del territorio, hasta la repetición de vivencias traumáticas como la violación de límites espacio-temporales y corporales. Los adolescentes viven cambios físicos y emocionales, enfrentando relaciones con su entorno, mostrando la complejidad de su organización psíquica y los riesgos posibles de descomposición mental (Flechner, 2003). La socialización definida como el proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas (Silva Diverio, 2005), bajo la influencia social y la respuesta del individuo a la misma, que se complica en sociedades multiculturales.

La investigación abordó por último como los adolescentes generan significados y sentidos a partir de la convivencia, la cultura y su territorio ligados a su contexto, para permitir el desarrollo de la identidad desde lo homogéneo de lo comunitario y lo heterogéneo de los subgrupos, configurando el actuar y la identificación con el otro.

Objetivo General

Comprender los sentidos y significados de la diversidad cultural existentes en los adolescentes de las instituciones educativas del Medio y Bajo Putumayo.

Objetivos específicos

- Identificar los significados de la diversidad cultural en adolescentes de las instituciones educativas.

- Describir significados de la diversidad cultural dentro del territorio en adolescentes de las instituciones educativas.
- Analizar e interpretar los significados de la diversidad cultural en adolescentes de las instituciones educativas del Medio y Bajo Putumayo y los sentidos que a partir de allí se configuran.

Metodología

El enfoque de investigación utilizado fue el cualitativo de corte etnográfico, debido a que el medio circundante afecta la concepción que los adolescentes perciben en sentido cultural de lo que los rodea, en interacción con el otro, incorporando, experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos (Martínez, 2000), apoyados en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente, se van internalizando poco a poco y generan regularidades, que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada” (Martínez, 2000, p 28). Los resultados fueron obteni-

dos a partir de relatos frente a diversidad cultural.

Parafraseando a Cárdenas (2011), para entender las relaciones éticas de alteridad, todo puede cambiar, comenzar y transformar, saber o no saber. Con el uso de entrevistas, cartas asociativas, diálogos, encuestas, talleres lúdico-artísticos, fotografías, videos, diarios de campo, la información obtenida se sistematizó y analizó en unidades y tablas de fácil comprensión para su posterior interpretación y apreciación, de las cuales se han obtenido conclusiones, refrendadas teóricamente. Desde la perspectiva ética, se solicitaron, previa información, los consentimientos informados los cuales fueron firmados por padres y madres de familia para la realización protocolaria de las entrevistas.

De dicha información, se estructuraron códigos para su posterior categorización según relaciones de semejanza, coherencia y concordancia, visionados desde la percepción adolescente, para luego ser interpretadas y analizadas por los investigadores.

Unidad de análisis	Unidad de trabajo	Instrumentos
Adolescentes (14 a 17 años de edad) de las Instituciones Educativas Fray Plácido de Mocoa, San José de Orito y Rural Santana de Puerto Asís, con los grados octavo, noveno y décimo, sin discriminación de género.	Instituciones educativas focalizadas. El consentimiento se informó por escrito, tanto a directivos institucionales, como padres de familia y tutores, firmando un documento de aceptación y participación consentida.	Entrevistas: uso de cuestionarios teniendo en cuenta criterios de intencionalidad de preguntas sobre un mismo tema, enlazadas en forma de batería, desde las más sencillas, a las más complejas, determinando identificación, acción, intención, información y opinión, mediante audio, video y escrito, de manera individual, simultánea como mecanismo de participación. Carta asociativa: introduce términos inductores, con elementos que recolectan las asociaciones libres, seguida de una serie de asociaciones, a partir de una palabra que contenga el término inductor y cada uno de los términos asociados. Se llevó en dos fases, la inicial como construcción del concepto de diversidad, y la final con la preselección de las diez palabras más representativas surgidas de la primera fase, donde cada estudiante significó desde sus saberes cada una de ellas. Talleres lúdicos: desarrolla las competencias aprendiendo a resolver problemas, analizar críticamente la realidad y transformarla, a identificar conceptos, aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y descubrir el conocimiento de manera amena, interesante y motivadora. Registro fotográfico, grabaciones sonoras y videograbaciones: representación y reconstrucción de la realidad, con registro verídico.



Descripción teórica

Gimeno (1996) sustenta que “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”, donde la transmisión de la cultura requiere de canales eficaces para consolidarse en un territorio compartido por ancianos, adultos, adolescentes y niños.

Las circunstancias socio-políticas y la globalización influyen en el pensamiento y la conducta de los sujetos, generando un entendimiento social de convergencia globo-local que se transmite a través de representaciones sociales y complejos conceptuales o constructos teóricos, que marcan una visión colectiva a una sociedad o un grupo determinado (Castorina 2006), convirtiéndose en una necesidad relevante y de primer orden para lograr adaptar el quehacer pedagógico a la interculturalidad de la sociedad moderna y vanguardista, que acerca las diferentes manifestaciones a los seres humanos y en especial a la juventud actual, que parece haber derribado las invisibles barreras geográficas y culturales.

Las fuerzas culturales constantemente moldean y dan forma al comportamiento, adaptando gustos, patrones estéticos, morales, políticos, sociales, sincretismos religiosos, y otras formas tradicionales de hibridación, que codifican pensamientos regidos por modelos característicos (Vargas 2008), que se transmiten por generaciones y afectan a los nuevos integrantes de la comunidad. La multiculturalidad y la pluri-etnicidad son reconocidos desde la Constitución Nacional de 1991 con la protección de la diversidad y el respeto por la dignidad humana. Es decir, la aceptación

de los grupos minoritarios por la sociedad mundial, ha sido creciente.

El encuentro entre culturas, tiene asimetrías, desde perspectivas religiosas, políticas, económicas, culturales (Levi-Strauss, 2006), al calificar desde la superioridad, la inferioridad. Casos como el aislamiento geográfico, la falta de comunicación, el reducido número de los grupos humanos aislados ha permitido una visión con accionar hostil, so-pretexto de homogeneizar y clasificar a todo grupo relegando a lo lejano con subsecuente atraso. Toda cultura es *“un complejo que comprende conocimientos, creencias, artes, moral, derecho, costumbres y cualquier otra capacidad y habito adquirido por el hombre en tanto es miembro de una sociedad”*. (Tylor, 1975), como herencia, se transmite a las siguientes generaciones a través del conocimiento. Investigar a los otros desde nosotros ha permitido observar la presencia o ausencia de elementos culturales comunes dentro del territorio, hasta comprender la otredad. Herederos del modelo europeo, se ha estudiado las diferencias a la luz del método científico, catalogando a ciertas sociedades como primitivas y a las otras como civilizadas al comparar las partes (sinergia) y el todo (holismo) de cada una con el patrón europeo. Con intereses comerciales de explotación extractiva, Catherine Walsh (2011), recalca al agente africano traído desde la conquista española y vendido como esclavo en procesos cosificadores, que con la excusa de seres inferiores, debían aprender del blanco para salvar sus almas y redimir sus mentes como mecanismo de incorporación.

Desde lo relacional, genera el contacto entre culturas, las cuales se nutren mutuamente. Desde lo funcional busca la inclusión de las minorías hacia la sociedad nacional, sin distinguir desigualdades, pretendiendo una productividad económica. Desde la crítica, se parte de lo estructural-colonial-racial para conocer, sentir y vivir la diferencia desde el accionar. Se trata de invisibilizar la

desigualdad real de la pirámide social, en cuya cúspide están los blancos europeos, y en la base los afro-descendientes e indígenas, Walsh (2011)

Las voces de los callados, sus cosmovisiones, es tan solo fragmentos que persisten en costumbres que los mismos colonos han aprendido y han interiorizado. Este tipo de relación ha dado origen en palabras de Krotz (1994), a la alteridad, al reconocer al otro, sus diferencias, su accionar socio-cultural de integración en grupos, permeado por estereotipos ajenos. Es el Etnocentrismo el que condiciona la alteridad en los contactos culturales de la dinámica de la historia universal.

Territorio de culturas móviles

El pertenecer a un lugar determinado, a una región, otorga una identidad colectiva, con preponderancia a comportamientos comunes y lenguajes específicos, es decir, la herencia cultural y la identidad comunitaria se transmiten en espacios grupales con valores éticos y religiosos (Cajiao 2.008, p. 6), que según el grado participe, generan sentido de pertenencia o exclusión. Las diferentes regiones del país presentan manifestaciones artísticas destacando el sentido de pertenencia y el valor de lo local relacionados con la forma de abordar e interpretar procesos (Reguillo 2000), formando una extensión de lo central con una unidad extensa, así como también, tener o poseer una dinámica social propia (Cajiao 2.008, p. 12). En este sentido, Paulo Freire (2004), destaca la apropiación del conocimiento a través de la academia para valorar lo que cada cultura posee, ya que la curiosidad innata en el sujeto, le permite indagar e indagarse sobre los fenómenos que ocurren a su alrededor, y de cómo lo afectan en el transcurso tiempo-espacio.

Cuna de figuras como el renombrado pintor Jacanamejoy, el contexto del Departamento de Putumayo hace que su territorio, diverso en climas, costumbres, gente, productos, presente caracterís-

ticas propias y simbióticas particulares no ajenas al contexto regional, nacional y global, que desde la apreciación de la belleza tropical y lo ético como el proceder armónico de lo moral, la perspectiva que presenta sea un fluctuante continuo, donde se mezclan la apropiación y el sentido de pertenencia. Sin embargo, el desconocimiento por los orígenes, la toma de ejemplos externos como propios, demuestra en los adolescentes el resultado de un continuo confluir de mestizajes, sumado a una convivencia compartida en co-habitabilidad, pero con un escaso compromiso sobre el mismo.

El departamento se encuentra ubicado al sur del país, su nombre proviene del río que lo atraviesa, se divide en 13 municipios, 3 zonas geográficas: caracterizado por la presencia de zonas montañosas páramos y un clima tropical húmedo. Cuenta con una población de 378.790 habitantes según el DANE (2005). En 1968, la ley 72 de ese año, creó la intendencia del Putumayo con capital Mocoa. Posteriormente la Asamblea Nacional Constituyente, (en 1991), creó el departamento del Putumayo, conservando la capital. Aunque por tradición se conserva el año de 1912, en que fue creada la comisaría especial del Putumayo.

Existen etnias indígenas (Sibundoy, Inga, Huitotos, Sionas, Cofanes, Kamzá, Quechuas y Paeces), que cohabitan con colonos, afro-descendientes y mestizos en una población relativamente baja. La vida laboral, es básicamente agropecuaria, reconocido también por su producción maderera, bovina y pesca de río. La selva ha servido para la proliferación de los cultivos ilícitos y la deforestación, sus ríos, caños, riachuelos y quebradas son medio de comunicación y comercio rural para una población dispersa en su mayoría. Sus pueblos jóvenes, con veredas alejadas e insuficientes servicios, formados paulatinamente por el deseo de encontrar un futuro para los errantes, explica en cierta medida la dispersión poblacional, que hace vida social en bares y tabernas,



como espacios múltiples de festivales y puntos de integración socio-económico.

Con la llegada de las exploraciones, se abrieron nuevas fuentes de trabajo, tanto con empleados, como fuentes de ingreso indirecto, con relación a servicios y atención a los trabajadores como locales, restaurantes, hoteles, casas en alquiler, bodegas de abastecimiento y servicios sexuales, como lo explica Domínguez (2005), en el trabajo de María Bustamante: *“en 1964, se censaron 56 casas de lenocinio en el área urbana de Puerto Asís, para una población de 2.909 habitantes”*. La variedad de recursos minerales y la explotación petrolera indiscriminada con selectiva generación de empleo, ha traído riqueza para unos y miseria para otros, con un alto costo de vida.

A fines de la década de los setenta, con la entrada y auge de los cultivos ilícitos, hizo florecer una economía radicalmente violenta a modus vivendi, persistente aún hoy en día, como lo presenta Salgado (1991) en el informe Corps, *“la coca llegó en 1979 con personas provenientes del Cauca al municipio de Puerto Asís”*. Y aunque su propósito inicial fue ayudar en la economía del campesino putumayense, ante el abandono estatal, con el tiempo se convirtió en fuente de conflicto, creando en la juventud anhelos de dinero fácil, con enfrentamientos por el control de precios, calidad del alcaloide, y las rutas hacia el centro y norte del país, aliándose con grupos armados ilegales. En palabras de Vargas (2013): *“la llegada de las Farc a la región de la amazonia occidental, en 1984, y su consolidación como autoridad*

en una región marginal y excluida, se da en medio de una disputa por el control del narcotráfico”, (Vargas-Tisnés, Gloria, 2013), regulando el tránsito de personas.

En 1997 llegan los paramilitares para controlar el accionar de la guerrilla y el negocio del narcotráfico, asesinando a por lo menos 2.500 personas y dejando 5.500 víctimas, según los registros de la Unidad de Justicia y Paz de la Fiscalía. (Recuperado de <http://miputumayo.com.co/2013>).



Fuente: hugosalamancaparra.net

Convivencia: relaciones sociales en adolescentes

La convivencia no hace ser iguales por compartir un espacio y un tiempo determinado, ni homogeniza el pensamiento, los sentidos y los significados, el hecho de pertenecer a un mismo territorio, ni siquiera estar bajo la misma normatividad social, cultural, religiosa o educativa. En palabras de Etcheberry (1996): *“donde hay variación y diversidad hay riqueza”*. Esa diversidad es la que se observa en adolescentes, por constituir diferenciación de unos con otros, donde cada sujeto hi-

brida dependiendo del núcleo social al que pertenece, en procesos de construcción y des-construcción sucesivos.

El origen de la convivencia se da en la familia, cuyo espectro está en proceso de transición, ya que la reestructuración de las mismas ha renombrado los núcleos sociales. De esta manera, como reconstruye, protege, proyecta y retroalimenta, soporta también violencia, abuso, maltrato, debido a la dependencia económica y socio-afectiva, que produce aislamiento social, ansiedad, depresión, alcoholismo, drogadicción y desadaptación al medio. Desde lo institucional, familiar y social los adolescentes inician un proceso de aceptación e inclusión de lo representativo de su contexto, identificándose dentro del entorno, respetando, valorando, e incluyendo lo que da significado a un pueblo. Sin embargo, la independencia los lleva a excluir ciertas costumbres, creencias y tradiciones por sub-valoración.

Parafraseando a Torres (1997), la dependencia va más allá de la adolescencia, de ahí la importancia de las relaciones progenie. Fromm (1996) a su vez afirma que: *"El amor es la única respuesta satisfactoria al problema de la existencia humana"*, donde los lazos afectivos que conforman el tejido social dentro de una gama cultural, se cristalizan primero en el ambiente familiar y trascienden a la escuela, en un espacio vivamente humano, con el esencial re-significado del afecto como una de las vías para valorar la diferencia, constituyendo una potencialidad, que de ser adoptada, puede permear las dinámicas escolares y permitir que los adolescentes tejan relaciones de respeto, inclusión y admiración; igualmente, despierta el gusto por el conocimiento, reconocimiento y valoración del otro, estableciendo una identidad colectiva e individual, privilegiando la certeza como vínculo de comunicación y la vivencia de las costumbres e identidades, en una corresponsabilidad estatal-familiar.

Los ambientes de aprendizaje y contexto, se entienden desde una dimensión afectiva, que trasciende las fronteras tiempo-espaciales, implicando las dinámicas de interacción entre actores, escenarios, estrategias, criterios, experiencias y acercamientos a los adolescentes, desde una perspectiva de formación que especifica la intencionalidad como el camino que orienta el diseño e implementación, facilitando la transformación, con emociones y sentimientos en una comunicación verbal y no verbal, posibilitando diálogos desde lógicas emotivas que propongan vínculos afectivos.

El lenguaje como lo esencial del ser humano (Humboldt, 1990), adquiere significado en el campo expresivo, interpretando la manera como una sociedad manifiesta su verdadero conocimiento, tanto en la convivencia, como también en el entendimiento, que crea el sentido de lo colectivo. Gadamer (1993) a su vez agrega: *"Cada individuo que asciende desde su ser natural en dirección a lo espiritual encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo a como adquiere el lenguaje"*. La forma de transmisión de conocimientos afirma los lazos colectivos, genera entendimiento y consolida la cultura (Kottak 1994), guiando creencias, como factor determinante en el comportamiento de un grupo poblacional determinado, reforzado por lazos afectivos, como lo afirma Torres (1997): *"los niños entran a la escuela con características ya modeladas, gracias a los años de interacción con sus padres"*.

Bejar (1998), por su parte, argumenta que *"Si la cultura la entendemos como el modo que un grupo social tiene de comunicarse, utilizando una serie de signos o señales que le proveen de una identidad colectiva"*, las culturas juveniles no tienen una configuración unitaria, se dividen y diferencian tantas veces como lo hacen los grupos humanos en sus diversas razones de estratificación, con modos de comportamiento, estilos de vida, interrelación dia-



léctica, que buscan legitimidad a su modo de ser, fenómenos psico-sociológicos que se conocen como multiculturalismo.

Hallazgos

Territorio: afectaciones desde una perspectiva de diversidad

La necesidad de concebir el territorio desde los adolescentes (14 a 17 años), se cimienta en el hecho de comprender mejor un fenómeno, que desde explicaciones y alternativas, es representado en una comparación de datos y a la vez en un proceso ordenado y cuidadoso de gran flexibilidad que solo da el contacto directo con el sentir de los participantes. Los factores que inducen a iniciar conductas dentro de la diversidad cultural y social, son múltiples, varían y se atribuyen a factores: familiares, sociales, culturales, religiosos y económicos, entre otros, (Moya y Gil, 2001), como lo demuestran en la entrevista del caso 7: *“La mitad de mi familia pues viene siendo indígena y la otra mestizos”*. Y la del caso 12: *“Mi papá viene de Pasto Nariño y mi mamá del Bajo Putumayo”*. Las manifestaciones culturales más representativas, evidencian procesos de colonización nariñense al incorporar rasgos como los carnavales de Negros y Blancos, comidas típicas, jergas y dialectos, acompañadas en menor medida de culturas de otros departamentos.

“El contexto del departamento de Putumayo, ha sido permeado por una gran cantidad de eventos que han recreado una cultura diversa, infestada de múltiples formas foráneas que reinterpretan a sus sujetos desde ópticas nuevas. Cada lectura en un momento y espacio determinado ha sido un aporte importante en la cosmovisión del entorno, del que hacen parte los nativos y colonos que habitan y comparten este territorio” Tomado del Proyecto de Investigación en construcción “sentidos y significados de la diversidad cultural en adolescentes en instituciones educativas del medio y bajo putumayo”.

El reflejo de actitudes traspasada de sus ancestros como entes políticos desde contextos locales, evidencia la diferencia y la multiculturalidad, recontando historias de sociedades y comunidades subalternas, implicando la subordinación de las formas de producción del conocimiento (Botero, 2011; Escobar, 2010; p 2), reafirmando en la *“diversidad”* como la *“circunstancia de ser distinto y diferente, pero también a la de ser desigual”* Gimeno (1996). La carta asociativa, en el primer anillo evidencia la similitud del concepto con la percepción al destacar palabras de igual sentido: *“diferencia, variedad, cosas, cultura, muchas”*. A su vez, en el segundo manifiesta el reconocimiento con el entorno al referirse a: *“Flores, colores, plantas, paisajes, lugares, animales, Amazonía, olemos, oímos, sentir, varias, nuestro, original, medio y naturaleza”*. La función de la escuela y la familia es transmitir esas diferencias desde la afirmación de la identidad propia, donde las Instituciones Educativas como escenarios presentan todo tipo de sincretismos socio-culturales, multiplicidad de estructuras conceptuales entrelazadas, comportamientos modelables; que permiten conocer comprensivamente el sentido de la acción social de las conductas simbólicas del pensamiento humano (Freire, 2004).

Las invasiones externas, así como las resistencias internas, son muestra del choque intercultural, al reconocer un espacio confluyente de modelos estereotipados. La tendencia común es la complacencia por gustos y afinidades que según la encuesta resalta: los deportes, la diversión, la música, el baile, la televisión, las películas y la moda; mientras que las entrevistas acentúan el agrado por la bachata, reggaeton, pop, rap, rock, merengue, romántica, reggae, entre otras. La globalización demuestra su confluencia a todos los rincones, al vender patrones de consumo cuyo principal objetivo son los adolescentes. En contraste, el sentir, pensar y vivir su territorio se evidencia en el sentimiento que genera pertenecer al

departamento del Putumayo, recalcando el orgullo, la felicidad, la alegría, la gratitud y el amor.

La observación realizada, revela procesos de enculturación (Bourdieu, 2012), atendiendo a consideraciones de sentidos y significados, identidades, relaciones sociales y culturales propias que se ven concentradas en experiencias con relación a procesos de transición y construcción de identidad, tomando en consideración la percepción del riesgo generacional (Nílan, 2004).

La apreciación de lo propio, como proceso fundamental en la aplicación y valoración de una interpretación, es lo artístico, que otorga a un grupo específico, a partir de lo significativo, como fuente principal para su nuevo planteamiento: sus creaciones, aplicando, re-creando, tomando al concepto, como epicentro cognitivo, obligándose a asumirlo y socializarlo ante sus pares como elemento de cualidad, y de relaciones sociales con planteamientos, opiniones y opciones, dando origen a la política con características en lo público del sujeto con ideas (Díaz, 2004). La aprehensión de modelos, toma el estereotipo y lo moldea a su imagen, para hacerlo entendible en su contexto. A través de la observación directa, dichos modelos emergen en las formas de vestir, en los peinados y cortes de cabello, accesorios y maquillaje.

Como individuos cognoscentes que llegan de diversas subjetividades y formas de mezclar ciencia y técnica con teoría y práctica, la aprehensión, la comprensión, la adaptación de saberes incluyendo los previos, se re-crea a través de instrucciones específicas donde cada quién lo gráfica y aplica destacando la particularidad, sin dejar a un lado la creatividad y expresión. La diversidad de pensamiento expresada a través de dibujos, murales expresivos, detalla la manera como perciben no solo su entorno, su mundo, sino también su posición frente a fenómenos psicológicos arraigados en su subcons-

ciente que salen a flote a través de trabajos lúdico artísticos, donde el aprendizaje significativo hace posible que la educación se convierta en un acto libre, emancipando el pensamiento, actitudes y aptitudes, además de reforzar el trabajo en equipo, la diversidad de identidades, el respeto a la diferencia, apoyando y valorando la identidad diferencial, tomando un sentido de compromiso social sin tener en cuenta la temporalidad, dando paso al reto, la sana convivencia, la participación, la tolerancia y el liderazgo, donde cada quien es fundamental en el andamiaje constructivo, contribuyendo al logro en aras de una meta común (actividad lúdica 2013).

Convivencia en la adolescencia: desde lo homogéneo hacia lo heterogéneo

Parafraseando a Humboldt (1990), al adquirir significados en el campo expresivo, para crear el sentido de lo colectivo y a Gadamer (1993), al tomar el lenguaje como transmisor de conocimientos que re-afirma los lazos colectivos, generando entendimiento y consolidación de la cultura, explica a la solidaridad de género en la adolescencia cuando se agrupan hombres con hombres y mujeres con mujeres, como lo hace perceptible el caso 17: *“Porque cada uno de nosotros necesitamos personas con las cuales hablar de las mismas cosas, recochar y compartir con personas como nosotros”* (Entrevista 2013). Bajo el parámetro moderno y el discurso que es el joven el que sabe (Skliar y Tellez, 2008), pero también rechaza la herencia, la tradición, la responsabilidad y la autoridad, creando una actitud arrogante con consecuencias ofensivas, que obstruyen el componente comunicativo al aislarse de una realidad vivencial por introducirse a una virtual que las redes digitales acaparan. Cada edad con su lenguaje en mundos desconectados, son pretextos de exclusión y autoexclusión que proliferan en la convivencia, donde la juventud amnésica pasa sin dejar huella, ante lo instantáneo y efímero de lo contemporáneo, invasión



de imágenes superfluas, comunicados sin contenido que dejan vacíos y a la juventud como deudora de la transmisión de la herencia.

Los procesos actuales de descomposición y recomposición social surgen desde la familia. En las entrevistas sobresalen las nucleares, como lo señala el caso 11: *"Vivo con mi papá, mi mamá y somos 6 hermanos"*, pero también se presenta las multi-parentales como en el caso 12: *"Yo vivo con mi padrastro, mi mamá y tres hermanitos"*. Muchos de ellos han crecido en hogares recompuestos, con pobreza y falta de preparación, lo que hace difícil la convivencia y la aceptación del otro. La ausencia de un progenitor se traduce en momentos de agresividad, (Ramos, Cerón, Portilla y Amador, 2013), originando tensiones en ambientes de interacción rodeados por conductas múltiples, donde los *"otros"* y los *"nosotros"* se enfrentan y participan. Es por eso que se hace necesario resaltar la importancia de la singularidad del otro (Ramos y otros, 2013), el reconocer la identidad de los demás en el espacio activo que construye la cultura local. Algunos casos dejan entrever vacíos dejados por los progenitores muertos, pues como lo expresa José Eustaquio Palacios (1984): *"porque no hay ser alguno... que tenga la virtud de llenar el vacío que deja en el corazón de sus hijos, una madre que muere"*.

Gómez (1999) afirma que *"los aspectos psico-sociales de la adolescencia están influenciados por factores culturales"*, generando dificultades en las relaciones interpersonales con otras culturas. Lo anterior, vincula a una conducta orientada a experimentar nuevas formas de actuar y sentir, que hacen de los adolescentes, un grupo expuesto a una serie de factores que pueden o no, atraer consecuencias en su relación con los significados de diversidad. El mundo trastornado porque las generaciones se miran con desconfianza, con temor, por eso se ignoran, se temen y no se creen. Es notorio en este sentido, la falta de compromiso ante situaciones

familiares como lo demuestra la mayoría de casos de la entrevista ante la pregunta *¿Cómo te involucras en los problemas de tus padres?*

Valorar la diferencia en palabras de Fromm (1996), ratifica que los lazos afectivos como formadores del tejido social, re-significa el apego de la estimación entre pares. A partir de la encuesta se pudo determinar que la interrelación apunta a la diversión como la manera de compartir más aceptada, aunque el género masculino también tiene la tendencia por los deportes y el femenino al diálogo. Para confirmar este aspecto, la mayoría de entrevistados prefiere a la amistad, cuando se trata de compartir el tiempo libre, como lo ejemplifican el caso 11: *"pues con mis amigos, compartir por acá en el parque, y así"*; y el caso 14: *"con mis vecinos, amigos o viendo tele"*. Por ello las actividades lúdicas refuerzan la condición de afectividad al despertar el entusiasmo, el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de adaptación y la proactividad debido al interés por participar.

Una característica visible de esta etapa es la rebeldía como desajuste en proceso, entendida como el precepto que cada miembro tiende a su realización desde los gustos y diferencias, destacándose la apatía, que trascienden a aspectos como la actitud desafiante, capacidades y limitaciones, con convergencia hacia grupos al margen de la ley y redes de prostitución, micro-tráfico, pandillismo, como modelos a seguir. Esta tensión, por otra parte permite un accionar en la búsqueda de soluciones como lo propone Bertalanffy (1968), referenciado por Ramos y otros (2013), que considera a los sujetos como sistemas abiertos activos que se organizan en estatus y roles en territorios limitados por características comunes compartidas, regidos por normas y leyes construidas colectivamente, que pretenden regular la conducta humana. Según Foucault (1979), referenciado por Ramos y otros (2013), todas las relaciones requieren de un flujo de poder que se renueva constantemente

entre las tensiones, generadas por los conflictos de la interpretación individual y singular de los sujetos que componen el colectivo, desde las experiencias particulares, con afectaciones que impactan de formas diversas y así mismo se interpretan. La falta de credibilidad, de diálogo y la percepción errónea de los problemas, es lo que genera discordia, que se traducen en agresiones, por el deseo de imposición de una verdad, produce modelos cíclicos repetitivos. Formar en valores se vuelve utópico cuando la comprensión es trastocada por el actuar bélico, asimilado como paradigma comportamental. Esto se evidencia con la respuesta del caso 7: *“en varios, yo pude ayudar a cierta persona que fue un compañero... era burlesco, no “cactaba” (captaba) como en la familia de él, había tenido problemas, para él la vida se había vuelto una oscuridad”*.

“No existe una única manera de ser joven” Díaz (2012), ya que los adolescentes con su “propia” manera de actuar, sus símbolos, sus identidades, sus prácticas, que en mixtura asumen, viven y transforman la necesidad de adaptación en contextos específicos, dando cuenta de las particularidades que asume en la vida cotidiana y su concreción, que les permite comprender su entorno y apropiarse para ser parte de él según gustos y afinidades. Hablando en niveles de generalidad y abstracción teórica, es posible caracterizar los rasgos societales de vida de los jóvenes Colombianos

Discusión

Bajo la mirada de la educación, el comprender la interacción adolescente en un contexto específico, permite la consolidación de la identidad institucional, con sentido de pertenencia a su territorio, interactuando constante y continuamente, en términos de inclusión y reconocimiento de la diferencia con articulación de condiciones socio-culturales de respeto. Un establecimiento educativo es para los estudiantes, un espacio lúdico, para

aprender y desarrollar competencias, construir relaciones de amistad y afecto, tanto con sus pares como con personas adultas, y así, adoptar de manera significativa, la formación de estructuras éticas, morales cognitivas y comportamentales, tratando de llevar los procesos más allá de la integración, con calidad y cobertura necesarias en cuanto a atención.

Si la educación es fuente de poder cognitivo, como reconocimiento de la individualidad, pretende también la transmisión de la cultura, la diversidad, el conocimiento a las generaciones futuras, en procesos formativos de competencias, regidos por la normatividad nacional y la estandarización internacional, que desconocen particularidades regionales o locales y diezman el desarrollo; entonces, debe convocar al ser humano como centro de desarrollo, basados en las capacidades y habilidades, tanto individuales y colectivas como lo proponen, Pedro Guell (2001) referenciado por Ramos, Amador, Cerón y Portilla (2013). La educación como instrumento creador de humanos, integra lo cotidiano a la convivencia, donde el docente juega un rol decisivo. Para que la relación social de equidad, participación y funcionalidad tenga éxito, el compromiso, implica asumir un papel determinante en cualquier parte del círculo, cuyo único centro es el educando, acreditando empoderamiento, responsabilidades, sin dejar de velar por la sana convivencia. El reconocer al otro como semejante siempre genera desconfianza (Skliar, 2008), percibiéndolo como enemigo, que ante a la desigualdad, origina el desprecio hacia lo propio.

Según Naciones Unidas: *“en el mundo hay 1.2 mil millones de jóvenes entre 15 y 24 años de edad, que representan el 18% de la población mundial, de los cuales el 85 % vive en países en vía de desarrollo con propensión al analfabetismo”* (recuperado de <http://www.un.org>), lo que demuestra que la adolescencia se encuentra en estado de vulnerabilidad. Ante esto, las instituciones en su afán de



cobertura y reconocimiento de la diversidad, muestran evidentes esfuerzos frente al tema de integración, incorporando cátedras como la de africanidad, diversidad étnica, organización territorial, multiculturalidad e interculturalidad, entre otros. Las falencias educativas por desconocimiento del contexto, provocan desfases en la vida real, al perder espacios de reflexión para incorporar conceptos académicos sin ningún tipo de exigencia mental. En este sentido, la enseñanza restringida de instrumentos, limita libertades básicas como participación, oportunidades, desarrollo, intereses, creencias y actitudes, transgrediendo necesidades internas que resultan esenciales y necesarias para el mejoramiento de la calidad.

En esencia, el adolescente putumayense es el resultado de un continuo fluir de un ir y devenir cultural desde centros y periferias, que han traído consigo cambios, aportes, ideas y pensamientos en la construcción de una identidad local y regional en proceso de formación, donde la escuela, eje transmisora del conocimiento también ha aportado desde la particularidad visionaria del educador. Sin embargo, el Estado en el afán de alcanzar indicadores cuánticos, ha desconocido distintivos regionales, lo que a su vez se traduce en falencias educativas al ser imposible percibir todas las sutiles diferencias que los individuos y grupos poseen entre sí. Dicha dicotomía tiene en un oscuro laberinto a la sociedad, en especial a la juventud.

Conclusiones

El medio, el contexto y el territorio son factores determinantes para que los adolescentes aprecien los sentidos y significados de los contextos donde conviven con la familia y la sociedad. Es necesario asumir la postura centrada en sumar el desarrollo socio-afectivo a los aspectos cognitivos y creativos, como facilitador del aprendizaje, para vigorizar una educación integral y trascender la práctica educativa que prioriza los procesos de inclusión,

aceptación y valoración de todo lo que da sentido a un pueblo.

Las instituciones educativas son el punto de encuentro encargado de la función de la relación socio-espiritual de la comunidad, donde el elemento emotivo es considerado como portador de sentimiento y afectividades que une al lenguaje con lo simbólico, dando acceso a la cultura, como lo sustenta, Cassirer (1992). La escuela más allá de un espacio físico, es el punto de encuentro de diversas formas de pensamiento que cohabitan y comparten la heterogeneidad. Mediar entre ellas de forma armónica no solo es responsabilidad de los educadores, sino también de la familia, la sociedad y el Estado en una corresponsabilidad equiparada.

La inclusión como una apuesta de la educación, es requerimiento para que maestros y estudiantes acepten las diferencias, las valoren y las respeten, creando lazos de acercamiento y conocimiento de la diversidad, para convertir la escuela en un espacio con sentido en el arte de convivir, donde el reconocimiento personal y social, recobre el gusto por la enseñanza-aprendizaje. Investigar a los otros desde nosotros ha permitido observar la presencia o ausencia de elementos culturales comunes dentro del territorio, hasta comprender la otredad.

Los adolescentes que adquieren herramientas, conocimientos, actitudes, valoraciones y disposiciones éticas, participan de manera democrática y civilizada en su sociedad plural, para ser conocedores y respetuosos de sus derechos. La diversidad cultural permite compartir y estimar al otro desde su heterogeneidad, ya que los aportes que cada grupo o individuo traen consigo, enriquecen la pluralidad social y por ende el conocimiento colectivo. En este sentido, los derechos se vuelven parte esencial de cada individuo y comunidad, bajo el paradigma de asumirlos, valorarlos, promoverlos y respetarlos, así como hacerlos cumplir cuando se considere algún tipo de vulneración. La lúdica integra a

los adolescentes disolviendo barreras que pueden tener en algún momento dado.

En zonas con heterogénea geografía, cultura y sociedad, los adolescentes reconocen el ecosistema amazónico, cuya frontera agropecuaria, es parte esencial del desarrollo socio-económico biodiverso y las prácticas etno-culturales. Ser parte activa es primordial para el desarrollo regional y local, bajo el parámetro del sentido de pertenencia. Más allá del reconocimiento está la actitud de producir en pro de un beneficio común, de defender lo propio y transmitir de forma asertiva el afecto por el territorio.

Recomendaciones

Considerar que la formación de sujetos para que tengan un fuerte vínculo con el desarrollo de la identidad y la cultura, dándole sentido y significado al contexto social, fundamentado en la ética subjetiva, con valores como autoestima, autorregulación, responsabilidad, honestidad, franqueza, respeto, confianza, solidaridad, y la primacía del bien común sobre el bien individual, orienta a los adolescentes del medio y bajo Putumayo articulados al contexto regional, nacional y global para que vivan en un contexto sociocultural

pleno de experiencias cotidianas e interacciones congruentes con los principios de la democracia, en espacios de diálogo, respeto por los derechos y promoción de una sana convivencia.

La realización del proyecto de investigación, sirve como reflexión teórica para que dentro de las Instituciones educativas generen espacios de interacción y diálogo para la comprensión y visibilización de la diversidad, sin que esté desvinculada de las políticas de inclusión, siendo posible en el aula a través de la flexibilización curricular, y transversalización dentro del contexto educativo y buscando siempre el mejoramiento y beneficio de la calidad de vida de los estudiantes con culturas diferentes.

Reconocer y compartir las experiencias de los adolescentes, como una población que vive su cultura, reflejo de una diversidad globo-local, a partir de la afirmación de los contextos particulares, buscan la potenciación y el empoderamiento de los estudiantes, reconociendo sus raíces, rasgos culturales y características propias, propendiendo que estos conocimientos perduren durante todo el ciclo de vida ante los cambios que surgen permanentemente como producto del mundo actual.



Bibliografía

Fuentes

- Álvarez Álvarez, Carmen. (2008). "La Etnografía como modelo de investigación en educación". *Revista Gazeta de Antropología*, Nro. 24. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Baigorri, Artemio. (1999). "La red urbana ibérica". *La Economía Ibérica: una apuesta fértil de futuro*. Editora Regional de Extremadura, Mérida, España, p. 261-289.
- Bourdieu, Pierre. (2012) "Los tres estados del capital cultural". Grupo de investigación social siglo XXI. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. Revista virtual. En www.gisxxi.org/biblioteca. (Recuperado enero 9 de 2012).
- Cajiao, Francisco. (2008) "Informe general sobre evaluación del aprendizaje: Análisis de la problemática planteada en las diversas regiones del país y recomendaciones". En <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-158490archivo7.pdf> (Recuperado en noviembre 25 de 2014).
- Castorina, José Antonio y Barreiro, Alicia. (2006). "Las Representaciones Sociales y su Horizonte Ideológico: una relación problemática". *Boletín de Psicología* N. 86, Valencia, España. Editorial Promolibro, Universidad de Valencia. p. 7-25.
- Champollion, Pierre. (2011). "El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia". *Profesorado: revista de Curriculum y Formación del profesorado*, vol. 15, Granada. Universidad de Granada: grupo FORCE.
- Devalle, Alicia; Vega, Viviana. (2006). "Una Escuela en y para la Diversidad: el entramado de la diversidad". Aique Grupo Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Gómez, Álvaro. (2012). "Pertinencia de la política ante la muerte del sujeto". Módulo Sujeto Político. Módulo el sujeto político y la política pública. Manizales: Universidad de Manizales, CEDUM.
- Etxeberria Balerdi, Felix. (1994). "Educación Intercultural". Vizcaya. Donostia: Euskal Errko Ibaeta Pedagogía. Unibertsitatea, D.L.
- Etxeberria Balerdi, Felix. (1996). "Educación y diversidad". XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián.
- Gimeno Sacristan, José. (1996). "Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación!". *Revista Kikiriki*, Num. 38. Brunete. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. p. 16-25.
- Flechner, Silvia. (2003). "De Agresividad y Violencia en la Adolescencia" *Revista Uruguaya de Psicoanálisis* Num. 98, Montevideo. Asociación Psicoanalítica del Uruguay, sección Pluritemática, p. 163-183. Uruguay.
- Freire, Paulo. (2004) "Cartas a quien pretende enseñar". Siglo XXI Editores. Buenos Aires Argentina.
- Fromm, Erich. (2006). "Miedo a la libertad". Madrid: Editorial Paidós. Disponible en: <http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf> (Recuperado el 9 febrero del 2012).
- Kottak, Conrad Phillip. (1994). "Antropología: Una Exploración de la Diversidad Humana". Mc Graw -Hill, Madrid, España.
- Krotz, Esteban. (1994). "Alteridad y pregunta antropológica". *Alteridades*, Unidad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán, México, p 5-11. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353001>. (Recuperado diciembre 15 de 2014).
- López Melero, Miguel. (1995). "Diversidad y Cultura: una escuela sin exclusiones". *Revista Kikiriki*, Nro. 38, MECp, Sevilla. Brunete p. 26-38.
- Martínez, Miguel M. (2000). "La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación". *Círculo de Lectura Alternativa Ltda*. Bogotá, Colombia. Quinta impresión.
- Peyré, Iván; Peyré, Sergio. (2006). "Territorio y enfoque territorial: De las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales" En Manzanal, Mabel; Neiman, Guillermo y Lattuada, Mario. *Desarrollo rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio*. Buenos Aires, Argentina. Ed. Ciccus. p. 71-102.
- Ramos, Ana Lucía; Cerón, José Luis; Portilla, Paola; Amador, Luis Hernando. (2013). "Conflicto: destello de oportunidades". *Revista plumilla* Nro. 12. Universidad de Manizales. p. 250-268.
- Reguillo Cruz, Rossana. (2000). "Emergencia de culturas juveniles: estrategia del desencanto". Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

- Reguillo Cruz, Rossana. (2004). "La performatividad de las culturas juveniles". *Revista de estudios de juventud* No 64. Instituto de la Juventud. Madrid, España p. 49-56.
- Reinosa Villa, Manuel Julián. (2012). "La Escuela Viva. Un escenario para la producción estética". *Revista Plumilla* N. 9, Instituto Pedagógico, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales. p. 208-224.
- Silva Diverio, Irene. (2005). "La Adolescencia y su Interrelación con el Entorno". Instituto de la Juventud Injuve. Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. España.
- Skliar, Carlos; Tellez, Magaly. (2008). "Conmover la educación". *Revista Novedu C.* Centro de publicaciones y material didáctico. Buenos Aires, Argentina y México D.F, *México*.
- Torres Bustamante, María Clara. (2012). "Coca, política y estado: el caso de Putumayo 1978 – 2006". Bogotá. Odecofi-Cinep.
- Vargas Tisnés, Gloria. (2013). "Pedro Fermín de Vargas y Bárbara Forero: un amor ilustrado". *Revista Credencial Historia*. Edición 271. Bogotá, Colombia.
- Walsh, Catherine. (2011). "Etno-educación e Interculturalidad en perspectiva decolonial". IV Seminario Internacional de Etno-educación e Interculturalidad, perspectivas afrodescendientes". Cedet, Lima, Perú.
- Referencias**
- Arroyave Giraldo, Dora Inés. (2010) "Educación Inclusiva". Congreso Iberoamericano de Educación, 13, 14 y 15 de septiembre. Buenos Aires, Argentina.
- Badilla, Eleonora. (2009). "Diseño curricular: de la integración a la complejidad". *Revista electrónica* Num. 2. Instituto de investigación en educación. San Pedro de Montes de Oca. Universidad de Costa Rica.
- Barthes, Roland. (1966). "Crítica y verdad". Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Béjar, Helena. (1998). "El ámbito íntimo. Privacidad, individualismo y modernidad". Alianza editorial, SA Madrid, España.
- Boivin, Mauricio; Rosato, Ana; Arribas, Victoria. (s.f.) "Constructores de otredad" Editorial EA tercera edición, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Botero, Patricia. (2011) "La construcción del conocimiento social". Maestría en educación desde la diversidad. Módulo conocimiento social, Cedum: Universidad de Manizales. Manizales, Colombia.
- Cartilla Putumayo. (2011). Gobernación del Putumayo. Impresión IDI. Mocoa, Putumayo.
- Cárdenas, Claudia. (2011). "La diversidad en la diversidad" En http://cedummanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad/educacion_diversidad_pasto_ch5/criterios_conceptuales/recursos_estudio/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf. (Recuperado en noviembre 23 de 2014).
- Cassirer, Ernst. (1992). "Antropología filosófica". México: FCE 1985. Filosofía de las formas simbólicas. México: FCE.
- Castells, Manuel. (1997). "La era de la información: economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad". México: Siglo XXI Editores.
- Díaz Gómez, Alvaro. (2004). "Socialización política en la perspectiva educación/ comunicación. Reflexión Política". [en línea] Redalyc, vol. 6, Nro. 11.
- Díaz Gómez, Alvaro. (2005). "Subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Conversación con el psicólogo cubano Fernando González Rey". *Universitas Psychologica* [en línea] Redalyc. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n3/v4n3a11.pdf>. (Recuperado en noviembre 23 de 2014).
- Díaz Gómez, Alvaro. (2013). "Breve digresión sobre la política y lo político". Módulo Sujeto Político. Módulo el sujeto político y la política pública. Manizales: Universidad de Manizales, CEDUM.
- González González, Miguel Alberto. (2012). "Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad". Módulo Filosofía de la Diversidad II: igualdad y libertad. Manizales: Universidad de Manizales, CEDUM.
- González González, Miguel Alberto. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario, Argentina: Homosapiens.
- González González, Miguel Alberto. (2014). El genocidio Armenio una afrenta a la humanidad. Cien años de soledad y apatía. Erevan. En: http://genocidioarmenio.blogspot.com/2014/11/el-genocidio-armenio-un-afrenta-la_14.html (Recuperado en febrero de 2015).
- Humbolt, Wilhelm Von. (1990). "Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad". Madrid, España: Anthropos.



- Levi-Strauss, Claude. (2006). "Antropología estructural". México: Editorial Siglo XXI.
- Manosalva Mena, Sergio Emilio (2011). "Memorias. III Simposio Internacional Horizontes Humanos". Realizado en Argentina 2011. Identidad, diversidad, diferencias y discapacidad: la imposición signo-ideológica de anormalidad. Sergio Emilio Manosalva Mena. Manizales: Editorial Horizontes Humanos. Disponible en: http://www.horizonteshumanos.org/files/3_simp_memorias_iii_simposio_internacional_horizo.pdf. (Consultado el 9 febrero del 2011).
- Manosalva, Sergio y Tapia Carolina. (2009) "Atender a la diversidad: el control social en la significación de alteridad anormal". Revista Pedagógica crítica, año 8 Nro. 7. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Maturana, Humberto. (2013). "Desarrollo sustentable". Fuente: luisemiliocabarren.cl/17.04.2013.
- MEN. (2006). "Estándares básicos de competencias. Documento N° 3. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en lo que aprenden". Santa Fe de Bogotá. p. 12.
- Morín, Edgar. (2008). "Nuevos Paradigmas Cultura y Subjetividad". Editorial Paidós.
- Moya Maya, Asunción; Gil Álvarez, Manuel. (2001). "La educación del futuro: educación en la diversidad". En <http://hdl.handle.net/10272/3439>.
- Nilan, Pam. (2004). "Culturas juveniles globales". Revista de estudios de juventud No. 64, Madrid, Instituto de la Juventud, p. 38-48: España.
- Palacios, José Eustaquio. (1984). "El alférez real". Medellín, Ed. Bedout, p. 25, Colombia.
- Revilla, Juan. (2003). "Los anclajes de la identidad personal". Athenea Digital, Nro. 4, 54-67. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://atheneadigital.net/article/view/85/85>. (Recuperado en marzo 20 de 2012).
- Rodríguez Valbuena, Danilo. (2010). "Territorio y territorialidad: Nueva Categoría de Análisis y Desarrollo Didáctico de la Geografía". Revista Uni-pluri-versidad. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Facultad de Educación- Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia. Vol.10 Nro.3.
- Rorty, Richard. (1998). "La justicia como lealtad ampliada". Editorial Paidós, Barcelona, España. Disponible en: <http://www.worcel.com/archivos/6/Rorty,%20Richard%2020La%20justicia%20como%20lealtad%20ampliada.pdf>. (Recuperado el 9 febrero del 2012).
- Steiner, Rudolf. (2001). "Paralelo entre el arte de educar y el valor del arte dentro de la educación como eje de formación y transformación" Berlín, Alemania y Holanda.
- Salgado Ruiz, Henri. (1991). "La coca y su impacto socio-económico y político en el campesinado del Putumayo Colombiano". Tesis de maestría, Bogotá, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, CORPOS. Colombia.
- Schneider, Sergio; Peyré Tartaruga, Iván. (2006) "Territorio y Enfoque Territorial: de las referencias cognitivas a los aportes aplicados al análisis de los procesos sociales rurales". En el libro de Manzanal, Mabel; Neiman, Guillermo y Lattuada, Mario. Desarrollo Rural. Organizaciones, Instituciones y Territorio. Buenos Aires, Argentina: Ed. Ciccus, p. 71-102.
- Serna, Arles. (2011). "Fundamentos epistémicos". Maestría en educación desde la diversidad. Universidad de Manizales Colombia.
- Serrano Amaya, José Fernando. (2011). "Igualdad, diferencia y equidad en la diversidad de la experiencia sexual. Una mirada a las discusiones sobre los derechos sexuales de lesbianas y gays". En <http://www.cepresi.org.ni/files/doc/1169508942Una%20Mirada%20a%20los%20Derecho%20sexuales%20de%20GLTB.pdf>.
- Sklar, Carlos. (2013) "Acerca de los argumentos del cambio educativo: la crisis racional pedagógica". Revista educación siglo XXI, vol 31, Nro. 2. Murcia: Universidad de Murcia.
- Taylor, Charles. (1975). "El multiculturalismo y la política de reconocimiento". Ensayo. México, Fondo de Cultura Económica.
- Vargas Hernández, Karina. (2008). "Diversidad Cultural: revisión de conceptos y estrategias". Catalunya. Departamento de Cultura.



Contra corriente. Rebeldías de los maestros¹

JULIO CÉSAR CANO BENÍTEZ², GLORIA PATRICIA GARCÍA ESCOBAR³,
CARMEN EMILIA OSORNO OSORNO⁴, ADRIANA MARÍA RUÍZ RESTREPO⁵,
MARTHA LUZ SIERRA RINCÓN⁶, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁷

Resumen

Cuando hablamos de las “rebeldías de los maestros”, lo hacemos desde el proceso interior del ser educador, nos referimos a aquellas posturas críticas y reveladoras, exigiéndonos transitar por varios escenarios: nuestras autobiografías que han develado las huellas epocales y rebeldías que de una u otra forma se conectan con diferentes historias de maestros; y de acontecimientos transcurridos a partir de la década de los 60, en donde se manifiesta una realidad política, económica, educativa, y religiosa, transversalizadas por el desarrollo y las experiencias como maestros; el exilio, el silencio, las rebeldías, el revelarse, la desesperanza y el poder, aspectos que marcan el camino recorrido y por recorrer, levantando códigos y categorías que influyen en el quehacer docente; la innovación, pertinencia y utilidad de la investigación, partiendo del sujeto en relación con los otros, transformándose a sí mismo y a los demás, pero sobre todo, donde surgen nuevas posturas que rompen el silencio, el aquietamiento y la tranquilidad; permitiéndonos a través de nuevos códigos, rebelarnos.

Palabras claves: rebeldías, maestros, libertad, epocales, revelarnos, desesperanza, poder.

1 Recibido: 17 de junio de 2014. Aceptado: 01 de septiembre de 2014.

2 Julio César Cano Benítez. Magister en Educación-docencia de la Universidad de Manizales; Abogado, Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Autónoma Latinoamericana. Docente de Cátedra del Politécnico Colombiano JIC y Director del Centro de Conciliación. Correo electrónico: julcanobe@hotmail.com

3 Gloria Patricia García Escobar. Magister en Educación-docencia de la Universidad de Manizales; Historiadora, Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Gestión de Procesos Curriculares, FUNLAM. Docente de Cátedra del Tecnológico de Antioquia y del Politécnico Colombiano JIC. Correo electrónico: gpgarcia@elpoli.edu.co

4 Carmen Emilia Osorno Osorno. Magister en Educación-docencia de la Universidad de Manizales; Contadora Pública del Politécnico Colombiano JIC. Especialista en Legislación Tributaria, UNAULA. Docente de Cátedra del Politécnico Colombiano JIC y del Tecnológico de Antioquia. Correo electrónico: ceosorno@gmail.com

5 Adriana María Ruíz Restrepo. Magister en Educación-docencia de la Universidad de Manizales; Administradora de Empresas, UCC. Especialista en Gerencia Integral del Politécnico Colombiano JIC. Docente de tiempo completo del Politécnico Colombiano JIC. Publicación: Conocimiento, actitudes y prácticas de actividad física en adolescentes escolares. Revista 16 Tecnológico de Antioquia, Medellín, 2006. Registro ISSN 0121-6945. Indexada en Heracles. Correo electrónico: amruizr@elpoli.edu.co

6 Martha Luz Sierra Rincón. Magister en Educación-docencia de la Universidad de Manizales; Licenciada en Educación Preescolar, USB, Especialista en Pedagogía Social, FUNLAM. Docente de Cátedra del Politécnico Colombiano JIC y del Tecnológico de Antioquia. Correo electrónico: sierra.martha@gmail.com

7 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? Y del artículo derivado del proceso. Docente e investigador. Correo electrónico: mgcaronte@me.com

Abstract

Against the tide. Rebelliousness of the teachers

When we speak of “rebelliousness of the teachers”, are against the tide with all those critical and revealing positions, demanding us to transit through several scenarios: our autobiographies have unveiled epochal vestiges and rebellions that one way or another connected with different stories of teachers; the epochal events from the 60s, where political, economic, educational, religious and sports reality manifests, crossing the development and the experiences as teachers; the exile, the silence, the rebellions, the reveal, the hopelessness and the power aspects that mark the path and going, lifting codes and categories that influence the teaching work; the innovation, relevance and usefulness of the research, starting from the subject in relation to the other, transforming himself and the others, but especially where new positions that break the silence, the stilling, the calm; allows through new codes rebelling.

Keywords: rebelliousness, teachers, freedom, epochal, revealing, hopelessness, power.

¿Por qué “rebeldías”?

Este concepto es interesante, el equipo investigador se aleja de lo que históricamente ha significado, pretendiendo rescatarla en el aula como un agente potencializador desde el ejercicio crítico de los maestros, quienes siempre han sido vistos como seres especiales que cuentan con conocimientos suficientes, acompañados de cordura, sensatez y disciplina para actuar como la sociedad lo designa y en ningún sitio, texto o ambiente, se ha hecho evidente su rebeldía, desacuerdo y desinterés, entre otros, de manera abierta. De ahí que creamos que la rebeldía debe ir acompañada de ruido, como el que plantea Oriza (2012, p. 1) cuando dice, que debe haber “*más ruido en las aulas por favor*”. Porque aquí no solo hablan el maestro y el estudiante, sino una comunidad académica que se expresa sobre los procesos de formación y siembra ideas que aportan justificaciones, explicaciones y posturas; donde las expresiones y reacciones de los maestros sean ruidos sonoros, no solo del descontento, sino el de la reacción como lo han manifestado en diferentes textos maestros como Paulo Freire. Para él la educación no puede ser solo un negocio donde los

sujetos se pierden en medio de normas y leyes; llama la atención su texto Pedagogía de la esperanza, que contradice la historia de dolor y miedo que ha sido una constante en la escuela; creemos en el rescate de esta pedagogía en el aula.

Así mismo Henry Giroux, quien plantea la necesidad de pensar la intelectualidad del maestro. Se pregunta si es solo letra muerta, o es la indignación esa rebeldía escondida del intelectual la que debe actuar en el aula para escuchar de los maestros, no solo sobre el aumento de salarios, sino la discusión por las diferentes formas de cómo podemos transformar el aula en un escenario de discusión de ideas. Philippe Meirieu, y sus planteamientos sobre una escuela que arma sujetos como piezas, pequeños monstruos sin contexto ni historia. Es por ello que nuestra rebeldía pretende que se promulgue una educación contextualizada en el aula.

De la mano de dos educadores como Hugo Zemelman y Estela Quintar retomamos la escuela y en general la educación como un espacio abierto y es allí, a través del diálogo y los círculos de discusión, donde se da la participación de toda una comunidad; espacios necesarios para tomar decisiones y no para imponer



voluntades, pues se trata de buscar transformaciones en todos los componentes del sistema que hacen parte del desarrollo del ser humano, porque siempre se ha considerado que cuando la sociedad se subleva es porque grita fuertemente y está siendo minimizada por otros actores.

El propósito de todo proceso educativo es darlo a conocer y vivirlo; no es solo crear seres humanos libres, lúdicos, armoniosos y expresivos, sino seres con un sentimiento profundo de pertenencia a una sociedad. Y cuando se habla de sociedad se entiende a un grupo de individuos marcados por una cultura en común; de ahí que estemos convencidos que las “rebeldías en los maestros”, otorgan identidad y sentido de pertinencia en lo ideológico, lo político y lo económico; y permite analizar el nivel de desarrollo, los logros alcanzados y el mejoramiento de la calidad de vida.

Las biografías y los hechos epocales, develan el camino rebelde del maestro

Los maestros no somos ajenos a la historia y esta permite que se revelen pasajes que de una u otra forma develan aspectos de nuestras vidas que están representados en el quehacer docente. Para ubicar nuestra postura crítica y hermenéutica en la investigación “Las rebeldías de los maestros”, fue necesario transitar por varios escenarios, uno de ellos fue el diálogo con las biografías de los autores que han sido representativas a lo largo de nuestras vidas, dejando huella no solo por sus escritos, sino por las relaciones epocales y de rebeldía que fueron objeto en nuestra vidas y que de una u otra forma se conectan con nuestras historias; los hechos epocales a partir de la década de los 60, donde se hace manifiesta una realidad política, económica, formativa, educativa, religiosa y deportiva que transversa el desarrollo de nuestras experiencias como maestros; haciéndose presente el exilio, el silencio, las rebeldías, el revelarse, la desesperanza y el poder, aspectos que marcan una serie de alertas en cuanto al camino recorrido y a recorrer; y de

donde se levantan códigos y categorías que transver-san el hacer docente; el levantamiento de la innovación, pertinencia y utilidad de la investigación, partiendo del sujeto en contacto y en relación con los otros, donde se transforma y transforma a los demás; pero sobre todo, donde se hace necesario



F. (2014). *Categorías epocales de nuestras rebeldías*. (Dibujo). Medellín

que surjan unas nuevas posturas que rompan con el silencio, el aquietamiento,

la tranquilidad, y permitan que el ser se rebele como maestro a través de nuevos códigos establecidos por el colectivo, pudiéndose determinar qué es lo que vemos en las rebeldías de los maestros, que otros no ven.

Al reconstruir nuestras biografías encontramos que varios autores son claves. En primer lugar está Paulo Freire, porque en su obra reivindica varios elementos que pudiéramos denominar también categorías, la pertinencia de la educación permanente, cómo libera y emancipa la educación; en su pensamiento se lee una reflexión crítica hacia una sociedad con carencias para relacionarse con los otros, porque se ha dejado permear por la idea de que los seres humanos son solo un elemento más del sistema productivo, y es por eso que mantiene una crítica permanente en sus textos hacia lo que él denomina la “educación bancaria”; y en cambio, promueve una educación con sentido humanista donde el hombre debe ser artífice de sus realidades, y así mismo, que sea capaz de luchar por sus ideales, haciendo una apreciación crítica al valor de los seres humanos como mercancías o elementos productivos que obedece a un sistema educativo tradicional, caracterizado por una educación eminentemente vertical, se impone la voluntad del maestro, el estudiante escucha y no puede opinar; el maestro instaura las reglas de juego, estableciendo una relación de opresor y oprimido en la realidad social. La función de este maestro está basada en lo que determina e impone el sistema y dice qué es lo que se debe enseñar, adaptado a un orden preestablecido, eliminando entonces la libertad de conciencia y de pensamiento del individuo, impidiendo de esta manera el diálogo. Toda una formación impuesta, basada en un diálogo monológico.

En su texto *El grito manso* (2009), recoge varias reflexiones sobre el ser humano y su experiencia de vida, y es desde su realidad que plantea los gritos del maestro para transformar el mundo, con una profunda esperanza, porque no se permite dudar de

ella; amigo de empujar a los otros a pensar sus realidades en el contexto en que se desarrollan; usa el término alfabetizar, para referirse a formar, educar al campesino y al obrero; hoy pudiéramos decir al universitario, en las formas de hacer visible sus derechos. Sustenta además una pedagogía humanista, porque centra en el hombre toda la problemática educativa, esto es, lo que el hombre habla, piensa, escribe y realiza, es expresión objetiva de su espíritu. Considera que toda acción educativa debe ir precedida de una reflexión sobre el hombre, el cómo, el por qué, y el para qué, pues no existe una educación neutra.

Como categorías podemos mirar la emancipación, la educación como práctica liberadora, la academia, el humanismo y el diálogo, indispensables para el desarrollo del hombre.

Las rebeldías como maestros a lo largo de nuestras vidas, se han hecho manifiestas de varias formas: al tratar de generar cambios en las estructuras administrativas, y desde la postura y cualificación docente, donde el énfasis fundamental está centrado en la calidad del servicio, porque como dice Freire, *“El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad”* (1990, p. 75).

También es importante hablar de Hannah Arendt porque a través del recorrido epocal aprendimos palabras que acompañarían nuestra realidad, no solo en la universidad sino también en la vida, como por ejemplo, rebelarse, lucha, reivindicaciones, aprendizajes, velar por los derechos de los otros, mejores salarios, y muchas más, tan reales y vigentes ayer como hoy.

Mientras para Freire la educación es el camino de la emancipación, para Arendt es la política; para nosotros cobró significado en la búsqueda de elementos para las “rebeldías de los maestros” su propuesta política, y su insistencia en la



importancia de la acción como factor determinante del cambio y de la movilización del pensamiento, porque los maestros rebeldes estamos llamados a generar acción en el aula.

Otro autor significativo ha sido Henry Giroux cuyo pensamiento se desarrolló en medio de las pugnas sociales de los años 50, 60 y 70, que marcaron su realidad de ser humano, especialmente la de las discrepancias e injusticias que sufrían las etnias y minorías estadounidenses; así mismo ha sido crítico de la educación tradicional y las teorías estructuralistas, por considerar que han fracasado al no ofrecer bases adecuadas para una teoría pedagógica crítica. En sus posturas rescata el formar seres que respeten al otro, que peleen por una sociedad incluyente, emancipadora, crítica, que no permitan la “educación bancaria” y cuestionen las mediciones que se hacen en las escuelas, porque ellas en realidad, no hablan de la calidad de los seres humanos, sino de unas personas que deben cumplir unos estándares, porque de lo contrario el mundo los considera fracasados, perdedores, derrotados. En Colombia necesitamos personas que piensen y reflexionen su realidad, y analicen que desde esa realidad se construye un país; seres reflexivos y críticos, precisamente de lo que carecen los modelos educativos actuales; por eso él le apuesta al concepto de indignado, esta pudiera ser la categoría más importante.

Algunas rebeldías nos han permitido repensarnos como maestros, porque en algún momento de nuestras vidas repetimos lo que éramos; hoy vemos que lo que nos rebeló ayer, hoy es la forma de rebelarnos, para generar cambio. Como lo manifiesta Cano (2013, p. 86) *“En mi vida familiar se presentó una relación de opresor vs oprimido, mi padre como sujeto activo de la violencia y sus hijos como sujetos pasivos por recibir la violencia en forma indebida”*. O como dice García (2013, p. 100) *“Esta rebeldía acallada mató ideales de cambio social, para pro-*

fundizar en Colombia la violencia, porque las palabras que se siguieron nombrando fueron persecución, dolor, miedo, muerte, y dejamos de nombrar rebeldía, amor, paz, solidaridad, diálogo; le sumamos a la historia la corrupción, entonces las palabras y los objetos se trasladan a las emboscadas, muerte, bombas; hombres y mujeres silenciados; riquezas efímeras que han dejado unos cuantos ricos y si muchos pobres que las estadísticas no referencian”. Lo reitera Osorno (2013, p. 131) cuando dice *“Es increíble el manejo que le damos a la academia, realmente es todo un negocio, qué barbaridad, pobre muchachada, solo les queda que escuchen con atención a los pocos profes que entienden tal situación, profes que se salgan un poco de la normalidad académica, les muestren y expliquen la situación que se está viviendo, y que la academia tiene gran responsabilidad”*. Apartes como estos en nuestras vidas nos llevaron a pensar el concepto de rebeldía como una pedagogía en el aula.

Las rebeldías se han manifestado de muchas formas y a través de nuestra historia: León de Greiff, el Tuerto López, Tomás Carrasquilla y Fernando González, quien nos dejó un legado en el uso de la palabra y el pensar filosófico; de varios aspectos políticos de la maestra en arte, Débora Arango, su pintura puso a pensar a la sociedad mojigata de Antioquia en algo innombrable para la época, el cuerpo y el contexto histórico de esos cuerpos. *“No hay duda de que Débora Arango se nos ha revelado, no sólo como una artista de mérito, con vocación, sino más aún como una mujer valiente, que no ha tenido miedo de enfrentarse al marasmo y a la hipocresía del medio hostil y reaccionario que nos circunda”* (COMFENALCO, s.f, s.p.). Más allá de lo de época, lo que aporta al maestro hoy, es el sentido de la crítica y la reflexión; en la década de los 60, Gonzalo Arango y todo su “alboroto” nadaísta; todos ellos fueron repudiados por la iglesia y por la beatífica sociedad de una villa con aires de grandeza, escandalizada ante un

pensamiento y comportamiento imposibles de comprender para sus mentes, *“El profeta de Andes sintetizó la contienda de los nuevos contra los viejos imaginarios, contra las obsoletas representaciones de un país sometido. Fue la suya – y la de sus adeptos – una actitud de búsqueda de lenguajes diferentes, la de intentar desnudar las miserias nacionales, desde una perspectiva literaria, poética. La palabra que abre y cierra heridas. Y provoca cataclismos e incendios”* (Spitalella, 2000, p. 34). Hoy sigue estando vigente este pensamiento, debido a que no es mucho lo que ha cambiado en las universidades colombianas, así se traigan a colación nuevas palabras como competencia y calidad de la educación; ahí nuevamente encuentra acogida el maestro rebelde, porque está llamado a pensar el aula como ese laboratorio donde se enseña a pensar.

En los escritos del maestro y abogado Fernando González, el brujo de Otraparte, se puede apreciar la denuncia que ubica en su mundo personal y oscila entre la actualidad de su época y lo absoluto de su pensamiento; emprendió su viaje a pie como una forma de rebeldía ante toda una sociedad a la que le parecía una locura un viaje traspasando las montañas antioqueñas hasta llegar a las caldenses caminando, y por eso, a sus detractores y críticos les dice que había que imponerle a su travesía el ritmo que *“... es tan importante para vivir como lo es la idea del infierno para el sostenimiento de la religión católica”* (González, 1993, p. 14)

González en *El maestro de escuela* define esta profesión como *“...tragedia del proletariado intelectual que va perdiendo la seguridad de su yo”* (González, 1998, p. 31); y más adelante dice *“Adiviné un asesinato, el peor e inconsciente, pues lo ejecuta el estado social capitalista por medio del ‘maestro de escuela’: ir poseyendo con nuestras obsesiones a un ser inocente. ¡Ir poseyendo o contagiando lenta e inconscientemente al ser que nos está más próximo, e ir viendo en sus miradas*

el aparecimiento de la película alejadora y mortecina!...” (González, 1998, p. 35).

El pensamiento político desarrollado en su obra y la metáfora del viaje a pie, son un legado importante a tener en cuenta por el maestro rebelde, porque poco se piensa en la política como la dinámica de ejercitar en el aula la democracia y la participación; y porque esta metáfora nos recuerda que así como la geografía antioqueña es agreste, y a veces difícil de transitar, así puede ser el camino del cambio en el aula universitaria.

“La rebeldía se convirtió en algo romántico, lo que había que hacer era la revolución compañero, y que el pueblo representado por las masas campesinas y obreras se tomara el poder. Hubo que dar la pelea, los artistas nos dedicáramos a hacer lo que sabíamos: teatro, pintura o a escribir; los cuadros políticos harían el trabajo directamente en los sindicatos, y por supuesto nos dedicábamos a hacer las pancartas, las banderas y perifonear en las marchas, mítines y manifestaciones, muy frecuentes por aquel entonces” (Sierra, 2013, p. 144) y Ruíz (2013, p. 169) afirma que *“A lo largo de este camino me he encontrado con brotes y manifestaciones de rebeldía, contra el sistema, contra la política, contra el ejercicio administrativo y su abuso de poder, porque no decirlo en contra de los grandes problemas de enseñanza aprendizaje con los cuales hemos arrastrado a lo largo de la historia educativa”*.

¿Y cuáles fueron las épocas?

Trabajamos con el término epocal, para referirnos a aquellos aspectos que trascendieron nuestra vida de maestros, transversalizada por los eventos de época y que coincidieron para cada uno de nosotros.

Si damos una mirada epocal de las grandes rebeldías, los hallazgos nos confirman que estas no están identificadas específicamente para un grupo social, una profesión o un oficio, corresponden a las



personas, al desarrollo social, a la identidad de época y en general a los grupos sociales, que se van identificando y escogiendo las diferentes manifestaciones de rebeldía, que obedecen al aislamiento social o a los brotes de violencia, generando miedo, odio y rabia. Por eso el rechazo a la maternidad, para no asumir en momentos tan convulsionados, una responsabilidad de formación; la rebeldía al autoritarismo, porque abusa del poder; el mandar por mandar o como dicen popularmente “el que manda, manda aunque mande mal”, de ahí la aversión a las normas; y las manifestaciones de rebeldía contra el Estado, en contra de su corrupción, o por el desacierto en la educación, en la forma de cómo aplica la norma, pues desvirtúa su sentido.

de época, la identificación de las huellas vitales y la necesidad de expresarnos, hacer bulla y revelar para rebelarnos al interior de las aulas, en el contexto social y en los diferentes momentos de formación.

Nos marcaron los hechos y cambios vertiginosos ocurridos a comienzos de los años 60, los modelos económicos imperialistas, imponían a la sociedad un entorno materialista, individualista y autoritario. Fueron años de estremecimiento. Durante esta década se registraron cambios y movimientos revolucionarios en las relaciones internacionales y la política; el arte y la cultura tenían en común su rebeldía frente al autoritarismo y al poder político, económico y social.

Frente a estos poderes hegemónicos,



R. (2014). *Rebeldías*. (Imagen). Medellín.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que éstas representan rebeldías mundiales, colombianas, antioqueñas, pues están relacionadas con los tiempos, el desarrollo social, las relaciones con los padres, la escuela, los maestros y la formación. Por ello es necesario retomar el arte, la música, la lectura de contexto y

la sociedad, especialmente los jóvenes, comienzan a manifestar sus rebeldías, expresándose a través de la forma de vestir, la música, el lenguaje, el amor libre y su comportamiento al dejarse crecer el pelo, la barba, y el consumo masivo de ciertas drogas sicotrópicas como la marihuana, LSD, hachís, heroína; al reconocer rebeldías epocales encontramos que algunos fuimos influenciados por estos movimientos, lo que ha permitido que de cierta manera liberemos la carga histórica que como seres humanos no habíamos pensado antes de la Maestría en Educación Docencia, para darle paso al reconocimiento que de cierta manera estos aspectos han permeado la historia personal y han configurado algunas representaciones como maestros.

tramos que algunos fuimos influenciados por estos movimientos, lo que ha permitido que de cierta manera liberemos la carga histórica que como seres humanos no habíamos pensado antes de la Maestría en Educación Docencia, para darle paso al reconocimiento que de cierta manera estos aspectos han permeado la historia personal y han configurado algunas representaciones como maestros.

En gran parte de occidente los jóvenes proponían y practicaban la “liberación sexual”, surgían y se consolidaban movimientos políticos de izquierda que cuestionaban las diferencias de clases, proyectos políticos que propugnaban por la “igualdad social”. Este clima de ideas estaba acompañado por acontecimientos de orden internacional que marcaron esa época; en medio de estos cambios surgen ídolos que simbolizan estas rebeldías ante lo establecido, Bob Marley, Yimi Hendrix, Andy Warhol, generaciones de rebeldes que no estaban dispuestos a recibir la herencia tradicionalista y conservadora de sus antecesores. Se presentan nuevas formas de organización autónoma, partidos políticos de izquierda, la desconfianza y el cuestionamiento frente a las instituciones y el establecimiento; “liberación” era la palabra clave y se convierte en el común denominador de lo que estaba pasando en distintas parte del mundo; para algunos de estos maestros rebeldes esta es una influencia importante, se respiraba ambiente de rebeldía. Por eso no es gratuito que en esas huellas epocales todos coincidamos, este ha sido un sello destacado en la recuperación del concepto rebelde, y como maestros de esta generación es una huella indeleble sobre la que no hay reproches sino admiración, porque nos ha permitido tener un pensamiento crítico sobre lo que ocurre en la educación y la disposición para el cambio.

Éramos todavía una juventud despreocupada, nos dejamos contagiar del hipismo; nos rebelamos en contra del tío Sam y la guerra de Vietnam; promulgamos la consigna “Haz el amor y no la guerra”, avalada por el signo de la paz y sustentada por el lema de ideas cortas cabellos largos; la guitarra de Jimi Hendrix y las canciones de Joan Baez llegaron hasta nosotros impregnadas de yerba encendida, la locura de Woodstock, tres días de music and arts, fair held. Tanto así, que unos años después se realizó en La Estrella, un municipio cerca de Medellín, el Festival de Ancón;

esta versión criolla de Woodstock conmocionó a la ciudad

Poco a poco y tal vez con el ingreso a la universidad, los cabellos se fueron acortando y se dio paso a las ideas surgidas del mítico Mayo del 68 parisino, revuelta estudiantil-obrera que marcó la vida de generaciones, rebelión contra el orden establecido con lemas como “prohibido prohibir” y “la imaginación al poder”. Todo ello tuvo importantes consecuencias políticas y grandes avances sociales: la liberación de la mujer, el protagonismo creciente de la sociedad civil y la consolidación de los derechos sindicales. Fue también el afianzamiento de un pensamiento de izquierda con influencia de Moscú o Pekín y cuyo detonante mayor fue la revolución cubana; además surgen en Colombia guerrilleros como el cura Camilo Torres, conocido como el ideólogo de las marchas.

En los 60 y 70, las frases de inconformismo como: *“El pueblo unido, jamás será vencido”*, *“Proletarios del mundo, uníos”*, acompañaron las manifestaciones y marchas de protestas; emergen diversos movimientos que reivindicaban los derechos civiles de los afroamericanos liderados por Martin Luther King; Malcom X y su Black Panther Party; y Mandela en Sur África; en Colombia, el Frente Nacional fue un intento por resolver la difícil situación que creó la dictadura de Rojas Pinilla por medio de acuerdos entre los dos partidos tradicionales, liberales y conservadores.

Algunos grupos de izquierda acompañaron sus ideas revolucionarias con la música que venía del sur del continente, las canciones de protesta hoy canción social: Violeta Parra, Mercedes Sosa, Atahualpa Yupanqui, Víctor Jara, Quilapayún y muchos otros. Fueron años de bohemia combinada con marchas de protesta, manifestaciones, pedreas y pega de carteles, creímos que la revolución estaba al doblar la esquina, y la represión del Estado se combatía con consignas pintadas en las paredes y como dice la canción de Nacha Guevara (1975) *“... Por la idea perse-*



guida... Por la gente sometida. Por los hombres explotados. Por los muertos en la hoguera... Por los nombres prohibidos yo te nombro Libertad. Te nombro, en nombre de todos, por tu nombre verdadero. Te nombro y cuando oscurece, cuando nadie me ve, escribo tu nombre en las paredes de mi ciudad...". Y a pesar de ser antiimperialistas nos encantaba Led Zeppelin, The Who y por supuesto Queen.

Llegan los rebeldes del pincel y es así como las expresiones artísticas muchas veces han estado marcadas por las rebeldías, los artistas plásticos que han logrado trascender es porque han expresado en forma no convencional sus sentimientos y muchas veces han tenido que romper los esquemas estéticos del momento. En los años 60, Andy Warhol se convirtió en todo un símbolo del arte pop; surgen pintores como Enrique Grau, Alejandro Obregón, Juan Antonio Roda, Ramírez Villamizar, Omar Rayo, Manzur, y a nivel local Fernando Botero, Leonel Estrada, Débora Arango (siempre vigente), Ethel Gilmoure, Aníbal Gil, y muchos más.

El ímpetu revolucionario hizo que volviéramos la cabeza y resurgieran nuevamente las obras que expresaban nuestra identidad; es así como al lado de los murales del maestro Pedro Nel, surgen las monumentales esculturas del maestro Rodrigo Arenas Beatancourt, que para algunos intelectualoides de la época no pasaban de ser la obra de un montañero maicero; sin embargo, un grupo de artistas rebeldes en 1978, lo acompañamos a Ciénaga, Magdalena a inaugurar su obra Las Bananeras, escultura en conmemoración de la Masacre de las Bananeras (1928). Son muchos los artistas plásticos que han surgido y nos han acompañado como exponentes de nuestras rebeldías o que por lo menos nos vemos proyectadas en ellas.

En la década de los 80, se incrementa en nuestro país la economía subterránea, desmoronando al Estado y dando paso al nuevo modelo económico Neoliberal de Mercados Abiertos, sellado con la

frase que dijera el presidente de turno César Gaviria: "Bienvenidos al futuro"; se comienza a privatizar las empresas del Estado reduciéndolo posteriormente a su mínima expresión, se dan cambios en los regímenes laborales, prestacionales y de seguridad social, generando el desempleo, desnaturalizando las relaciones laborales de los trabajadores y surgiendo una economía de miseria.

Llegaron los 90 y no hubo la revolución que esperábamos, pero quedamos marcados por las ideas de un mundo más justo y equitativo y con esa idea nos armamos con la tiza y el tablero, arengando de otra forma a las nuevas generaciones para que al fin logren a través del conocimiento lo que no pudimos a punta de enfrentamientos y pederas. Así mismo la nueva trova cubana, sin olvidar su origen sesentero, llega en las voces de Pablo Milanés y Silvio Rodríguez, con cierta nostalgia a recordarnos la lucha vencida.

Y seguimos siendo fieles a la música que nos hizo vibrar; y con nostalgia y alegría seguimos escuchando a Michael Jackson, Madonna, U2 y Guns N' Roses, como exponentes del pop. Y por supuesto el rock en español en las voces de Maná, Café Tacuba, Hombres G y Charly García.

¿Cómo podríamos rebelarnos como maestros? Tragar entero en la humanidad del profesor domado

Un maestro que no traga entero, no se atraganta y recorre los caminos del maestro crítico; el maestro que traga entero es un maestro pasivo frente a las realidades que lo rodean, transmitiendo su postura y su actitud a los alumnos, formando individuos pasivos que no reaccionan frente a las realidades que viven.

El maestro que no traga entero asume una posición crítica frente a lo que vive, evalúa y se autoevalúa, no se deja domar por las estrategias del sistema. Re-evalúa el conocimiento recibido y lo transmite encontrando las verdades ocultas, re-educando a su educando y replantea lo planteado.

Al indagar a varios maestros sobre el tema, algunos opinaron que el maestro traga entero porque no puede pelear con la comida, es un ser maniatado, si asume una posición crítica el sistema actúa inmediatamente y se ingenia nuevas estrategias para su sometimiento. Una de ellas es su contrato laboral, cada año hay más constreñimiento salarial, le exigen actualización permanente sin ningún apoyo o garantía de continuidad, asumiendo él mismos sus costos y sin posibilidad de rebelarse, porque una de las estrategias que aplica el sistema es dividir al gremio; se ve en las grandes diferencias entre los docentes vinculados, ocasionales y los de cátedra.

El maestro se rebela actuando apáticamente, no asume ningún compromiso con la institución y se limita a cumplir con los contenidos de su asignatura y a manifestar su frustración solo cuando demoran su pago.

Es preciso reformular la concepción del maestro, no es conveniente que se siga viendo como un transmisor de contenidos y retenedor de saberes, se precisa urgentemente un cambio en su práctica pedagógica, la cual debe estar dirigida a comprender e integrar problemas del contexto de los niños y jóvenes; se requiere un maestro abierto al conocimiento de hoy, en búsqueda de más y mejores saberes.

En su ensayo, Esteban Ortiz (2003, s.p.), después de un análisis sobre las condiciones reales de trabajo que afrontan los educadores y de dar una mirada a los ineludibles retos que enfrenta, se atreve a proponer un nuevo tipo de maestro con ciertas características y entre las cuales precisa textualmente de *“Un maestro que no traga entero” las palabras o ideas que circulan y que siempre está atento de los nuevos saberes que rondan en los medios de comunicación, al igual que se precisa de un maestro innovador*.

Entendiéndose como un maestro innovador, a aquel que mira hacia donde pocos miran o quizás nadie más mira, y

al maestro que “no traga entero”, como aquel que piensa y actúa como condición inherente a su ser, en otras palabras, se refiere al pensar crítico, sin tener nada que ver con proferir juicios u opiniones negativas, es propio del pensador crítico a través de sus cuestionamientos o planteamientos, permitir participación amplia en la discusión que se esté abordando.

Parece ser que existe la consigna de muerte a la rebeldía, pero ella está ahí, porque hace parte de la realidad humana; por eso se controla en la escuela con algunas normativas que impiden el libre ejercicio de la cátedra, pero nos las ingeniamos para conservar la esperanza y empujar como dice Freire.

Rompiendo el silencio y levantando las voces, asumiendo posturas; no se trata de generar movimientos sin fundamento, ni levantarse para saber quién es más fuerte, es no permitir el abuso de poder, desde su comprensión y razonamiento, generando dudas y espacios de “tensión”, en donde se pregunte y se parta de un problema, para que cada uno sea capaz, como sujeto, de elegir un camino y comprender con sentido para resistirse y rebelarse; como dice Clavijo (2010, p. 44), *“En el caso de las Instituciones de educación superior, la crisis es signo de vida y de necesidad ineludible de cambios, a fin de ajustar su cometido a los nuevos requerimientos”* y menciona que es preciso reconocer el anquilosamiento en el que están sumidas las universidades.

Cambiando el discurso, siendo un generador de desarrollo, logrando el reconocimiento y aceptación de las diferencias: social, cultural, política y económica, que exige reflexiones y posturas para una organización educativa diferenciadora, donde se involucren todos los actores. Para ello es necesario comprender todas las señas y asumir diferentes lenguajes, no sólo de lo que se dice, sino de lo que acontece, lo que callan los colectivos, lo que expresan las comunidades, lo que no dicen los oprimidos. No está permitida la

desesperanza, la derrota y el silencio, por el contrario, se debe propiciar el habla, el discurso, levantar las voces, gritar para mejorar y proponer para cambiar.

Develando nuevas formas de Rebeldías contra la opresión, la desesperanza, el silencio; salir del ostracismo, generar movimientos, pero sobre todo, hacerlos evidentes, romper las cadenas y posibilitar que los maestros se hagan sentir, generen ruido, hagan bulla, recuperen el concepto de rebeldía porque el rebelde pregunta, hace crítica, reconoce su realidad y construye con ella, generando un nuevo lenguaje en el aula; en donde el sujeto, el estudiante, el maestro asuman una postura reflexiva pero propositiva, crítica pero constructiva, innovadora pero realista, liberadora para romper los yugos del silencio, la opresión y el abuso de poder.

En contra corriente se concluye

El recorrer nuestras categorías epocales, los momentos históricos representados a través de nuestras biografías y por supuesto, nuestra rebeldías, que también pueden ser las tuyas, las de ellos, las de ustedes, las de todos, ha hecho posible identificar los momentos culturales que representan las épocas dentro de las cuales hemos navegado, las décadas de los 60, 70, 80 y porque no los 90, donde compartimos gustos musicales, movilización de nuestra forma de pensar y sentir, con poca posibilidad de aquietamiento, lentitud y conformismo; momentos en donde los movimientos sociales se manifiestan en contra de quienes persiguen la libertad de expresión, pero sobre todo, la ruptura

permanente del silencio colectivo ante los abusos de poder, el autoritarismo y el Estado, lo que sin lugar a dudas generó grandes movilizaciones para el cambio y la transformación.



R. (2014). *Mis rebeldías, tus rebeldías, nuestras rebeldías*. (Imagen). Medellín

A lo largo de esta expedición rebelde y epocal, los maestros aquí representados hemos encontrado que tenemos un sistema opresor y castigador, donde prima la imposición del Estado con su postura política, económica, académica, y curricular; y al mismo tiempo tomamos consciencia de la necesidad de movilizar el pensamiento con posturas críticas, para que el maestro tenga una mayor libertad en “el aula”. Como dice Estela Quintar (2005), en la entrevista realizada por Jorge Rivas: “*Para que nuestras prácticas sean realmente revolucionarias, en el sentido de re-vuelta, de volver sobre nosotros mismos para generar autociencia y conciencia de nuestras propias realidades. Por eso hablamos de una epistemología del presente potencial, de una epistemología de la conciencia histórica*”.

Dentro de estas rebeldías, categoría y época representan nuestra antioqueña

dad, la historia, sus costumbres, arraigos y topografía, plantean lugares comunes, posturas, creencias, tradición, empuje y tesón para la construcción de nuevas formas de hacer país.

En el recorrido por las rebeldías de cada uno, las relaciones con los objetos y las personas que han acompañado cada uno de los procesos, se hace manifiesta la necesidad de recuperar y renombrar la palabra Rebeldía para la formación en el aula, pues según la historia que hemos vivido los colombianos, se ha ido perdiendo el lugar que estamos tratando de recuperar. Encontramos que se hace necesario manifestar la rebeldía como una forma de fortalecer la crítica y tomar postura frente a la rigidez religiosa, su castro ejercicio y el abuso del poder sobre sus seguidores, los subyuga, manipula y aplasta; en la forma como la sociedad limita el pensamiento libre y espontáneo, para acoger y creer sólo en unos pocos; frente a un sistema educativo impositivo y castigador, que coarta la libertad y el incremento incontrolado de políticas que promueven la “educación bancaria”, término vigente en la educación colombiana; el desconocimiento de las características culturales, sociales y políticas de sus regiones, en donde es aún más preocupante cómo paulatinamente se fortalece el miedo, la desesperanza, el hostigamiento y el desplazamiento, para impedir, obstruir y decapitar de forma tajante la resistencia, la rebeldía y el cambio.

Por ello es que se hace necesario romper las cadenas del dominio que por generaciones no han permitido el desarrollo y mantiene a las poblaciones sumisas y sumergidas en callejones sin salida; levantar juntos las manos, alzar las voces y cantar al unísono la palabra libertad.

Los hallazgos confirman que estas rebeldías no están identificadas, tildadas o asignadas con exclusividad para un grupo social, una profesión o un oficio, sino que corresponden a las personas, al desarrollo social, a la identidad de época

y en general a los grupos sociales, que se van identificando y escogiendo las diferentes manifestaciones de rebeldía, las cuales obedecen al aislamiento social o a los brotes de violencia, generando miedo, odio y rabia. De allí el rechazo a la maternidad, para no asumir la responsabilidad de formar en momentos tan convulsivos; al autoritarismo por aquello del abuso del poder; el mandar por mandar o como dicen popularmente “el que manda, manda aunque mande mal”, por eso la aversión a las normas, al ansía de poder, al sometimiento del otro a mi voluntad; y la rebeldía manifestada contra el Estado por la corrupción y el desacierto en el caso de la educación, en la aplicación de la norma, pues desvirtúa el sentido.

Podemos afirmar que éstas rebeldías son mundiales, colombianas, antioqueñas; son las mías, las tuyas, las nuestras, pues están relacionadas con los tiempos, el desarrollo social, las relaciones con los padres, la escuela, los maestros y la formación. La invitación entonces, es a retomar el arte, la música, la lectura de contexto y de época, la identificación de las huellas vitales y la necesidad de expresarnos, hacer bulla y revelar para rebelarnos al interior de las aulas, en el entorno y en los diferentes momentos de formación.

Los rebeldes recomiendan

Si el recorrido ha sido desde la realidad histórica de cada uno, podemos afirmar, gritar y vociferar que se deben romper las cadenas, salir del ostracismo, movilizar la comunidad académica y hacer mucho ruido, a través de nuevas manifestaciones rebeldes; en donde el maestro pueda nombrar y hacer participe a la rebeldía, como una forma de resistir a la opresión; en donde una nueva pedagogía y didáctica se hagan presentes en el aula; donde se plantee la rebeldía como el camino de la esperanza, para no permanecer en la nebulosa, la negación, la queja y la sombra, y donde por el contrario se asuman



posturas positivas, de luz, de cambio y transformación, porque si es posible generar la rebeldía del silencio y comunicar la inconformidad, o alzar la voz con toda la riqueza lingüística.

Es hora de que los maestros nos levantemos y nos revelemos a partir de nuestras historias de vida, pues allí es donde está el ejemplo y el sentido histórico, provocando un revolcón a través de nuevos discursos políticos, económicos, educativos y culturales; que el sol nos ilumine y aprendamos desde la convivencia en el aula; que brillen nuevas formas de expresión y comprensión del mundo, que se utilice la música, el teatro, la pintura y los signos; y como dice el profesor Miguel González, pongamos en tensión y en duda lo preestablecido, lo instituido, lo común, mi propio yo, pero que tomemos distancia y generemos nuevas miradas.

Como dijo nuestro nobel de literatura en su Proclama. Por un país al alcance de

los niños: “Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y conciba una ética –y tal vez una estética- para nuestro afán desaforado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños” (García Márquez, 1996, p. 25).

Bibliografía

Fuentes

- Aldana, Eduardo et al. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Colciencias.
- Cano, Julio César. (2013). Autobiografía.
- Clavijo, Galo. (2010). La Universidad Colombiana de cara al 2050. En *Teoría y Praxis investigativa*, Volumen 5 – No. 1.
- COMFENALCO. (s.f.). *Débora Arango*. Recortes de artículos de prensa.
- García, Gloria Patricia. (2013). Autobiografía.
- González, Fernando. (1993a). *Viaje a pie*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- González, Fernando. (1998b). *El maestro de escuela*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma.
- González González, Miguel Alberto. (2010). De horizontes, utopías y distopías. En: *Plumilla educativa*, 7, 102-112.
- Janne, H. (1973). La universidad europea en la sociedad. En: *Perspectivas III*. N° 4. Santilana/Unesco.
- Mejía, Mario. (2013). Módulo Pedagogía Crítica. Notas de Clase. Maestría en Educación Docencia. Universidad de Manizales: CEDUM.
- Meléndez Martínez, E & Henríquez Henríquez, H. (2011). Aproximaciones en busca de una pedagogía del olvido. En: *Plumilla educativa*, 8, 86-98.
- Meneses Oquendo, A, et al. (2010). Configuración de poder en educación superior en Colombia. En: *Plumilla educativa*, 7, 183-191.
- Ortiz, Esteban. (2003). Del maestro de hoy y los retos del mañana. En: *Comunidad escolar*, 715, s.p. Disponible en: <http://comunidad-escolar.cnice.mec.es/715/tribuna.html> (Recuperado el 10 de octubre de 2012).
- Osorno, Carmen Emilia. (2013). Autobiografía.
- Rivas, Jorge. (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. En: *CREFAL*, 27-1, 1-24.
- Ruiz, Adriana María. (2013). Autobiografía.
- Sierra, Martha Luz. (2013). Autobiografía.

Spitaledda, Reinaldo. (2000). Un ángel de fuego. En Juan Carlos Vélez E. (Compilador). *Gonzalo Arango. Pensamiento vivo*. Medellín: Industrias Única.

Referencias

Arango, Gonzalo. (2000). *Gonzalo Arango. Su vida, su filosofía*. En Juan Carlos Vélez E. (Compilador). *Gonzalo Arango. Pensamiento vivo*. Medellín: Industrias Única.

Arendt, Hannah. (1967a). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.

Arendt, Hannah. (1998b). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.

Archila, Mauricio. (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas. Protestas sociales en Colombia, 1958-1990*. Bogotá: ICANH-CINEP.

Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y simulacro*. Disponible en: <http://docs.google.com/a/elpoli.edu.co/viewer?a=v&q=cache:DuXB77iOcRMJ:hauntedho> (Recuperado el 25 de septiembre de 2012).

Camus, Albert. (1978). *El hombre rebelde*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Fernández, Meliza. (2014). *Categorías epocales de nuestras rebeldías*. (Dibujo). Medellín.

Freire, Paulo. (1990). *El grito manso*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Buenos Aires: Editorial siglo XXI.

Freire, Paulo. (2011). *Pedagogía del oprimido*. México: Editorial Siglo XXI.

Giroux, Henry & McLaren, Peter. (1989). *Giroux, Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. Eds.

González González, Miguel Alberto. (1998). *Amores prohibidos de kalkan*. Pereira: Editorial Papiro. En: http://www.researchgate.net/publication/270340145_Los_amores_prohibidos_de_Kalkan

González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: límites y paisajes*. (4ta edición). Manizales: Universidad de Manizales. En: http://www.researchgate.net/publication/270451549_Horizontes_Humanos._Lmites_y_paisajes

http://www.researchgate.net/publication/270451549_Horizontes_Humanos._Lmites_y_paisajes

González González, Miguel Alberto. (2010). *Umbral de indolencia*. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales. En: http://www.researchgate.net/publication/270342241_Umbrales_de_indolencia._Educacin_sombra_y_justicia_indiferente

González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza*. Pláticas con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. En: http://www.researchgate.net/publication/270342095_Resistir_en_la_esperanza._Tertulias_con_el_tiempo

González González, Miguel Alberto. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario, Argentina: Homosapiens. En: http://www.researchgate.net/publication/270341600_Miedos_y_olvidos_pedagogicos

Gutiérrez, Olga Beatriz. *Participación de la mujer en la Constitución*. Disponible en: <http://www.semana.com/nacion/articulo/la-participacion-mujer-constitucion/238892-3>

Historia del desarrollo curricular en Colombia. Disponible en: http://www.huila.gov.co/documentos/educacion/huilaensena/Acompa%C3%B1amientoCurricular/Taller%202/BREVE_RESE%C3%91A (Recuperado el 2 de noviembre de 2013, a las 8:30 a.m.).

Meirieu, Phillipe. (2003). *Frankestein educador*. Barcelona: Alertes S.A.

Mejía, Jaime. (1969). *Literatura y realidad*. Medellín: Oveja negra.

Ruiz, Adriana. (2014). *Mis rebeldías, tus rebeldías, nuestras rebeldías*. (Imagen). Medellín.

Ruiz, Adriana. (2014). *Rebeldías*. (Imagen). Medellín.

Zambrano Leal, Armando. (2011). *El Pensamiento Pedagógico de Philippe Meirieu: tres momentos claves de su momento filosófico*. En: *Pedagogía y Saberes*, No.33. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.



Metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas para la inclusión escolar de personas con discapacidad visual, una lectura de estudios de caso¹

JESÚS ANDRÉS PAREDES PÉREZ², OVER QUIJANO VALENCIA³

Resumen

Este documento que se concreta a partir de relatos e historias de vida de las personas con discapacidad visual de la ciudad de Popayán, no es un informe tifológico, es la transcripción de experiencias en ámbitos educativos e igualmente muestra las impresiones del concepto socio-ambiental que proyecta la discapacidad desde el modelo de desarrollo. Durante el desarrollo de este trabajo se incorporó la participación de la misma población con discapacidad visual en el análisis de la información para dar lugar a la construcción de un panorama sobre el estado y adaptación del modelo de inclusión educativa al interior de las instituciones educativas. Evidencias de como menores y jóvenes que continúan ingresando en extra-edad a la educación, metodologías por mejorar, adultos que lograron realizar su proyecto de vida gracias a la antigua regional INCI, ambientes que ocasionan demasiada carga académica, avances en inclusión educativa, son entre otros, los hallazgos más relevantes de esta investigación.

Palabras clave: Desarrollo, discapacidad visual, historias de vida, investigación participativa, inclusión educativa, metodologías, prácticas pedagógicas y políticas educativas.

Summary

This document is a compilation of stories and life stories of people with visual disabilities in the city of Popayan, is not a typhological report is the transcript of experience in educational environments also shows the impressions of socio-environmental concept which projects disability from the development model. Thus biographical data were collected through interviews free personalized tours, meetings in academic spaces, talks by virtual means, phone calls and stories of co-researchers. During the development of this work involving the same population joined with visual impairment in the analysis of information to lead to the construction of an overview on the status and adaptation model of educational inclusion within educational

1 Recibido: 13 de noviembre de 2014. Aceptado: 22 de febrero de 2015.

2 Jesús Andrés Paredes Pérez. Magister en Educación desde la Diversidad; Ecólogo, Fundación Universitaria de Popayán. Practicante Educación para adultos, Institución Educativa José María Obando de Popayán. Correo electrónico: andres772011@hotmail.com

3 Over Quijano Valencia. PhD. en Estudios Culturales Latinoamericanos Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, Profesor titular Universidad del Cauca, Colombia. Correo electrónico: olverquijano@gmail.com

institutions. Evidence of how children and young people continue to enter extra-age education methodologies to improve, adults who managed to make their life project through the old regional INCI, environments that cause too much academic load, advances in educational inclusion, are among other the most important findings of this research.

Keywords

Development, visual disability, life histories, participatory research, educational inclusion, methodologies, pedagogical practices and educational policies.

Presentación

La transformación de los modelos educativos en Colombia ha pasado por varios procesos donde la calidad de los mismos siempre ha sido un desafío para todas las partes implicadas en su implementación y ejecución. El actual componente de la discapacidad en la inclusión educativa parece convertirse en un verdadero reto, razón que motivó el inicio de esta investigación que contiene reflexiones y revisiones dadas a partir de testimonios de la población con discapacidad visual de la ciudad de Popayán.

Esta investigación se inició en marzo de 2013 y finalizó en Junio de 2014 y contando con la colaboración de integrantes de la Fundación PERCIBV (Personas ciegas y de baja visión de la ciudad de Popayán), integrantes de la liga de limitados visuales del Cauca, usuarios de la sala de invidentes de la biblioteca Rafael Maya, familiares y conocidos de las personas con discapacidad visual y docentes de inclusión entre otros.

Justificación

Gracias a las experiencias cotidianas y reflexiones propias de personas con discapacidad visual de la ciudad de Popayán, se emprendió esta investigación que pone de manifiesto un panorama socio-ambiental muy general de la inclusión educativa. Se espera que observaciones como las que aquí se expone tengan mucho valor pedagógico y sirvan como complemento a muchas consideraciones básicas de aplicación de los modelos de

educación ya establecidos en la región. En la medida que tengan importancia estas observaciones, serán útiles como herramientas pedagógicas para que instituciones y docentes inicien o continúen identificándolas en la parte académica y formativa. Además un buen aprovechamiento de esta evaluación e interpretación subjetiva del entorno educativo de los estudiantes ciegos, encaminaría con mayor eficiencia su acceso a la educación y la apropiación del conocimiento de forma mucho más independiente y con sus propias habilidades.

La aplicación de principios básicos de una investigación participativa en el análisis de la información también permitió comprender una posición, más que crítica, constructivista de la mayoría de las personas que integraron la investigación, sobre el concepto de discapacidad que se proyecta desde el modelo global de desarrollo, porque pese al esfuerzo y gran aporte cultural de muchos grupos de discapacidad de la región y de otros territorios del país que han encaminado un largo trabajo por la socialización de la discapacidad, esta proyección aún mantiene muy presente un concepto de limitación e impedimento creado a través de la historia y que hoy también se refleja en el ámbito educativo.

Las recomendaciones de esta investigación no van dirigidos únicamente a la población invidente sino, para la discapacidad en general y para el común de la población porque así como las políticas sobre discapacidad implementadas en los programas de educación para todos,



que actualmente están siendo difundidas en los establecimientos educativos de Colombia necesitan un minucioso análisis en cuanto a todas sus estrategias de soporte. También lo necesitan las políticas de la educación regular dado que los perfiles de la identidad de los pueblos y las regiones tienen un complejo modo de interpretación y el marco de la legalidad de la diversidad aún está dando sus primeros pasos en un campo muy extenso y las modificaciones y adaptaciones que implica la inclusión de la discapacidad a la educación han sido y seguirán siendo grandes aportes a ese cambio o transformación de los modelos, prácticas y políticas, en las cuales estamos participando y desarrollando.

Antecedentes

Olman Ugalde Gonzales (2003), realizó una investigación sobre el acceso a la educación superior de las personas con discapacidades en España. El objetivo de este trabajo es exteriorizar los problemas que deben desafiar las personas con discapacidad visual cuando se empeñan a acceder a la educación superior. Utilizando la recolección de experiencias en estos contextos, encuentra como obstáculos: el Acceso a la información de documentación, libros, revistas, publicaciones, páginas web y otros, y el factor económico, donde existe una serie de costos ocultos.

Yesica Savino (2004), presenta un proyecto para la creación de un servicio de integración artística y cultural para personas no videntes. Este trabajo pretende beneficiar al olvidado sector no vidente de la población, integrándolo a estas actividades y permitiéndole participar de su vida cultural. El propósito es proponer un Museo donde toda obra se pueda sentir en alto relieve y crear opciones alternas a la observación visual.

Ana Narváez Peláez (2009) recopiló en el documento “las voces de los niños ciegos”, en el congreso internacional educativo realizado por la ONCE y el (ICEVI). El objetivo fue propiciar el encuentro entre

adolescentes deficientes visuales y ciegos de las diferentes regiones del mundo para reflexionar sobre su situación y proponer sus demandas y necesidades. Se requirió un ensayo sobre su vida como adolescente deficiente visual, sus experiencias con los derechos de los niños en su comunidad, su familia, su país o su región o sobre cualquiera de las áreas de trabajo del Congreso. Se recibieron más de 100 ensayos de países tan diversos como Namibia, Gana, Nueva Zelanda, Rusia, etc.

Julia Landazábal (2009), en el “proyecto de fomento a la lectura de personas con discapacidad visual”, sistematizó el relato de los actores aplicando talleres de lectura y al final se realizaron encuestas e igualmente entrevistas personales o por teléfono. Una parte del análisis indicó que las personas ciegas prefieren la lectura en braille, en orden los audio libros y en menor proporción los lectores de pantalla.

Samaniego de García (2009) realiza un breve análisis de la situación sobre el acceso de personas con discapacidad a servicios educativos en Latinoamérica. Resalta para Colombia la experiencia de inclusión en la Universidad de Antioquia donde una buena práctica en el nivel superior es la introducción de elementos de voluntariado y la incorporación de esta población a carreras no convencionales por tradición. Experiencias de estudiantes ciegos mencionan como gran fortaleza el servicio para invidentes del sistema de bibliotecas donde se puede disponer de lectores voluntarios para los parciales o para leer en general todo tipo de documento de manera personalizada o mediante audio grabación.

Rafael Campo Vásquez (2009), artículo: “experiencias exclusivas e inclusivas” presenta una narración de su experiencia como docente universitario, donde expresa su esfuerzo y dedicación para cumplir con sus responsabilidades laborales. También menciona como la desventaja crea oportunidades para desarrollar la creatividad y otras habilidades, demos-

trando que la exclusión puede tener una diferente perspectiva de reflexión.

Beatriz Londoño Toro (2010) en el artículo “la garantía de los derechos de las personas con discapacidad” describe a partir de sus anécdotas, el temor que las instituciones sienten por la seguridad de estas personas cuando no tienen una infraestructura adecuada en sus establecimientos educativos, y por este motivo considerarlos no aptos para su institución. Pero el esfuerzo y dedicación que demuestran estas personas termina por cambiar esta mentalidad y hacen respetar su derecho a la educación.

José Luis Gallego y Antonio Rodríguez (2011) realizaron una investigación sobre “la planeación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual, a partir de un estudio de caso” tomando una muestra de alumnos (seis alumnas y cinco alumnos) de distintas edades, para evaluar el proceso cognitivo de la planificación de la escritura por estos sujetos e identificar posibles disfunciones. Las conclusiones revelan que, en general, estos estudiantes piensan en los objetivos y en las ideas que van a plasmar en sus textos, así como en las personas que los leerán, sin apreciarse diferencias significativas entre ellos, por razones de edad, de género o nivel de escolarización.

Jorge Andrés Colmenares (2011) en su artículo “el museo multisensorial: cuando la oscuridad hace brillar al oro”, describe en primera persona las observaciones de este antropólogo ciego acerca de sus visitas realizadas al museo del oro de Bogotá para adelantar una reflexión sobre la mejor forma de atender a la población invidente. Indicó todo servicio discriminatorio así como aspectos de los contenidos de las vitrinas pueden interesarle a los ciegos y cuáles no. Además invitó al museo para involucrar a las personas ciegas con otros públicos que los acogen con gran interés y propuso numerosas ideas multisensoriales no solamente para los invidentes sino para todos los públicos.

Estefanía Gómez (2012) en su reflexión “experiencias educativas”, presenta una historia de vida que empieza en un colegio personalizado, porque en otras instituciones públicas no le dieron la oportunidad de iniciar sus estudios. Menciona que un primer ambiente se adaptó a sus necesidades y fue flexible a su ritmo de trabajo. Pero el segundo fue todo lo contrario, estudiar en aulas con 40 alumnos por curso, profesores muy dispuestos a colaborar y otros con tiempo limitado para atender a cada estudiante fueron entre otras algunas de sus principales anécdotas. Con reflexiones desde la universidad sobre la dedicación necesaria para mantener un buen nivel académico finaliza su historia, resaltando además, la vital participación de su madre en todo su proyecto de vida.

La tiflóloga Emilia Castro (2012) en su texto “las familias hablan de sus niños y niñas”, transcribe las voces de los padres y otros familiares de niños con discapacidad visual, para resaltar la importancia de estos actores en la inclusión educativa. Destaca la forma como un integrante con discapacidad visual en estas familias les ha llevado a repensar todas las actividades **más sencillas, pero cuando se desarrollan otras habilidades estas hacen que la condición visual de sus niños pase a un segundo plano.**

Objetivos y planteamiento del problema

En las instituciones educativas cada vez es más frecuente encontrar en las aulas a estudiantes con algún tipo de discapacidad físico-motriz, cognitiva, sensorial, etc., que desean formarse y que por derecho a la igualdad están en condiciones de acceder a la educación que reciben otros estudiantes regulares. Sin embargo, las cifras sobre el acceso de esta población a la educación en el país no son muy optimistas, siendo evidente el analfabetismo y de igual forma notorio un gran desempleo. Además publicaciones



sobre el tema generalizan esta situación en todo contexto y dan por hecho que la discapacidad está muy vinculada con la pobreza convirtiéndose en una carga social que limita el avance económico en muchos países. ¿Será que la educación en los países en desarrollo como Colombia se mantiene el concepto de discapacidad dentro de este contexto?

Está claro que Popayán es una ciudad que presenta uno de los índices más altos de desempleo en Colombia. Igualmente coincide con un alto grado de discapacidad, exactamente entre el 8 a 9% de la población y de esta subpoblación el 45% presentan ya visión subnormal. Un contexto en que las opciones de rehabilitación, movilidad, accesibilidad, educación van a ser limitadas, y en consecuencia va a ser común encontrar altos porcentajes de analfabetismo, debido a las dificultades para ingresar a las instituciones de educación por falta de equipamientos tecnológicos e instrumentos pedagógicos que puedan empezar a eliminar las barreras físicas e invisibles de comunicación existentes.

En Popayán también se conoce que existen numerosas barreras físicas e invisibles que impiden respetar el derecho fundamental de toda persona a tener acceso a la educación y a la formación, lo que genera muchos efectos excluyentes en personas con discapacidad visual. Identificarlas podría ser un buen paso a seguir para facilitar su mitigación, y como consecuencia, reducir los efectos negativos que tienen para estos ciudadanos en el acceso a la educación, la participación y el desarrollo y construcción sociocultural.

Todo lo anterior llevó a plantear los siguientes interrogantes como horizontes para movilizar esta propuesta de investigación: ¿Cuáles son las metodologías, pedagogías y los ambientes en las instituciones educativas para brindar a la población con discapacidad visual la inclusión al sistema educativo y garantizar los derechos de formación integral que

poseen los demás estudiantes y que les permita desarrollar su proyecto de vida?

Como objetivo general de esta investigación se planteó analizar el desarrollo y las limitaciones de las metodologías, los ambientes y las prácticas pedagógicas al interior de instituciones educativas en la ciudad de Popayán orientadas a la inclusión escolar, secundaria y superior, y a garantizar el derecho y la formación de población con discapacidad visual. Como objetivos específicos se estableció 1) determinar cómo las instituciones de educación de la ciudad de Popayán abordan el concepto de discapacidad desde una perspectiva socio-ambiental; 2) realizar una lectura general acerca de la política sobre inclusión escolar, secundaria y superior en la población con discapacidad visual en el contexto nacional y regional y 3), analizar la existencia y estado de las metodologías, los ambientes y las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares, secundarias y superiores que atendieron y actualmente registran estudiantes con discapacidad visual en la ciudad de Popayán.

Descripción teórica

El concepto de discapacidad

Enfocar un concepto de discapacidad desde una perspectiva socio-ambiental no es una tarea simple, es necesario tener en cuenta muchos elementos de apreciación o puntos de referencia sobre las condiciones y circunstancias de las personas que integran la población discapacitada y sólo el análisis de todos los elementos al final nos podría encaminar hacia el complejo valor y sentido del significado de la palabra en cuestión. Sin embargo, llegar a una propia definición sería llegar a solo una anotación o una consideración, puesto que la discapacidad también es el respeto por la diferencia, la diversidad, la multiplicidad, y realmente reconocerla desde su propia cosmovisión es recorrer un universo infinito de contextos donde las

prácticas y parámetros a escala global tal vez no estarían acordes con la expresión particular de sus protagonistas.

El término discapacidad se empezó a emplear a partir de 1970 y desde esta década su utilización se fundamenta en su gran difusión internacional. La discapacidad en el plano conceptual y práctico ha tenido diferentes lecturas en razón a tiempos y espacios determinados, por tanto ningún “modelo en forma independiente puede explicar la discapacidad, debido a que cada modelo depende del contexto en el que se proponga” (Gómez, 2007, p. 35). No obstante, la perspectiva socio-ambiental sobre el concepto de discapacidad tiende por lo general a abordarse desde el modelo de desarrollo; es decir desde “los cambios en la función de producción y con el cambio tecnológico, con la acumulación de riqueza, con el crecimiento económico” (Quijano y Tobar, 2006, p. 15).

Si bien en este tiempo, el concepto de discapacidad se percibe como una cuestión de derechos donde se garantiza la igualdad de oportunidades, análoga a un movimiento como la multiculturalidad y su expresión por el multiculturalismo, no se entiende por qué publicaciones de textos especializados como informes, artículos y otros, se refieren en muchos términos peyorativos. Por ejemplo el Banco Mundial expone: “las personas discapacitadas tienden a ser las más pobres entre los pobres”, consideración que fácilmente invita a inducir y vincular la discapacidad con la carencia, penuria, miseria o indigencia. De forma similar la OMS explica como la discapacidad es una “carga”, término que cualquier persona del común lo podría relacionar con obligación, peso, problema o molestia.

Del mismo modo publicaciones muy recientes de origen patrio comparten o informan que la discapacidad visual sigue siendo una carga y además interfiere con el progreso de los países en desarrollo y en los niños las deficiencias no corregidas pueden significar el fracaso escolar.

Desde esta percepción socio-ambiental de la discapacidad visual, se infiere la necesidad de adaptarse o la obligación de cambiar su condición para ser aceptados en un entorno educativo. ¿Es una teoría, o es una realidad?, o es el discurso de siempre donde se apoyan instituciones educativas y otras entidades afines para soslayar su responsabilidad.

Teniendo en cuenta afirmaciones como las anteriores, que provienen de organizaciones especializadas en asistencia financiera o fomento de la salud como el Banco Mundial y la OMS; estas serían precisiones de análisis desde una perspectiva socio-ambiental de la discapacidad muy similares a lo tratado en la problemática de la pobreza por Escobar (2012, p. 73) “más de 1500 millones de personas viven en condiciones de hambre aguda, desnutrida”. Discurso que desde la postguerra agrupó a muchos países como Colombia en la pobreza, y estos a su vez empezaron a representar una amenaza, carga, obligación y problema para los países desarrollados. Según Espitia (2012, p. 24) esta historia sigue siendo “un movimiento discursivo de la cultura de la normalidad para marginar de la vida sociocultural a una gran cantidad de sujetos” y de cualquier modo hoy la discapacidad se estaría promocionando como la problemática de la pobreza.

Por tanto el modelo social de la discapacidad que se ha venido construyendo gracias al gran aporte intrínseco de los movimientos de discapacitados desde aproximadamente cuatro décadas atrás. Es un intento por conceptualizar a la discapacidad como el “resultado de una interacción entre las características de la persona y las respuestas que el medio da a estas características y condiciones” (Echeverry, 2005, P. 21). Es una cosmovisión mucho más adaptable, ajustada e igualitaria con capacidad de aplicar el concepto de forma más sistemática donde sea valorada toda habilidad y destreza proyectándolas como aporte cultural y social, pretendiendo igualmente que el beneficio sea recíproco.



En otras palabras, la problemática de la pobreza y carga social a causa de la discapacidad, es cuestionada por el modelo social “desde el cual se sostiene que el empleo no es la única manera de inclusión dentro de la sociedad” (Palacios, 2008, p. 104-106). Y por cierto, la construcción de un modelo social en el ámbito educativo debería ser igualmente aplicable, conforme la educación emprenda el desarrollo de una mentalidad de comprensión del tema, ya que, “la condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación” (Morin, 1999, p. 8).

La discapacidad visual

La discapacidad según la OMS forma parte de la condición humana y casi todas las personas sufrirán algún tipo de discapacidad transitoria o permanente en algún momento de su vida. Para la ONCE la discapacidad visual es un conjunto de condiciones que limitan las habilidades, los conocimientos y las actividades del desempeño y bienestar personal.

Cuando se habla en general de ceguera o deficiencia visual se refiere a condiciones caracterizadas por una limitación total o muy seria de la función visual. También se utilizan otros términos como “Ciegos totales: quienes no tienen ninguna percepción luminosa”; o “Deficientes visuales profundos: quienes poseen alguna visión, pero que aun así tienen que utilizar en su desempeño, técnicas propias de las personas ciegas” (Narváez, 2009, P. 31). Para el caso de baja visión también se utilizan términos como ceguera parcial, la cual implica un residuo o existencia visual que permite “la orientación a la luz y percepción de masas, por lo que permite el desplazamiento, pero no es útil para realizar actividades escolares o profesionales” (Cebrián de Miguel, 2003, p. 59).

La educación y la discapacidad visual

Para empezar, es lógico creer que durante el transcurso de la humanidad, las personas con discapacidad visual se pre-

pararon de acuerdo a su entorno familiar y social, Así la idea de subsistir y el ritmo que esto implica crearía la necesidad de aprender labores conforme a su cotidianidad. Al respecto, el profesor Montoro (1991, p. 14) expone que “las personas con discapacidad visual se emplearon como molineros, panaderos, curtidores, guardianes, masajistas o en labores de alfarería, albañilería, la hechicería, la música y la mendicidad como únicas labores permitidas para estas personas”. Entonces la historia o quienes escribieron la historia, al parecer no contemplaron las actividades ejercidas por los ciegos de la época como aportes culturales para la humanidad, además como la cultura se consideraba exclusiva de la sociedad letrada, no solo se subestimó todo su potencial, sino que también se crearon conceptos herrados de estas personas a lo largo y ancho de la historia que todavía se siguen manteniendo muy presentes hasta nuestros días.

Registros sobre el tema debidamente documentados se dan a principios del siglo XIII, época en donde se empieza la protección de la población con discapacidad visual fundándose con este propósito asilos en Francia, Alemania, Austria y otros países de Europa, solo como como beneficencia, dado según el profesor Montoro, en la época casi siempre se consideró a estas personas como carentes de capacidad inteligible, puesto que no existían en el momento un método de lectura y escritura adaptado a la limitación visual. A partir de 1875, se establece la educación para no videntes por Valentín Haüy; quien con un novedoso sistema de letras en relieve reconoce en esta población una gran capacidad de aprendizaje. Luego en 1923, Luis Braille dio a conocer al mundo un sistema de lecto-escritura empleando códigos a base de seis puntos en relieve y dada su aplicabilidad éste se convertiría en el método más utilizado para acceder a la educación por parte de los deficientes visuales. Después de la segunda guerra mundial, se emprenden los programas de

rehabilitación y la creación de instituciones de educación especial financiadas por el estado.

Estos últimos acontecimientos y avances en materia de educación también son acogidos en Colombia, fundándose en 1926 el Instituto para Niños Ciegos y la expedición de la Ley 45 de 1926, por la cual se fomenta la educación para ciegos. Acorde con esto, el censo de 1928 tiene en cuenta en su registro tres deficiencias, para cuantificar y cualificar por primera vez esta población. Algunos datos arrojaron que las personas ciegas eran quienes más estudiaban en comparación a sordos y físicos, pero se mantenía la idea que no se consideraban educables. Durante este periodo, es cuando en Colombia, hay una nueva tendencia a detectar alumnos con dificultades para seguir el ritmo normal de la clase y aparecen las instituciones especiales. En efecto, en el año de 1955 se crea el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) como una institución técnico-asesora con sedes regionales en todo el país pero actualmente “el modelo cambio a la centralización en una única sede en la ciudad de Bogotá” (INCI, 2014).

A propósito en los años 1927 y 1931 se realizan: la primera conferencia americana “para tratar los problemas comunes a los educadores con limitación visual” y la aprobación de la Ley 24 que hace obligatoria la educación para niños ciegos. Posteriormente y como resultado de la aprobación de la ley 27 de 1942 se crea el Instituto para Niños Ciegos, Sordos y Mudos de Cali, Departamento del Valle del Cauca, precisando normas para la docencia. Conforme a estas se crean cursos para los docentes de las escuelas especiales y finalmente en 1982 “la universidad pedagógica nacional establece la primera licenciatura en educación especial-tiflogía” (Cobos, 2014, p. 3).

Educación para todos

La transformación de las instituciones de educación especial se da a partir de

la década de 1990 con la apertura de la educación para todos y la conferencia de Salamanca en 1994, donde empezó a tratarse el tema de la inclusión educativa. Contextos educativos tomados en cuenta por la Ley 115 o Ley general de la educación, dando origen al decreto 2082 de 1996; el cual define los servicios a población con limitaciones y el decreto 3002 de 2002; que pretende organizar y fijar la planta de personal para atender a estudiantes con discapacidad.

Por estos años se da también casi simultáneamente el inicio del sistema nacional de evaluación de la educación (SI-NECE), el cual, además del desempeño de los estudiantes, agrega una dimensión “de desarrollo personal”, haciendo énfasis en aquellos factores que requiere el individuo para su adaptación al contexto social, cultural y político, hoy conocido como Sistema Nacional de Evaluación de la educación (SNEE). A continuación se aprueba la resolución 2565 de 2003 estableciendo la permanencia de los apoyos específicos requeridos por esta población en un aula regular.

Colombia un país adscrito a la Organización Nacional de Naciones Unidas (ONU) participa conforme a sus disposiciones y en 2006 hace parte de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, convención que trata de abordar la comprensión de la discapacidad y los cambios de las perspectivas políticas y sociales. Consecuentemente en 2008 en la conferencia sobre educación inclusiva (ginebra- Suiza) de la cual adopta sus principios, conformando el decreto 366 del 9 de febrero de 2009; donde se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Finalmente La Ley estatutaria 1618 de febrero de 2013; garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.



Historias de vida y discapacidad

El concepto más común de “historia” se puede resumir en el intento por construir el pasado de la humanidad, de ahí, el análisis del comportamiento humano, causas y consecuencias es el estudio de las ciencias sociales. Una de las técnicas utilizadas por sociólogos y antropólogos iniciando el siglo XX fueron las historias de vida, empleándolas para “preservar la memoria de la vida trivial, a partir de relatos de caciques y chamanes americanos” (Veras, 2010, p. 11). También es cierto que la objetividad es necesaria para obtener datos cuantitativos y realizar análisis estadísticos, aun así no se pueden hacer a un lado los criterios personales o consideraciones de una comunidad. De este modo la historia de vida cobró importancia como una técnica para recoger documentos personales en el campo clínico “constituyéndose en un material de primera magnitud”, el cual también se puede complementar con otros testimonios que se consideren representativos “permitiendo categorizar la información y hacer comparaciones mediante la acumulación de relatos” (Gimenes y Cano, 2008: 7).

En este sentido “las historias de vida se interesan por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor” (Cordero, 2012, p. 2), así, el saber cultural es igualmente relevante como información para cualquier investigación. Entonces, si consideramos que las historias de vida pueden reconstruir el pasado individual, en conjunto o en comunidad, su aplicación sería una “fuente para construir la nueva historia” (Osorio, 2006, p. 5). Ahora bien, teniendo en cuenta que las historias de vida son una oportunidad para recolectar información y analizar datos de origen cualitativo, la participación de los propios actores en la investigación es también indispensable para construir un razonamiento situado ante toda circunstancia, permitiendo “obtener unos datos e información que a través de la investigación cuantitativa no podríamos recoger” (Fernández, 2012, p.

7). Pero por lo general no existe una cultura que fomente o permita una investigación participativa iniciada por los mismos grupos de discapacidad de regiones algo apartadas del contexto nacional, puesto que es común que otras entidades afines al trabajo social las asuman, sin embargo también existen investigadores académicos, que además de realizar una práctica, pretenden contribuir con el cambio de los procedimientos “incorporando a los informantes como asesores o co-investigadores” (De la Rosa moreno, 2010, p. 14).

Metodología

Población y muestra

La presente investigación se desarrolló en el municipio de Popayán, Departamento del Cauca, Colombia. Contó con la participación de más de 40 personas con discapacidad visual, de los cuales 13 son niños y adolescentes que actualmente estudian en instituciones públicas y privadas de la ciudad de Popayán, 5 son adultos y están realizando estudios de educación superior y aproximadamente 8 están cursando o aspirando a terminar su bachillerato. El resto de la población son personas adultas egresadas de educación superior, o han terminado el bachillerato hace 10 o más años y algunas que no han podido ingresar o no han podido terminar sus estudios primarios. Actualmente esta población integran la Fundación PERCIV (Personas Ciegas y de Baja Visión de Popayán), LIVICAUCA (Liga de Limitados Visuales del Cauca), o son usuarios constantes de la sala de invidentes de la biblioteca Rafael Maya.

Por lo tanto, este documento no es la elaboración de un texto tiflológico de estrategias y directrices ajustadas a estrictos procesos metodológicos, sino que busca rescatar la propia voz de personas en situación de discapacidad visual que día a día se esfuerzan por adaptar su pensamiento, material y accesibilidad a los establecimientos educativos.

En principio los datos se obtuvieron empleando técnicas conversacionales para recoger información cuantitativa y cualitativa de experiencias, de forma similar a la recolección de datos clínicos en el campo de la enfermería y otras experiencias en la utilización de la historia de vida como medio de investigación. Luego se adicionó al trabajo de recolección de información, principios básicos de una investigación participativa porque las personas referenciadas como población y muestra, a menudo se integran en diversas actividades dispuestas por organizaciones como: la Fundación PERCIV y LIVICAUCA. Por dicha razón, se incorporaron algunas personas a la investigación como co-investigadores dado el rol que ejercen dentro del grupo y su experiencia en el tema, quienes además contribuyeron con el análisis de los datos auto-incorporándose de esta manera en la investigación.

Por consiguiente se tuvieron en cuenta las siguientes etapas:

Clasificación de la información biográfica disponible de la población objetivo.

La información se obtuvo de las siguientes fuentes:

- Documentos en primera persona, proporcionado por el individuo o individuos.
- Documentos en tercera persona sobre un individuo individuos en cuestión.
- Autobiografías, diarios y anotaciones diversas (agendas, memorias) cartas, documentos expresivos (composiciones literarias, artísticas, poéticas, etc.).
- Manifestaciones verbales obtenidas a través del diálogo en visitas personalizadas, manifestaciones espontáneas en diversos sitios, llamadas telefónicas, charlas por medios virtuales, utilizando siempre cuestionarios libres.
- Estudio de casos e historias de vida (biografías).

La mayoría de los encuentros con menores y jóvenes se dieron en lugares de actividad académica y se obtuvieron

relatos cortos sobre temas de inclusión educativa. Con la mayoría de los adultos se realizaron visitas personalizadas dedicando el tiempo necesario y recopilar información para una historia de vida.

Las historias de vida y la mayoría de los encuentros fueron grabadas, luego transcritos a texto y estos documentos puestos en conocimiento de la fuente informativa.

La mayoría de personas adultas que colaboraron en la investigación permitieron el uso de su identidad, pero algunos datos relevantes que se mencionan son de personas cercanas o familiares de los menores, de quienes no se guardó un registro grabado.

Entre los co-investigadores se destacan principalmente (3A, 4A, 5A, 6A, 8A y 13A).

De las historias de vida se extrajeron los datos más consecuentes a los objetivos propuestos. Igualmente en el transcurso de la investigación se cruzaron todas las historias y finalmente se determinaron algunos informantes a los cuales se desarrollaron observaciones más personalizadas, sin incurrir a una sola historia de vida.

Con la clasificación de esta información se realizó un análisis para identificar el comportamiento de la población con discapacidad visual en los entornos educativos.

Conforme al desarrollo de la investigación se determinaron dos grupos:

- Grupo A: Estudiantes egresados, y activos adultos
- Grupo B: Menores y jóvenes activos, familiares y docentes.

Se tuvieron en cuenta el tipo de patología (persona completamente ciega o de baja visión) y estrato social, para analizar la influencia del modelo de desarrollo sobre la discapacidad en el ámbito educativo, dada la estrecha relación aplicada entre pobreza y discapacidad expuesta principalmente por la OMS y el Banco Mundial.

Análisis de toda la información obtenida.

- Triangulando la información disponible (análisis estadísticos, datos bio-

- gráficos y relatos e historias de vida).
- La colaboración de la Fundación PERCIBV (personas ciegas y de baja visión), usuarios de la sala de invidentes de la biblioteca Rafael Maya de Comfacauca y los integrantes de la Liga de limitados visuales del Cauca, también fue importante la opinión de la familia y de algunos docentes de inclusión.

Para distinguir adultos de jóvenes y niños se realizó una clasificación subjetiva de acuerdo a las edades, asignando los siguientes rangos:

- De 1M a 7M. Menores de 14 años.
- De 1J a 7J. Jóvenes y adolescentes entre 15 a 23 años.
- De 1A a 20A. Adultos o personas mayores de 23 años.

Para dar un sentido más claro de análisis se diseñó una tabla con datos biográficos y su manifestación en cuanto a un apoyo tifológico.

Nota: Al recoger relatos, las entrevistas fueron abiertas, pero se trataron de dirigir hacia tres parámetros. Básicamente se trató de contextualizar el núcleo familiar y el entorno social, vivencias durante y fuera del periodo escolarizado y el acceso a la información.

Por razones de confidencialidad y fines de publicación, se reservan los nombres de todas las personas con discapacidad visual que suministraron sus experiencias de vida, familiares o amigos y funcionarios públicos o privados que trabajan con esta población.

Hallazgos

Las personas adultas prácticamente contextualizaron todo el trabajo, gracias a su experiencia y autonomía, suministraron una información valiosa sobre el tema. Se descartaron algunos relatos porque ciertas personas solo han realizado estudios no formales y otros porque sus relatos acontecieron hace más de 20 años, pero de todos modos sirvieron de evidencia para complementar la investigación.

Grupo A

Se distinguen 20 personas adultas ciegas y de baja visión que ya tienen título de bachiller o universitario, o actualmente están terminando alguno de los dos procesos.

Grupo B

Niños y jóvenes ciegos y de baja visión que actualmente están haciendo un proceso educativo.

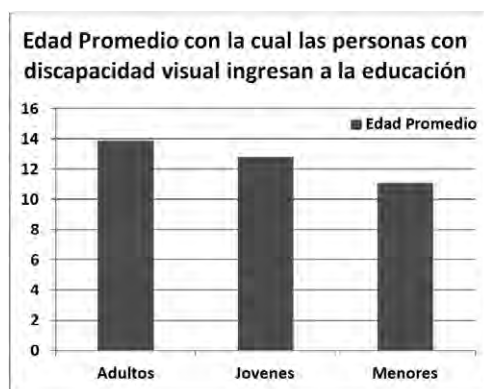
Se identificaron 7 menores y 4 jóvenes activos en cuatro instituciones de primaria y secundaria

Recoger relatos de niños no es fácil, dado que no son tan elocuentes como los adultos y prácticamente solo responden a preguntas con un sí, no o no sé. Por tanto se referencian los testimonios más relevantes. Otros datos sobre estos chicos se obtuvieron por familiares y terceras personas.

Análisis de los datos

Sobre el promedio de edad a la que las personas del grupo con discapacidad visual participante en la investigación, han ingresado a una educación formal.

- La edad promedio en que los adultos iniciaron su educación es de 13.9 años.
- La edad promedio en que los jóvenes iniciaron su educación es de 12.8 años.
- La edad promedio de los menores es de 11.1 años.



Según estos datos es evidente que los adultos empezaron a estudiar en extra edad con respecto a estudiantes regulares, en los jóvenes también es evidente esta tendencia y esto igualmente se presenta en los menores que actualmente

están activos en un proceso educativo. Sólo cuatro casos en particular 8 A Y 11 A (adultos de baja visión), y 5 J Y 6 J (jóvenes ciegos) empezaron su educación a una edad común a otros estudiantes regulares.

Tabla 1: Datos biográficos de adultos ciegos

Código	Edad	Patología	Estrato social	Manifestó recibir apoyo tifológico de la institución
1 A	16	Ciego	2	No
2 a	19	Ciego	3	No
3 A	17	Ciego	1	No
4 A	17	Ciego	3	No
5 A	23	Ciego	Zona rural	No
6 A	8	Ciego	2	No
7 A	18	Baja visión	3	No
8 A	6	Baja visión	3	No
9 A	8	Baja visión	3	No
10 A	9	Deficiencia visual profunda	3	Si
11 A	6	Baja visión	2	No
12 A	-	Ciego	2	No
13 A	9	Ciego	4	No
14 A	9	Ciego	2	No
15 A	-	Ciego	3	No
16 A	20	Ciego	1	No
17 A	18	Baja visión	2	No
18 A	20	Baja visión	2	No
19 A	-	Ciego	3	No
20 A	-	Ciego	2	No

Tabla 2: Datos biográficos de jóvenes y menores ciegos

Código	Edad	Patología	Estrato social	Manifestó recibir apoyo tifológico de la institución
1 J	18	Ciego	Zona rural	Si
2 J	12	Ciego	3	No
33 J	21	Baja visión	2	Si
4 J	-	Deficiencia visual profunda	2	Si
5 J	7	Ciego	3	No
6 J	6	Ciego	3	No
1 M	9	Ciego	2	Si
2 M	12	Ciego	Zona rural	Si
3 M	13	Ciego	Zona rural	no
4 M	13	Ciego	2	No
5 M	11	Ciego	2	Si
6 M	11	Ciego	1	No
7 M	9	Ciego	1	No



Sobre la distribución de las patologías

Según los datos el 72% de las personas del grupo son ciegas, el 21% son de baja visión y el 7% son deficientes profundos. Estas cifras nos pueden indicar que la discapacidad visual se enmarca en la ceguera y muchas personas de baja visión u otras patologías similares no se involucran dentro de esta clasificación, distinción o categoría.

Sobre estratificación social

Según los datos el 8.25% de las personas provienen de una zona rural y el 92.75 se encuentran en la zona urbana. En la zona urbana el 7.25% de las personas pertenecen al estrato social 1, 48.27% al estrato social 2, 41.37% pertenecen al estrato social 3 y un 3.4% pertenecen al estrato social 4. Estos datos nos indican que más del 50% de las personas pertenecen a los estratos 1 y 2, es decir bajo-bajo y bajo que alberga la población con menores recursos solo una persona (A 13) pertenece al estrato 4 o medio-medio y en los estratos 5 o 6 no se registra presencia de las personas del grupo.

Sobre manifestar apoyo tifológico de la institución donde realiza o realizó su educación

En total un 78.78% de la población manifestaron haber recibido algún o ningún apoyo tifológico por parte de la misma institución donde estudian o estudiaron teniendo que recurrir a otros espacios para encontrar ayudas a sus necesidades educativas. De los adultos solo uno (A 10) mencionó apoyo, pero esta persona la mayor parte de su escolaridad la realizó en Bogotá. De los jóvenes tres mencionan apoyo de la institución, pero dos (1 J y 3 J) están terminando la primaria y uno (2 J) está en bachillerato. De los menores tres mencionan esta atención, de los cuales dos (1 M Y 2 M) están terminando la primaria y uno (5 M) está empezando el bachillerato. Esto da a entender que si

se está empezando a incorporar con mejor disposición la atención de estudiantes con discapacidad visual en estos niveles educativos.

Sobre metodologías

“Hasta el año 2005 el INCI capacitó a 4046 docentes para la detección de alteraciones” y según INCI (2008, P. 12) “desde el año 2006 inicio la formación de docentes de inclusión en 16 departamentos del país” (Robayo, 2009, P. 10). Si bien, según el relato de una profesora de inclusión, las capacitaciones se están realizando para fortalecer la aplicación de un modelo educativo de inclusión; estas no son lo suficientemente continuas, y es imposible que en 3 días o una semana un docente adquiera la experiencia de un tíflogo que ha estudiado 5 años o más. Ahora, (6 A) y su experiencia como representante de discapacidad en la región menciona que entre estos departamentos está el Cauca, pero es muy poco el avance en esta tarea en zonas muy apartadas, quedándose muchos niños sin la oportunidad de ingresar a una institución de educación inclusiva. Más aún, la cifra de niños registrados en el Sistema Integrado de Matriculas da cuenta de datos que no concuerdan con la realidad porque al parecer están registrando niños sin ningún diagnóstico, como niños ciegos y de baja visión (esta anomalía también está registrada en el proyecto pedagógico de promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual).

Por otro lado, según datos del grupo, siete (1A, 2A, 3A, 4A, 8A, 14A y 17A) de las personas adultas que recibieron apoyo del INCI; dos son bachilleres y cinco son profesionales que actualmente ejercen su profesión. Todas expresaron que para un buen propósito de formación se les exigía aprender lecto-escritura, manejo de ábaco, movilidad y técnicas de la vida diaria antes de pretender ingresar a una institución educativa, ninguna manifestó apoyo de la institución donde realizó su educación, porque el INCI cubría casi

todo el trabajo complementario de ayudas educativas.

A esto según los relatos de (14A) menciona que: “Con la colaboración del INCI ingrese a una escuela formal sin ninguna restricción, y siempre fui alumno destacado en el colegio”. Además (14A) nos dice que: “El INCI siempre fue mi punto de apoyo para corresponder con toda la exigencia académica, acompañamiento de la tífloga, lectores voluntarios, y explicaciones de otros colegas ciegos que ya tenían mucha más experiencia”. Así mismo (1A) nos confirma que: “La metodología del INCI fue solicitar los temas por adelantado y en otra jornada se trabajaba con la tífloga”.

Conforme a lo anterior, las historias de vida de estas personas ponen de manifiesto que una de las metodologías empleadas por la tífloga del INCI cuando se aplicaba la integración, fue solicitar el material por adelantado a las otras instituciones para transformar el material y adelantar los temas, así los estudiantes ciegos llegaban ya bien preparados, a socializar los conocimientos adquiridos. Pero después de la centralización del INCI el panorama cambió y las familias interesadas en la formación de sus niños tuvieron que empezar a buscar apoyo en otras instancias, en su mayoría ya de origen privado. Como vestigio del INCI hoy existe la sala de invidentes de la biblioteca Rafael Maya, y prácticamente todos los relatos de los niños, jóvenes, familiares y otros profesores, mencionan como vital la participación de la Tífloga de la sala de invidentes, en el proceso de inclusión educativa porque es la persona que tiene más experiencia y práctica sobre el tema, capacita a los estudiantes, asesora a las familias e instituciones educativas.

No obstante, las historias de (7A), (5J), (5A), quienes no contaron con el INCI nos dicen: Mis calificaciones nunca pasaron de malo o regular, pero los docentes nunca se preocuparon por este detalle, simplemente lo pasaron por alto. Del mismo

modo: Cuando ingrese a bienestar familiar No tenía desarrolladas habilidades como otros niños, me aislaron. Mis padres buscaron el apoyo de una tífloga particular y me cambiaron de institución porque los docentes no me prestaron atención. Igualmente: Había buena disposición de los docentes, pero no contaban con herramientas tíflogicas, me relegaron ese trabajo pero igual no cuento con un apoyo particular.

De todos modos, según los relatos y las historias de vida, la inclusión es algo contrario a cuando existía el INCI, puesto que el INCI, recibía a los niños, jóvenes y adultos ciegos y primero los preparaba para luego sugerir a los familiares, como y donde podrían ingresar a estudiar. En cambio hoy las familias buscan primero incluir a estos chicos en instituciones que no pueden negar su derecho a la educación, pero aún no cuentan con experiencia porque el tema sobre inclusión educativa apenas se está iniciando en esta región y adaptando sus metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas.

Sobre los ambientes

Las cifras sobre el acceso a la educación de personas con discapacidad visual realizadas en el último censo DANE (2005) permiten dar cuenta que esta población en Colombia, aun no tiene garantías suficientes para acceder a la educación. Por ejemplo: “El 60 % de la población con discapacidad visual, entre los 3 a 5 años no accede a la escuela. El índice de analfabetismo de la población con discapacidad visual triplica la tasa de analfabetismo del país. Otros datos también indican que el 30.6% de las personas con limitación visual carece de estudios y el 69% de las entidades territoriales certificadas reportan atención” (INCI, 2007 en INCI, 2008, p. 10).

Referente a lo anterior encontramos que las historias de (2A) mencionan: “Las directivas de la localidad no encontraban un espacio en sus aulas para recibirme, me decían que existían instituciones es-



peciales como el INCI". Incluso (1A): "No me permitieron matricularme, los docentes no me aceptaban, el director le pidió a mis padres que me retiraran de la institución". De forma similar (4A): "Cuando fui declarado ciego, deje la escuela, porque no tenía la forma de ingresar y aprender métodos para afrontar la exigencia de la educación". Y siendo común (17A Y 18A): "No logramos continuar avanzando en la escuela por nuestra baja visión". Para el caso de los menores según el padre de (3M): "el profesor dice que es muy callado, a veces parece que entiende, y otras se distrae mucho, a veces no sabe cómo trabajar con él". A esto según co-investigador opina: "el entorno de donde viene no da mucha importancia a la educación de una persona con discapacidad visual y todos los que componen este entorno no demuestran un verdadero compromiso. Como no hay profesores de inclusión en la escuela rural más cercana y también se le dificulta viajar a la ciudad todos los días, por ahora va a seguir visitando la sala de invidentes una vez por semana".

En tanto, si observamos el promedio de edades a la que las personas con discapacidad visual del grupo tienen una oportunidad firme de iniciar su educación, mantiene la tendencia de realizarse a extra edad, aunque para los menores empieza a bajar este promedio, esta 5 años por encima de la edad a la que un estudiante regular inicia su escolaridad, confirmando lo estimado por el último censo sobre discapacidad DANE 2005. También se evidencia que casi el 9% del grupo proviene de una zona rural, porque no encuentran un ambiente propicio que les permita ingresar a la educación del lugar.

Sobre el tema las historias de (3 A) mencionan: "Nunca tuve la oportunidad de ingresar a una escuela de la región, debido a la falta de un apoyo familiar. Igualmente la creencia cultural de la localidad, donde la limitación visual me impedía hacer lo mismo que los demás niños y adultos". También (5A): "Empecé a perder la vista

y tuve que retirarme de la escuela porque no encontré apoyo en la institución, pues es rural y carece de docentes". Es igual lo mencionado por (16A): "En el pueblo donde vivía no me permitieron estudiar, además estaba muy distante la escuela". Pero otro es el caso de (6 J): "Afortunadamente desde niño tuve una excelente asistencia por el instituto de niños ciegos, sordos y mudos de la ciudad de Cali, y mi ingreso a una escuela fue sin mayores dificultades, además mi madre y padre son docentes y aprendieron a escribir en braille".

Tomando lo anterior como ejemplo, buena parte de las historias de vida de los adultos también manifiestan que la mayoría proviene del campo, y cuando fueron niños, intentaron ingresar a la escuela rural, pero el contexto social en el que está enmarcada la discapacidad no se los permitió. Razón por la cual, podríamos entender porque estas personas empiezan sus estudios primarios con gran diferencia en edad a otros niños y también porque es necesario considerar la estimulación temprana de los niños con discapacidad visual, siendo más que una necesidad un requisito anterior al ingreso a las instituciones educativas. Por ejemplo: los jardines infantiles de Bogotá son asesorados por "profesionales de apoyo interdisciplinario de inclusión (Fisioterapeutas, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicólogos y educadores especiales) para el desarrollo de los niños y las niñas en las cinco dimensiones planteadas por el lineamiento pedagógico" (Pérez, 2013, p. 34).

De esto las historias de (4A) nos dicen: "En el INCI empecé una rehabilitación integral; movilidad, actividades de la vida diaria, alfabeto braille y ábaco, también la música fue todo el tiempo complementaria". Así mismo (16A): "Desde que llegue a Popayán el INCI fue mi segunda casa donde aprendí todo lo que no podía hacer en mi casa del pueblo". Es más (12A): "El INCI representa todo lo que he podido lograr hasta el momento estudiar y ser profesional, trabajar como profesor, formar una familia en general".

Aunque la sede regional del antiguo INCI ya no existe, es interesante resaltar de las historias de algunos adultos el marcado afecto o agradecimiento hacia esta institución, porque en esta encontraron un apoyo intangible, una segunda escuela, y lo necesario para realizar un aprendizaje integrado. Además disponían de un espacio para socializar todas sus experiencias dentro y fuera de las instituciones y lo más importante los niños y adultos nuevos, encontraban en otras personas con discapacidad visual un grupo de amigos que ofrecía integración y motivación para iniciar o continuar un proyecto de vida. En cierto modo, hoy un espacio cercano a ese ambiente es la sala de invidentes, donde existen muchas herramientas tiflológicas como también un espacio para reforzar trabajos y otras prácticas bajo el acompañamiento de una tiflóloga muy experimentada que presta servicios similares al antiguo INCI, una profesional dedicada exclusivamente a ofrecer ayudas educativas especiales.

Sobre la sala de invidentes las historias de (13A) nos dicen: “Aprendí muchas habilidades en la sala de invidentes, igual me colaboraron para ingresar a una escuela pero creo no hubiera podido continuar sin el apoyo de una tiflóloga personalizada”. También (17A Y 18A) nos dicen: “A veces visitamos la sala de invidentes, la tiflóloga nos motiva a estudiar y nos invita a los talleres que hace de braille, ábaco y otras manualidades”. Como resultado evidente (15A): “Al ser adulto ciego no me costó mucho tiempo aprender lo básico para empezar a estudiar y gracias a la sala de invidentes encontré una buena capacitación”. Pero según (9A): “El único espacio donde se pueden disponer de ayudas tiflológicas en la ciudad no es propiamente una biblioteca con libros para universitarios, hay que buscarlos en otras bibliotecas donde prácticamente somos ignorados.

Sin embargo, según los datos del grupo más del 50% están presentes en los estratos 1 y 2, habitando por lo general sitios

periféricos de la ciudad. Con respecto a esto, los relatos de algunos familiares mencionan que no es fácil asistir todo el tiempo a la sala de invidentes y a la principal institución que se está promocionando como escuela inclusiva porque no son del todo asequibles para todas las familias. Y no es únicamente por la disposición de tiempo, son los costos agregados porque para algunos, llegar a estos establecimientos, habría que tomar más de un transporte y las políticas favorables a la movilidad de esta población como otorgar un subsidio o proporcionarlo gratuito no se dan en la práctica. Son también situaciones que el desplazamiento implica dentro de una estructura urbana que no está adaptada para la movilidad de las personas con discapacidad visual, mientras que los estudiantes regulares cuentan con la mayoría de requerimientos necesarios para cumplir con la exigencia académica dentro de los mismos establecimientos educativos.

Ahora las historias de (6A) y (3A) muestran otras dificultades como: “Con mi diagnóstico de baja visión siempre encontré obstáculos, no alcanzaba a leer al tablero, a veces no podía escribir en tinta, los profesores no utilizaban ningún material accesible”. A pesar que: “La llegada de lectores de pantalla marco diferencia en el método de estudio, significó mejorar la calidad de la formación, pero aun la dificultad está en la transformación de los materiales a formatos digitales porque no todo el material está en la misma calidad”.

A esto podemos agregar, que según las historias de vida de los adultos encontrar un ambiente académico inclusivo al interior de las instituciones es complejo dado que por lo general éstas, y el contexto educativo parece no tener en cuenta muchas circunstancias a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad visual. Esto claramente se demuestra cuando el 95% de los adultos mencionaron no haber contado con apoyo tiflológico por parte de la institución donde se educaron. Así, la ayuda o complemento a necesidades



educativas como transformar materiales a braille y formatos digitales, interpretación de gráficas y resolver dudas respectivas no las encontraban en una misma institución. De igual modo, cumplir con los compromisos cuando el currículo no era lo suficientemente flexible generaban lógicamente costos adicionales, incluso, si herramientas tan indispensables como lectores de pantalla, magnificadores, escáneres, etc. no son adoptadas por las instituciones, tampoco van a estar al alcance económico de quienes la requieran particularmente, de tal modo es lógico que se generen vacíos en la teoría y práctica del conocimiento. Por último la sala de invidentes, a pesar del gran servicio que presta, en ocasiones es limitada, dado que en su mayoría solo se encuentran textos escolares y cuando hay lectores voluntarios por lo general la lectura la realizan estudiantes de bachillerato cumpliendo horarios de alfabetización; jóvenes muy poco adiestrados para realizar una lectura de cualquier tipo de texto de manera comprensible.

Otra perspectiva que resaltan las historias de vida es la sobre carga académica, evidentes en casos como (13A) quien nos dice: “en la mañana tenía una jornada de clases, en la tarde llegaba a la sala de invidentes para otra jornada de traspaso de materiales y adelantar trabajos, en la noche continuaba en la misma labor porque si no me atrasaba y no todos los docentes me colaboraban, termine un técnico, pero con tanto trabajo no sé, no queda tiempo para tu propia vida social”. De forma muy semejante (4A): “Siempre tuve que dedicar el doble o más de tiempo que mis compañeros para estudiar, solo podía tomar resúmenes, no es lo mismo escribir con tinta a escribir con braille”. Y así mismo (13A), (14A): “Mi rutina siempre fue del colegio al INCI y de allí al trabajo, y los fines de semana adelantar todos los temas, no logre ingresar a la universidad pública igual no tengo para una privada y con el doble de trabajo que necesita un ciego para mantenerse en la educación sería imposible seguir trabajando”.

En suma al tema las historias de (5A) nos mencionan que: “no es difícil estudiar, son los contextos educativos los que limitan, el material accesible y la disposición de los docentes no por compromiso, por falta de tiempo. A esto (14A) aporta que: “Durante mi periodo escolar y bachiller, me permitieron realizar las evaluaciones de forma oral, pero a horarios distintos a los otros compañeros, tenía que faltar a algunas clases, había momentos donde algunos docentes no tenían tiempo y lo peor necesitaban que contestara rápido por su afán muchas veces se molestaban, y otras se me acumulaba todo evaluaciones con trabajos y otras obligaciones académicas”. Para (6A) sin duda: “El personal docente siente miedo de recibir en sus aulas a un estudiante con discapacidad visual, existe tecnología pero no es fácil acceder a esta para las personas de escasos recursos”. Así mismo (7A) nos indica que: “Aprender el uso de un magnificador me lleno mucho de satisfacción porque me sentí más independiente, pero no todo se puede leer con el computador”. Es más, (5J) hace evidente que no toda la educación es accesible porque: “En la universidad no existe docentes preparados para transformar pentagramas de música a braille u otro sistema accesible para mi lectura y este trabajo de transformación es de suma obligación para estar al nivel de mis compañeros”.

Por lo que sigue, los relatos de familiares y otras personas cercanas al grupo, se ponen de acuerdo al decir; que son los únicos que se enteran de las verdaderas necesidades de las personas con discapacidad visual en los ámbitos educativos, “son los únicos testigos del doble o quizás el triple de tiempo y de esfuerzo requerido para estar al nivel de los demás”. Hoy se habla mucho de inclusión, pero de todos modos siempre será mayor el esfuerzo de un estudiante con discapacidad visual para culminar sus estudios, también va a ser necesario el requerimiento de herramientas para compensar sus necesidades educativas y lógicamente colaboración

de otras personas, como compañeros amigos y familiares para realizar consultas, trabajos, otras tareas y lecturas poco accesibles.

Sobre las prácticas

Con respecto a este tema las historias de (1A) mencionan: “Sin las herramientas básicas como movilidad, lecto-escritura, braille, conocimientos matemáticos en ábaco y muchas otras manualidades sería complicado continuar estudiando”. Conforme a esto (3A) adiciona: “Las principales prácticas en el INCI fueron la movilidad, la lecto-escritura braille, utilización del ábaco y escritura en tinta con guía en relieve”. Pero según (2A): “No es suficiente el requerimiento para acceder a la información, son también los compromisos con el tiempo de entrega de trabajos y preparación de las evaluaciones, porque en algunos campos no es fácil ajustarse al ritmo de los demás. Igualmente de forma similar la historia de (5J) menciona: “Mi profesora de música siempre me ha educado desde niño, ahora graba mis partituras en audio para poderlas transformar a braille, me explica y me sigue ayudando en mis trabajos, es muy difícil crecer en este campo sin un tutor personalizado”. Por otra parte, según (5A): “Los docentes conocen de las capacitaciones en sistema braille, pero no asisten”. A esto (10A) opina: Siempre el acceso a los materiales físicos me representaron inconvenientes, pero el saber interpretar bien las lecturas y saber tomar apuntes me contribuyo con este detalle. Igual si cuentas con personas muy recursivas que saben describir figuras y gráficas es posible avanzar sin mayores inconvenientes.

De acuerdo a los datos suministrados por el grupo un 78% mencionó que no contaron con apoyo tifológico de la institución, pero esta gran proporción está concentrada en los adultos, de los cuales siete ya mencionados anteriormente contaron con el INCI y los restantes trece, según sus historias de vida experimentaron el proceso de transición de la integración a lo que hoy conocemos como modelo de

inclusión. Lo más relevante de sus testimonios es la forma como aprendieron de otras personas con discapacidad visual las técnicas de movilidad y habilidades para desenvolverse en la cotidianidad, así mismo, dan cuenta que el éxito académico alcanzado por los más veteranos está en la edad en la que empezaron su educación; este dato también se puede visualizar en la tabla biográfica, porque se supone que la capacidad de comprensión y análisis de un joven es diferente a la de un niño en diversas situaciones, de ahí su iniciativa y convicción en el momento de asumir esta responsabilidad y afrontar todo el trabajo que esto genera. Para ser más claros en un proceso de inclusión los menores van a necesitar obligatoriamente acompañamiento especializado, en otros términos educación especial para hacer más eficiente un proceso de inclusión.

Los relatos más relevantes sobre el tema de inclusión están en (1M): Mi profesora aprendió braille y ahora me enseña, mi madre también sabe braille, me ayuda con las tareas y a estudiar, los exámenes me los hacen de forma oral. Sin embargo, según el testimonio de la madre de (1M): “En la primera escuela que ingreso decían que tenía problemas cognitivos, porque fácilmente se distraía o se bloqueaba completamente”. Dado lo anterior, el caso de (1J) también se asemeja a (1M) porque, según la psicóloga: “cuando este chico llegó a la institución no hablaba con nadie, fue muy difícil hacer que tuviera confianza en nosotros, viven hace muy poco en Popayán y proceden de una zona muy retirada de la región. Es algo notorio que tiene él y su hermano (2M), falta de desarrollo psicomotriz. Así mismo la tiflóloga de la sala de invidentes, refiriéndose a (4M): “Un profesor en una ocasión lo acompañó, y se refirió a él como si no tuviera capacidad de nada, y yo soy testigo que en la forma como yo le enseño puede leer y escribir perfectamente como cualquier otro niño”. Igualmente la tiflóloga opina de (6M): “Este chico le cuesta un poco el braille, pero tiene una excelente capacidad de memoria, yo



le colaboro con sus necesidades educativas, pero en el colegio esperan que todo se lo haga yo, y aquí no ha venido ningún docente a cargo para que le enseñe braille o ábaco”. Algo parecido pasa con (7M): Según co-investigador, “la niña ya no es tan insegura como antes o apegada tanto a la mamá, pero lo que entiendo ya no está asistiendo a clases, según su madre estaba perdiendo el tiempo porque no le ponían mucha atención a su educación, por ahora va a seguir viniendo a la sala”. Y de (5M): co –investigador opina: “Es un chico muy pilo que le va muy bien, a la sala no viene tan continuamente porque esta algo retirada su casa del centro de la ciudad, pero una profesora está empezando un proceso excelente de inclusión”. Los relatos más relevantes de los jóvenes como (4J) nos comparten: “Yo era vidente hasta cuando empecé el bachillerato y como empecé a perder la visión no regrese y me retire, según co-investigador: Esta chica por su edad tiene buena capacidad de análisis, algo que le va a ayudar a encaminarse muy rápido en un proceso educativo, pero le falta aprender muchas herramientas como braille el ábaco, manejo de un lector de pantalla y sobre todo aprender movilidad”.

Con respecto a los menores y los jóvenes, seis de trece manifiestan contar con un apoyo tifológico en niveles de primaria y bachillerato, pero dos casos (3M y 7M), según co-investigadores no han podido continuar. Aunque, según los relatos todavía falta mucho por mejorar en la atención de esta población, es un gran avance que aproximadamente un 40% de los estudiantes actualmente activos mencionen disponer de un apoyo tifológico por parte de las instituciones. Lo contrario a esto son los casos en donde no se cuenta con este apoyo y el principal inconveniente está en que provienen de lugares muy periféricos o de zonas rurales en donde aún los docentes no recurren en adoptar prácticas pedagógicas incluyentes para todos sus estudiantes.

En este punto son importantes las voces de las familias y personas que

colaboran en este proceso de inclusión educativa. Es así, como un testimonio nos dice: “Soy profesora de inclusión por ley, y es muy dispendioso el trabajo con un niño ciego, no se puede usar la misma metodología a la de un estudiante regular, con mis estudiantes aplico un modelo constructivista, igual estas prácticas pedagógicas demandan el doble del tiempo. En Popayán hay aproximadamente 9 docentes que nos estamos dedicando a la inclusión en tema de discapacidad, de estos por ahora somos 2 que tenemos experiencia con discapacidad visual y una profesora que está empezando con un chico”, los demás tienen experiencia con sordo mudos, el inconveniente es que las escuelas inclusivas para chicos ciegos no están accesibles por distancia y costos de transporte”. La madre de (6J) nos comparte: “los médicos y otros especialistas decían que mi hijo podría tener problemas cognitivos, algo tan duro para una madre, pero nunca dude de sus capacidades y hoy es un ejemplo para toda la familia”. Al respecto co-investigador nos dice: “Un panorama de la inclusión esta algo complicado, porque primero es dispendiosa la labor con un niño ciego y hoy la mayoría de docentes tienen el tiempo limitado en múltiples ocupaciones, las instituciones deberían tener en su nómina un docente dedicado exclusivamente a este trabajo con discapacidad”.

Sobre la inclusión las opiniones de jóvenes y adultos varía en múltiples aspectos, pero dando un sentido aproximado de coincidencia se podrían resumirlos en los testimonios de (2A) quien nos dice: “Existen oportunidades de ingreso directo a la universidad para grupos vulnerables, donde la discapacidad no está incluida y así muchos estudiantes van a quedar excluidos de la educación pública”. Ahora (3A) adiciona: “Cuando se ha logrado ingresar a la universidad, tampoco atiende sugerencias para mejorar el uso de la sala de sistemas o el acceso a la información en la biblioteca, y siempre me contestan: estamos analizando tu caso, pero pasa

el tiempo y todo queda archivado”. A esto se suma el caso de (5J): “me siento discriminado porque la universidad no presta atención a mis necesidades educativas, pese a mis reclamos por el derecho a la igualdad, siempre me responden que soy un buen estudiante y me dan ánimo, pero la universidad no cuenta con el presupuesto para atender tus requerimientos”. Igualmente sobre discriminación o falta de atención a la diversidad (15A) nos dice: “Todos y todo me motiva a seguir estudiando en la universidad, pero el primer obstáculo que encontré es el examen de admisión, porque más o menos 30% de las preguntas tienen alguna relación con gráficas y en un tiempo tan limitado un lector no alcanza a describir todas las gráficas e igual uno a memorizarlas, si hablamos de inclusión esto debería tenerse en cuenta”. Con relación al tema (13A) opina: “La inclusión tiende a confundirse y creer que no somos capaces al reto, en ocasiones algunos docentes facilitan las notas, y lo hacen para no complicarse”.

Pero también existen casos donde la inclusión ha dado excelentes resultados, (6J) nos dice: “Afortunadamente sobre el tema no puedo quejarme, he sentido mucho aprecio y reconocimiento en las instituciones donde he cursado, faltan varias cosas por mejorar, pero creo es falta de cultura sobre el tema”. A esto (11A) también aporta: “Estudio en una universidad a distancia donde se cambió la plataforma para volverla accesible a mi lector de pantalla, y prácticamente todo el material de trabajo me lo entregan en formato digital”.

Finalmente es necesario revisar la posición de los docentes que tienen o han tenido estudiantes con discapacidad visual entre sus alumnos porque de estos profesionales es de quienes se espera la mejor disposición para que se dé con eficiencia la inclusión educativa. Por esta razón es recurrente que los docentes visiten también la sala de invidentes y reciban orientaciones de la tiflóloga encargada, a su vez adopten e integren

en sus métodos prácticas pedagógicas convenientes para atender personas con discapacidad visual. No obstante, según los relatos, parece que no tienen muy claro su papel en una inclusión educativa, dado que comúnmente pretenden dejar todo el trabajo que les corresponde a la sala de invidentes y este espacio es para reforzar ayudas educativas. Ahora, de acuerdo con las políticas sobre educación inclusiva, todo o casi todo lo referente a movilidad, actividades de la vida diaria, aprendizaje de lecto-escritura braille, ábaco y muchas herramientas indispensables para su autonomía académica, personal y social deberían hacerse en las mismas instituciones si hablamos de inclusión. Pero los estudiantes ciegos hoy ingresan a las instituciones sin bases claras de tiflogía, movilidad y en general una estimulación temprana que desarrolle capacidades necesarias para acceder a los contextos educativos. Situación incómoda para los docentes que no están lo suficientemente preparados, son docentes de inclusión por ley más no por acreditar una experiencia en esta labor. Según (6A) “se sienten vulnerables, creo más bien renuentes al cambio de sus prácticas tradicionales”. Según una profesora de inclusión “nadie nos prepara en este campo o, las entidades encargadas de hacer esta mediación nunca nos sugieren una metodología clara, no resuelven dudas, al contrario nos tratan de incompetentes cuando en un principio no lo sabemos hacer, y realmente todo lo vamos aprendiendo en el camino, a base de convivir con los chicos ciegos y su familia”.

En resumen

Las experiencias del grupo en ámbitos educativos expresan fortalezas como también debilidades en la aplicación de un modelo de inclusión, pero esas debilidades podrían también convertirse en oportunidades para el cambio que todos necesitamos.

Entre las fortalezas podríamos mencionar:



- La voluntad de tres instituciones por incorporar este proceso a sus metodologías, adecuar sus ambientes y emprender la tarea de aprender prácticas pedagógicas inclusivas para esta población.
- La existencia de una sala que brinda gratuitamente ayudas tifológicas para personas con discapacidad visual es tal vez la principal de todas, además que cuenta con la experiencia del proceso de integración y los beneficios que esto le puede aportar a la inclusión.
- La existencia de un grupo de personas en pro de organización con las mejores intenciones de contribuir con su conocimiento a las presentes y futuras generaciones, como al cambio de la perspectiva socioambiental que se proyecta de la discapacidad.

En segundo lugar, debilidades:

- Son escasos los documentos realizados por la misma población con discapacidad visual, y que involucren la investigación participativa.
- Los grupos de discapacidad que se conforman en la región, poco integran sus experiencias sobre el tema, y no proyectan un verdadero valor a su saber empírico.
- Sentimientos de exclusión y discriminación generados entre las mismas personas con discapacidad, por cifras desbordantes de analfabetismo y pobreza planteadas en publicaciones de organizaciones como el Banco Mundial y la OMS.
- Planes, programas y proyectos sobre discapacidad de carácter nacional que contrastan con impresiones de la población.
- Escasa cultura sobre la investigación participativa en los grupos de discapacidad.
- Políticas sobre discapacidad no operantes en un modelo de inclusión.
- Planes, programas y proyectos sobre discapacidad de carácter nacional que contrastan con experiencias y

aspiraciones de la población.

Conclusiones

En materia de inclusión de personas con discapacidad visual en instituciones educativas de la ciudad de Popayán se evidencia un avance significativo en cuatro instituciones, de las cuales una es reconocida como escuela inclusiva, las otras tres instituciones en el momento están empezando a vincular estudiantes con discapacidad visual en sus establecimientos, también designando y preparando a un docente por cada institución e incorporando al ámbito educativo espacios de sensibilidad, por tanto están contribuyendo a una socialización de la discapacidad. Sin embargo, la oferta de la inclusión en Popayán se está limitando a solo cuatro instituciones, aunque sean 13 los estudiantes con discapacidad visual, esto no significa que estas sean suficientes, porque si se tiene en cuenta que estos estudiantes integran familias de estratos uno y dos y además residen en áreas periféricas de la ciudad, se estaría restringiendo la accesibilidad e incrementando los costos de la educación. En fin en términos de legalidad las políticas sobre inclusión en el resto de instituciones educativas de la ciudad de Popayán es necesario que se hagan operantes.

Si bien existe ya un avance significativo de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual de la ciudad de Popayán en niveles de primaria y bachiller, es otro el caso para los bachilleres egresados, dado que no cuentan con las suficientes garantías para ingresar a la educación superior, porque en primer lugar: el examen de admisión no es adaptado para personas con discapacidad visual, existen lectores pero no es suficiente el tiempo en el momento de interpretar gráficos, segundo: no existe una política de inclusión que otorgue cupos directos como si lo hay para las poblaciones indígenas o afro-descendientes, tercero: la única universidad pública de la región no

cuenta con apoyo tifológico al interior de la institución, relegando toda esa responsabilidad al estudiante y cuarto: los aspirantes no cuentan con los recursos para pagar una universidad privada, de ahí el escaso número de estudiantes universitarios con discapacidad visual. En fin para la inclusión educativa en el nivel superior es igualmente necesaria la puesta en marcha de una política operante de inclusión.

Recomendaciones

Vincular a los procesos de inclusión educativa organizaciones, asociaciones, fundaciones u otras entidades no gubernamentales que trabajen y tengan experiencia en el tema y promoción de saberes culturales de las mismas personas con discapacidad visual y de sus familiares, ya que perfectamente pueden prestar asesorías y capacitaciones a estudiantes, a las familias, docentes e instituciones de educación.

Promover un pre-adiestramiento básico en tifología, movilidad y actividades de la vida diaria en niños y adultos con discapacidad visual que aspiran a ingresar a una institución de educación.

Docentes e instituciones mediadores en la transformación de textos escolares, universitarios, material didáctico y complementario, etc. comprometidos en todo proceso de inclusión para que sus estu-

diantes puedan obtenerlo oportunamente, en formato digital u otro medio, para facilitar el trabajo de accesibilidad dado que existen nuevas tecnologías como lectores de pantalla que los estudiantes con discapacidad visual pueden incorporarlos a su proceso educativo.

Promover la cultura del buen uso y mantenimiento de libros y textos en bibliotecas y otros espacios de consulta, cuidando que los usuarios no manchen o rayen las páginas de los textos y en esta forma se pueda extraer el contenido en formato digital (escaneado). Los lectores de pantalla, scanners y otros, ignoran el contenido no legible

Transformación de preguntas con contenidos gráficos a preguntas de análisis equivalentes al tema de evaluación, en pruebas de estado y examen de admisión de la Universidad pública. Disposición de la universidad pública de la región para desarrollar un proyecto que impulse un curso pre-examen de admisión y de esta manera las personas con discapacidad visual amplíen sus opciones de ingreso.

Disposición de una política para que las universidades en la ciudad de Popayán atiendan como necesario un módulo o seminarios sobre discapacidad en la mayoría de carreras técnicas y profesionales, y estos sean, en su mayor parte elaborados y ejecutados por la misma población con discapacidad.

Bibliografía

Fuentes

- Banco Mundial. (2014). El Banco Mundial y la discapacidad. En: <http://www.bancomundial.org> (Recuperado marzo 19 de 2012).
- Campo Vásquez, Rafael. (2009). Experiencias exclusivas e inclusivas. Revista Alteridad N° 9. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En: www.inci.go.co. (Recuperado: Noviembre de 2013).
- Castro, Martha Lucia. (2012). "Las voces de las familias". Revista Alteridad N° 13. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En:

www.inci.go.co. (Recuperado: Noviembre de 2013).

- Cobos M. Hernando Pradilla. (1994). Formación de docentes para la atención de personas con limitación visual en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica. En: (Recuperado: Marzo de 2014).
- Colmenares Molina, Jorge Andrés. (2011). El Museo Multisensorial. Bogotá:
- Editorial Banco de la República. En: <http://www.banrepcultural.org/sites/default/files/bmo->



- 55colmenares.pdf (Recuperado: en agosto de 2013).
- Cotán, Almudena Fernández. (2014). Investigación-acción e historias de vida, un mismo camino. Investigación en curso. España: Editorial Universidad de Sevilla.
- Cordero, Mayra Chárriez. (2013). Historias de vida: una investigación cualitativa. Recinto de Río Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Cebrián de Miguel, María Dolores. (2003). Glosario de discapacidad visual. Dirección de Cultura y Deportes. Madrid: Editorial Organización Nacional de Ciegos de España.
- De la Rosa, Moreno. (2010). Participación de personas con discapacidad funcional en la enseñanza universitaria: una dilatada experiencia. Primer Congreso Internacional sobre Formación Docente. Málaga: editorial.
- Echeverry, Clemencia Cuervo, (2005). Discapacidad e Inclusión Social, Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Editorial.
- Escobar, Arturo. (2012). La invención del tercer mundo y el desarrollo. Traducción de Diana Ochoa. Título original: Encountering Development The Making and Unmaking of the third. Segunda edición al castellano, Popayán: Editorial universidad del Cauca.
- Espitia Vásquez, Uriel Ignacio. (2012). Proyecto pedagógico de promoción de los derechos de los estudiantes con discapacidad visual. Instituto de estudios sociales contemporáneos YESCO, Desarrollado en el marco del convenio de cooperación técnica y académica No. 019 de 2012, suscrito entre el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y la Universidad Central. Bogotá: Editorial.
- Gallego Ortega, José Luis y Rodríguez Fuentes, Antonio. (2009). La planificación de la composición escrita por alumnado con discapacidad visual: un estudio de casos. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de didáctica y organización escolar. España: Universidad de Granada.
- Giménez, María Y Cano, Alejandra. (2008). Técnicas Conversacionales para la recogida de datos cualitativos mediante historias de vida. Hospital Universitario Ramón y Cajal. Madrid: Editorial. En: http://www.nureinvestigacion.es/.../F.../formet_hisvid1291020081246.pdf. (Recuperado en febrero de 2012).
- Gómez Acosta, Carlos Andrés y Echeverry, Clemencia Cuervo. (2007). Conceptualizaciones sobre Discapacidad, Reflexiones para Colombia. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Editorial Unilibros.
- Gómez Estefanía. (2012). "Experiencias educativas". Revista Alteridad N° 12. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En: www.inci.go.co. (Recuperado: Noviembre de 2013).
- INCI. (2008). Sistematización del quehacer pedagógico del INCI. Informe final. Bogotá: Universidad Pedagógica.
- INCI. (2014). Historia. Página oficial. En: <http://www.inci.gov.co/>. (Recuperado: febrero de 2014).
- Landazábal Quintero, Julia Inés. (2008). Fomento a la lectura entre la población ciega y de baja visión de Bogotá D.C., mediante el acceso a libros en formato daici y en sistema braille. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos.
- Londoño Toro, Beatriz. (2009). La garantía de los derechos de las personas con discapacidad. Revista Alteridad N° 10. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En: www.inci.go.co. (Recuperado: Noviembre de 2013).
- Montoro Martínez, Jesús. (1991). Los Ciegos en la Historia. (Tomo I). Madrid: Editorial Organización Nacional de Ciegos de España.
- Morin, Edgar. (1991). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Traducción de Mercedes Vallejo, profesora de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Francia: Editorial Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Narváez Peláez, Ana. (2009). Escuchando a los Niños. Testimonios de los Niños Ciegos de todo el Mundo. Primera edición. Madrid: Editorial Grupo Ediciones Cinca.
- OMS. (2011). Informe mundial sobre discapacidad. Página oficial. En: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html (Recuperado marzo de 2012).
- OMS. (2013). 10 datos sobre la discapacidad. Página oficial. En: www.who.int/features/factfiles/disability/es/. (Recuperado: enero de 2013).

ONCE. (2014). Discapacidad visual: aspectos generales. Página oficial. En: <http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/discapacidad-visual-aspectos-generales>. (Recuperado: Diciembre de 2013).

Osorio Pérez, Flor Edilma. (2006). Las historias de vida como técnica de investigación cualitativa. Departamento de Desarrollo Rural y Regional. Apuntes. Bogotá: Universidad Javeriana.

Palacios, Agustina. (2008). Modelo Social de la Discapacidad. Orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Editorial Organización Nacional de Ciegos de España. España.

Pérez López, Amparo. (2013). Inclusión social en la primera infancia. Revista alteridad N° 13. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos. En: www.inci.go.co. (Recuperado en noviembre de 2013).

Quijano Valencia, Over y Tobar, Javier. (2003). Discursos y prácticas sobre el desarrollo global-local (comp.). Serie Territorios del saber. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Rovayo R., Joyner E. y Amórtegui Osorio, Diana E. (2009). Convenio interinstitucional suscrito entre la Universidad Santo Tomás y el Instituto Nacional para Ciegos-INCI, informe final de investigación. Bogotá: Instituto Nacional para Ciegos.

Samaniego de García, Pilar. (2009). Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica: Breve análisis de situación. Ecuador: Editorial Cinca.

Savino Evilin, Jesica. (2004). Política Museológica de los no videntes a las actividades del Museo. Proyecto creación de un servicio de integración artística y cultural para personas no videntes. Rosario: Editorial Escuela Superior de Museología.

Ugarde Gonzales, Olman. (2003). El acceso a la universidad de personas con discapacidades. Investigación para la obtención del diploma de estudios avanzados (DEA). España: Editorial Universidad Complutense de Madrid.

Veras, Eliane. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? Departamento de Ciencias Sociales. Brasil: Editorial Universidad de Pernambuco.

Referencias

Alcaldía de Popayán. (2009). Política pública de personas en situación de discapacidad. En: www.popayan-cauca.gov.co/apc-aa-files/.../Politica_de_Discapacidad.pdf. (Recuperado en febrero de 2014).

Bustamante Zamudio, Guillermo y Díaz Monroy, Luis Guillermo. (2000). Políticas Educativas y Evaluación de la Calidad. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. En: www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce38-39_07pres.pdf.

(Recuperado: Septiembre de 2013).

Instituto para Niños Ciegos. (2014). Historia. Página oficial. En: www.institutoparaninos-ciegos.org/index.php?option=com. (Recuperado en marzo de 2014).

DANE. (2004). Información Estadística sobre la Discapacidad. En: https://www.dane.gov.co/files/.../discapacidad/inform_estad.pdf. (Recuperado en abril de 2013).

DANE. (2005). La discapacidad según el Censo. En: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>. (Recuperado en abril de 2013).

Duarte, R.; Torres, C.; Nieto, N. (2010). Historia de vida de una deportista Paraolímpica Colombiana. Revista Educación Física y Deporte N° 96. Bogotá: Funámbulos editores. En: aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/.../article/.../7165/6612. (Recuperado en marzo de 2013).

Marín, Javier; Ocampo, Kevin; Ramírez, Alberto; Zubiría, Julián. (2008). El Modelo Pedagógico en Colombia. Tesis de grado. Bogotá: Instituto Alberto Merani. En: www.institutomerani.edu.co/publicaciones/tesis/2008/tesis5-08.pdf. (Recuperado en agosto de 2013).

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). Decreto 366; "Por el cual se reglamenta la organización del servicio pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva". En: www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad -PCD-. En: www.colombiaaprende.edu.co/html/.../1752/



articles-320765_Pdf_2.pdf. (Recuperado en diciembre de 2013).

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Educación para la Inclusión. En: www.mineduacion.gov.co/1621/article-141809.html. (Recuperado en enero de 2014).

Molina Véjar, Roció. (2010). Educación Superior para Estudiantes con discapacidad. Bogotá: Universidad del Rosario. En: www.urosario.edu.co/.../aa7a656b-30b9-4dec-87dd-6a174a507cba.pdf. (Recuperado en diciembre de 2014).

ONU. (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En: www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf. (Recuperado en agosto de 2013).

Pantano, Liliana. (1987). La discapacidad como problema social: Un enfoque sociológico soluciones y propuestas. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Quijano Valencia, Over. (2011). Eufemismos Baja. Territorios del saber, Ampliación del campo de batalla. Primera edición. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

República de Colombia. (2013). Ley 1618; "por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de las personas con discapacidad". En: wsp.presidencia.gov.co/.../Leyes/.../LEY%201618%20DEL%2027%20D.

(Recuperado: Abril de 2013).

República de Colombia. (1994). Ley 115; "Por la cual se expide la ley general de educación". En: www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. (Recuperado: Abril de 2013).

Rodríguez Ospina, Sara. (2002). Revisión de los estudios sobre discapacidad en Colombia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. En:

discapacidadcolombia.com/documentos/estadística.doc.

(Recuperado: Marzo de 2013).

Semana.com. (2013). Casi la totalidad de discapacitados visuales podrían curarse. En: <http://www.semana.com/vida-moderna/articulo/discapacidad-visual-podria>. (Recuperado en enero 2014).

UNESCO. (2014). Documento Educación Inclusiva UNESCO. En: <http://es.scribd>.

com/doc/227999726/Documento-Inclusion-Educativa-UNESCO (Recuperado en mayo de 2014).

Vargas H. Miguel Angel y Martinez Salsedo, Judith. (2007). Utilización de la tecnología especializada por parte de la población con limitación visual. Ambientes educativos virtuales. Bogotá: Universidad Central.

Visión 2020. (2014). Cifras de Ceguera en Latinoamérica. En: <http://vision2020la.wordpress.com/2014/07/14/cifras-de-ceguera-en-latinoamerica/>. (Recuperado en mayo de 2014).

Entrevistas

Entrevistas con (1 M), estudiante escuela Pedro Antonio Torres febrero y marzo de 2013 Popayán

Entrevistas con (2 M), estudiante escuela Pedro Antonio Torres febrero y marzo de 2013 Popayán

Entrevistas con (1J), estudiante escuela Pedro Antonio Torres febrero y marzo de 2013 Popayán

Entrevistas con (2J), estudiante Colegio FE-SUTRAC marzo de 2013 Popayán

Entrevistas con (5 A), estudiante Colegio FE-SUTRAC Julio y agosto de 2013 Popayán

Entrevistas con (7 A), estudiante escuela de Rosas Cauca marzo de 2013 Popayán

Entrevistas con (4 J), Técnico en sistemas abril de 2014 Popayán

Entrevistas con (3 J), estudiante de música universidad del Cauca junio y Agosto de 2013 Popayán

Entrevistas con (3 A), estudiante de Filosofía de la universidad del Cauca agosto y septiembre de 2013 Popayán

Entrevistas con (19 A), licenciado en español y literatura de la universidad del Cauca agosto de 2014 Popayán

Entrevistas con (6 A), bachiller egresado Colegio Comfacaucá y ex representante del comité de discapacidad del municipio de Popayán, septiembre de 2014 Popayán

Entrevistas con (1 A), psicólogo egresado de la universidad del Valle octubre de 2013 Popayán

Entrevistas con (4 A), abogado egresado de la universidad Cooperativa octubre de 2013 Popayán

Entrevistas con (2 A), Filósofo egresado de la universidad del Cauca, octubre de 2013 Popayán

Entrevistas con (10 A), Ex funcionaria de regional INCI, diciembre y enero de 2014 Popayán

Entrevistas con (9 A), ex estudiante de la Universidad Cooperativa de Colombia, diciembre de 2013 Popayán

Entrevistas con (8 A), estudiante de la Fundación Universitaria de Popayán, diciembre de 2013 Popayán

Entrevistas con (13 A), técnica en preescolar febrero y marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con (14 A), bachiller egresado colegio San Francisco marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con (15 A), bachiller colegio para adultos, enero de 2014 Popayán

Entrevistas con (16 A), bachiller egresado educación para adultos, marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con (20 A), ex estudiante, enero de 2013 Popayán

Entrevistas con (17 A y 18 A), vendedores de lotería, febrero y marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con madre de (1 M), febrero de 2014 Popayán

Entrevistas con padre de (3 M), enero de 2014 Popayán

Entrevistas con madre de (4 J), enero de 2014 Popayán

Entrevistas con Tiflóloga, sala de invidentes biblioteca Rafael Maya marzo de 2013 a marzo de 2014 Popayán

Entrevistas con profesora de inclusión, escuela Pedro Antonio Torres febrero y marzo de 2014 Popayán

Entrevista con (11 A), estudiante Universidad de Manizales, Enero de 2014 Popayán



Habla y escucha: habilidades que se fortalecen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en estudiantes de grado octavo¹

HEIMY CEBALLOS MUÑOZ², DULY YENISED RAMÍREZ TORO³
GLORIA ISAZA DE GIL⁴

Resumen

El presente artículo se basa en el proyecto de *investigación Habla y escucha: habilidades comunicativas que se fortalecen a través del uso de las TIC en los estudiantes de grado octavo*, el cual se encuentra inscrito en el macroproyecto: Didácticas Alternativas: Una Posibilidad Para Responder a la Diversidad en el Aula, de la Universidad de Manizales. En éste, se experimentó desde las asignaturas de lengua castellana e inglés, una didáctica alternativa mediada por TIC con el fin de determinar su incidencia en el fortalecimiento de las habilidades comunicativas habla y escucha de los estudiantes de grado octavo. Esta propuesta de investigación buscaba entonces comprobar si con la aplicación de la didáctica se establecía una relación entre las variables: Conocimiento y aplicación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de los estudiantes; fortalecimiento de las habilidades comunicativas (habla y escucha) en las asignaturas de español e inglés a través del uso de las TIC con el fin de obtener aprendizajes significativos en los estudiantes y una mejor asimilación de conceptos que deben estar articulados a las políticas de educación nacional y a las necesidades sociales.

La didáctica diseñada articula las temáticas de los planes de aula de inglés y español del grado octavo, según los Estándares de estas asignaturas y actividades en busca del fortalecimiento de las habilidades comunicativas habla y escucha a través de las TIC.

La muestra estuvo conformada por 12 estudiantes, escogidos de forma aleatoria para cada uno de los grupos control de cada asignatura y los grupos experimentales, para un total de 48 estudiantes, 24 en cada una de las instituciones, en donde se realizó el estudio. Para el análisis de los resultados de las variables dependientes los pre-test y el pos-test tanto de los grupos experimentales como controles se utilizó en estadístico de Probabilidad Exacta de Fisher y Yates.

1 Recibido: 12 de diciembre de 2014. Aceptado: 06 de marzo de 2015.

2 Heimy Ceballos Muñoz. Magister en Educación desde la diversidad; Licenciada en Lenguas Modernas Inglés- Francés. Universidad de Caldas, Manizales. Docente de la Institución Educativa Riosucio de Riosucio Caldas. Correo electrónico: heimycm@hotmail.com

3 Duly Yenised Ramírez Toro. Magister en Educación desde la diversidad; Licenciada en Español y Literatura. Universidad del Cauca, Popayán. Docente de la Institución Educativa San Antonio de Jardín Antioquia. Correo electrónico: netduly@hotmail.com

4 Gloria Isaza de Gil. Candidata a PhD; Directora de trabajo de grado. Docente investigadora universitaria. Correo electrónico: gloriai@umanizales.edu.co

Los resultados permitieron aceptar la hipótesis alterna, ya que a los estudiantes que se les aplicó la didáctica alternativa mediada por TIC, lograron potenciar en un modo significativamente alto las habilidades de habla y escucha en ambas asignaturas a un nivel de confianza menor de 0,05. A través de estos resultados, en los cuales se evidenció que la didáctica aplicada fortaleció las habilidades comunicativas habla y escucha en los estudiantes, se permite concluir que las actividades mediadas por TIC, si suponen un aprendizaje verdaderamente significativo para la gran mayoría de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, habla y escucha, didáctica alternativa, TIC.

Abstract

Speaking and listening: skills that Information Technology and Communication (ICT) are strengthened in 8th grade students

This article is based on a research project called, "Speaking and Listening": Communicative skills strengthened by using ICT (Information, Communication and Technology) with eighth grade students. These students are enrolled in the major project called, "Teaching Alternatives". Teaching Alternatives is a program to provide and enhance diversity inside classrooms at the University of Manizales. This project was developed in the Spanish and English subjects through the use of an alternative teaching mediated by ICT in order to determine the strengthening and impact of the communicative skills, speaking and listening, on eighth graders.

This research analyzed whether with the application of the alternative teaching it was possible to obtain a relationship between variables: knowledge and application of Information, Communication and Technology (ICT) by students to strengthen communicative skills (speaking and listening) in the Spanish and English subjects through the use of ICT in order to obtain meaningful learning and better assimilation of concepts that must be articulated at national education policies and social needs.

The lesson designed articulates topics taught in English and Spanish inside the eighth grade classrooms, according to the standards of these subjects, in pursuit of strengthening communicative skills, speaking and listening through ICT.

Keywords: Meaningful learning, speaking and listening, teaching alternative ICT.



Presentación

El artículo está basado en la investigación *Habla y escucha: habilidades comunicativas que se fortalecen a través del uso de las TIC en los estudiantes de grado octavo*; hace parte del macroproyecto: Didácticas Alternativas: Una Posibilidad Para Responder a la Diversidad en el Aula, de la Universidad de Manizales. Dirigida por la docente Gloria Isaza de Gil. Esta investigación se desarrolló en los municipios de Jardín y Riosucio de los departamentos de Antioquia y Caldas, en las instituciones educativas Riosucio y San Antonio. El proceso inició el año 2013 y finalizó en 2014. El tópico surge de la experiencia y el rol de las investigadoras; desde la futilidad que se le da a las habilidades de habla y escucha en la asignatura de español en grados avanzados, en comparación con los planes de lectura y escritura y que al abordarse estas habilidades orales le prestaría apoyo a la asignatura de inglés en el aprendizaje de esta segunda lengua en la que sí se realizan ejercicios de listening y speaking; la falta de atención en los estudiantes al recibir instrucciones; la poca capacidad de escucha activa; las debilidades de los estudiantes en la expresión oral; la tendencia al uso de las TIC en el aula dada desde el Ministerio de Educación Nacional y lo atractivo que las nuevas tecnologías resultan para los estudiantes

Justificación

En las instituciones educativas San Antonio Jardín Antioquia y Riosucio, se observó dos situaciones: una, con relación al manejo de las tecnologías y otra, respecto a la expresión oral y la capacidad de escucha en los estudiantes. En la primera situación los estudiantes y los docentes, organismos comprometidos en el proceso formativo, se ubican dentro de una situación que se enmarca en la triada: uso, adicción y desperdicio de la tecnología, debido a la poca capacitación sobre

su uso. Es deber del docente cualificarse en las Tecnologías de la Información y la Comunicación y brindar a los estudiantes herramientas necesarias para el uso de las TIC, que le brinden formación integral con la cual puedan desenvolverse en el ámbito familiar, social convirtiéndolos en personas competentes y por qué no, felices.

Es conveniente anotar que los actores que se encuentran en el contexto académico, hoy deben —pues no es una opción de la que se pueda prescindir— estar en contacto con todos aquellos instrumentos y posibilidades que ofrece la tecnología o algunos instrumentos tecnológicos, pero lamentablemente, por ciertas situaciones (dinamismo en la producción de tecnologías, desarrollo cada vez más acelerado de instrumentos tecnológicos, manejo inadecuado, actitud de algunos actores que se niegan toda posibilidad de entrar en contacto con ellas y el desperdicio que se hace de posibilidades) es complicado señalar qué actor dentro del proceso formativo se puede rotular como un sujeto que hace uso y manejo adecuado de las tecnologías, quién es un desperdiciador de las posibilidades de los instrumentos tecnológicos y quién es un sujeto adicto a la tecnología, especialmente de instrumentos tecnológicos.

Se puede afirmar, que las posibilidades que ofrece la tecnología no han dado respuesta a las necesidades y demandas que los estudiantes de las Instituciones educativas antes mencionadas requieren y que de continuar esta situación con respecto a las brechas existentes entre manejo adecuado de tecnologías- adicción a la tecnología y desperdicio de las posibilidades de los instrumentos tecnológicos- la escuela habrá llegado a un limbo, imposibilitador y estéril, en tiempos donde esta pequeña aldea global requiere seres humanos cada vez más competentes y autónomos.

En palabras de Gros (2000), lo visible del ordenador no será el ordenador sino la tarea que se esté realizando. Para esta



autora la integración de la tecnología no tiene como única finalidad satisfacer las funciones educativas de informar, intervenir, comunicarse o evaluar sino que esta integración supone una modificación global del sistema educativo y debe por lo tanto *adaptarse a las modificaciones de la sociedad informacional, tales como la concepción del trabajo, del tiempo, del espacio, de la información, del conocimiento, etc. En definitiva la integración va más allá del mero uso instrumental de la herramienta y se sitúa en el propio nivel de innovación del sistema educativo.* (Gros, 2000 p. 40)

La segunda situación que encontramos, después analizar los planes de aula de las asignaturas de inglés y lengua castellana en el grado 8, fue que la expresión oral y los ejercicios de escucha a pesar de estar inmersos en las actividades propuestas no se potencializan de la manera apropiada; la gran mayoría de los estudiantes se muestran esquivos al momento de hacer presentaciones, exposiciones, diálogos o seguir instrucciones.

El mundo actual exige el desarrollo de las habilidades comunicativas de manera que los estudiantes puedan hacer frente a los retos y acercarse al conocimiento humano desde las distintas áreas en busca de un mejor desempeño social y laboral, así como una nueva forma de relacionarse de manera más abierta con las personas de un entorno, que cada vez enfrenta mayores cambios.

Es por esto que los docentes deben apropiarse de las distintas herramientas tecnológicas e incitar a los estudiantes para que encuentren estos espacios más propicios y estimulantes para comunicarse en el ciberespacio, conocer otras culturas y pensamientos para fortalecer los suyos.

Para ello se comparte la idea de que los docentes a la hora de orientar los conocimientos propios del área en las aulas, deben tener como base la planeación de clases que es el elemento fundamental dentro de los planes de estudio propuestos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI)

integrar las diferentes herramientas que las TIC ofrece para su orientación, haciendo la clase un momento divertido y de mucho aprendizaje a su vez están articulados a los lineamientos curriculares de inglés y español y los Estándares de calidad.

Por lo expuesto anteriormente y resaltando la importancia que tiene la expresión oral y la escucha en la comunicación humana, desde la práctica docente surge una preocupación por fortalecer la habilidad oral en los estudiantes y la manera cómo podrían incorporar, asimilar y expresar de una forma estructurada y organizada los conceptos referidos a las asignaturas de inglés y español y vincularlos con las tecnologías de información y comunicación.

Antecedentes

Se han realizado investigaciones sobre la incorporación de las TIC en la educación, así como estimulación de habilidades comunicativas. Se hizo un rastreo de trabajos, investigaciones y documentos relacionados con el tema. Entre ellos están:

La Indiferencia y el Descuido de la Escucha en el Aula (2009) Estudio realizado por estudiantes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. La investigación es de tipo documental argumentativo: se realizó la revisión testimonial y bibliográfica: de la constitución política referida a la ley 115, los lineamientos curriculares, investigaciones sobre habilidades comunicativas, currículos, PEI y diarios de campo de diez instituciones de Bogotá. Escrutinio en el que se concluye que la habilidad de la escucha ha sido abandonada en las prácticas pedagógicas a pesar de su importancia en el proceso cognitivo y comunicativo. Este trabajo investigativo es muy importante puesto que muestra una amplia consulta de bibliografía sobre habilidades comunicativas en las que se da prioridad a las habilidades de escribir y leer y poco a hablar y escuchar.

Henao, Ramírez, y Giraldo (1999) realizaron una investigación que plantea como



objetivo desarrollar las cuatro habilidades comunicativas: Hablar, leer, escuchar y escribir en un grupo de niños con síndrome de Down a través de una herramienta multimedial: ABC Landia. En los resultados obtenidos se reveló que, aunque no fue estadísticamente significativo, se logró avances en la articulación, en el aumento de fonemas y la escritura y que la mediación del adulto y el soporte en herramientas informáticas favorece la práctica permanente de las habilidades.

Desarrollo de las Habilidades comunicativas en la Escuela Nueva (Monsalve y Franco, 2009), investigación que tienen como objetivo validar el impacto de la estrategia didáctica socio-constructivista apoyada en las TIC y algunos recursos impresos para promover el desarrollo de habilidades comunicativas. Los resultados obtenidos de este estudio referente a las habilidades de habla y escucha, muestran que se obtuvo avances significativos puesto que las TIC promovió las relaciones interpersonales al integrarse con el trabajo colaborativo. Este estudio es muy significativo para nuestro trabajo de investigación en el aspecto metodológico.

Ángel Luis Torres Climent en *Creación y utilización de video digital y tics en física y química* (Torres, 2009) muestra que el video es una herramienta tecnológica atractiva para exponer y aprender los conocimientos de las áreas implicadas, a la vez que aprenden sobre el uso de herramientas tecnológicas. Los estudiantes consultan, preparan el guion, se autoevalúan y corrigen.

Aurora Carretero Ramos *Las TICS en el aula de inglés: un proyecto de trabajo* (Carretero 2010) tiene como objetivo, la integración de las distintas herramientas tecnológicas con el currículo para fomentar el aprendizaje de una segunda lengua y aportar a la formación integral de los jóvenes que hacen parte de esta nueva era tecnológica en una forma más transversal.

Ídem José Francisco Durán Medina en su estudio: *La utilización del edublog en*

las aulas como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje (Durán, 2010) tuvo como propósito principal comprobar si la utilización de los edublogs permite más participación de los estudiantes, promueve la asimilación de conocimientos propios de una asignatura específica entre otros. Algunas conclusiones son: la utilización de un edublog en el aula estimula el seguimiento de la asignatura, fomenta la participación de los estudiantes, facilita la expresión de ideas y opiniones sobre temas de actualidad, estimula la búsqueda de información nueva, favorece la solución de dudas y promueve el pensamiento crítico.

Fernández-Díaz, E. & Calvo, A. (2013). *Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC*. Esta investigación tiene como objetivo promover el uso de las TIC en los docentes. Los resultados muestran que a los largo de los de cuatro años se logró resultados en los niveles, curricular, organizativo y de formación del docente.

Pregunta de investigación

¿Una didáctica alternativa mediada por las TIC logrará fortalecer las habilidades comunicativas de habla y escucha de los estudiantes de grado octavo, en las asignaturas de lengua castellana e inglés?

Objetivo

Determinar los aportes de una didáctica alternativa mediada por las TIC para fortalecer las habilidades comunicativas de habla y escucha en las asignaturas de lengua castellana e inglés de los estudiantes de grado 8 de las Instituciones Educativas San Antonio del municipio de Jardín Antioquía y Riosucio de Riosucio Caldas.

Referente teórico

La investigación, se fundamenta en las siguientes categorías: Competencia comunicativa y habilidades comunicativas, la didáctica, diversidad y las TIC.

Como fundamentos teóricos se tuvieron en cuenta la Ley General de la Educación (1994) que reglamenta el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en la lengua materna y la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera, los Lineamientos Curriculares (1998) y los Estándares Básicos del Lenguaje los cuales plantean los valores social e individual del lenguaje cuya concepción ha hecho que se amplíe la enseñanza de la lengua, puesto que busca fomentar en los estudiantes el desarrollo de la competencia comunicativa. Entendida como el "...conjunto de conocimientos y habilidades que un hablante debe haber adquirido a lo largo de su vida para enfrentarse a una situación comunicativa concreta, y a la capacidad de afrontar con éxito los múltiples condicionantes de la comunicación" (Mendoza y Cantero 2003, p. 49).

En la escuela se privilegia o se le da importancia a la escritura y la lectura ya que es en este lugar donde se aprende estos procesos y se deja abandonados el habla y la escucha porque se asegura que obviamente los estudiantes ya han adquirido esas habilidades. Sin embargo, en la actualidad, los ambientes escolares son violentos, intolerantes, imperativos, hay presencia de matoneo o bullying. Estas situaciones motivan a pensar que las habilidades comunicativas hablar y escuchar son pocas tratadas en la escuela. Los estudiantes necesitan desarrollar el conocimiento de la gramática, el vocabulario, usando una pronunciación comprensible y una entonación apropiada pero también, respetar al interlocutor, aprender que hay opiniones y puntos de vista que aunque no son compartidos no deben ser impuestos con violencia.

En palabras de Pérez Abril (2007, p. 3) el desarrollo de la habilidad oral "...supone un trabajo intencional y sistemático; es decir, precisa un proyecto didáctico al respecto, que tenga el mismo estatus que su equivalente en lectura y escritura. Necesitamos instalar en la escuela una

pedagogía del habla como parte central del currículo".

Hablar: Según los Lineamientos Curriculares (1998, p. 50). "...hablar resulta ser un proceso igualmente complejo (que el de escribir), es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera." En el rol del hablante, se realizan procesos cognitivos ya que se estructura y realización de secuencias de oraciones, se construye un discurso en el que se tiene en cuenta las características del interlocutor, el contexto y los efectos que busca producir en él.

IDEM Pérez (1985, p.63) expresa "...la palabra hablada, es decir, el lenguaje oral, es el hecho que nos permite realizarnos como seres humanos y desempeñarnos con eficacia". Es por esto que se hace necesario involucrar la habilidad del habla en todo el proceso de aprendizaje y en esta forma los estudiantes tendrán un amplio desarrollo de esta habilidad sin limitar sus capacidades de expresión por el uso del lenguaje en sus vidas reales. Por esto, es importante desarrollar la habilidad del habla en los estudiantes a fin de lograr una adquisición de una segunda lengua que les permita expresar sus ideas a través del uso natural del lenguaje.

Escuchar: "Escuchar, por ejemplo, tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociado a complejos procesos cognitivos ya que, a diferencia del acto de leer en el que se cuenta con el impreso como soporte de la significación, escuchar implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados" (Lineamientos Curriculares 1998, p.50). Según lo expuesto, el oyente realiza procesos cognitivos (decodificación y comprensión) de lo dicho



por el hablante e infiere de la intención que tiene, la postura o punto de vista ideológica que impregna su discurso, los sentimientos o emociones y el contexto en el que se enmarca lo enunciado.

Escuchar es un proceso muy similar a leer en el sentido que se interpreta y comprende lo hablado y es más difícil, puesto que exige una respuesta inmediata en la interlocución. Por lo cual, es necesario promover estrategias que potencien esta habilidad en la escuela para reforzar la comunicación y el aprendizaje del sujeto.

De acuerdo con Escallón Largacha (2007, p. 2, 3) "la habilidad de la escucha es necesaria para fomentar ambientes democráticos, participativos y de aprendizaje, donde cada quien pueda expresarse, de manera libre, sin imponer el conocimiento o cómo se accede a él. La escucha es necesaria en el diálogo; actitud, disposición de escuchar y comprender lo que otra persona expresa aunque se esté en desacuerdo".

Para la enseñanza de las habilidades hablar y escuchar se tuvo en cuenta los planteamientos de investigadores en el aula como Ana Camps, Vilà, Dolz, Gloria Rincón (1994) quienes han realizado proyectos en los que proponen la organización en secuencias didácticas.

Al respecto Dolz, Dolz (citado por Fonseca y Hernández, 2009, p.39) define: *"las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir a la producción de un texto oral o escrito"*.

El Ministerio de Educación Nacional(2008, p.9) en la Guía N° 30, expresa que La informática se refiere al conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que hacen posible el acceso, la búsqueda y el manejo de la información por medio de procesadores, del mismo modo afirma que La informática hace parte de un campo más amplio denominado Tecnologías de

la Información y la Comunicación (TIC), entre cuyas manifestaciones cotidianas encontramos el teléfono digital, la radio, la televisión, los computadores, las redes y la Internet.

Sin duda la didáctica aplicada en la investigación le apuesta a un conocimiento emancipador que traspase las aulas, un conocimiento crítico, analítico, reflexivo e integral, que aporte a la transformación no solo de la escuela sino también de la sociedad, potenciando el uso de las herramientas dadas por las TIC.

Al respecto algunas teorías aparecen para dar viabilidad al uso de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza- aprendizaje como es el caso de la teoría del conocimiento situado, la cual sustenta el porqué de la importancia del internet en el aprendizaje, esta teoría expresa que el conocimiento es una relación constante entre el agente y su entorno; y que este aprendizaje se da en la medida en que el aprendiz está relacionado completamente en un contexto instruccional complejo y realístico (Young, 1993); es decir, que el aprender y el pensar es situado, esta posición está basada en el trabajo de Gibson (1986) en el cual se expone que el aprender esta dado a través de lo que se percibe y no de la memoria. En este sentido, el entorno que facilita el internet contiene dos características del conocimiento situado, el realismo y la complejidad ya que el internet permite intercambios auténticos entre personas de diversos contextos sociales y culturales pero que pueden tener intereses similares (Brown, Collins y Duguid, 1989).

El rol del docente en la sociedad globalizada y la sociedad del conocimiento

En esta sociedad actual globalizada y cada vez más exigente en sus procesos de comunicación y aprendizaje, el docente debe ser comprometido, consejero y creativo mucho más allá de un instructor dedicado a transmitir información a sus



estudiantes, impartiendo conocimiento bancario como lo expresa Freire, educadores de texto, de aprendizaje rígido, de clase magistral y autoritario

Hoy se necesita de un entrenador del conocimiento, que sirva de puente entre el aprendiz y su aprender y, por sobre todo comprenda que se necesita que el aprendiz desarrolle habilidades que le permitan crear, construir, emprender, adaptarse al cambio e incorporarse activamente a este mundo incierto y complejo que nos impresiona y nos envuelve. (Sánchez, 2001, p. 49).

Es decir, la tecnología está en todas partes y su utilidad debe estar inmersa en todas aquellas actividades que componen el quehacer de los jóvenes, en especial en las aquellas actividades al interior de las aulas.

Estos efectos de la tecnología son subversivos para algunas de las creencias y suposiciones profundamente arraigadas en la sociedad sobre la educación. En particular, estos efectos pueden cuestionar la visión de que la función de los profesores es transmitir sus conocimientos a los estudiantes. Además, pueden cuestionar la idea de que la función de la evaluación es determinar si los estudiantes han adquirido el conocimiento impartido. Así pues implícitamente la tecnología parece apoyar la visión constructivista que ha tratado de cambiar la visión social predominante de la educación, con poco éxito hasta la fecha. (Collins, 1998, p. 37)

En este sentido, el docente debe adquirir una cultura más enfocada en la tecnología, lo que implica conocer las TIC, desarrollar habilidades para su manejo y comprender su impacto en la sociedad, con lo cual podrá planear actividades innovadoras y creativas, poniendo al alcance de sus estudiantes los elementos y herramientas para que se conviertan en agentes constructores

de aprendizaje significativo; en este caso que los alumnos encuentren en la tecnología la excusa para fortalecer sus habilidades comunicativas, en palabras de Estebanell, Ferrés e Iglesias (2003, p. 2). "El conocimiento de la información y las comunicaciones (TIC) es vital tanto para los formadores como para los alumnos, considerando alumnos toda la sociedad. Mucho más importante que aprender tecnología es aprender con la tecnología, aprender a saber utilizar la información y aprender a trabajar en el nuevo entorno. En este contexto, el reto es enseñar a aprender".

Metodología

La investigación corresponde a un estudio de corte cuantitativo con diseño experimental pre-test/pos-test con grupo control; es decir, se tuvo dos grupos como muestra para la asignatura de lengua castellana y de inglés respectivamente: un grupo al cual se le aplicó la didáctica mediada por TIC y otro grupo al que se le aplicó una didáctica tradicional. Cada uno de los grupos contó con 12 estudiantes. A ambos grupos se les realizó el pre-test para medir las variables dependientes (habla y escucha) antes de iniciar la didáctica. Posteriormente a ésta, se les aplicó el post-test para medir los efectos de la didáctica mediada por las TIC en comparación con los grupos que recibieron una didáctica tradicional.

Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en las instituciones educativas San Antonio y Riosucio. Ubicadas en los municipios de Jardín y Riosucio de los departamentos de Antioquía y Caldas. Ambas instituciones hacen parte de la zona urbana. Acogen a 800 y 1250 estudiantes, de preescolar a undécimo grado. Para la indagación se trabajó con la población de estudiantes del grado octavo, 73 estudiantes (38 y 35 de cada institución educativa), con edades que fluctúan entre 11 y 16 años que



pertenecen a un nivel socioeconómico 2. Revisar

La muestra se tomó en forma aleatoria para el primer grupo en el que se implementó la didáctica tradicional (grupo control), mientras que para el segundo grupo, al cual se le aplicó la didáctica alternativa (grupo experimental), la selección se realizó con base en una encuesta preliminar que identificó los recursos disponibles (el acceso a internet, computadores) y el uso de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes. Se tomó como muestra (en cada área) para el grupo control y el experimental de 12 estudiantes, para un total de 48 estudiantes (grupo control y experimental en lengua castellana 24 estudiantes y grupo experimental y control en inglés 24 estudiantes).

Hipótesis

Ho: No existe diferencia entre los estudiantes a los que se les aplicó didáctica alternativa mediada por TIC frente a los que se les aplicó didáctica tradicional.

Ha: Si existe diferencia entre los estudiantes a los que se les aplicó didáctica alternativa mediada por TIC, frente a aquellos a los que se les aplicó didáctica tradicional.

Sistema de variables

Variable Independiente: la didáctica aplicada en la investigación se centró en la realización de actividades que permitieron determinar y **afianzar** los niveles de escucha y habla en las asignaturas de inglés y castellano usando herramientas tecnológicas tales como Skype, Facebook, videos, entre otros.

A través de la realización de actividades tales como: entrevistas, película, canciones y exposiciones, empleando como canal las que se posibilitan gracias a herramientas tecnológicas, TIC, se analizó si los estudiantes lograrían afianzar o mejorar en las habilidades de la lengua (escucha y habla), a la vez se procuró la generación de una propuesta de formación activa donde los estudiantes abandonaran el rol pasivo para responsabilizarse activamente en la construcción de su conocimiento y mejorar significativamente la adquisición de habilidades comunicativas en espacios virtuales. La estrategia buscaba sustituir parte de las exposiciones, debates, entrevistas, opiniones presenciales, entre otras, por presentaciones electrónicas, en línea preparadas por los estudiantes.

Operacionalización de las variables dependientes:

Variable Dependiente: Habla			
Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración	
COHESIÓN Y COHERENCIA	Establece relaciones lógicas a través del uso de conectivos (pronombres, adverbios, conjunciones, preposiciones, etc.)	Siempre (S)	5-7 conectores lógicos
		Frecuentemente(F)	4-5 conectores lógicos
		Algunas veces (Av.)	2-3 conectores lógicos
		Nunca(N)	1-2 conectores lógicos
VOCABULARIO	Léxico(emplea sinónimos, NO usa palabras imprecisas: cosa, algo, eso, esto)	Siempre (S)	1-2 palabras repetidas y/o palabras imprecisas
		Frecuentemente(F)	2-3 palabras repetidas y/o palabras imprecisas
		Algunas veces (Av.)	4/5 palabras repetidas y/o palabras imprecisas
		Nunca(N)	5/7 palabras repetidas y/o palabras imprecisas.
PAUSAS EXTENSAS	Silencios largos durante la conversación que interrumpen la fluidez (# pausas)	Siempre (S)	0-1 pausa extensa.
		Frecuentemente(F)	2-3 pausas extensas.
		Algunas veces (Av.)	4-5 pausas extensas.
		Nunca(N)	5-7 pausas extensas.

Variable Dependiente: Escucha			
Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración	
COHERENCIA	Da respuestas lógicas, articulando el vocabulario, la pronunciación y la gramática	Siempre (S)	Responde a todos los requerimientos de la pregunta.
		Frecuentemente(F)	Responde a la mayoría de los requerimientos de las preguntas
		Algunas veces (Av.)	Responde algunas veces a la pregunta sin mucha coherencia.
		Nunca(N)	Responde pobremente a la pregunta sin mucha coherencia
INTERRUPCIONES	Mientras escucha, se anticipa a lo que el interlocutor está por preguntar y contesta directamente.	Siempre (S)	0 interrupciones
		Frecuentemente (F)	1-2 interrupciones
		Algunas veces (Av.)	2 -3 interrupciones
		Nunca(N)	3-4 o más interrupciones.
ACLARACIONES	Realiza aclaraciones pertinentes (que aportan a la información).	Siempre (S)	3 a 4 aclaraciones.
		Frecuentemente(F)	2 a 3 aclaraciones.
		Algunas veces (Av.)	1 o 2 aclaraciones.
		Nunca(N)	0 aclaraciones.
DECODIFICACIONES	Nivel de atención (realiza preguntas cómo, qué, qué dijo) # de veces	Siempre (S)	0-1 veces
		Frecuentemente (F)	3-2 veces.
		Algunas veces (Av.)	4-3 veces.
		Nunca(N)	veces.

Instrumentos

Tanto para los pre-test como los post-test en los grupos experimentales y controles, se realizó un diálogo de tema libre en castellano y de música en Inglés. Éstos fueron filmados para ser analizados con detenimiento y consignar los resultados en una tabla de asignación de datos. En ella se analizaron las variables habla y escucha, con sus respectivas dimensiones y parámetros de evaluación (Siempre, frecuentemente, algunas veces y nunca).

Para el análisis de los resultados de las variables dependientes, en el pre-test y el pos-test tanto de los grupos experimentales como controles, se utilizó en estadístico de Probabilidad Exacta de Fisher y Yates, dado que los datos son menores a 30 y no se cumplen las condiciones para la aplicación de ji cuadrado.

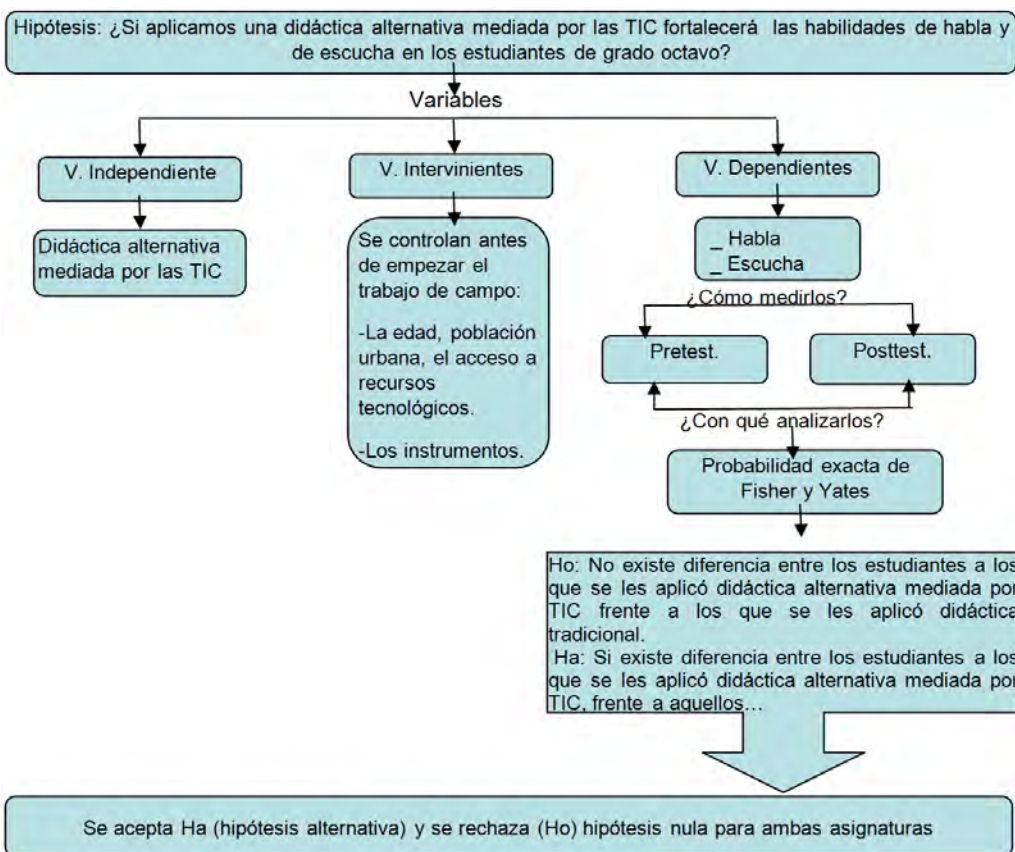
Hallazgos

Se realiza un cuadro resumen que muestra los hallazgos encontrados:

Se trabajó con un nivel de significancia de 0,05 lo que indica que para todo valor de probabilidad igual o menor que 0,05 se acepta H_a (hipótesis alternativa) y se rechaza (H_o) hipótesis nula. Por lo tanto, se acepta H_a y se rechaza H_o para ambas asignaturas.

Es posible deducir por lo anterior, que a los estudiantes que se les aplicó la didáctica alternativa mediada por TIC, lograron potenciar en un modo significativamente alto las habilidades de habla y escucha en ambas asignaturas a un nivel de confianza de:

Inglés: Habla 0,029 y Escucha 0.01



Castellano: Habla: 0,027 y Escucha: 0,022

Discusión de los resultados

El docente comprometido con su práctica social se pregunta a diario sobre una forma que le contribuya en el fortalecimiento de habilidades de sus estudiantes. Dicha forma debe ser entendible, atractiva y útil para quienes tiene a su cargo. Al encontrar una que le parece apropiada, la da a conocer (la expone) en el aula, experimenta y evalúa los resultados.

A veces los resultados no son los esperados, así como lo da a conocer el MEN en su artículo *El lenguaje da vida* "Muchos problemas de comprensión tienen que ver con la forma como quien aprende y

quien enseña se comunica, o sea con las habilidades propias de la competencia comunicativa" (MEN 2007, No 40). Debido a que en el proceso de exposición el docente toma el rol de la palabra (habilidad del habla) y el estudiante el rol del oyente (habilidad de escucha) es decir, se pone en práctica las habilidades de la competencia comunicativa, no obstante, en este escenario comunicativo suelen darse varias interferencias (falta de atención, intervenciones inapropiadas, confusiones, entre otras.) que no permiten que el propósito de enseñanza y aprendizaje se lleve a cabo.

Dichas interferencias son producto de las realidades particulares de cada estudiante, que interactúan en un mismo escenario: el aula. El docente percibe to-

dos los días esta realidad y debe buscar estrategias que le permitan enseñar a las personas que conviven ahí, que en un mismo espacio los distintos pensamientos pueden ser materializados a través de la palabra hablada y pueden ser escuchados de una manera democrática para reflexionar sobre ellos, discutir y aprender. En palabras de Halliday:

El lenguaje surge en la vida de un individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes, el lenguaje es el producto de un proceso de construcción social; no consiste pues en simples oraciones, consiste en el intercambio de significados en contextos interpersonales de uno u otro tipo. Estos contextos en los cuales se intercambia significado no se eximen de un valor social; pues un contexto verbal es en sí una construcción semiótica con una forma derivada de una cultura que capacita a los participantes para predecir características del registro de un registro prevaleciente y, por lo tanto, para comprenderse los unos a los otros (1978, p. 9-10).

Consideramos que las habilidades orales son las más olvidadas en muchas de las Instituciones educativas y en especial en las nuestras. Por esto, resulta pertinente la idea de integrar español, inglés y tecnología con el propósito de afianzar las habilidades de habla y de escucha en el sentido que contribuye con problemas de comprensión y violencia presente en nuestras aulas. Era de vital importancia plantear una propuesta didáctica encaminada al fortalecimiento y fortalecimiento de estas, por ser consideradas base para procesos de comunicación exitosos, lo expuesto por en el artículo el “lenguaje da vida” la investigadora Claudia Lucia Ordoñez (2007, No 40) del centro de investigación y formación en educación (CIFE) de la universidad de los andes refirma nuestro sentir al respecto: “La investigación internacional en educación ha producido evidencia de que el desarrollo del lenguaje es la variable que

más consistentemente se relaciona con el éxito escolar”.

Ahora bien, podemos decir que el proyecto implementado arroja resultados significativos. Al hacer la comparación de los niveles de habla y de escucha inicial de un grupo de estudiantes (video 1) con los niveles de habla y de escucha final (video 2) con los mismos alumnos y los efectos de la secuencia didáctica implementada en estas habilidades, se evidencio (mediante el pre-test y el pos-test) un mejoramiento en los siguientes componentes:

En la asignatura de español: Con respecto al habla hubo planificación del discurso; lograron organizar las ideas al establecer entre ellas relaciones de **cohesión y coherencia**: usaron conectores temporales, de frecuencia, de causa y efecto, así como preposiciones. Los estudiantes inicialmente eran más parcos en sus expresiones o hablaban más pero las ideas eran desordenadas o poco desarrolladas. De la misma manera que ellos no caían en cuenta del uso frecuente de palabras imprecisas que entorpecían el **vocabulario**.

Además, se les dificultaba expresar su pensamiento de manera ordenada, coherente y precisa. Para conseguir que los estudiantes aprendieran a construir secuencias de cadenas habladas se realizaron varias actividades como identificar las partes del discurso, del argumento, construir un discurso para un avatar, las macro-reglas discursivas (pertinencia, cantidad de información,...). Todas estas actividades estaban mediadas por herramientas tecnológicas como videos, chat, facebook, avatar con el objetivo de ayudar al estudiante a organizar las ideas para expresarlas oralmente, pues así como lo expresa el MEN (2007, No 40) en su publicación *5 caminos para comunicarnos* en Al Tablero: “*Aprender a leer, escribir, entender y hablar para poder dialogar, compartir y contrastar saberes; acceder a y producir información; llegar a acuerdos y entenderse*”.



A los estudiantes les quedó claro que para ganar seguidores de ideas no hay que gritar, pelear, insultar, agredir o callar al otro, sino que hay que argumentar, entendiéndose como no sólo dar opiniones sino que debe acompañarse de justificaciones válidas.

Este aprendizaje fue significativo para los estudiantes ya que están en la etapa de la vida de la búsqueda de su identidad, en la mayoría de las veces pretendían imponer sus pensamientos con agresiones. La actividad de analizar debates como Veredicto del Canal Uno sobre derechos de la comunidad LGTBI y producir un debate filmado con temas de su interés, contribuyó a reflexionar sobre la manera inadecuada de defender las ideas, puesto que se tomaron tiempo en la construcción de los argumentos y en analizar los proferidos de la contraparte. Desde este punto de vista, estamos de acuerdo con Pérez Abril (MEN, 2007, No 40) en su publicación *Saber hablar para comunicar* en Al Tablero que “...el lenguaje oral es el espacio adecuado para el respeto por el otro y el reconocimiento de las condiciones de la comunicación que, en última instancia, son las del funcionamiento de un grupo social y de una democracia”.

En la asignatura de Inglés: El habla es una acción que une el aspecto cognitivo con el motor, lo que indica la necesidad de articular los sonidos y la fluidez para dar como resultado final el uso correcto del lenguaje para comunicarnos; a su vez, el habla permite reconocer elementos de los contextos sociales, culturales e ideológicos desde los cuales se interactúa (MEN, 1998).

En este sentido, es posible afirmar que el progreso en la habilidad del habla en Inglés fue satisfactorio, puesto que los estudiantes fueron más coherentes en su discurso; es decir, usaron conectores apropiados, emplearon palabras y expresiones nuevas, lo que les permitió ser fluidos al expresarse, de igual manera, el uso de pausas largas disminuyó nota-

blemente, dando paso al uso de pausas cortas las cuales resultan apropiadas al momento de hablar, además se percibió el respeto por la palabra, aquí los estudiantes comprendieron que para entender y hacerse entender era necesario escuchar atentamente.

Durante la construcción del proceso de habla se realizaron diversas actividades encaminadas al fortalecimiento de la expresión oral como construir un discurso para un avatar, actividades de descripción de lugares, ejercicios de argumentación, expresión de puntos de vista tomando como referente videos, canciones y películas, entrevistas entre otras, que les permitieron reconocer elementos de la pronunciación y la gramática e interiorizarlos para evitar cometer errores futuros, todas estas mediadas por herramientas tecnológicas como videos, chat, Facebook, Skype, avatar, con el objetivo de ayudar al estudiante no sólo a organizar sus ideas para expresarlas oralmente, sino también dándole la posibilidad de sentirse en confianza al manejar su tiempo, lugar y herramienta tecnológica para expresarse.

Escuchar por su parte, implica comprender, puesto que el escuchar atenta y comprensivamente influye en los procesos de aprendizaje y el escuchar analítico se constituye en un paso importante para el desarrollo de un espíritu crítico y de la competencia argumentativa al momento de hablar, permitiéndole al individuo asumir diferentes posiciones en un determinado diálogo (Herrera y Gallego, 2005, p. 17).

En palabras de Cassany, Luna y Sanz, 2007:

La habilidad de la escucha hace alusión a la capacidad que tiene el sujeto para comprender y reconocer el significado de la intención comunicativa de un determinado hablante. Escuchar implica procesos cognitivos complejos, puesto que se tienen que construir significados inmedia-



tos, y para ello se requiere la puesta en marcha de procesos cognitivos de construcción de significados y de interpretación de un discurso oral. (pág. 100 -103)

La escucha es quizás la habilidad más difícil de desarrollar en una lengua extranjera, en nuestro caso inglés, más aun, con estudiantes que tienen muy poco contacto con esta en su vida académica y cotidiana. Sin embargo, al analizar los resultados arrojados por la estadística pudimos notar como las respuestas dadas por la mayoría de los estudiantes eran lógicas, coherentes, usando solamente interrupciones necesarias, lo que indica que la comprensión de lo escuchado fue acertada, la manera de responder a las preguntas en forma ordenada, prestando atención a los aspectos básicos de la gramática como el orden de los adjetivos, identificar tiempos verbales, emplear en forma lógica los pronombres: Todo esto demuestra que interpretaron bien lo escuchado; el desarrollo de esta habilidad fue muy significativo para los estudiantes pues se sentían confianza al comprender bien lo escuchado antes de dar una respuesta en forma oral.

Y es que las habilidades del habla y la escucha no funcionan aisladas, por el contrario trabajan de la mano una con otra. En una conversación, los roles del emisor y receptor suelen intercambiarse; por esta razón, dentro de las actividades planteadas en la didáctica siempre se articularon ambas habilidades llevándose a cabo actividades de expresión y comprensión oral alternadamente.

En las dos asignaturas: Los elementos tales como fluidez, coherencia, pausas cortas entre otros aspectos básicos de las habilidades de habla y escucha, se vieron ampliamente fortalecidos en ambas lenguas; principalmente, en su lengua materna, lo que resulta lógico pues el conocimiento de su idioma y la seguridad de comunicarse en este, permite que muchos de ellos encuentren más fácil la

comunicación asertiva en una segunda lengua en nuestro caso inglés.

Así pues, la habilidad del habla se fortaleció de manera más significativa en la asignatura de castellano, sin embargo, la habilidad de escucha se fortaleció mucho más en la asignatura de inglés, puesto que esta habilidad requiere ser más minuciosa a la hora de decodificar la lengua extranjera.

En la integración de la tecnología como apoyo a las asignaturas de inglés y español: A través de la historia, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), han sufrido transformaciones que han posibilitado un avance significativo en la manera como se comunica, actúa y piensa el ser humano, todos estos cambios han sido objeto de análisis y consideraciones por parte de muchos historiadores, al respecto Moreno (1997, p. 35), expresa que:

Dos cuestiones clave que preocupan a los historiadores de la comunicación son, en primer lugar, que relaciones existen entre las transformaciones de los medios de comunicación y las relaciones sociales y la cultura, entendida en sentido amplio. Y en segundo lugar, que repercusiones han tenido los medios de comunicación en los procesos cognitivos a corto y largo plazo.

Según, Martha Lucía García, citando a Román (septiembre de 2012), debido al fenómeno actual (la relación científica, tecnológica y cultural, en el que se genera, discute y se aplica la tecnología, la comunicación y la informática) el mundo globalizado da prioridad al conocimiento. De ahí que la función principal de la educación debe ser producir y poner en práctica el conocimiento dentro y fuera de las aulas. Para ello, Román propone que se debe "... definir los rasgos cambiantes en el proceso educativo, donde el aprendizaje está primero que la enseñanza, en un contexto donde todos los actores aprenden desde la práctica a través de



la utilización de estrategias cognitivas y meta cognitivas potenciadas por el uso de las TIC”

En este sentido, la preocupación del sistema educativo actual está centrada en como incorporar de manera más significativa para los estudiantes las TIC en cada una de las actividades académicas; y es ahí donde nuestro proceso de investigación expone algunos de los beneficios que se pueden adquirir al establecer un vínculo apropiado entre las TIC y las actividades académicas, en especial aquellas que fortalecen las habilidades comunicativa (habla y escucha), por ser estas consideradas esenciales para acceder a los distintos campos del saber y ser exitosos en las relaciones con los demás en un entorno globalizado.

El aprovechamiento de las nuevas tecnologías y la afinidad que tienen los alumnos con ésta, debe ser un fin esencial en el proceso educativo, ya que muchos docentes continúan usando material didáctico obsoleto, lo que hace más monótono el aprendizaje en especial de idiomas; el uso adecuado de las TIC debe suponer un reto para los docentes que enfrentamos los cambios tecnológicos de forma más acelerada y su influencia en la vida cotidiana en especial en la de los niños y jóvenes. Como lo afirma Pérez (2012, pág. 6):

De esta forma el profesor pasa a ser solamente un acompañante en el aula de clase, la autonomía y libertad del alumno produce necesariamente un cambio en el rol del maestro. Por esto mismo, el maestro toma mayor importancia porque debe ser un profesional más preparado e informado en esta nueva manera de entender la relación educativa. El maestro ha de ser un buen observador y descubrir los intereses y necesidades de los niños para despertar sus posibilidades educativas.

Es ahí donde el docente adquiere la responsabilidad de acompañar, asesorar

y orientar a los alumnos con miras a enfrentar los nuevos retos, entre ellos por supuesto los relacionados con la tecnología y la forma de comunicarse. Por lo tanto, se hace imperativo para los docentes la capacitación continua en busca de afianzar sus conocimientos, optimizar los recursos didácticos que permitan un aprendizaje más significativo para los alumnos.

Los estudiantes, por su parte, deben adoptar un papel más activo, siendo protagonistas de propia formación en un ambiente rico en información actual, novedosa y eficaz para la su vida.

Las nuevas tecnologías no sólo van a incorporarse a la formación en cuanto a contenidos o destrezas a adquirir; serán empleadas como medio de comunicación al servicio de la formación, es decir, como herramienta a través de la cual tendrá lugar procesos de enseñanza/aprendizaje. Como señala Martínez (1996, p.111) “...en los procesos de enseñanza/aprendizaje, como prácticamente en la totalidad de los procesos de comunicación, pueden darse diferentes situaciones espacio-temporales, tanto en la relación profesor-alumno, como en relación a los contenidos”.

Otro aspecto que es necesario destacar fue la motivación de los estudiantes al realizar las actividades orales apoyadas en las TIC ya que comprendieron la facilidad de acceder a la información y sustentaciones en el horario deseado, la posibilidad de potenciar su creatividad y la colaboración que podían recibir de algunos miembros de la familia fueron algunos de los aspectos más destacados en la aplicación de la didáctica. Por otra parte, la participación y compromiso de cada uno de los estudiantes involucrados en el proceso, favoreció la didáctica y la consolidación de elementos esenciales para las habilidades de habla y escucha en las asignaturas de inglés.

A través de las herramientas de las TIC (chat) se brindó asesoría constante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que resolvieron inquietudes de manera

personalizada en horarios de contra jornada. A través del chat, los estudiantes prestaron más atención a las instrucciones brindadas, lo que contribuyó también a la estimulación de la habilidad de escucha.

Resolver actividades de audio contribuyó al fortalecimiento de la comprensión del discurso oral, mientras que el uso de las TIC fortaleció la autoevaluación del estudiante en su proceso de aprendizaje discursivo.

Las TIC nos ofrecen una perspectiva muy diferente del computador solitario, más bien rompe con el aislamiento de las aulas tradicionales abriéndolas al mundo, permitiendo la comunicación más fluida entre las personas eliminando las barreras de tiempo, estatus, nacionalidad y espacio.

Pero sin duda, el mayor aporte de las TIC a los métodos de enseñanza/aprendizaje se encuentra en la forma como están transformado el mundo que rodea las escuelas, es decir la forma como percibimos la educación, la forma en la que nos relacionamos con el otro, la manera de invertir el tiempo libre, en conclusión la forma como nos percibimos y nos relacionamos con el mundo, la idea de una escuela global y tecnológica ya es un hecho.

Es decir, la escuela ya no es la fuente primaria de información y conocimiento esta no es más que una idea obsoleta, nuestros estudiantes tienen grandes conocimientos adquiridos de los medios de comunicación y más que sorprendernos, como docentes debemos tomar ventaja de esta aproximación a la tecnología y volverla parte activa de nuestro quehacer pedagógico.

Es por esto que en la aplicación nuestra didáctica alternativa mediada por TIC fue necesario organizar algunos de los contenidos, las actividades educativas, la forma de percibir la comunicación y la manera de evaluar que en la actualidad, se vienen aplicando en el nuestras instituciones educativas. Para lograrlo, fue

fundamental prestar especial atención a promover ambientes educativos que fortalecieran las nuevas y distintas formas de aprendizaje así como las exigencias de comunicación más abierta y aprendizaje más significativo de nuestros estudiantes.

Esto lo evidenciamos a través de la participación y compromiso de cada uno de los involucrados en el proceso, esto sin duda favoreció la didáctica y la consolidación de elementos esenciales para las habilidades de habla y escucha en las asignaturas de inglés y castellano.

A través de las herramientas de las TIC (chat) se brindó asesoría constante en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que resolvieron inquietudes de manera personalizada en horarios de contra jornada. A través del chat, los estudiantes prestaron más atención a las instrucciones brindadas, lo que contribuyó también a la estimulación de la habilidad de escucha.

Repensar la educación en materia tecnológica resulta más que necesario, indispensable, y desde nuestra experiencia teniendo en cuenta el proceso realizado durante este proyecto, si es posible fortalecer las habilidades de nuestros estudiantes no solo fortaleciendo aspectos académicos sino en muchos campos de la vida globalizada a la cual se ven enfrentados en su vida cotidiana.

Conclusiones

La implementación de nuevas estrategias y el empleo de recursos como los brindados por las TIC, cobra especial importancia en los procesos de enseñanza aprendizaje en y para el desarrollo de las áreas, ya que contribuyen a la formación integral de niños, niñas y jóvenes, pues generan cambios positivos en la dinámica propia de una tradición histórica de la escuela; es por ello, que la propuesta de fortalecimiento de dos habilidades tan importantes de la lengua como lo son el habla y la escucha, encuentran en éstas, las TIC, un canal ideal, dado que se facilita



la internalización de ambas por parte del sujeto.

Los resultados obtenidos en la presente investigación, permiten determinar que la experiencia práctica realizada y llevada a cabo con los estudiantes, sirvió para demostrar que la integración entre la tecnología y el fortalecimiento de las habilidades de habla y escucha fue muy productivo, pues el análisis de los resultados de un antes y un después así lo demostraron.

Además, la didáctica alternativa mediada por TIC, permitió en forma significativa el fortalecimiento de las habilidades de habla y escucha de los estudiantes de grado 8° en las asignaturas de inglés y castellano; entre muchos otros factores, tarea que se facilita por la afinidad de los estudiantes con las herramientas tecnológica.

Es relevante reconocer el papel que las herramientas mencionadas anteriormente, es decir, las TIC, dado que facilitaron el quehacer docente, potenciando y permitiendo la interiorización del aprendizaje en los estudiantes, puesto que se constituyen en una herramienta actual y muy amigable para transformar las prácticas de aulas tradicionales.

Gracias a la virtualidad, se permite diversificar el aprendizaje al incrementar la participación de los estudiantes desde distintos espacios, con lo cual el aula de clase dejó de ser el único lugar para acceder al conocimiento y la posibilidad de compartir saberes.

Así mismo, los estudiantes dejaron el rol pasivo de la clase tradicional para convertirse en agentes activos de su propio aprendizaje, encontrando en la tecnología un aliado para dinamizar sus actividades

académicas, potenciar sus habilidades orales, compartir experiencias y desarrollar su sentido de responsabilidad, ya que pudieron decidir cómo, cuándo y dónde realizar muchas de sus actividades académicas, convirtiéndose ambos, es decir, estudiantes y TIC, en excelentes aliados.

Recomendaciones

El acercamiento a esas nuevas posibilidades ofrecidas por la tecnología como recurso válido para mejorar procesos al interior de la escuela permite, entre otras, las siguientes recomendaciones:

- Los avances tecnológicos exigen formación y actualización continua por parte del docente, ya que su uso responsable y continuo en las acciones de la escuela, favorece los procesos formativos, es por eso que es perentorio que los educadores se aproximen a estas para agilizar y redimensionar las posibilidades brindadas por las TIC.
- Incorporar la tecnología para mejorar las habilidades de habla y escucha favorece la confianza, el espíritu de participación y cooperación entre esa triada inseparable que le da razón de ser a la escuela: estudiante-maestro y conocimiento, y que debe ser mediado por un instrumento y que mejor que aquel al que se puede acceder gracias a las TIC.
- Permitir que los estudiantes exploren el mundo para que sean conscientes de los múltiples beneficios que tienen las tecnologías de la información y la comunicación no solo en el contacto con el mundo sino también en el desarrollo de actividades académicas que impulsan un aprendizaje significativo.

Bibliografía

Fuentes

- Brown, John. Seely; Collins, Allan y Duguid Paul. (1977). *Situated cognition and the culture of learning*. Educational Research, 18 (1), 32-42.
- Cassany Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.
- CAMPS, Anna. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.
- Carretero, Ramos Aurora. (2010). *Las TICs en el aula de Inglés: un proyecto de trabajo*.
- UDEA. (s.f.). En: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/investigacion/file.php/39/ARCHIVOS_2010/PDF/Formacion_de_Competencias_Laborales.pdf (Recuperado en agosto de 2014).
- Collins, Antonio. (1998). *El potencial de las tecnologías de la información para la educación*. En Vizcarro, C. y J. León. *Nuevas Tecnologías para el aprendizaje*, pp. 29-46. Madrid: Pirámide.
- Duran, Medina, Jose Francisco. (2010). *La utilización del edublog en las aulas como dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje*. En: <http://www.uclm.es/varios/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/8.pdf> (Recuperado en agosto de 2014)
- Dolz, Joaquim. (2009). *La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción*. Madrid: Revistas Científicas Complutenses.
- Dolz, Joaquim. (2002). *Las actividades meta-verbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales*. En Fonseca, Ingrid y Hernández, María Deyanira. (2009). *La actividad metaverbal: proceso que favorece la argumentación oral en estudiantes de grado 8*. En: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis37.pdf> (Recuperado en agosto de 2014).
- Escallon, Lagarcha, Eduardo. (2007). *Escuchar comprender y mejorar las relaciones*. En: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122245.html> (Recuperado en agosto de 2014).
- Estebanell, Meritxell y Ferres, Josefina. (2003). *Un puente entre la facultad y la escuela*. En: http://web.udg.edu/pedagogia/imagenes/gretice/protect03_udg (Recuperado en noviembre de 2013).
- Fernández, Díaz, Elia y Calvo, Salvador, Adelina. (2013). *Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16 (2), 121-133. DOI: En: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.2.180941> (Recuperado en noviembre de 2014).
- García, Naranjo, Martha Lucía (septiembre de 2012). *Las Tecnologías de la Información y la comunicación para el desarrollo social. 5º Congreso Internacional por el Desarrollo sostenible y el Medio Ambiente*. Manizales (Colombia): Centro de Investigaciones en Medio Ambiente y Desarrollo, Universidad de Manizales. En: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/Lectura%20Requerida%20%20TIC%20para%20Desarrollo%20Social%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/Lectura%20Requerida%20%20TIC%20para%20Desarrollo%20Social%20(1).pdf) (Recuperado en octubre de 2014).
- Gibson, Rex. (1986). *Critical Theory and education*. London: Hodder & Stoughton.
- Gros, Salvat Begonia. (2000) *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Halliday M.A.K. (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.
- Herrera, Cano, Oliva y Gallego, Betancur, Teresita María. (2005). *El lenguaje oral en la infancia: aproximación didáctica al área de lenguaje en preescolar y primaria*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Martínez, Sánchez Francisco. (1996). *La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación*. En F.J. Tejedor y A. G. Valcárcel (Eds.). *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea, págs. 101-119.
- Mendoza, Antonio y Cantero Francisco. (2003) *Didáctica de la Lengua y de la Literatura: Aspectos Epistemológicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura, compilado por Antonio Mendoza*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Lineamientos Curriculares. Área de Lengua Castellana*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía número 30. Ser competente en tecnología* En: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf> (Recuperado el 8 de agosto de 2014).



Ministerio de Educacion Nacional.(2007). 5 caminos para comunicarse. Al tablero

En:<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122045.html>

Moreno, Sardá, Amparo. (1997). Presentación a la edición en castellano, en D. Crowley y P. Heyer (1997). *La comunicación en la historia: tecnología, cultura y sociedad*. Barcelona: Bosch Casa Editorial.

Ordoñez, Claudia, Lucia. En: Ministerio de Educacion Nacional. (2007). *El lenguaje da vida. Al tablero* núm. 40, marzo-mayo 2007.

Pérez, Abril, Mauricio. En: Ministerio de Educacion Nacional. (2007). *Saber hablar para comunicar. Al tablero* núm. 40, marzo-mayo 2007.

En:<http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-122243.html>

(Recuperado el 15 de agosto de 2013) marzo-mayo de 2007.

Pérez, Abril Mauricio. (1997). *Conversar y argumentar en la educación inicial condiciones de la vida social y ciudadana*. Bogotá: Universidad Pontificia Bolivariana.

Pérez Juárez, Esther (2012). *Problemática general de la Didáctica*. Universidad

Autónoma de Veracruz. México. En:

<http://www.buenastareas.com/ensayos/Problem%C3%A1tica-General-De-La-Did%C3%A1ctica-Esther-c/4432307.html> (Recuperado en agosto 12 de 2014).

Pérez, Lindo, Augusto. (1985). *El currículo universitario frente a los cambios en los sistemas, ideas y creencias*. En Superior y sociedad. Vol 7 Nro. 1

Prensky, Marc. (2001). *Nativos e Inmigrantes digitales*. Cuadernos SEK 2.0

Reparaz, Abaitua, Charo; Mir José Ignacio, y Sobrino Ángel. (2000). *Integración curricular de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Editorial Ariel.

Rialp- Criado Alex. (1998). *El método del caso como técnica de investigación y su aplicación al estudio de la función directa*. Revista la Rioja. IV taller de Metodología ACEDE. Arnedillo. La Rioja.

Rincón, Gloria (1994). *¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua?* Videoconferencia. Congreso de didáctica de la lengua y la literatura. Sonora México.

Sánchez, Jaime. (2001). *Aprendizaje visible, Tecnología invisible*. Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.

Torres, Climent. Ángel Luis. (2009). *Creación y utilización de video digital y TICS en física y química*. Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias.

Vilá, Monserrat, Santa Susana. (2002). *Discusión oral: argumentos y falacias. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Graó.

Young De Raymond. (1993). *Changing behavior and Making it stick: The conceptualization and management of conservation behavior. Environment and behavior*. SAGE. Social science collection. Michigan

Referencias

Adell, Segura, Jordi. (1997). *Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información*. Eductec Revista electrónica de tecnología educativa Nro. 7.

Bartolomé, Antonio. (1996). *Preparando para un nuevo modo de conocer*. Eductec Revista electrónica de tecnología educativa Nro. 4.

Brown, H. Douglas. (2007). *Teaching by principles. An Interactive approach to language pedagogy*. (tercera edición) San Francisco: editorial Longman.

Brown, Gillian and Yule George. (1989). *Teaching the spoken languages*. (1983). Cambridge: Languages Teaching Library.

Cebrián, Manuel. (1997). *Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado*. Eductec Revista electrónica de tecnología educativa Nro 6.

Cuervo, Mariana y Diéguez, Jesús. (1998). *Mejorar la expresión oral: animación a través de dinámicas grupales*. Madrid: Narcea 3ra edición.

Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Barcelona: Siglo veintiuno editores.

Fundación Pfizer (2009). *La Juventud y las Redes Sociales en Internet*. En: <http://www.fundacionpfizer.org> (Recuperado en agosto de 2014).

Martínez, Carazo, Piedad (2006). *Pensamiento & gestión*, 20. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.

Mendoza, Fillola, Antonio, y Cantera Serena Francisco José. (2003). *Didáctica de la*



- lengua y la literatura para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional Republica de Colombia. (1998). *Estándares básicos de competencia de lenguaje*. En: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf> (Recuperado el 30 de marzo de 2012).
- Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Lineamientos Curriculares. Lengua extranjera*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Morin, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. En: <http://www.edgarmorin.org/libros-sin-costo/94-los-7-saberes-necesarios-para-la-educacion-del-futuro-de-edgar-morin.html> (recuperado el agosto de 2014).
- Morán, Oviedo, Porfirio. (1996). *La instrumentación didáctica en la perspectiva de la didáctica crítica*. UNAM. México. En: http://depa.fquim.unam.mx/dsa/PAIDOS/A10-Instrumentacion_Didactica.pdf (Recuperado en septiembre de 2014).
- Putnam, D, Robert y Borko, Harold. (2000). *El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición*. Barcelona: Paidós.
- Sabino, Carlos. (2003). *El proceso de Investigación*. Caracas: Editorial Panapo.
- Sherman, Jane. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University.
- Thornbury, Scott. (2005). *How to teach speaking*. Cambridge: Pearson Longman.



Aprendizaje basado en problemas como potencializador del pensamiento matemático¹

HERNÁN DARÍO HIDALGO PAREDES², EDUARDO ANDRÉS MERA GUTIÉRREZ³,
JAIRO LÓPEZ ORDOÑEZ⁴, LUZ ELENA PATIÑO GIRALDO⁵

Resumen

La investigación tuvo como propósito determinar la incidencia de la estrategia didáctica del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), en el mejoramiento de los resultados obtenidos de las pruebas SABER11 en el área de matemáticas, teniendo como sujetos a los educandos de la Institución Educativa "JORGE VILLAMIL CORDOVÉZ" de Pitalito (Huila). Esta estrategia didáctica resignifica el modelo tradicional de la enseñanza de las matemáticas, pues permite reflexionar sobre la actividad académica y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de trabajos colaborativos y auto-dirigidos, los cuales propician la comparación, la revisión y el debate permanente de lo aprendido y de los contenidos que circulan en el aula. El presente estudio hace parte del macro-proyecto Didácticas alternativas: una posibilidad que responde a la diversidad en el aula. Con características de una investigación empírico analítica, de corte cuantitativo, donde inicialmente se determinaron las competencias matemáticas que tenían los estudiantes a través de la aplicación de un instrumento especializado: llamado simulacro, de la empresa Instruimos de la ciudad de Medellín. Posteriormente se desarrolló la estrategia didáctica del ABP a la cual se le hizo valoración y seguimiento a partir de la prueba antes mencionada. Luego se compararon los resultados obtenidos durante este proceso con los desempeños logrados por los estudiantes, en las pruebas SABER11 en la respectiva área, de dichas comparaciones emergen entonces conclusiones que consolidan el ABP como una estrategia didáctica alternativa eficaz al proceso enseñanza aprendizaje y finalmente se nombran algunos impactos y recomendaciones de la investigación.

Palabras clave: Matemáticas, Didáctica, Estrategia, Aprendizaje Basado en Problemas, Pruebas SABER11, Componentes, Competencias, Enseñanza-aprendizaje.

1 Recibido: 15 de diciembre de 2014. Aceptado: 30 de abril de 2015.

2 Hernán Darío Hidalgo Paredes. Magister en educación desde la diversidad; Matemático de la Universidad del Cauca. Docente de la Fundación Educativa Gabriel García Márquez, Docente de SABER MÁS PRE-U. Correo electrónico: hhidalgo@unicauca.edu.co

3 Eduardo Andres Mera Gutiérrez. Magister en educación desde la diversidad; Matemático de la Universidad del Cauca. Docente de la Institución Educativa Julio Caicedo y Téllez, adscrito a la Secretaría de Educación de Santiago de Cali (Valle del Cauca). Correo electrónico: eduarandres777@gmail.com

4 Jairo López Ordoñez. Magister en educación desde la diversidad; Matemático de la Universidad del Cauca. Institución Educativa Industrial adscrito a la Secretaría de Educación de Popayán (Cauca). Correo electrónico: jairincho@gmail.com

5 Principal Luz Elena Patiño Giraldo. Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Magister en Educación Psicopedagogía. Licenciada en Educación Historia y Geografía. Directora del proceso investigativo. Correo electrónico: luze@umanizales.edu.co

Abstract

Problem-based learning as empowering mathematical thinking

The research had as objective to determine the incidence of the teaching strategy of Problem Based Learning (PBL) in improvement the results of "SABER11" tests in the area of mathematics, having as subject to the students of School "JORGE VILLAMIL CORDOVEZ" Pitalito (Huila). This teaching strategy redefines the traditional model of teaching mathematics, allowing reflect on academic activities and improving the teaching and learning process of through collaborative work and self-directed, which foster the comparison, the review and the ongoing debate and of the contents that circulate in the classroom. This study is part of macro - project of the alternatives Teaching: a possibility that responds to the diversity in the classroom, with characteristics of an empirical analytical research of quantitative court, where initially they had math skills were determinates through the implementation of a specialized instrument: called simulation, enterprise instruct the of Medellin city. Later teaching strategies of PBL was developed, which was made evaluation and monitoring from the above test. Subsequently the results were compared during this process with the performance achieved by students in tests SABER11 in the respective area, such comparisons conclusions emerge then consolidate the ABP as an effective alternative to the teaching-learning process and finally some impacts and recommendations are named of the research teaching strategy.

Keywords: Mathematics, Strategy, Problem Based Learning, Testing SABER11, Components, Skills, Teaching- learning.

Presentación

La presente investigación está inscrita dentro del macro proyecto: Alternativas didácticas bajo la tutoría de la Dra. Luz Helena Patiño, la cual se desarrolló, en la Institución Educativa "Jorge Villamil Cordovéz" del Municipio de Pitalito (Huila), catalogada por la secretaria de educación como una zona de difícil acceso, institución que hasta ese momento presentaba dificultades en los resultados obtenidos de las Pruebas Saber ante el Ministerio de Educación Nacional. En esta región convergen diferentes grupos sociales y culturales, se asientan familias desplazadas de diferentes grupos armados, también población perteneciente a grupos étnicos y por ser una zona cafetera, grupos humanos flotantes, lo que origina una institución educativa que debe albergar la diversidad de una comunidad estudiantil

que tiende a ser un grupo vulnerable. El estudio se realizó con la participación de estudiantes que estaban culminando sus estudios en básica secundaria.

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo"

Benjamín Franklin

Justificación

Actualmente es necesario desarrollar gradualmente, sujetos socialmente competentes; por ende el sistema educativo se ha venido reestructurando desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), tomando en cuenta los estándares básicos de competencias. Esta transformación conlleva a que los modelos educativos sean resignificados, provocando cambios en las estrategias didácticas del proceso



enseñanza-aprendizaje, que den respuesta a los nuevos retos que la comunidad educativa requiere y posibilite a los estudiantes tener éxito a la hora de enfrentar las pruebas SABER11.

Dado que estas pruebas tienen una fuerte incidencia en las oportunidades de acceso a la educación superior/universidad y en la categorización de las instituciones educativas, se hace prioritaria la búsqueda de alternativas didácticas que para el caso de la presente investigación favorezcan el desarrollo de las competencias matemáticas.

Diversas investigaciones han demostrado que la implementación de la estrategia didáctica basada en problemas contribuye a desarrollar aprendizajes significativos, porque le permite a los estudiantes encontrarle sentido a los contenidos en su contexto, además porque promueve la investigación y el trabajo colaborativo en los estudiantes, respetando los ritmos e intereses de cada sujeto.

Colombia se caracteriza por el bajo nivel de desempeño de los estudiantes en el área de matemáticas, situación evidenciada en las pruebas tanto internas (PRUEBAS SABER), como externas (PRUEBAS PISA), y la Institución Educativa "JORGE VILLAMIL CORDOVÉZ" no ha sido ajena a esta problemática, lo que afecta su rendimiento académico y el interés por esta área. En búsqueda de alternativas surge la presente investigación, que tiene la intencionalidad de contribuir al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes a través de la aplicación de la estrategia didáctica del ABP.

Antecedentes de la investigación

La investigación denominada "Aprendizaje basado en problemas (ABP) y aprendizaje cooperativo (AC) como estrategia didáctica integrada para la enseñanza de la Química", de la autora Marly del V. Aguilar Cañizalez (2012), tuvo como ob-

jetivo analizar el efecto que tiene en los estudiantes la integración del ABP y el AC como estrategia didáctica en la enseñanza y aprendizaje de la Química. Estudio de tipo descriptivo - no experimental con estudiantes de 4to año de Ciencias de una institución educativa de Maracaibo (Venezuela). Los resultados permitieron concluir que las estrategias didácticas citadas anteriormente:

Favorecen el proceso de aprendizaje del estudiante, mejorando sus habilidades y destrezas para la resolución de situaciones problemáticas, y además el estudiante relaciona los contenidos con su contexto, motivándolos en Química, mejorando sus capacidades de comunicación oral y escrita. (Cañizales, González y Parra, 2011, p. 19).

La propuesta investigativa "situaciones problemáticas en matemáticas como herramienta en el desarrollo del pensamiento matemático", realizado por Diana Marcela Rodríguez Maldonado y Leidy Constanza Pineda Rodríguez (2009); con el objetivo de analizar las situaciones problemáticas, como herramienta para el desarrollo del pensamiento matemático; usándolas como estrategia de aprendizaje, con un enfoque cualitativo de tipo exploratorio de caso. Implementada en Villa Pinzón Boyacá, donde se pudo determinar que el ABP:

Favorece el desarrollo del pensamiento matemático, pues forma individuos intelectuales, capaces de crear y razonar matemáticamente y donde el estudiante elabora su propio pensamiento, respecto a sus habilidades creadoras. (Rodríguez D., Pineda L., 2009, p. 92-93)

El proyecto "Aprendizaje basado en problemas y el uso de las tic para el Mejoramiento de la competencia interpretativa en estadística Descriptiva: el caso de las medidas de tendencia central" desarrollado por los licenciados Helver Villanueva Posso y Milton Fernando Mo-

reno Montealegre (2010), donde se trazó como objetivo formular e implementar una propuesta metodológica que desarrolle en los estudiantes competencia interpretativa en estadística descriptiva desde las medidas de tendencia central, utilizando como mediación didáctica el computador y la calculadora científica en el aula de clase. Proyecto de naturaleza aplicada, donde se concluyó que:

La estrategia didáctica ABP es un camino pertinente y eficaz para el desarrollo de las competencias interpretativas, aportando a los estudiantes procesos cognitivos y meta cognitivos los cuales le permiten resolver problemas en estadística. (Villanueva H., Moreno M., 2010, p. 104).

Hasta el momento no se conocen investigaciones que involucren el ABP en alguna institución de educación media o superior en Pitalito Huila.

Problema de investigación

¿Una estrategia didáctica basada en la solución de problemas contribuye al mejoramiento en los resultados de las pruebas SABER11, en el área de matemáticas de los estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa Municipal “JORGE VILLAMIL CORDOVÉZ” de Pitalito (Huila)?

Objetivo de la investigación

- Determinar la incidencia de la estrategia didáctica basada en la solución de problemas (ABP), en los resultados obtenidos en el área de matemáticas de los estudiantes de la Institución Educativa Municipal “JORGE VILLAMIL CORDOVÉZ” del municipio de Pitalito (Huila), en las pruebas SABER11.
- Estructurar y aplicar la estrategia didáctica fundamentada en la solución de problemas en el desarrollo de los contenidos del área de matemáticas en los estudiantes del grado 11.

Marco conceptual.

El aprendizaje basado en problemas (ABP).

El ABP es una estrategia didáctica puesta en práctica por muchos autores, dada la versatilidad en cuanto a la forma de exponer el tratamiento didáctico a un problema que no solo le permite a los estudiantes desarrollar su aprendizaje en un escenario real, sino también que están sujetos a investigar y a reflexionar sobre algún eje temático en particular.

Esta estrategia pretende que el estudiante mejore: las habilidades de comprensión y de resolución de problemas en contexto, la capacidad de abstracción y adquisición de información, la comprensión y el aprendizaje significativo. Además una estrategia pedagógica debe buscar una conceptualización de la diversidad cultural que se presente en la región, es por tanto que una estrategia sugiere:

...y confiere al estudiante características y requerimientos educativos específicos, que tendrán que ser tenidos en cuenta en el hecho educativo, pero se convierte además, en una posibilidad de negociación cultural para que todos los estudiantes se enriquezcan a través de la comprensión de los significados de diferentes culturas... (Patiño, 2012, p. 3).

De acuerdo a (Díaz, 2005, p. 63) el ABP;

... consiste en el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia, y donde la enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, la cual fomenta el aprendizaje activo y la integración



del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar.

Al considerar el ABP, como un proceso activo del aprendizaje experimental, el cual genera cambios en el estudiante, desarrollando capacidades reflexivas, participativas, deductivas, comprensivas y constructivas dentro de un proceso cognitivo, cuando el estudiante resignifica nuevos esquemas mentales, basados en la interpretación personal de sus experiencias, induciéndolo a establecer su propio ritmo y estilo de aprendizaje a través de actividades auténticas y motivadoras interdisciplinarias y multidisciplinarias.

Además como estrategia didáctica, los educandos, deben promover el pensamiento crítico, auto-evaluativo, comprensivo, reflexivo y autónomo, lo que permite observar la existencia de un sujeto individual y uno colectivo, en cuyas diferencias nos acercamos inevitablemente a la problemática del otro.

Desarrollo de la estrategia didáctica ABP.

Planteamiento del problema: Un problema debe estar presentado acorde al contexto de los estudiantes, en un lenguaje natural, que estimule el interés, y lleve hacer juicios basados en hechos de información verificables.

Al abordar la situación problemática se sugiere: Comprender el problema desde su planteamiento, analizando y clasificando la información de acuerdo al contexto donde se va estudiar el fenómeno, explorar el problema, plantear las soluciones, llevar a cabo un plan en forma metódica y sistemática, aplicar el conocimiento previo y nuevo a la solución del problema, evaluar continuamente el proceso, generar actividades de retroalimentación, valorando la solución y el proceso realizado en la aplicación de ABP.

El desarrollo de la estrategia no se encamina bajo una única ruta, pues ha de tenerse en cuenta contextos, condiciones

escolares, entre otros, (Morales y Landa, 2004) establecen que:

... no existe una receta única para el diseño del ABP, pero la mayoría de los autores coinciden en que hay que seguir una serie de pasos básicos que pueden sufrir algunas variaciones dependiendo de: el número de alumnos, el tiempo disponible, los objetivos que se quiere alcanzar, la bibliografía disponible, los recursos con que cada profesor y entidad educativa cuenta, etc.

Prueba SABER11

Esta prueba creada en 1968 en sus inicios era simplemente un apoyo para los procesos de selección de estudiantes para el ingreso a la educación superior; fue hasta 1980 donde se integró de carácter obligatorio, además sirvió también como instrumento de medida para evaluar la calidad de la educación impartida por los colegios. A partir del año 2000, se estableció la evaluación de competencias, las cuales estas direccionadas desde los lineamientos curriculares formulados por el MEN. Esta estructura se ha mantenido vigente hoy con el nombre de pruebas SABER11, el cual posee nueve pruebas, ocho en un núcleo común, entre ellas la prueba de matemáticas y una electiva.

Núcleo común. Consta de aquellas pruebas que deben ser presentadas por todos los evaluados: Lenguaje, Matemáticas, Biología, Física, Química, Ciencias sociales, Filosofía e inglés.

Componente flexible. Está conformado por cuatro pruebas de profundización y dos interdisciplinarias. Cada evaluado de acuerdo con sus intereses, escoge una de las siguientes: profundización en lenguaje, profundización en matemáticas, profundización en sociales, profundización en biología, medio ambiente, violencia y sociedad.

La prueba de profundización, evalúa con mayores niveles de complejidad las competencias y componentes que integran las pruebas del núcleo común,

además del uso comprensivo y flexible del conocimiento matemático escolar en contexto interdisciplinar de la vida diaria.

El puntaje se expresa en una escala de 0-10 puntos y donde el grado de profundización se describe como: Grado básico (GB) (No alcanza nivel de profundización) y los grados que indican mejores resultados, se presentan de forma ascendente de la siguiente forma: Grado I (I), Grado II (II) y Grado III (III). ICFES 2013.

Ruta metodológica

ETAPA 1: Definición del problema, objetivos Estado del Arte y Marco teórico que permite la identificación y definición de la estrategia didáctica del ABP, en la solución de problemas enfocados en las pruebas SABER11 del área de matemáticas.

ETAPA 2: Incluir las componentes y competencias que se pueden ilustrar en un ciclo de exploración de situaciones problemáticas.

ETAPA 3: Desarrollo del ABP, aplicación de talleres y aplicaciones de simulacros.

ETAPA 4: Recolección de información, análisis e interpretación de los datos de cada uno de los resultados obtenidos en los simulacros y las pruebas SABER11.

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque de corte cuantitativo, de tipo empírico analítico, donde vamos a la realidad para determinar la incidencia que tiene la estrategia ABP sobre el resultado, en las pruebas SABER11, en el área de matemáticas.

Se midió a través de los simulacros realizados en la institución educativa en convenio con la empresa Instruimos de la ciudad de Medellín, la pruebas SABER11 y el número de ausencias de los educandos. Para la recolección de los datos se utiliza como instrumento el “cuadernillo de simulacro”, el cual permite valorar el desarrollo de las competencias matemáticas de los estudiantes. Además la muestra

es muy pequeña, dado que la población es dispersa y denominada de difícil acceso por el MEN.

A continuación se hace una descripción de las diferentes variables.

Variable dependiente: Competencias matemáticas valoradas a través de las pruebas “SABER11”.

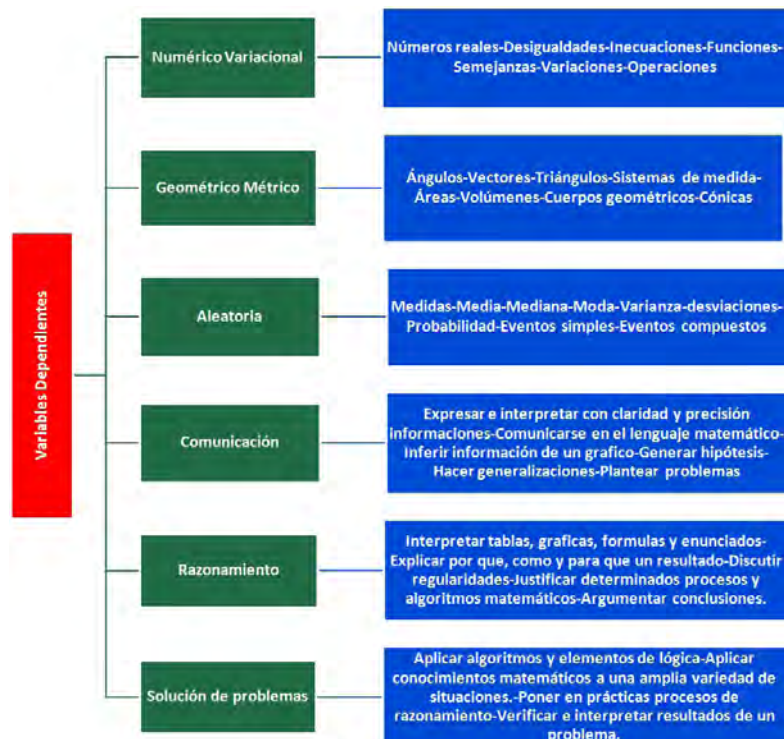


Diagrama 1. Caracterización de las componentes y competencias de la variable dependiente.

Fuente: Elaboración propia



La variable dependiente se observa dentro de tres categorías a saber:

Puntaje, del componente y la competencia va de (0-10), donde el puntaje representa la competencia general medida de (0.00-100.00), con nivel de desempeños (Bajo, Medio, Alto) en la escala de (0-5).

La competencia (Comunicación, razonamiento y solución de problemas), se enumera de (I, II, III), en los niveles de desempeños (Bajo, Medio, Alto) medida en la escala (0-5).

La componente, (Aleatorio, Geométrico-métrico, Numérico-variacional) con puntaje en el nivel de desempeño de (0-5) y cinco niveles de desempeño (Significativamente alto (SA), Alto (A), Medio (M), Bajo (B), Significativamente bajo (SB)). ICFES 2013.

Variable independiente:
Pasos del ABP.

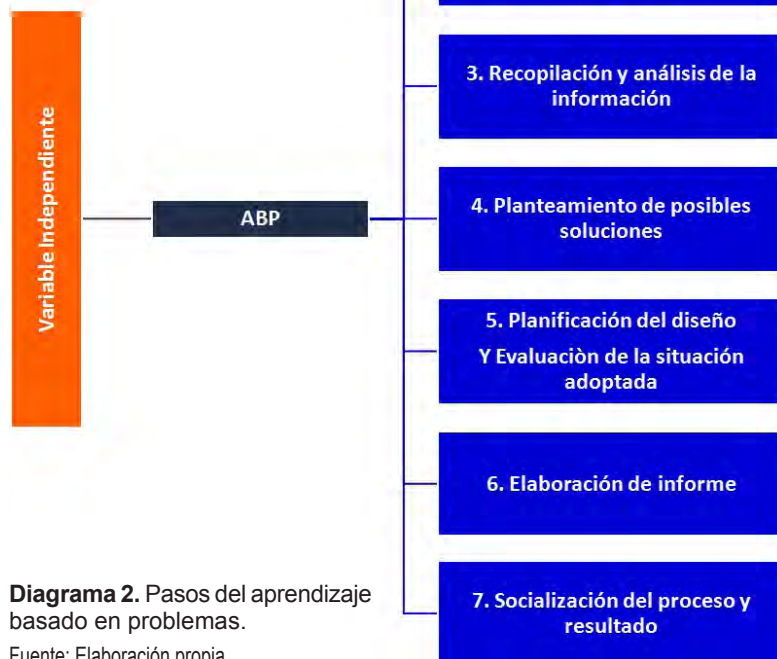


Diagrama 2. Pasos del aprendizaje basado en problemas.

Fuente: Elaboración propia

Unidad de análisis

150 estudiantes de educación media vocacional pertenecientes de la Institución Educativa Municipal “JORGE VILLAMIL CORDOVÉZ” de Pitalito (Huila).

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo se realiza seleccionando 9 estudiantes de grado 11º de la Institución Educativa Municipal “JORGE VILLAMIL CORDOVÉZ” de Pitalito (Huila), con edades que oscilan entre los quince y diecisiete años, especificados en siete hombres y 2 mujeres.

Análisis e interpretación de datos

De acuerdo a cada ítem de la prueba se determina los grados de profundización del educando, frente a los estándares propuestos por el MEN, en la institución educativa JORGE VILLAMIL CORDOVEZ, a la cual se le hace un seguimiento por periodos con 3 simulacros realizados dentro de la institución en las fechas: 29 de agosto del 2012, 19 de abril de 2013, 5 de Junio de 2013 y la prueba SABER11 del 25 de Agosto de 2013.

Para el análisis e interpretación de los mismos se hace uso de las herramientas de la estadística descriptiva (la medición numérica, el conteo, tablas y polígonos de frecuencias), con el fin establecer una aproximación a los

patrones de comportamiento de los datos recolectados y finalmente realizar un cruce de variables para encontrar la significación de los mismos. A fin de evaluar el efecto que tiene la estrategia didáctica del ABP, en el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en solución de problemas de las pruebas SABER11.

Comportamiento de las heterogeneidades de los resultados en las distintas pruebas de los nueve estudiantes.

Aquí se va a mostrar el comportamiento de las heterogeneidades de los nueve estudiantes, además de las dispersiones de los datos. Las heterogeneidades se medirán con el modelo matemático del coeficiente de variación (CV):

$$CV = (\sigma/\mu) \cdot 100\%, \text{ donde}$$

σ : Desviación estándar y
 μ : Media.

Cada uno de los polígonos de frecuencia presentados en el documento fue elaborado por los autores de la investigación, con el uso de las herramientas de EXCEL.

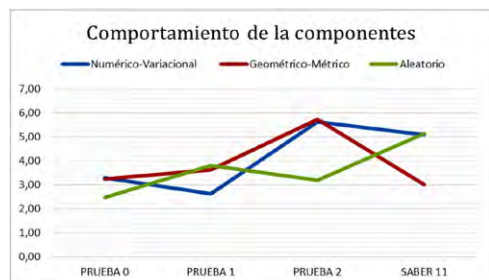


Gráfico 1. Curvas de las componentes y competencias.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al **gráfico 1** se puede observar:

- **Componente Numérico Variacional:** Tiene una heterogeneidad de 34.27%, muestra un comportamiento regular concluyente de la prueba cero a la prueba dos, de un nivel poco decreciente de la prueba dos a la prueba SABER11 y se resalta que hay cambios favorables en los últimos resultados de las pruebas.
- **Componente Geométrico Métrico:** Tiene una heterogeneidad de 31.88%, muestra un comportamiento regular bajo poco concluyente, dado que no muestra cambios favorables en las pruebas SABER11, a pesar de observarse cambios favorables de la prueba cero a la prueba 2.
- **Componente Aleatoria:** Tiene una heterogeneidad de 30.77%, muestra un comportamiento regular concluyente durante los simulacros hasta la prueba SABER11, tienen un nivel medio en general, con un crecimiento bajo favorable.
- **Competencia de Comunicación:** Tiene una heterogeneidad de 34.36%, muestra un comportamiento regular concluyente, con un desempeño regular creciente de los educandos de la prueba cero a la prueba SABER11, siendo favorable durante el proceso según los resultados.
- **Competencia de Razonamiento:** Tiene una heterogeneidad de 35.09%, muestra un comportamiento regular concluyente de la prueba cero a la prueba dos, con un resultado favorable en su desempeño desde la prueba dos a la prueba SABER11.
- **Competencia de Solución de Problemas:** Tiene una heterogeneidad de 32.07%, muestra un comportamiento regular concluyente creciente, con desempeño regular creciente de los educandos desde la prueba cero, a la prueba SABER11.



De acuerdo a los resultados anteriores, observamos que se tiene una heterogeneidad alrededor del 32%, mostrando un comportamiento favorable en la prueba SABER11, indicando que la estrategia didáctica del ABP mejoró en cada resultado, favoreciendo a los estudiantes en sus diferencias conceptuales. De acuerdo al siguiente análisis, podemos observar que hay un comportamiento estable en los resultados de los 9 estudiantes. Con excepción de la componente geométrica métrica.

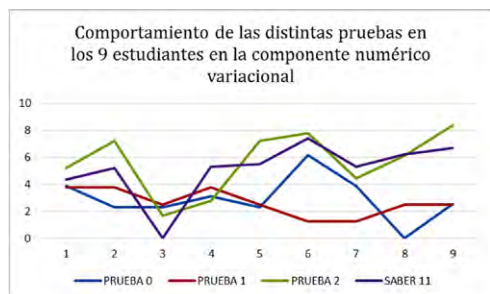


Gráfico 2. Curvas que describen la componente numérica variacional de los educandos.

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que la **Componente Numérica Variacional**, de acuerdo al **Gráfico 2**, que la prueba cero está por debajo de la prueba saber, con excepción de un estudiante. La prueba SABER11 es concluyente, la curva indica que hay mejoras en comparación a las pruebas anteriores durante el proceso, evidenciando resultados similares favorables en cada uno de los educandos.

Se puede observar en la **Componente Geométrica-Métrica**, de acuerdo al **Gráfico 3**, la prueba SABER11 muestra la no favorabilidad en comparación a las pruebas anteriores, los resultados no son concluyentes. Esto debe a que los estudiantes refirieron que la unidad temática de geometría en los años anteriores se trabajaba en el último periodo y generalmente no concluía el programa. Se puede observar además que los es-

tudiantes tuvieron un comportamiento favorable en la prueba dos, dado que está por encima de los resultados de las pruebas anteriores.

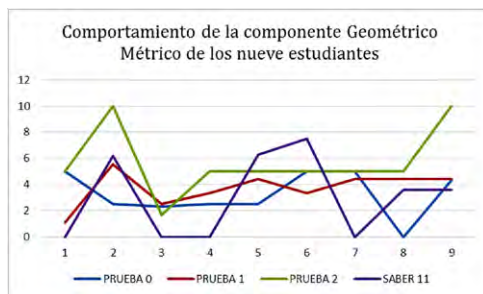


Gráfico 3. Curvas que describen la componente geométrica métrica de los educandos.

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que la **Componente Aleatoria**, de acuerdo al **Gráfico 4**, la prueba SABER11 es favorable con respecto a las otras pruebas, evidenciándose resultados de un estudiante a otro similares en comparación a las pruebas anteriores, además se evidencia un crecimiento estable en los resultados.

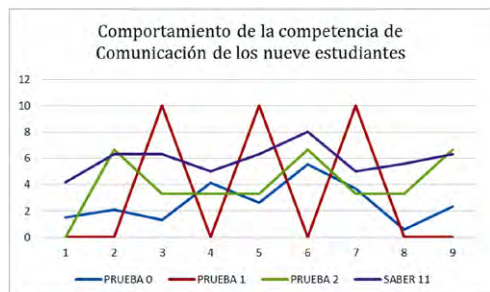


Gráfico 4. Curvas que describen la componente aleatoria de los educandos.

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la **Competencia de Comunicación**, de acuerdo al **Gráfico 5**, la prueba SABER11 se ve favorable con respecto a las otras pruebas, evidenciándose resultados de un estudiante a otro muy similares, además la curva de la

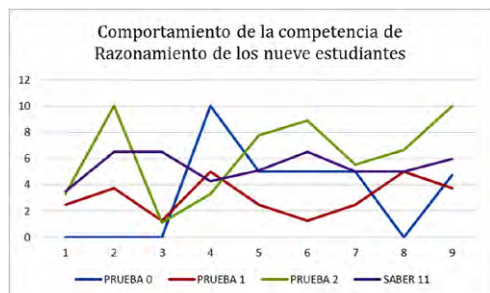
prueba SABER11 tiene un comportamiento con un crecimiento estable.



Gráfica 5. Curvas que describen la competencia de comunicación de los educandos.

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la **Competencia de Razonamiento**, de acuerdo al **Gráfico 6**, la prueba SABER11 se ve favorable con respecto a las otras pruebas, evidenciándose resultados de un estudiante a otro muy similares. La prueba SABER11 está por debajo de la prueba dos, pero con mejoras en la estabilidad de los resultados.

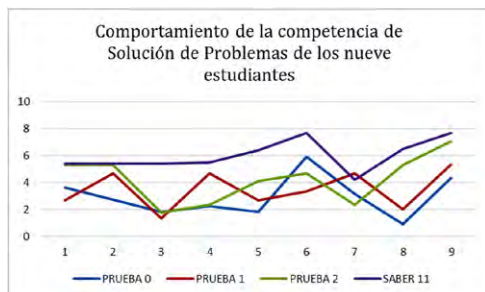


Gráfica 6. Curvas que describen la competencia de razonamiento de los educandos.

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar en la **Competencia de Solución de Problemas**, de acuerdo a al **Gráfico 7**, la prueba SABER11 es favorable con respecto a las otras pruebas, indicando que la estrategia didáctica del ABP, potencializa los conocimientos de manera grupal y no individual, además

la curva de la prueba SABER11, indica que hay mejoras en comparación a las pruebas anteriores, superponiéndose por encima de las mismas.



Gráfica 7. Curvas que describen la competencia de solución de problemas de los educandos.

Fuente: Elaboración propia

Se evidencia que durante el proceso, que las heterogeneidades medidas promediadas en las distintas componentes y competencias son muy similares, además las heterogeneidades de los nueve estudiantes revelan una participación activa como grupo, mostrando que la estrategia didáctica del ABP, potencializa el pensamiento matemático en cada una de las componentes y competencias de los educandos.

Como resultado de la investigación se está transformando el plan curricular, con el fin de darle estructura a la estrategia didáctica del ABP desde el contexto de los participantes, respetando los estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), y formalizándose desde el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) en la Gestión Educativa de la Institución Educativa Municipal "JORGE VILLAMIL CORDOVEZ" del municipio de Pitalito, Departamento del Huila.

Impactos de la investigación

La estrategia didáctica del ABP tiene alcances desde proyecto, ya que se empezó a diseñar el plan de aula de matemáticas para los grados de 6° a 11°, en



la institución educativa Municipal “JORGE VILLAMIL CORDOVÉZ” de Pitalito (Huila), de acuerdo a las experiencias que se está obteniendo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y los resultados de las pruebas SABER11.

Gracias a esta investigación y a los resultados obtenidos en las pruebas SABER11 el docente HERNAN DARIO HIDALGO que puso en práctica la estrategia didáctica del ABP, fue merecedor al título del mejor maestro del municipio de Pitalito (Huila).

Conclusiones

A partir de los resultados que se obtuvieron durante el proceso, nos encontramos que el ABP, es una estrategia didáctica que permite mejorar el desempeño de las competencias matemáticas. Ya que el 100% de los estudiantes superaron la prueba cero en la prueba SABER11.

El componente con mejor comportamiento en cuanto a niveles de desempeño fue el numérico variacional pues mantuvo un crecimiento favorable hasta la prueba SABER11. Con el 89% de favorabilidad en los resultados.

La competencia con mejor comportamiento en cuanto a niveles de desempeño fue el la de solución de problemas pues mantuvo un crecimiento favorable hasta la prueba SABER11. Con el 100% de favorabilidad en los resultados.

En la componente geométrica métrica el 55% de los estudiantes no supero en la prueba SABER11, los resultados obtenidos en la prueba cero.

De los resultados y experiencias presentados en el documento, podemos concluir que la puesta en práctica de la estrategia del ABP mejora sustancialmente el proceso de aprendizaje de las matemáticas, pues se evidencio que los educandos fortalecieron y mejoraron sus destrezas cuando se enfrentaron a la solución de un problema. Además se generaron ambientes más amables a los participantes, dado que el ABP estimulo la investigación tanto grupal como individualmente, haciendo que se profundice y se tenga mejor comprensión de los saberes adquiridos durante el proceso de formación, respaldando consecuentemente la misión propuesta por el Ministerio Nacional de Educación.

Recomendaciones

Al incorporar la estrategia ABP en la praxis pedagógica, el tiempo para que estudiante logre las metas de aprendizaje suele extenderse en comparación con el modelo tradicional. De ahí la necesidad de que el maestro requiera más tiempo para preparar los problemas, atender a los alumnos en asesorías, retroalimentar continuamente y generar un ambiente de evaluación continua para realizar los ajustes necesarios.

Que las temáticas abordadas, estén ligadas a los estándares del MEN y sean de apoyo a los diferentes enfoques medidos de las pruebas SABER11.

Fortalecer la comprensión de lectura, desde la práctica y el análisis de los resultados de la experiencia de la estrategia didáctica a través de simulacros de pruebas saber.

Bibliografía

Fuentes

- Aguilar Cañizalez, Marly del V., González Inciarte, Alicia y Parra, Yonathan de Jesús. (2011). Aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica integrada para la enseñanza de la química. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, ISSN-e 1856-9331, Año 6, N°. 11, 2011. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172199> (Recuperado en junio 20 del 2013)
- Díaz Barriga, Frida. (2005). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw Hill. http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/15/El_aprendizaje_basado_en_problemas_y_el_metodo_de_casos%5B1%5D.pdf (Recuperado en Septiembre 10 del 2012)
- ICFES mejor saber. (2013). Guía de acceso a base de datos ICFES. Secretaria de Educación. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-90274.pdf> (Recuperado en noviembre de 2013)
- Morales, Patricia y Landa, victoria. (2004). Aprendizaje basado en problemas. En Theoria, Vol. 13: 145-157, Universidad del Bio- Bio. Chile http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/abpcienciassalud%5B1%5D.pdf (Recuperado en noviembre de 2013)
- Patiño, Luz Helena. (2011). La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase. Universidad de Manizales. http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/alternativas_pedagogicas_pasto/criterios/alternativas_diversidad.pdf (Recuperado en diciembre de 2013)
- Rodríguez Maldonado, Diana Marcela y Pineda Rodríguez, Leidy Constanza (2009) situaciones problemáticas en matemáticas como herramienta en el desarrollo del pensamiento matemático. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, facultad ciencias de la educación. http://www.uptc.edu.co/export/sites/default/facultades/f_educacion/pregrado/matematicas/documentos/tesis1.pdf. (Recuperado en julio de 2013)
- Villanueva Posso, Helver y Moreno Montealegre, Milton Fernando, (2010). Aprendizaje basado en problemas y el uso de las tics

para el mejoramiento de la competencia interpretativa en estadística descriptiva: el caso de las medidas de tendencia central. Universidad de la amazonia facultad ciencias de la educación programa maestría en ciencias de la educación. Florencia Caquetá. <http://www.elitv.org/documentos/tesis/tesis5ticparamejoramiento.pdf> (Recuperado en octubre de 2013)

Referencias

- Barrow Howard S. (1986). Aprendizaje Basado en Problemas ABP. Guía rápida sobre nuevas metodologías. Universidad Politécnica de Madrid. http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf (Recuperado en Agosto de 2013)
- Barrel, John. (1999) Aprendizaje basado en Problemas, un Enfoque Investigativo. Editorial Manantial. Buenos Aires, Argentina.
- Branda Luis. (2001). Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad. http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/abpcienciassalud%5B1%5D.pdf (Recuperado en julio de 2013)
- Cajibío y Gironza, Irene, Elkin Fernando Sevilla Guzmán. (2011). Contexto Educativo... Encuentros Y desencuentros de la diversidad. http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1061/1/109_Orozco_Tobar_Ada_Milena_Art%C3%ADculo%20Contexto%20Educativo%20Encuentros%20y%20Desencuentros%20de%20la%20Diversidad.pdf (Recuperado en Enero de 2015)
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2011). Módulo en educación para la diversidad. En Colombia, 2011, finalidad: educación a distancia en maestría. http://bienser.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/educacion_diversidad_manizales_ch15/criteriosconceptuales/lecturasrequeridas/pdf/reflexionar3.pdf y http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf (Recuperado en marzo de 2013)
- Delgado René, (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. Investigación y



- Postgrado, Vol. 24 N° 3. 2009 (pp. 11-44). <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n3/art02.pdf> (Recuperado el 30 de Noviembre 2013)
- Díaz, Hernández, (1999). Constructivismo Y Aprendizaje Significativo. http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1249740839640_870475537_5794/constructivismoyaprendizaje-significativo.pdf
- Díaz Barriga, Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85>(Recuperado el 30 de Noviembre 2013)
- Díaz Barriga, Frida. y Hernández, Gerardo. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (2ª. ed.). México: McGraw Hill.
- Dirección de investigación y desarrollo educativo. (2004). Vicerrectorado académico, instituto tecnológico y estudios superiores de monterrey El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica. <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>(Recuperado en julio de 2013)
- Duch, Bárbara .J., Groh Susan. E. y Allen Deborah. (2004): El poder del Aprendizaje Basado en Problemas. Una guía práctica para la enseñanza universitaria, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. <https://books.google.com.co/books?id=znaOaKjTG0EC&pg=PA5&lp g=PA5&dq=El+poder+del+Aprendizaje+Basado+en+Problemas.+Una+gu%C3%ADa+pr%C3%A1ctica+para+la+ense%C3%B1anza+universitaria&source=bl&ots=NRFv-5skyJq&sig=PRe0RIVNXfcLE2KmFL4tl3uSoes&hl=es&sa=X&ei=zZnFVP-hGaHHsQSy1oKYCw&ved=0CB4Q6AEwAQ#v=onepage&q=El%20poder%20del%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Problemas.%20Una%20gu%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica%20para%20le%20ense%C3%B1anza%20universitaria&f=false>
- Escribano, Alicia y Del Valle Ángela, (2008). El aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta Metodológica en Educación Superior. Narce, S.A. <http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=irgqH07RALMC&oi=fnd&pg=PA11&dq=a prendizaje+basado+en+problemas+barrows&ots=m0TTT1eSVN&sig=6sXVNQ1UzXL1DsBKc8ZLFG6Yais#v=onepage&q=aprendizaje%20basado%20en%20problemas%20barrows&f=false> (Recuperado en marzo de 2014)
- Font Ribas, Antoni. (2003): Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje basado en problemas (ABP), en *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, Vol. 3, n°2 (pp.100-112). http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/a_font.pdf (Recuperado en noviembre de 2013)
- ICFES (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. Flexibilidad y educación superior en colombia.1ª edición: secretaría general - procesos editoriales. [Http://www.aspuco.org/14ultimasnoticias/flexibilidad_y_educaci_n_superior_en_colombia.pdf](http://www.aspuco.org/14ultimasnoticias/flexibilidad_y_educaci_n_superior_en_colombia.pdf) (Recuperado en Septiembre 2013).
- Instruimos (2012) y (2013). Simulacros pruebas saber de 11°. <http://www.instruimos.com> (Recuperado en Octubre del 2012)
- Medina Quintana, Luis. (2012). Elementos del desarrollo de la enseñanza problémica en la enseñanza de matemáticas y materias afines: caso de Cuba, Colombia y México. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <http://xn--caribea-9za.eumed.net/elementos-del-desarrollo-de-la-ensenanza-problemica-en-la-ensenanza-de-matematicas-y-materias-afines-caso-de-cuba-colombia-y-mexico/> (Recuperado en Febrero del 2014)
- Ministerio de educación nacional (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf (Recuperado en Noviembre de 2013)
- Patíño, Luz Helena. (2012). La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase. Universidad de Manizales. http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/alternativas_pedagogicas_pasto/criterios/alternativas_diversidad.pdf (Recuperado en Noviembre 2012)
- Piaget Jean. El enfoque genético de Piaget. http://www.toscana.edu.co/cms/images/cms/2c0afe_Pb3jq1Oz.pdf (Recuperado Octubre de 2013)

- Porta Rodríguez María del Pilar, (2003). La importancia de las estrategias de autorregulación en el currículo. Estudio de un alumno con N.E.E en la E.S.O. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6957/1/RGP_9-22.pdf (Recuperado en Marzo de 2013)
- Restrepo Gómez, Bernardo. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y Educadores, Sin mes, 9-19. <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=83400803>. (Recuperado en agosto de 2013)
- Rigo Lemini, Marco Antonio. (2006). Reseña de "Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida" de Frida Díaz Barriga. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-Septiembre, 1093-1098. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14003017.pdf> (Recuperado en agosto de 2013).



Imaginarios de la diversidad en contextos locales de la educación¹

MARÍA GLORIA NOGUERA BASANTE²,
ANDREA DEL SOCORRO PANTOJA MEDINA³

Resumen

En el presente artículo se interpreta cómo la educación colombiana ha venido manifestando modificaciones drásticas con respecto a la inclusión de la diversidad cultural por medio de los currículos educativos, tanto escolares como universitarios, sin embargo, los resultados entre la población no se evidencian tan claramente, pues aún se presenta (y más en la actualidad) el despectivo trato por culturas alternas que conviven entre sí, es decir, existe, a pesar de todo, una segregación intercultural dramáticamente marcada, cuestión preocupante si se trata de mencionar el avance y el progreso mental de los pueblos. Por ello el presente busca dar respuesta a inquietudes y dudas teóricas sobre los factores, que se desglosan al hablar de “diversidad cultural”, es decir, darles significancia, comprenderlos en su generalidad para luego adaptarlos al contexto social colombiano, por medio del aprovechamiento del proyecto “Educar desde la diversidad”, un proyecto de análisis de conocimiento/desconocimiento acerca de la diversidad cultural, de los imaginarios colectivos y del reconocimiento del otro en las Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del Municipio el Peñol del Departamento de Nariño, Colombia.

Palabras Claves: Educación, cultura, inclusión, diversidad, intercultural, currículo, contexto, local.

1 Recibido: 18 de diciembre de 2014. Aceptado: 28 de mayo de 2015.

2 María Gloria Noguera Basante. Magister en educación desde la diversidad; Especialista en Lúdica Educativa Institución Universitaria Juan de Castellana, Psicóloga Universidad Abierta y A Distancia UNAD, Licenciada en Preescolar y Promoción de la Familia Universidad Santo Tomas, Tecnóloga en Preescolar Institución Universitaria CESMAG. Docente de Preescolar Institución Educativa La Victoria del Municipio de Ipiales Nariño. Correo electrónico: maglonoba67@yahoo.es

3 Andrea del Socorro Pantoja Medina. Magister en educación desde la diversidad; Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Universidad de Nariño. Docente TIC Programa Computadores Para Educar. Correo electrónico: andrey2312@yahoo.es

Esta investigación fue realizada bajo la dirección del tutor Luis Hernando Amador Pineda. Docente e investigador. Asesor de la investigación: El reconocimiento del otro: educar desde la diversidad en las instituciones educativas la victoria del municipio de Ipiales y san francisco de asís del municipio el Peñol del departamento de Nariño. Coautor del artículo científico: La tradición oral de Pindales y Tallambí un camino para la reafirmación de identidad en subjetividades étnicas: afros e indígenas; transformando procesos pedagógicos. Lugar: Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del departamento de Nariño. Fecha: Enero 2013 - Diciembre 2014. Correo electrónico: lhamadorp@gmail.com

Abstract

Imaginary of diversity in local contexts of education

This article interprets how the Colombian education has been expressing drastic changes regarding the inclusion of cultural diversity through, both school and university education curriculum, however, results from the population does not show so clearly, for it, is notorious (and currently) the vilification alternative cultures living together, ie, there is, nevertheless, an intercultural segregation dramatically marked, worrying issue if it is to mention the progress and mental progress of peoples. Therefore this seeks to answer concerns and theoretical doubts about factors which breaks down when speaking of "cultural diversity", ie give significance to understand them in their generality and then adapt the Colombian social context, through the use of project "Educating for diversity", a draft analysis of knowledge / ignorance about cultural diversity, collective imaginary and recognition of the other in Educational Institutions of La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del Municipio el Peñol del Departamento de Nariño, Colombia

Keywords: Education, culture, inclusion, diversity, intercultural, curriculum, context, local.

Introducción

Colombia, evidenció la mezcla de tres culturas tras la conquista: Indígenas Americanos, Europeos- Españoles, (en su gran mayoría) y Africanos; como resultado surgieron los mestizos (descendientes de amerindios y blancos), los mulatos (descendientes de negros y blancos) y los zambos (descendientes de amerindios y negros). Por otra parte, al país también arribaron judíos, árabes y gitanos en menor proporción. Población que naturalmente se sigue mezclando entre sí hasta la actualidad, situación que seguirá ocurriendo con el tiempo. Debido a esa constante mezcla y heterogeneidad, hoy en día no se puede hacer una clasificación esquemática en cuanto a etnicidades, pero esa es quizá una de las virtudes más destacadas de los colombianos, pues ser una Colombia Multicultural ha permitido la riqueza en expresiones sociales que hoy nos caracterizan ante el mundo, llegando así a ser merecedores de una enorme diversidad cultural.

La Diversidad Cultural, en su sentido más "científico" hace referencia al grado de variación cultural que existe en medio

de la interacción de varias culturas coexistentes. Esta diversidad, refleja la multiplicidad y según la UNESCO: "la diversidad cultural es para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica es para los organismos vivos" (UNESCO, 2004, p 9). El censo general publicado por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) en el 2006 indica que el 10.6% de la población en Colombia es afrodescendiente, el 3.4% indígena y el 0.01% gitana, clasificando al 85% con su naturaleza mestiza. Estos datos, evidencian claramente que la coexistencia intercultural en Colombia es muy marcada, razón que justifica el hecho de una necesidad inmediata y eficiente de implementar mecanismos de atención social que garanticen la buena convivencia y el respeto mutuo entre diferentes, llegando aquí a hablar de la importancia de una educación de calidad en nuestro país; comprendiendo que el desarrollo y evolución social del ser humano dependan de varios factores del entorno mismo en el cual se desenvuelve e interacciona con los demás; uno de esos aspectos, sino el más importante es la Educación.



Ahora bien, la diversidad, concebida como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de las sociedades contemporáneas, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturales. En este orden de ideas, la relación Cultura/Educación, es un proceso que requiere un análisis teórico-crítico desde varios puntos de vista; pues es la causante de diversas discusiones a lo largo de la historia de la humanidad, que conduce a reorganizar y replantear muchos de los resultados que ha desencadenado en las sociedades colombianas, resultados que generalmente se vienen a reflejar en el progreso, el desarrollo y la calidad de vida de una sociedad en conjunto.

Actualmente el país se encuentra “luchando” por comenzar una desnaturalización de los conocimientos, esto es, una re-conceptualización de todo saber previo que se mantenga hasta el momento sobre estas temáticas, con el propósito de crear unas referencias novedosas, contextualizadas y articuladas de manera específica, y que todo esto conlleve al mismo tiempo a replantear las manifestaciones interculturales en la educación, por medio de la aplicación de leyes inclusivas que den paso a la educación del presente y del futuro, en la cual se enseñe a re-conceptualizar el valor de pertenecer a una sociedad multiétnica, se enseñe a valorar el pensamiento de los demás, se apliquen todos los mecanismos necesarios para que exista realmente un reconocimiento del otro, donde exista un proceso para identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, por medio de la mayor participación que cada vez reduzca los índices de exclusión.

Esto implica cambios y modificaciones drásticas, especialmente dentro de los contenidos educativos donde exista una convicción de que, es la responsabilidad

del sistema regular, educar a todas las personas de un país tal y como lo referencia la misma Constitución Política de 1991 que reconoce la diversidad de nuestro país y establece la educación como un derecho y un servicio público con función social, así como los planteamientos expresados por las naciones del mundo en la Conferencia Educación para Todos (1990), Conferencia Mundial de Salamanca (1994) y la 48ª Conferencia Internacional de Educación (2008), que han exigido al Estado una profunda transformación del sector, que incluye, no solo a las administraciones nacionales sino también a las instituciones educativas y a los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta urgencia se manifiesta en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, construido a través, de una consulta y un debate público, donde miles de ciudadanos plantean la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía como uno de los mayores desafíos del país en los próximos diez años. Ahora bien, cabe mencionar que existen múltiples discursos manejados en educación acerca del desarrollo y el progreso de las sociedades, discursos que en Colombia generalmente abordan un ámbito de poder que ha sido transmitido de generación en generación, tomando a la educación más que como un puente para el equilibrio, como un artefacto de poder eficiente. Todo esto se ha logrado y permitido satisfactoriamente por medio de los imaginarios colectivos. Una categoría conceptual que se despliega cuando hablamos de diversidad cultural y de coexistencia intercultural.

Los Imaginarios Colectivos han sido temas de diversos cuestionamientos en las últimas décadas, por parte de las diferentes disciplinas humanísticas que existen alrededor de todo el mundo, pues son un tema ineludible en este escrito. Es precisamente ese ámbito que se pretende renovar, pues la gente –de acuerdo a una perspectiva general y consensuada sobre el tema– ha venido comprendiendo a las “riquezas” culturales como un punto

de acumulación de capitales y divisas económicas dirigidas a la bien mantenida elite, logrando una desfragmentación entre lo que realmente significa la relación cultura-educación-desarrollo, es entonces, un beneficio realizar este tipo de investigaciones que contribuyan al entendimiento de estos puntos que tanta tela para cortar han generado, pero que, lastimosamente, no han podido aportar significativamente al progreso de las colectividades colombianas, las cuales, paradójicamente, cuentan con una gran riqueza cultural pero no han salido de sus desequilibrios y pobreza, tanto mentales como económicas. Pues dentro de estos territorios se vive una crisis que abarca todo el sentido de la palabra.

Al respecto, Aguinaga (2002, p. 6): "Hay que educar para convivir en un mundo múltiple, donde no se dé la exclusión, se respete la diversidad y la pluralidad, es tarea de los académicos, los educadores, las universidades". Eso es desarrollo y progreso.

En este escrito se comprende a la Educación como un proceso de comunicación social, intercambio de conocimientos, como un foco generador de nuevos pensamientos, como un instrumento de coacción social, en el que sus protagonistas reflejen el más sensato significado de la palabra compartir. Sin embargo, gracias a investigaciones y proyectos de análisis educativo, se atribuye que la realidad educativa en Colombia es otra, pues desde hace muchos años no ha sido más que una fuente de transmisión de conocimientos desde todas las áreas por parte de un docente hacia sus estudiantes, que ni siquiera se encuentra articulando los contextos colectivos particulares y sencillamente cumple una rutina de enseñar por aprender y de aprender por la simple y vaga razón de competir laboralmente (imaginario colectivo plenamente establecido); proceso negativo que ha sido posicionado por generaciones enteras, incluso hasta la época actual, a pesar de incluirnos en una globalización penetrante,

la cual "supone" abrir mentalidades con nuevos campos de pensamiento.

Sylvia Schmelkes, por ejemplo describe este proceso de una manera contundente, pues atiende a las causas de la globalización desde un sentido objetivo, diciendo que:

La globalización, impone un único modelo de producción, de consumo, de convivencia, de entretenimiento, de concepción del mundo, que conduce, también de forma dispareja y desigual pero irreversiblemente, a una reacción contraria a la imposición que en muchas ocasiones se transforma en una reivindicación de lo propio, incluyendo lo culturalmente propio. El consumo cultural y las manifestaciones y expresiones culturales de muy diverso tipo (artístico, gastronómico, festivo, simbólico), comienzan a diversificarse (Shmelkes, 2002, p. 10)

Es así, como a una nación entera, llena de muchas diversidades culturales, llena de muchas identidades, llena de muchas etnias, llena de muchos sueños, llena de mucho potencial de cambio; se la ha convertido en una amalgama, desde donde se brinda al mundo entero la belleza, grandeza y riqueza de sus grupos sociales, pero ninguno se beneficia de ello. Y por el contrario, se vive en una situación de desapego mutuo, de rechazo por el otro y de la guerra constante entre una sociedad entera donde los unos se burlan de los otros. Es aquí donde entra en juego el papel realmente revelador que han venido a desempeñar los imaginarios colectivos, por medio de diferentes métodos de comunicación: visual, auditiva, sensorial, cognitiva, los cuales son aprovechados sagazmente por entidades estatales empleando canales de televisión, programas radiales, páginas de internet, propagandas, panfletos, películas y los mismos currículos educativos impartidos por las diferentes instituciones y entidades educativas alrededor de todo el país.



Es decir, existen proyecciones masivas generadas por los medios, en el sistema de la vida social.

Edgar Morín entiende por imaginario colectivo como un

Conjunto de mitos, formas, símbolos, tipos, motivos o figuras que existen en una sociedad en un momento dado; el imaginario colectivo es la mente social colectiva que se alimenta por las proyecciones de los medios (cine, publicidad, internet...) y adquiere energía, a partir de las identificaciones de la vida material (productos de consumo, dioses, líderes, personas de referencia). Edgar Morín (2011, p. 21)

La pregunta es entonces ¿De qué manera los imaginarios colectivos influyen en la Educación, en el Reconocimiento del otro, en la realidad que vivimos y en los retos que afrontamos para solucionar la crisis?

Y la respuesta está a nuestro alrededor. Pues el sector de la información en nuestro país, generalmente proporciona imaginarios relacionados con el mal, la guerra, la enfermedad, las tragedias, lo cual genera una retroalimentación entre cada persona y su imaginario negativo, llegando a sentirnos conformes y satisfechos con la realidad que vivimos aun sabiendo que está mal, lo anterior demostrado y comprobado tras investigaciones realizadas. No es un misterio para nadie comprender que el devenir histórico de Colombia ha sido determinado drásticamente por las bondades de los gobiernos encargados. Hemos sido acostumbrados desde la época colonial a dejar transgredir nuestras propias perspectivas para observar el mundo y la vida desde las leyes de los “poderosos”, de los “ganadores”, de esa manera, la influencia de los imaginarios colectivos en las sociedades colombianas es culturalmente preponderante y deshacer algo tan arraigado a la emocionalidad colectiva es complicado, arduo.

Se ha tratado siempre del imaginario colectivo colombiano de los dominados. Hace muchos años los colombianos hemos sido testigos del aprovechamiento de nuestra situación como seres naturalmente culturales para beneficios políticos. Situación que ha sido analizada por diversos escritores e investigadores de transcendencia. Michel Foucault (1978, p. 11) en este sentido habla sobre la existencia de un “biopoder” entendido como el “conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, de una estrategia política, de una estrategia general de poder”.

Los programas estatales por medio de los diversos medios informativos, son tan poderosos que pueden llegar a transformar la mente y el pensamiento de las masas (más aún cuando la misma educación lo acolita), puesto que entre los mundos imaginario y material existen continuas transferencias y proyecciones, así, se puede hablar de un ciclo de la cultura y el imaginario colectivo, donde una forma del imaginario es recuperada en una identificación material para que luego se proyecte y cobre fuerza, a través de esa nueva forma. Un ejemplo claro de esto es la representación de los imaginarios religiosos en las sociedades actuales que incluso llega a manipular el modus-operandi de una nación completa. Dentro de cualquier religión se maneja prototipos imaginarios de amor, espíritu, heroísmo, benevolencia, castigo; aspectos imaginarios que luego vienen a representarse materialmente en una imagen a seguir (dioses, santos...), en una imagen a alabar y a contemplar como esa imagen ideal del imaginario que por medio de un discurso se ha impuesto.

De esa misma manera, es como se puede hablar de la influencia de los imaginarios colectivos en la educación, en el reconocimiento del otro y en la realidad que vivimos. Pues gracias al análisis crítico de estos procesos, se ha podido evidenciar



que no es casualidad que históricamente en un país como Colombia donde prevalece por encima de todo la diversidad cultural, triunfe notoriamente la contrariedad entre las diferentes culturas de los múltiples territorios y triunfe el desarrollo económico de unos pocos beneficiarios de las riquezas culturales, mientras cada individuo lucha en una constante guerra por encontrar su propia identidad. Léase para citar un ejemplo la investigación planteada en el libro “Estos mataron la Paz”, del escritor Jorge Blaschke, entre otras investigaciones relacionadas con el tema.

Por su parte, el reconocimiento parcial de las otredades debería ser el fin, la causa, el resultado y la intensión de todo proceso eficiente de cambio. Haciendo una reflexión acotada en relación a este tema, se lo entiende como una actitud básica, si bien no única, en la posibilidad de la defensa de los derechos humanos. En otras palabras, se sostiene que este reconocimiento es una condición necesaria y además la garantía de la vigencia de los derechos humanos y en consecuencia, de la posibilidad de superación de cualquier forma de discriminación. Esta condición apela a la capacidad de reconocer al otro, como verdaderamente otro. El interrogante que se presenta entonces es: ¿Quién es ese otro al cuál debo reconocer? Remitiendo al otro, no como instrumento, como alguien que se pueda utilizar con fines propios, sino más bien, a la apertura al otro, la cual se produce cuando uno se deja hablar por el otro.

Emmanuel Levinas, ha sido un filósofo por excelencia que ha tematizado sobre este tema. Su experiencia personal, sufrimientos y penurias que tuvo que vivir durante la segunda guerra, lo hacen pensar en la ética del otro como centro de su pensamiento.

La relación para con el otro está referida a la responsabilidad y al encuentro con él. Entiendo, dice Levinas

La responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así pues,

como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne. La justicia, la sociedad, el Estado y sus instituciones todo ello debe significar que nada se escapa al control propio de la responsabilidad del uno para el otro. Levinas (1987, p.112)

La tendencia más generalizada ha sido adaptar al otro a lo mismo, a lo igual. Esto no sólo es violencia, sino dominación, es ejercer sobre el otro un poder indebido y arbitrario, es en definitiva, aniquilar la diversidad reduciéndola a la homogeneidad. El otro no es cuestión de ver, sino de oír, porque si no se le da la posibilidad de decir quién es, nunca se lo sabrá. Se debe escuchar la palabra de los que no tienen voz, de los más necesitados, de los pobres, como dice Levinas (1987, p. 113), “del huérfano, de la viuda, del extranjero”. Por tanto somos responsables de los sufrimientos del otro, vigilantes del otro, debemos responder por el otro aun cuando él no nos responda. Todas estas necesidades y manifestaciones deben ser bien atendidas, en primer lugar, desde el ámbito personal, de superación mental, esto es, de nuestra manera de pensar y estas novedades mentales pueden ser logradas si hubiese en todo el país una educación de calidad.

Los problemas del sector educativo se han incrementado durante los últimos años, puesto que allí se viven intensamente los conflictos sociales y culturales. Realidad patente en nuestro país ya que en él confluyen, por una parte, las confrontaciones armadas, las profundas inquietudes e injusticias, el irrespeto a la vida y la lucha entre intereses económicos de muy distinta índole (narcotráfico, latifundios, monopolios transnacionales, el Estado, etc.) y, por otra los acelerados cambios culturales de la sociedad colombiana contemporánea a los que son especialmente sensibles las nuevas generaciones.

La educación en las instituciones Escolares, como la vida en cualquier otro



ámbito, se encuentra de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más personas entren al sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumulan en su seno.

Sin embargo, es preciso reconocer el “apoyo” que últimamente los gobiernos nacionales con la contribución de ayudas internacionales han comenzado a ejercer hacia los procesos educativos innovadores e inclusivos, dentro de los cuales se comience a identificar y a reconocer al otro y, donde ese hecho no sea el causal de una confusión de identidad por parte de los colombianos. Es ese proceso educativo que debe manejarse de una forma analítica, pues no se trata solo de dar a conocer las múltiples culturas y que cada una de ellas ofrezca su pensamiento y visión de las cosas; sino más bien, se trata de una interacción plena educativa intercultural que logre el reconocimiento mutuo en una nación sangrante en donde cada quien respete el pensamiento de los demás y haga respetar y prevalecer el suyo, siempre y cuando cada pensamiento libre y espontáneo, analítico y observador, sea un pensamiento que conduzca a la mejora de cada entorno y de cada contexto social desde donde se lo interprete. Tal y como lo asegura Delors, (1992, p. 28) quien expone que “la educación intercultural cobra fuerza, porque se reconoce el importante papel de la educación formal en la formación para convivir entre diferentes”, así mismo se debe comenzar a impartir una visión renovadora de la educación, de darle el futuro que merece y de ejemplificar su verdadera funcionalidad en el aprovechamiento de la multiculturalidad, aspectos que bien orientados puede renovar y beneficiar drásticamente los procesos educativos y las realidades sociales.

Los procesos educativos inevitablemente van a entretenerse por imaginarios colectivos de distinta cualidad, pero así mismo esos imaginarios pueden ser uti-

lizados a favor, pues son una creación artificial del ser humano, son un resultado de la interacción cultural de cientos de personas, son discursos persuasivos, razón que da solución a la pregunta propuesta, en donde la influencia de los imaginarios colectivos en la educación pueda ser favorecedora y genere consecuencias positivas en los espacios sociales.

Queda un reto conjunto entre los colombianos, pues todos, unos más que otros hemos tenido la experiencia de encontrarnos cara a cara con la diversidad étnica y cultural: hemos visto los carnavales de Negros y Blancos de Pasto o también el carnaval de Barranquilla, bailamos vallenato, sabemos que el joropo es de los llanos y el guabina de la región andina. ¿Quién no recuerda al igual que Aureliano Buendía en Cien años de Soledad, la llegada de los gitanos a su pueblo, con sus carpas, sus caballos sus artículos de cobre y su promesa de adivinar la buenaventura? Por las calles de nuestros pueblos y ciudades vemos indígenas, afrocolombianos, mestizos y blancos, incluso europeos y asiáticos. Sin salir de nuestra casa, la televisión nos trae la imagen y la voz de personas de otras culturas no solo del país sino del mundo. Pero a pesar de que la diversidad es un hecho cotidiano, se nota en la misma amalgama de la sociedad que los colombianos no logramos asimilarla: seguimos mirando a los otros como extraños, a veces como enemigos. Sobre esa matriz se ha construido la comunidad política colombiana. Así que la renovación es profunda.

Este es entonces un trabajo que comienza, pues el proceso de educación inclusiva le exige al sector un trabajo conjunto y articulado y permite la construcción de unos lineamientos políticos con orientaciones claras para todos los actores, que entre otras prioridades, distinga la de formar integralmente a los diferentes grupos étnicos. A las secretarías, se les asigna la función de organizar la oferta educativa y asignar los recursos financieros, humanos y materiales; y a las institu-

ciones educativas, la responsabilidad de efectuar las adecuaciones organizativas, curriculares y de acceso. El gran reto del sistema educativo colombiano es el de garantizar o restituir el derecho a la educación de las poblaciones más vulnerables a la exclusión, entendiendo que ese reto va más allá de la escolarización y que requiere de transformaciones urgentes e impostergables.

En ese sentido, a continuación se da a conocer los resultados las repercusiones del proceso investigativo realizado en algunas Instituciones Educativas Municipales del Departamento de Nariño, las Instituciones Educativas la Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del Departa-

mento de Nariño, acerca de la necesidad existente de establecer parámetros de conocimiento/desconocimiento de aspectos relacionados con educación y diversidad cultural. Pues se considera pertinente el estudio y la investigación de los aspectos de diversidad cultural inclusiva, dentro de las instituciones educativas, es decir, comenzar por la consulta y proseguir con la manifestación intelectual de posibles soluciones a problemáticas encontradas. Para ello, fue de fundamental contribución la ayuda de varios docentes (hombres y mujeres) a quienes se les aplicó una encuesta la cual permitió arrojar los datos necesarios para enmarcar las conclusiones debidamente analizadas que más adelante se evidenciarán.

Imaginarios de la diversidad en los docentes las instituciones educativas la Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del departamento de Nariño

Los resultados del presente trabajo fueron fruto de un proceso investigativo realizado en algunas Instituciones Educativas Municipales del Departamento de Nariño, las Instituciones Educativas La Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del Departamento de Nariño, acerca de la necesidad existente de establecer parámetros de conocimiento/desconocimiento de aspectos relacionados con educación y diversidad cultural. Pues se considera pertinente el estudio y la investigación de los aspectos de diversidad cultural inclusiva, dentro de las instituciones educativas, es decir, comenzar por la consulta, proseguir con el diagnóstico y finalmente con la manifestación intelectual de posibles soluciones a problemáticas encontradas. Para ello, fue de fundamental contribución la ayuda de varios docentes (hombres y mujeres) a quienes se les aplicó una encuesta sencilla encuesta que permitió arrojar los datos necesarios para enmarcar las conclusiones debidamente analizadas que

más adelante se evidenciarán. Los docentes entrevistados fueron de las siguientes Instituciones Educativas Municipales:

- ✓ Institución Educativa Municipal Mixta La Victoria
- ✓ Institución Educativa Municipal Filípense
- ✓ Institución Educativa Municipal Champagnat
- ✓ Institución Educativa Francisco José de Caldas
- ✓ Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto
- ✓ Institución Educativa Municipal San Pedro de Cumbitara
- ✓ Institución Educativa Municipal San Felipe Nery de Yacuanquer
- ✓ Institución Educativa Municipal Inmaculada Concepción
- ✓ Institución Educativa Municipal San Francisco de Asís

Un diseño de encuesta fue aplicado específicamente para docentes que trabajan en las I.E anteriormente mencio-



nadas y otro diseño distinto fue aplicado para docentes que laboran únicamente en la Institución Educativa Municipal San Francisco de Asís. Diseños que al finalizar el escrito se adjuntará como anexos de evidencia para que se comprenda más a profundidad acerca de lo que se indagó. Se optó por realizarlas de manera diferente para tener más información al alcance, más opiniones que no se podían extender a una sola encuesta aplicable, por esa misma razón se la orientó hacia grupos diferentes.

La Encuesta realizada a todos los docentes es de carácter descriptivo-cualitativo pues se pretende identificar, por medio de preguntas abiertas, la situación de conocimiento sobre las temáticas de diversidad, en la que se encuentra la población seleccionada, en la actualidad. En estos tipos de encuesta se le pide al interrogado que responda con sus propias palabras a las preguntas formuladas, esto le otorga mayor libertad al encuestado y al mismo tiempo posibilita adquirir respuestas más profundas. Se realizó el diseño de dos (2) tipos de encuestas, sin embargo, ambas intentan examinar el tipo de argumento teórico sobre los aspectos de educación intercultural que los docentes manejen y en dado caso, apliquen. En una de ellas se pretende establecer principalmente el concepto docente sobre la palabra “diferencia” y el manejo del concepto de “diversidad”. En la otra, se pretende ya identificar la posible existencia de “Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad” que impliquen el “reconocimiento del otro”. El total de encuestas realizadas fue de 21, aplicadas de la siguiente manera:

- 11 encuestas con el primer Diseño, dirigidas a docentes de diversas Instituciones Educativas Municipales del Departamento.
- 10 encuestas con el segundo Diseño, dirigidas a docentes de la Institución Educativa Municipal San Francisco de Asís.

La forma cómo se aplicaron las encuestas dependió directamente de la disponibilidad que se encontró tanto de los docentes como de las Instituciones Educativas para permitírnos realizar este proceso investigativo.

Diagnóstico

El diagnóstico del trabajo de campo está íntimamente relacionado con aquellos imaginarios colectivos docentes mantenidos y aplicados en su qué hacer pedagógico pertinentes al eje central de este capítulo: La Diversidad Cultural. Se propuso la idea de encuestar a diferentes maestros en el ámbito de la interculturalidad, intentando descubrir y notar aquellas significancias que le otorgan a configuraciones sociales tales como: “diversidad”, “inclusión educativa”, “diferencia”, “reconocimiento de las otredades”, entre otros aspectos que darán fruto al emprendimiento de un nuevo reto desde la maestría en educación actualmente estudiada.

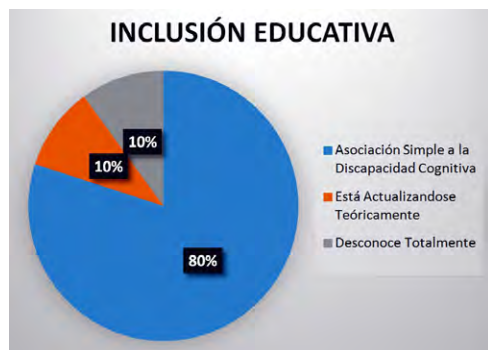
En el análisis de las respuestas obtenidas se puede observar estadísticamente un *desconocimiento* y una *confusión* profundos acerca de las temáticas propuestas.

Existe un laberinto parcial de las categorías a analizar, pues en las respuestas obtenidas en la Institución Educativa Municipal San Francisco de Asís, se evidencia que 8 de 10 docentes encuestados relacionan la política de inclusión Educativa, solamente teniendo en cuenta a las personas con dificultades físicas o mentales, con problemas en el aprendizaje; mas no se evidencian respuestas contundentes en donde la inclusión abarque también la diversidad cultural y el reconocimiento del otro. Los demás docentes manifiestan desconocimiento parcial del tema, o bien, estar en retroalimentación teórica sobre el asunto.

En cuanto a la situación jurídica de la Inclusión Educativa, los docentes manifiestan desconocimiento. A pesar

de ello, exponen la necesidad consiente de atender estas temáticas a profundidad, señalando la obligación estatal de capacitarlos al respecto y emprender un nuevo rumbo educativo que solamente puede darse si existe la disponibilidad y la responsabilidad de querer hacerlo. Así mismo, de acuerdo a sus conocimientos sobre las temáticas encuestadas, explican que los procesos de inclusión educativa en la I.E. deben trabajarse de diversas maneras, tales como: la modificación de currículos, de los Planes de Estudio, de la implementación de personal Especializado, de la Capacitación Docente, de Realizar Diagnósticos con asesorías profesionales a la población estudiantil para luego aplicar, según artículos o leyes un nuevo modelo educativo y además sugieren que para lograrlo se requiere de un trabajo conjunto de todos los actores de la comunidad educativa) (Integración).

Gráfica N° 1. Situación de conocimiento/ desconocimiento del concepto de Inclusión Educativa San Francisco de Asís



Fuente: María Gloria Noguera Basante
Andrea del Socorro Pantoja Medina

Estos resultados nos indican claramente que hay un *desconocimiento* evidenciado en el desconcierto sobre el asunto de la inclusión educativa en el país, pues si bien algunos la mencionan desde el aspecto de atender a individuos con dificultades físicas y mentales en el aula de clases, no responden a las pertinencias que se pretenden alcanzar; ninguno de ellos

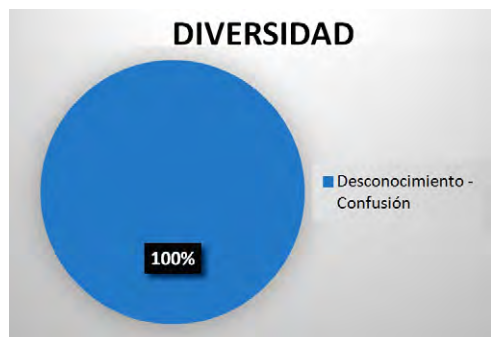
menciono los aspectos de atenciones a estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos y mucho menos la aplicación de estrategias pedagógicas para que en sus aulas de clase se evidencie el reconocimiento de las otredades. Esto nos conduce a hablar sobre el siguiente término.

En cuanto al concepto de “diversidad” todos los docentes evidencian confusión, contrariedad de ideas, desorden de fundamentos teóricos con las prácticas escolares en tanto asocian al concepto planteado únicamente con los ritmos de aprendizaje estudiantil, los cuales son variados y en sus palabras “diversos”. La población encuestada presenta dificultades argumentativas para hablar del tema, lo cual indica un desconocimiento parcial, una ignorancia evidente. En este orden de ideas se interpretan los resultados obtenidos desde un sentido preocupante pues ningún docente habla de manera concisa satisfactoria ante el asunto, se desenvuelve bien ni argumenta teóricamente su respuesta, frente a los ideales que asumen los investigadores, ninguno de los docentes se desenvuelve bien ni argumenta teóricamente su respuesta, por el contrario todos tratan de asociar el término con lo primero que se les viene a la mente, no se trata de que sean sumamente ilustrados en el asunto sino que sepan claramente acerca de lo que se está tratando. Ellos fundamentan sus respuestas justamente con la interacción de su labor docente con grupos estudiantiles diversos en el sentido de que cada uno de ellos manifiesta niños y niñas, jóvenes y señoritas con distintos “talentos”, “atrasos”, “conocimientos”, “impedimentos”, “formas de aprender”, todos ellos diferentes. Esta es la asociación que ellos guardan con el concepto “diversidad” en el aula. Y si se trata del aspecto etimológico del concepto, lógicamente tendremos los mismos resultados. Ningún docente habla de un país multiétnico y pluricultural, ni de enfocar sus enseñanzas y sus temáticas de estudio hacia ese campo, ni de articular planes



de aula para intentar modificar en algo las falencias educativas de la Institución en la que laboran. Esto sugiere que además del desconocimiento existe también una visión simplista de la enseñanza, la cual se limita a seguir a pie de la letra un plan institucional que a simple vista se puede observar no está bien diseñado.

Gráfica N° 2. Situación de conocimiento/ desconocimiento del concepto de Diversidad en la I.E.M San Francisco de Asís



Fuente: María Gloria Noguera Basante
Andrea del Socorro Pantoja Medina

Estos resultados por tanto, arrojan una situación crítica en ésta I.E., pues si existe desconocimiento teórico, existirá por ende la falta de estrategias pedagógicas y de renovaciones curriculares que permitan evidenciar una educación actual de calidad, que integre dentro de su P.E.I las bases claras y contundentes de educar desde la diversidad, de educar a su población estudiantil desde perspectivas eficientes de Inclusión educativa. Y quizá lo más preocupante del asunto es el convencimiento que guardan en sus respuestas los docentes encuestados de ésta I.E., pues a pesar de su notorio desconocimiento teórico sobre los anteriores conceptos, aseguran aplicar dentro de su labor en las aulas de clase, políticas de inclusión educativa y estrategias de enseñanza que integran a todos los estudiantes en su conjunto. Todo esto evidencia una confusión profunda, un malentendido temático drástico, pues al hablar de modificaciones curriculares que hayan intentado plantear

para garantizar una educación de calidad en la cual se manifiesten planteamientos de una educación intercultural; ninguno presentó propuestas creativas, ni siquiera haber intentado realizarlas.

Es rescatable dentro de toda esta situación, la intensión que los docentes mantienen y el entusiasmo por aprender y por querer modificar su pensamiento en cuanto a estas temáticas, siempre y cuando el Estado y las diferentes propuestas gubernamentales comiencen el trabajo arduo de capacitaciones docentes para lograr lo que se quiere. Esto significa, que si no se renueva el aspecto educativo desde raíz, no se obtendrá cambios positivos.

Por otra parte, las encuestas realizadas a los docentes que laboran en diversas Instituciones Educativas como la Institución Educativa Municipal Filipense, Institución Educativa Municipal Champagnat, Institución Educativa Francisco José de Caldas, Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto, Institución Educativa la Victoria fueron aún más preocupantes, puesto que al analizar las respuestas, se parte por evidenciar la falta de disponibilidad de algunos maestros. Algunas de las preguntas realizadas no fueron contestadas por muchos, ya sea por desconocimiento de la temática o por falta de interés, razones fundamentales. En estas encuestas se pretendía analizar el manejo de conceptos tales como “diferencia”, “diversidad”, “reconocimiento del otro” e “inclusión educativa”.

En una relación: 9 de 10 docentes encuestados se presentó confusión, a pesar de laborar en zonas rurales y de conflicto, donde se supone se debe estar más afín con el asunto de la interculturalidad. Y solamente un docente manifiesta interés por las temáticas y una disposición clara por enterarse de ellos, por analizar y por comenzar a retarse a sí mismo para contribuir colectivamente a las I.E. donde se desenvuelve. Las ideas que expone esta población docente son precarias, se lee simplemente las nociones empíricas que

aguardan en su mente los profesores y uno que otro idealismo propuesto, el cual involucra definitivamente al gobierno. Por una parte se entiende, estas retóricas manifestaciones como un “pretexto” para que ellos mismos puedan zafarse descaradamente de su responsabilidad por acceder al conocimiento teórico de los conceptos analizados, conocimiento al que se puede acceder con facilidad hoy en día en nuestro país. Sin embargo la otra parte rescata también su grano de arena de razón en donde sí se debe comenzar a impartir responsabilidad tanto docente como estatal. En eso creo que todos coincidimos.

La obtención de resultados fue clara y contundente.

Gráfica N°3. Situación de conocimiento/desconocimiento de los conceptos de Diferencia, Diversidad, Reconocimiento del Otro e Inclusión Educativa en diversas I.E.M de Nariño



Fuente: María Gloria Noguera Basante
Andrea del Socorro Pantoja Medina

El estudio de estas respuestas docentes nos lleva a un punto de desasosiego, a un punto de preocupación drástica, pues realmente surge la paradoja, sin llegar a ser una conclusión determinante de que si éstos son los docentes que se encuentran educando e intentando transformar las situaciones sociales de nuestras regiones; las esperanzas disminuyen potencialmente. Ya es bien conocida la frase de que “malos docentes forman malos estudiantes”, sin embargo aquí no se trata de

juzgar quien está bien y quien mal, pues se supone que en este proceso somos todos los ciudadanos colombianos quienes debemos contribuir, crear, proponer, exponer y demostrar para el cambio. En este sentido, debemos formarnos todos. Sin embargo en este proceso somos todos los ciudadanos colombianos quienes debemos contribuir, crear, proponer, exponer, y demostrar para el cambio. En este sentido, debemos formarnos todos.

Pues es evidente gracias a las continuas manifestaciones sociales, que hay una marcada ignorancia algunas manifestaciones de desconocimiento sobre nuestra realidad multicultural. Ahora bien, no se trata tampoco de justificar a los maestros, porque es deber y parte de la ética profesional correspondiente, estar en constante contacto con los requerimientos de los nuevos tiempos, nuevas necesidades, nuevos planteamientos, nuevos compromisos adquiridos; esta temática de inclusión educativa no es nueva, sin embargo con esa clase de responsabilidad se hace cada vez más demorada y ardua.

Una diferencia encontrada

Como parte del proceso investigativo se quiso también realizar entrevistas grabadas. Conversar con algunos docentes. Esta entrevista contenía el mismo tipo de preguntas expuestas en las encuestas escritas. Y se realizó a tres docentes diferentes. Dos de ellos eran docentes de algunas de las instituciones Educativas del Departamento de Nariño que anteriormente mencionamos. Con uno de ellos se obtuvo los mismos resultados desalentadores que con los docentes encuestados. Sin embargo uno de ellos manifestó además de un interés peculiar por la entrevista y una disposición plena y formal, un conocimiento teórico suficiente como para ser parte de una diferencia positiva.

Es un docente orientador de la Institución Educativa Municipal La Victoria y resultó una agradable entrevista pues se pudo conversar con un buen desenvol-



vimiento sobre las temáticas de la diversidad cultural en educación. El describe claramente un grupo diverso, en la suma de todas las características de sus estudiantes, tanto sociales, como, comportamentales, de conducta, de características especiales de aprendizaje, de limitaciones físicas; como también de características étnicas, raciales, ideológicas, religiosas. Argumentando que eso es para el contar con la diversidad en el aula de clase y exponiendo lo más honroso, que es el hecho de que eso hace a su aula de clase más interesante. Fue el único docente que se acercó a las respuestas que quisimos encontrar en una generalidad pero no resultó, y decimos “se acercó” porque a pesar de mantener un buen argumento teórico sobre estos asuntos, no manifestó intentar la renovación en las propuestas del sistema curricular. Si bien realiza actividades grupales que armonicen el buen desempeño estudiantil, no ha analizado el plan curricular de su institución educativa de trabajo. Cuestión que nos proyecta una perspectiva de un vaso medio lleno.

Luego, surgió la idea de hacer una comparación teórica. Y se decidió entrevistar también a una docente y estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Educación desde la Diversidad en Manizales, quien se encuentra trabajando como profesora de Educación física en el Departamento de Nariño con los grados de sexto a once. Y el cambio es evidente.

Describe a su población de trabajo, a sus estudiantes, como una población diversa en el amplio sentido de la palabra y vulnerable a cambios drásticos y a situaciones de violencia contextual, lo cual modifica sus modos de actuar en el aula e incluso de aprender y compartir con los demás. Tiene vastos conocimientos de los conceptos relacionados con la interculturalidad.

Su manera de aplicar mecanismos de Inclusión Educativa es a través de la danza y hace un llamado al Estado acerca de la falta de atención a las zonas rurales

poco accesibles, argumentando que esa es una situación preocupante si de renovar procesos educativos se trata, pues la mayor labor para comenzar esas acciones es de “contacto directo con el entorno”.

En su labor docente intenta atender a las particularidades estudiantiles logrando una sana convivencia, indagando más allá de lo que los mismos alumnos le muestran, preguntándose el porqué del actuar de cada individuo y sobre todo logrando un reconocimiento de las otredades por medio de la empatía colectiva, siempre y cuando se comience por conocerse cada uno a sí mismo.

Estos resultados quizá son el punto de aliento y la muestra de que con un impulso de ánimos por aprender más sobre las nuevas propuestas educativas interculturales se puede llegar a promover una educación de calidad. Una calidad que se manifestará poco a poco en el reflejo de un futuro alentador para las sociedades colombianas.

A manera de reflexión

Las diferentes propuestas desde las distintas comunidades para la construcción de la educación propia y la etnoeducación han tenido como eje inicial el fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural de las comunidades y paulatinamente han ido avanzando por los caminos del multiculturalismo. Comprender a la educación en y para la diversidad, significa, respeto a la diferencia a la alteridad además de promover el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural. Malinowski expresa que la cultura se asume como un conjunto de prácticas cotidianas y de representación en permanente proceso de formación y reformatión de grupos sociales; trabajar en la perspectiva de que cada persona, cada grupo se abra a los demás y, en esa interrelación se descubra a sí mismo, siendo conscientes de que “la diversidad constituye la historia que nos relata así

como nuestras interacciones con muchas clases de personas nos convierten en lo que somos" (Sávater, 2000, p. 25)

En el marco de la dinámica multicultural, el énfasis ha estado puesto en el reconocimiento y la valoración positiva de la diferencia, en la búsqueda de la aceptación y respeto a las características específicas de cada comunidad, grupo o colectivo. La interculturalidad es, ante todo, un proceso en construcción que está atravesado y generalmente determinado, en el escenario político, por la estructura de poder dominante "la interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir" (Catherine Walsh, 2010, p. 78)

En el Marco de las posibilidades de construcción de interculturalidad, desde la dinámica organizativa de comunidades, se requiere enfatizar en el fortalecimiento de la autonomía, paralelo al de las identidades capaces de estimular y sostener diálogos inter-étnicos, integracionales e inter-regionales, atendiendo a las especificaciones de género, clase, religión y pertenencia política. Uno de los más graves vacíos que actualmente enfrentan los procesos educativos de las comunidades multiculturales es la definición de acuerdos y pautas claras para hacer frente a las dinámicas de globalización y apertura a las que están expuestas las sociedades y sobre todo, el riesgo de ser asimilados cultural, política y socialmente. Todos estos aspectos deben ser evaluados para la manifestación de nuevas propuestas de inclusión social, de respeto por la identidad de los demás y generar cambio de actitudes. El proceso es arduo, sin embargo es un proceso que debe ser atendido desde ya.

Las actitudes, es un concepto que ha sido clave para la psicología social, estas determinan la interacción social a partir del contacto que cada persona tiene con quienes los rodean.

Ahora bien, es la multiculturalidad la que ha permitido entender esas interrela-

ciones humanas, reconocimiento de las diferencias, reivindicación de políticas de reconocimiento y ha propendido por la diversidad, pero también evidencia la inequidad y la búsqueda de justicia social; es así que, en el campo educativo las actitudes de los docentes son de vital importancia en su quehacer cotidiano de enseñanza aprendizaje con los estudiantes, y aún más importantes cuando este proceso es incluyente y desde la diversidad, la actitud del docente en la interacción con los estudiantes es fundamental, genera seguridad en ellos puesto que contribuye a facilitar el aprendizaje y a construir un ambiente emocional adecuado para potenciar las capacidades de los estudiantes.

Cuando el docente y su grupo de estudiantes participan cotidianamente en los mismos procesos educativos, comparten sentimientos y experiencias de su entorno en contextos de interculturalidad y multiculturalidad. Estos aspectos se tornan esenciales en el desarrollo integral de cada persona y lo preparan para desarrollarse socialmente, de allí la importancia del presente estudio.

Desde esta visión, los profesionales en el área de la educación, pueden reflexionar acerca de la necesidad de flexibilizar el desempeño de su labor, reconocer la realidad del otro para que se posea en el ámbito social y cultural, pues esto le permitirá tener mayor contacto con las y los estudiantes para lograr relaciones impregnadas de mayor afecto, seguridad y comprensión hacia ellos y ellas. Estos sentimientos van a motivar que en el salón de clase reine un ambiente que, además de ser apto para el aprendizaje, sea para sí mismo y las y los educandos, un lugar de sana convivencia.

El presente trabajo de investigación permitió develar las actitudes que tienen los docentes en sus imaginarios sobre la diversidad y que son determinadas por diversos factores que abarcan la cultura, nivel educativo, expectativas, sentimientos, pensamientos. Teniendo en cuenta que en



cualquier centro educativo se manifiestan diferentes clases de relaciones interpersonales que determinan la dinámica del grupo, y en donde son fundamentales las actitudes que asumen los actores en el proceso educativo hacia los otros o hacia los sucesos que los rodean.

Esta investigación cobra más importancia a la hora de hablar de inclusión desde la diversidad en el aula regular, puesto que en este tipo de educación se requiere mayor compromiso de parte del docente, capacitándose permanentemente sobre nuevas propuestas educativas interculturales y como lo propone Bauman con un

pensamiento multicultural que este centrado en la búsqueda de la igualdad partiendo de las diferencias multiculturales, teniendo en cuenta las normas y leyes que orientan la educación inclusiva, encaminando a que sus estudiantes comprendan y aprendan, demandando respeto mutuo frente a las diferencias desde la perspectiva de una escuela en y para la diversidad en donde se movilizan sus recursos afectivos, cognitivos y comportamentales para convivir con naturalidad y apertura, porque "Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar" (Freire, 1997, p. 115)

Bibliografía

Fuentes

- Aguinaga, Roció (2002). Educación y Diversidad. Revista Electrónica Sinéctica. Nro. 21. México: Editorial Educar.
- Anaya, N. (2008). De la Educación Especial al Paradigma de la Cultura de la Diversidad y la Educación Inclusiva el caso del Instituto Herbert. Tesis Doctoral. Universidad Internacional de Andalucía. En: http://dspace.unia.es/bitstream/10334/2071/0/077_DeLeon.pdf (Recuperado 25 de Febrero de 2015)
- Delors, Jaques. (1996). Los cuatro pilares de la educación. Madrid: Santillana
- Foucault, Michel. (2000). Defender la Sociedad. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (1998). El sujeto y el poder. En: Texto y contexto. Bogotá: unan.
- Freire, Paulo. (1997). Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México, Ed. Siglo Veintiuno S.A.
- Freire, Paulo. (1999), La Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Editorial siglo XXI. Recuperado el 18 de febrero del 2015 de http://cedum.umanizales.edu.co/contenidos/mae_diversidad_new/alternativas_pasto_ch10/criterios_conceptuales/estructura_conceptual/pdf/Pedagogia_esperanza.pdf
- González González, Miguel Alberto. (2012). Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad. Módulo Filosofía de la Diversidad

- II: igualdad y libertad. Manizales: Universidad de Manizales, CEDUM.
- Hernández, G. & Carreño, M. T. (2011). Globalización y Culturas Globales. Módulo Cultura Global Vs. Multiculturalidad. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Levinas, Emmanuel. (2002). Totalidad e infinito, ensayos sobre la exterioridad. Salamanca: sígueme.
- Montoya, D. (2011). Desarrollo Humano. Módulo Ciencias cognitivas y psicología contemporánea. Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Morín, Edgar (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Savater, Fernando. (1993). El valor de Educar. Barcelona: Ariel
- Schmelkes, Silvia. (2004). La Educación Intercultural: Un Campo en Proceso de Consolidación. México. Revista Mexicana de Educación Investigativa. No. 9
- Viaña, Jorge, Tapia, Luis y Walsh, Catherine. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. Walsh, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. La Paz- Bolivia: Casilla

Referencias

- Bruner, Jerome (1988). Realidad Mental y Mundos posibles. Los actos de la Imaginación

- que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Ediciones Morata
- Bárcena, Fernando, Melich Joan Carles (2000) La educación como acontecimiento ético. Barcelona: ed. Paidós Ibéricas
- Castro, Rodrigo. (2006) La poética del educar. Revista Intramuros. , N° 18. Santiago de Chile. Año 6
- Corazza, Sandra. (2006) Filosofía de la diferencia y educación. Belo Horizonte: Auténtica
- Corazza, Sandra (2010) Fantasías de escritura: filosofía, educación y literatura. Porto Alegre: Sulina.
- Castro, Santiago. (2006) La postcolonialidad explicada a los niños. Colombia: Universidad del Cauca.
- Díaz, Ernesto. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación. Nro.17. México: Educación, lenguas y cultura
- Dante, Morando, (1968) Pedagogía, historia crítica del problema educativo. Barcelona: Ed. Luis Miracle. S.A.
- De Souza santos, Boaventura. (2004) La caída del ángelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Escobar, Arturo. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Colombia: Tabula Rasa.
- Foucault, Michel. (2003) La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel. (2001) Los anormales. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, Michel. (2014) Seguridad, territorio y población. Argentina: Fondo de cultura económica
- Freire, Paulo (1997) Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México, Ed. Siglo Veintiuno S.A.
- Freire, Paulo (1994) Educación y participación comunitaria. (pp: 83-96). En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidós Educador, Barcelona.
- Galeano, Eduardo (1995). Las Venas abiertas de América Latina. Colombia. Tercer Mundo Editores.
- Gómez, J Y Ramírez P: Hacia una didáctica del pensamiento social. Revista Educación y Cultura No. 47.
- González González, Miguel Alberto. (2010). Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales
- Geertz, Clifford (1973). Descripción densa hacia una teoría interpretativa de la cultura. Buenos Aires. Gedisa Editorial.
- Lander, Edgardo. (2003) La colonialidad del saber: Euro centrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: FLACSO
- Marín, José. (2002). Globalización, Educación y Diversidad Cultural. Ginebra. Editorial CH Ginebra.
- McLaren, Peter. (1997). Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Barcelona. Paidós Editorial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Decenal de Educación 2006-2010 (1994). Bogotá, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Serie Lineamientos Curriculares, Ciencias Sociales, Santafé de Bogotá, 1998.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, Santafé de Bogotá, 2006.
- Pérez Serrano G. (2003) Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Editorial Nancea,
- Perissé, Gabriel. (2006). *Literatura y educación*. Belo Horizonte: Autêntica,
- Quijano, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. <http://jusr.ucr.edu.jvoinalofvardcistemsresearch,VI.2.summer/fall2000,342/386>.
- Skliar, Carlos, "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación", Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.° 41, pp. 11-22. En: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1402/1/370152A265.pdf> (Recuperado 10 de Febrero de 2015)
- Touraine Alain. (1997) ¿Podremos vivir juntos?, México D.F: primera edición en español,
- Zambrano A, (2001), Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Santiago de Cali. Ed. Nueva biblioteca pedagógica.



Prácticas pedagógicas en cinco lecciones de vida¹

GUILLERMO ALBERTO PEREIRA ÁLVAREZ²
FRANCISCO JAVIER LÓPEZ CORREA³, ANA GLORIA RÍOS PATIÑO⁴

Resumen

Huellas Vitales y Prácticas Pedagógicas es un macro proyecto de la Universidad de Manizales, que se ha trabajado con la participación de estudiantes de la maestría en educación docencia; del cual hace parte el sub proyecto realizado con cinco docentes, para develar las huellas vitales y su incidencia en las prácticas pedagógicas; para ello se programaron encuentros para escuchar los relatos de vida; se analizaron mediante la detección de situaciones problemáticas, palabras clave, ideas fuerza, marcas de vida, época y contexto, de las cuales emergieron categorías individuales y luego surge la categoría que las engloba.

De allí, se develaron huellas interpretando los relatos de vida, de eso que está inmerso, o no explícito en las narrativas, sino que se deduce, aquello oculto, que esgrime marcas de las experiencias de vida; como ese iceberg que flota en sentido contrario, enseñando la gran masa gélida oculta, a la categoría emergente se le dio el nombre de Lecciones de vida para la educación universitaria contemporánea; ella refleja las características del docente universitario del siglo veintiuno, formado en el siglo veinte, el cual debe responder a la sociedad con una enseñanza disciplinar y formar profesionales creativos, con sentido crítico y humano. Se obtuvieron hallazgos de los sentires docentes, sus relaciones con otros sujetos, sus actuares en valores, en liderazgo, en el enseñar haciendo, es decir en la practicidad de su quehacer, en la personalización de sus prácticas docentes, se considera el interrogante: ¿El maestro nace y se hace?

En concordancia con lo anterior el aula es donde los maestros se ponen en escena y develan esas vivencias que nacen desde lo más profundo de sus entrañas, en el desarrollo de su quehacer disciplinar, con un sentido crítico de maestro, que pone al servicio de sus discípulos, lo trascendente de una manera espontánea, casi sin ser consciente de ese emanar constante de cada elemento que lo identifica como ser humano.

1 Recibido: 19 de septiembre de 2014. Aceptado: 06 de abril de 2015.

2 Guillermo Alberto Pereira Álvarez. Magister en Educación Docencia-Universidad de Manizales; Tecnólogo Industrial-Politécnico Colombiano JIC.; Ingeniero Industrial-U. de A.; Especialista en Gerencia Integral-Politécnico Colombiano JIC; Docente Politécnico Colombiano JIC. e ITM-Medellín; Ponencia en el encuentro internacional de investigación Tecnología y medio ambiente Medellín2009"Propuesta de un modelo viable para la comercialización de Ganado Angus Brangus"; correo electrónico: guillermopereira@elpoli.edu.co

3 Francisco Javier López Correa. Magister en Educación Docencia-Universidad de Manizales; Tecnólogo Industrial-Politécnico Colombiano JIC.; Ingeniero de Productividad y Calidad-Politécnico Colombiano JIC.; Especialista en Gerencia Integral-Politécnico Colombiano JIC; Docente Politécnico Colombiano JIC-Medellín; varios artículos y capítulos de libro, Libro Estudio del trabajo hacia la competitividad-Politécnico Colombiano JIC; correo electrónico: fjlopez@elpoli.edu.co

4 Ana Gloria Ríos Patiño. PhD en Ciencias Pedagógicas; Docente e Investigadora universitaria.

Palabras clave: Huellas Vitales, Prácticas Pedagógicas, Lecciones de Vida, Educación personalizada, Educa para la vida, Educa en valores, La docencia en las venas, El maestro nace y se hace.

Abstract

Vital Footprints and Pedagogical Practices is a macro project of the University of Manizales, which has been worked with the participation of students from the master's in education- teaching; which is part of the sub project involving five teachers to uncover vital traces and their impact on teaching practices; meetings were scheduled for it so that the life stories were heard; they were analyzed by detecting problematic situations, keywords, main ideas, marks of life, time and context, from which emerged individual categories and then the category that includes them emerges.

From there, tracks interpreting life stories were unveiled, that which is immersed, or not explicit in the narrative, that is inferred, that is hidden, that yields marks of life experiences; like that iceberg floating in the opposite direction, showing the great icy hidden mass, the emerging category was given the name Life Lessons For Contemporary University Education; it reflects the characteristics of the twenty-first university teachers developed in the twentieth century, which must respond to society with a teaching discipline and train creative professionals with a critical and human sense. Findings of teachers' feelings, their relationships with other subjects, their performances on values, leadership, teaching-doing, that is to say, in their practical work, in customizing their teaching practices, were obtained. The following question is considered: "Is the teacher born and made?"

Consistent with the above, the classroom is where teachers are staged and reveal those experiences that are born from the depths of their hearts, in the development of their work discipline, with a critical sense of a teacher who makes available to their pupils, the transcendent in a spontaneous way, almost without being aware of the constant flow from each element that identifies them as a human being.

Keywords: Vital footprints, Pedagogical Practices, Life lessons, Personalized Education, Educate for Life, Values education, teaching in the veins, Teacher born and made.

Problematización y justificación

En el área Industrial de Tecnología Industrial, del Politécnico Colombiano JIC., no ha existido evidencia sobre las experiencias de cada docente en el aula, es decir, no se sabía cómo son sus prácticas al momento de interactuar con los estudiantes, su pedagogía y sus relaciones interpersonales también se desconocían; así cada uno sigue su metodología.

El programa de Tecnología Industrial inicio en mil novecientos setenta y uno (1971), es uno de los pioneros en la institución y cuenta con acreditación de Alta Calidad.

Uno de los pilares fundamentales es la formación en el Área Industrial, en este sentido, la Institución, en su ámbito académico ha definido el concepto de Área, así:

El programa de área corresponde al núcleo central para diseño curricular de las asignaturas que conforman cada una de las áreas (con sus res-



pectivas unidades de aprendizaje), con la consecuente coherencia para el logro de competencias generales que van a propiciar más adelante el logro de competencias específicas, según los ámbitos de desempeño planteados en cada uno de los programas. Su diseño y aval le corresponde a la facultad responsable del programa académico. (FDP110 versión 02) (Politecnico Colombiano, 2013, p. 3).

El Área Industrial comprende las asignaturas de: Métodos de Trabajo, Medida del Trabajo y Distribución de Planta. De allí la importancia de interpretar las relatorías de vida de los docentes y descubrir sus comportamientos pedagógicos. Los actos educativos desde el ser de los docentes, son determinantes en la formación para mantener altos estándares en la calidad de la educación en áreas como la Industrial. Estas prácticas docentes, son producto de acontecimientos de vida que los han marcado a través del trasegar profesional, familiar y del entorno, que como sujetos no pueden ser indiferentes a su mundo contextual, de allí la importancia que generó el conocimiento de estas características que reflejan sus historias de vida en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Por tanto se generó la necesidad de esta investigación que buscó develar el sentido de los maestros del área desde las huellas vitales y así interpretar sus prácticas pedagógicas.

Institucionalmente no se sabe con certeza si los docentes tienen conocimiento de la importancia de las prácticas pedagógicas y de la responsabilidad que en ellos recae, como lo afirma Freire (2004, p.65): *“La práctica educativa es algo muy serio, tratamos con gente, niños, adolescentes adultos participamos en su formación, los ayudamos o los perjudicamos...”*. Desde esta perspectiva y según la experiencia como educadores, se ha efectuado un análisis a partir de las relatorías de vida: ¿Se están realizando las actividades de

docencia, siguiendo la metodología de enseñanza con las que se formó a los docentes actuales?, ¿Existe una práctica pedagógica formalizada? Existe además una intencionalidad, al creer que lo que se está haciendo, es lo mejor y más conveniente, ya que fue así como se aprendió en otro tiempo.

Es decir, para no perpetuar un sistema educativo inoperante es importante que el docente universitario contemporáneo, sea consciente de la relevancia de conocer a fondo sus prácticas pedagógicas; como se expresa en:

La práctica pedagógica es el escenario, donde el maestro dispone todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal (...), el maestro utiliza elementos como el discurso, relaciones intra e inter personales, ya que si no las tiene, es seguro que no obtendrá éxito con la población a la cual va dirigido su conocimiento (Zuluaga, 2011, p. 1).

De aquí se derivan las acciones que poseen influencia en el campo de la didáctica, ya que se enseña con el ejemplo y también con las palabras, que deben ser coherentes para la formación y desarrollo en los educandos.

Hasta cierto punto, pensando en la calidad de la educación y en la cualificación de los docentes como pilares fundamentales del proceso formativo, se realizó esta investigación referida a las huellas vitales y las prácticas pedagógicas de los docentes del área Industrial. En este sentido, las debilidades y fortalezas en el ámbito académico, motiva el cuestionamiento y la búsqueda de alternativas que ayudaran a descubrir el quehacer cotidiano, para ello fue necesario el análisis de las relatorías de vida de cinco docentes del área y develar las huellas vitales de quienes enseñan.

En líneas generales, las huellas vitales son marcas, registros de impactos vivenciales que dejan un sello en la historia de los seres humanos, son señales que

hacen presencia en la existencia, graban e imprimen nuevos significados al existir humano. Cambian la historia de la humanidad porque hacen surcos no sólo en una persona sino en comunidades enteras.

La pregunta que guio este proyecto fue:

¿Cómo las huellas vitales, de los docentes del área Industrial, del programa de Tecnología Industrial del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín, inciden en sus prácticas pedagógicas?

Objetivo

Interpretar los discursos de algunos docentes del Área Industrial, del programa de Tecnología Industrial del Politécnico Colombiano JIC, desde sus huellas vitales, a fin de aportar elementos de transformación a las prácticas pedagógicas.

Referentes teóricos

Luego de buscar fuentes que apoyaron el devenir del proyecto, algunas de ellas con sus pensamientos críticos pedagógicos, con lineamientos políticos y sociales, más no se trata solo de hablar de huellas vitales y prácticas pedagógicas, es llevar a letras el cuento del ser, es recrear la propia historia en el amplio escenario de la vida, unas veces como protagonistas y otras como antagonistas, como seres humanos, con los problemas cotidianos que influyen en el quehacer como docentes.

Nuevamente hablar del desconocimiento de las actuaciones pedagógicas de los docentes del área Industrial, que están bajo las huellas vitales, es señalar la propia impericia, es retrotraer la historia de vida, en la cual se tienen actuaciones en todos los roles, con todas las complejidades que afectan el devenir en cada uno de estos ámbitos, especialmente el de docentes, que es el que llamó a este estudio. Complejidades que están cargadas de miedos, los cuales frenan el desarrollo del ser, de la capacidad, a veces debida a

afectaciones directas sobre el valor como seres humanos y profesionales.

Con base en lo anterior, se asumieron estas categorías teóricas: prácticas pedagógicas y huellas vitales, para abordar la investigación, sobre las cuales se realiza una descripción detallada a la luz de la sustentación de los principales teóricos.

Prácticas pedagógicas

Teniendo en cuenta que este concepto es tan amplio, se ha determinado asumir, fundamentalmente la postura de Freire como referente para las conversaciones con los actores involucrados en el estudio. En este sentido, Freire (2004, p. 32) dice: *"...toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña (...); la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos"*.

La práctica pedagógica implica, procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad; es un subproceso que, acompañado de la didáctica debe estar presente en todo proceso formativo, es parte fundamental de toda educación, sea esta escolarizada o no. Se enseña realmente desde la pedagogía, bien sea empírica o científica.

Cabe señalar, lo que dijera Freire (1993, p. 133) respecto a la democracia en la educación

Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o la profesora, imponga a sus alumnos su propia "lectura de mundo", en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido. El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su "lectura de mundo", es



señalar que existen otras “lecturas de mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones.

Las prácticas pedagógicas deben servir para mostrar caminos, más no para imponer rutas de seguimiento ciego tras “verdades absolutas” creadas por el hombre en busca de reconocimiento o de algún tipo de poder. Aunque el enfoque está orientado desde Freire, se recurre a definiciones que sobre práctica pedagógica presentan otros autores y que pueden dar luces a esta reflexión. En este sentido Moreno (2002, p. 6), se refiere a la práctica pedagógica como:

...una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso-maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro.

Entendiendo que la práctica pedagógica es ese espacio que comparten dos actores (sujetos) activos, reflexivos, uno el docente y otro, el estudiante, pero también instituciones, directivos, métodos, medios, que posibilitan el intercambio de saberes propios y enfocados a los intereses de los entes involucrados.

Para Diker y Terigi (1997), citados por Moreno (2002, p. 6) la práctica pedagógica se entiende como: “...práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en que se regula la educación...”, lo que permite determinar el compromiso de los sujetos que interactúan en este campo, deben de asumir roles sobre los componentes que hacen parte de estos procesos, como procedimientos, estrategias y acciones, sin olvidar los objetivos a alcanzar, temas a enseñar, posiciones

y disposiciones de los escolares, acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional, compenetrándose en el contexto en el que se encuentran inmersos.

Es así como quienes están al frente de los procesos de formación, inmersos en la práctica pedagógica, deben tener un estado de conciencia de los procesos de enseñanza, teniendo en cuenta lo que predica Freire (2004, p. 20), “*El enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural*”, entiéndase como aquel conocimiento cabal que se obtiene en los procesos, sin dejar de lado sus consecuencias, y sabiendo que, la tarea importante de la práctica educativo-crítica, es facilitar ambientes, para poder asumir relaciones propicias entre educandos y educadores y así contribuir a las experiencias de aprendizaje, teniendo la posibilidad de asumirse como ser pensante, transformador. Como lo dice Freire en pedagogía de la esperanza, aceptarse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto; se debe asumir una identidad cultural, la cual forma parte de la dimensión individual. La influencia entre quienes enseñan y quienes aprenden crea conectividad en el sistema con fuerzas capaces de impactar a un grupo humano, es desde esta perspectiva donde el docente debe tomar conciencia del espacio donde está ubicado en el sistema, para ello es importante entender lo que dice Zambrano Leal (2006, p. 2) “*El saber pedagógico se comprende aquí como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje*”. Por esto, es la sinergia entre educando y educador, la que instrumentaliza el desarrollo del potencial innato o talento que posee el sujeto en su estructura particular, siendo así el sujeto que ayuda a la transformación del otro, termina también transformándose.

Y es precisamente, en el contexto de las prácticas pedagógicas, donde el educador dispone de talentos propios y

utiliza las ayudas didácticas que estén a su alcance, a fin de que los educandos logren un aprendizaje significativo.

Huellas vitales

Pozo (1996), en Molina (2010) plantea que la primera teoría elaborada sobre el aprendizaje se la debemos a Platón a través de su obra “El mito de la caverna”, en el que expone a las ideas innatas como las constitutivas de la racionalidad humana y el conocimiento como la sombra de ellas.

El mito de la caverna de Platón es un argumento que no se puede estar seguro de que se conoce la realidad. Esta historia ilustra el idealismo de Platón. Los objetos que se ven, se oyen, se tocan son sombras de las cosas reales. La razón es que los seres humanos no tienen un sentido pleno de la vida real y completa del mundo.

Responder qué o quién se es resulta difícil. Probablemente se relate una historia propia o contada, basada en marcas, que definen la existencia; narración que estará representada en esas sombras que reflejan imágenes de lo sucedido no sólo en un pasado lejano, sino también en el presente, en donde se representan hechos de diversos contextos, manifestando esas relaciones importantes que se han tenido en forma significativa con miembros de su entorno, lo que permitirá ubicar al espectador en este camino de definir que son huellas vitales.

Atesorar recuerdos desde la infancia, deja huellas vitales, que se hacen presentes durante toda la vida, y más aún cuando estas imprimen marcas, lo que se remite a que hacen parte del sujeto actual, manifestándose sino en todas, por lo menos en muchas de las acciones cotidianas. Las huellas vitales son marcas perdurables e imborrables que han ayudado a formar parte de la identidad, que los docentes poseen en su ámbito

profesional, esta no sólo se crea a partir de los aspectos más técnicos sino como resultado de la interacción de experiencias personales con los entornos social, cultural e institucional.

El sentido de identidad personal y profesional, intelectual, social y emocional es fundamental para ser un profesor eficaz. Peshkin (1984) citado por Christopher (2006, p. 8), observa que *“tenemos muchos yoes subjetivos. El motivo de que uno aparezca en primer plano depende de la situación en que nos encontremos”*. Por tanto, también son importantes los contextos personales, profesionales y organizativos, pasados y presentes. Los docentes no solo se definen a sí mismos a través de sus identidades pasadas y actuales, tal como lo define su historia personal y social, sino también a través de sus creencias y valores.

De otro lado Guerrini (2011) citado por Enríquez Meza, Díaz Eraso & Ríos Patiño (2013, p 167) plantean que las huellas vitales

...son marcas que nos definen en una actividad y que informan a la sociedad sobre lo que se puede esperar de nosotros, marcas que separan o que unen, que nos dan pertenencia, que diferencian y exaltan a un grupo humano entre otros. Marcas que interpelan, que obligan a tomar partido por una empresa o nación, marcas buenas y malas.

Es decir sellos perennes que afectan pero dan sentido a la vida y que surgen a partir de efemérides elocuentes, sin desconocer el entorno que los rodea.

El comportamiento estará siempre influenciado por las experiencias vividas positivas o negativas, es imposible cambiar un comportamiento sin descubrir las huellas que lo han hecho posible. Los docentes como cualquier otro ser humano son marcados por sus huellas vitales, causales estas de sus compor-



tamientos, que tienen repercusiones en las interacciones humanas, que se ven reflejadas en las relaciones de carácter didáctico.

Cabe resaltar que las crisis provocadas por la falta de adecuación de la realidad siempre cambiante no deberían ser silenciadas. De ahí la importancia de reflexionar sobre las palabras de Zambrano (2000), citado por Fuentes (2001, p. 287) para encontrarles un sentido nuevo, “... hay cosas de las que preferimos no hablar porque no queremos dejar ver nuestra debilidad, pero al menos deberíamos reflexionar seriamente sobre ellas y, desde luego, escribirlas...”, estas huellas hacen reaparecer vivencias que están grabadas y se activan en momentos familiares, académicos y sociales y hacen actuar de manera desconocida, y aparece la pregunta “¿Por qué se actuó así?; reflexiones que deberían ser parte de la cotidianidad antes y después de ingresar al aula, ya que la tarea que se tiene es de responsabilidad ética, moral y social. Se asume, por tanto, en esta investigación el concepto de Huellas Vitales como marcas, registros de impactos vivenciales que dejan un sello en la historia de los sujetos.

Metodología

En el proyecto se habla de investigación cualitativa por estar fundamentada en la técnica utilizada para la consecución de la información, ya que se basó en interpretación de narrativas de las experiencias de vida de los docentes del área industrial, por medio de entrevistas a profundidad, partiendo de una interpretación hermenéutica, develar las huellas vitales y sus incidencias en las prácticas pedagógicas. Como lo enfatiza Martínez, cuando señala:

... la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a

lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante (Martínez, 2006, p. 128).

La unidad de análisis y de trabajo de esta investigación la constituyen las historias de vida, de cinco docentes, entendiéndose por historias de vida lo expresado por Gonzalez Monteagudo (2007, p. 210) refiriéndose a lo dicho por Pineau y Le Grand (1996) “...las historias de vida forman parte de las prácticas cotidianas de transmisión intergeneracional e intrageneracional y de las prácticas de la vida cultural como conmemoraciones, historias de vida colectivas, literatura personal biográfica y autobiográfica...”, utilizadas para develar las huellas vitales, que señalan las prácticas pedagógicas del Área Industrial. El autor enfatiza el concepto al señalar: “Las historias de vida –esto es, las narrativas de los seres humanos en torno a la experiencia vivida, con sus diversas formas, procedimientos, fines y contextos- son consustanciales a los seres humanos”. (González Monteagudo, p. 209, 2008/2009).

La técnica empleada fue la narrativa, definida como una serie de crónicas, que toman la connotación de ser reales o simuladas; para el caso se tomaron como base las historias de vida contadas por los docentes, vestigios vitales que fueron utilizados para develar las huellas vitales, a través de sus narrativas y así determinar las prácticas pedagógicas de cada uno de ellos. Como lo afirma Pereyra Zetina (2004) “...incursionar en la investigación educativa desde la metodología biográfico narrativa, exigirá a los profesores – investigadores creatividad, sensibilidad y deseos de incursionar en otros campos disciplinares...”

Análisis de la información

Tomando como base la recolección de información, se realizó el análisis, para establecer situaciones problemáticas, ideas

fuerza, palabras clave, marcas vitales, que le denotan un camino a la investigación, su análisis y posterior sistematización a través de escritos que cuentan, que se encontró de cada docente según su entrevista o relato.

Lo que a continuación se expresa es el resultado de la investigación realizada a los docentes del área Industrial, la cual consistió en develar las huellas vitales que inciden en las prácticas pedagógicas, a través de sus relatorías de vida. De ellas emergieron categorías que se nombraron como: La Educación se hace personalizada, Docente con valores educa en valores, Se educa en y para la vida, La docencia se lleva en las venas y El maestro nace y se hace. Las cuales se denominaron lecciones, y debido a que expresan las vivencias de los docentes abordados y se engloba en una que está inmersa en cada lección individual, se nombró como: “Lecciones de vida del docente universitario contemporáneo”.

Antes de proseguir, es clave conceptualizar: “Lección de vida y Docente contemporáneo”. Desde el punto de vista de los autores de la investigación, el concepto de lección de vida, es la enseñanza que han dejado los entrevistados, en las narraciones descritas derivadas de sus prácticas, marcadas por sus vivencias personales, profesionales, familiares y sociales, que ayudan a esgrimir e imprimir un estilo propio en la interacción con sus educandos. Para establecer el término “docencia contemporánea”, se refiere al docente del último decenio (2004 – 2014), que enmarca la primera y segunda década del siglo veintiuno, pero con una formación propia, perteneciente a las postrimerías del siglo veinte, viéndolo así, es ese docente marcado por acontecimientos histórico – sociales fuertes, ocurridos en la ciudad y en el país que han influido en sus prácticas pedagógicas, dejando huellas indelebles en ellos, las cuales develaron y se muestran acá, como lecciones de vida del docente universitario contemporáneo.

Hallazgos: Lecciones de vida para la educación universitaria contemporánea

Los relatos de vida han llevado al equipo de investigación a develar huellas vitales que posibilitaron la emergencia de categorías, que se engloban en lo que se ha nombrado: Lecciones de vida para la educación universitaria contemporánea. El concepto de lección de vida, basado en el Latín *Lectio*, “... que significa (...), una ampliación de la *quaestio* y la *lectio*, que es la lectura de textos. La lectura al inicio era literal y neutral...” (Ferrater, 1981, pp. 848, 849). También se puede entender como disputación, que en latín es *Disputatio* que para los medievales era un método de enseñanza verbal o escrita, según el Diccionario de Filosofía:

En el curso de la argumentación intervienen así mismo explicaciones de significación, peticiones de ejemplos, indicación de excepciones en ejemplos, declaración de sofismas y negación de supuestos. Las disputaciones pueden ser litigiosas (contenciosas), doctrinales o dialécticas; solo las dos últimas son consideradas como conducentes a conocimiento (Ferrater, 1981, p. 849).

Otra forma de señalar lección de vida, es la experiencia que sirve de enseñanza para aprender de la vida, como es el caso del actuar docente de cada uno de los seres con quienes se sostuvo encuentro y que dan cuenta desde sus historias de vida.

Así mismo, para establecer el término “docencia contemporánea”, los autores se basan en la definición que iguala el término con actualidad, es decir, lo contemporáneo es lo actual, hecho este que catapultó hacia otras esferas de la educación, de tal manera que se pueda colegir, que estas prácticas pedagógicas son evidenciables en todos los grupos



de maestros de cualquier institución educativa de carácter universitario. A continuación se emprenderá un viaje para verificar la existencia de dicha categoría en el grupo docente analizado.

Las pesquisas han llevado a encontrar prácticas que conllevan compromiso, cuidado y respeto por el estudiante, liderazgo, valores, es así como se encuentran las lecciones de vida. De tal manera que al desglosar las relatorías de vida, se halla una forma de transferencia en el desarrollo de las actividades de aula, basado en el interés por el aprendizaje, lo cual da como resultado un estudiante crítico, capaz de crear conocimiento y enriquecer el acervo de la comunidad.

Hablar de lecciones de vida en la educación contemporánea es hablar de relatos que enmarcan las vivencias de los docentes, cuando se enfrentan a esa educación de seres humanos con virtudes, defectos, sentires y marcas que les han dejado no sólo su paso por los diferentes peldaños de su formación, sino de su vida, donde inicia una interrelación, una convivencia; a través de su formación disciplinar, también ha tenido experiencias que reflejan su desempeño, con una educación marcada en valores éticos, morales, recalcitrantes en la conservación de principios, para ellos fundamentales, para otros no menos importantes, pero a su vez destacan desde sus prácticas docentes la virtud que llevan en las venas por ser líder, formador de formadores, un marcado énfasis en hacer que se entienda, se aprenda, se cree a través de la individualización de la educación, pero no de una forma egoísta, apartada, enclaustrada en el individuo, sino enfatizando desde la práctica experimental, esos fundamentos, no sólo importantes para el desarrollo de sus profesiones, también como sujetos en relación con otros sujetos. Avanzando en el tiempo se encontraron una a una las diferentes lecciones, las cuales se enunciarán de la siguiente manera:

Lección uno: La educación se hace personalizada

Se puede establecer como un patrón de comportamiento en el aula de clase y en su relación con los estudiantes, además de su propio modo de vida, se ve como una vía hacia el desarrollo cognitivo y social de sus estudiantes; se apoya en el hecho de que todo su quehacer docente está basado en que el muchacho aprenda de una forma personalizada, no queriendo señalar que sea individualista, sino más bien que cada cual podrá iniciar el aprendizaje autónomamente, situación ésta que además propende por señalar la ruta para aquellos que se desean formar críticamente, pues cada estudiante aprende según sus capacidades, según sus alcances y porque no, según sus deseos, pues es allí donde se pone toda la pasión, es así como lo expresan, Buitrago & Amaya, (2001, p. 1) refiriéndose a Federici (2001), como quien consideraba: *“...la educación como el principio y el fin del desarrollo humano. (...) la educación como un medio para todos...”*

A partir del conocimiento del docente se observa una tendencia en el aula hacia el perfeccionamiento de actividades eminentemente autónomas, cuando afirma:

Es una forma, yo la llamaría, es muy personalizada de ver la materia, porque cuando yo estoy haciendo algún ejercicio, casi que me siento con cada uno y empiezo a revisarles y a explicarles y a decirles...no mire, es por acá, es por allá, esto está malo, esto está bien etcétera, entonces lo hago muy personalizado, entonces, eso a los muchachos les gusta... (Pérez, 21 de junio de 2013)

De allí, los estudiantes adquieren de una manera amplia destrezas y conocimientos propios de la técnica de la asignatura, propiciando un mayor progreso en el hacer y aún en el ser. Este aparte lleva a referenciar lo dicho por Prieto (1990, p. 89):

“El papel del profesor, se debe alejar sustantivamente del “técnico-instructor” o del “apóstol” para convertirse en un agente que busca desarrollar personas, sobre la base del respeto de sus contextos personales y culturales; la construcción y enriquecimiento del conocimiento como un trabajo a realizar con los estudiantes y la implementación de situaciones de aprendizaje creativos.

Según lo dicho por Pérez (2013) y por Prieto (1990), se puede asumir una posición de generar en los educandos pensamiento crítico y creativo que los lleve a desarrollar nuevos paradigmas a partir del pensamiento global, holístico y no como una parte desarticulada del contexto enseñanza – aprendizaje.

Hay que advertir como lo expresaba Zemelman:

... en la medida en que somos capaces de cuestionarnos frente al conocimiento asimilado, seremos capaces de percibir la anomalía, ya que a la inversa, al no percibir la anomalía no podemos plantear preguntas nuevas y por lo tanto no podemos avanzar en el plan del conocimiento (Zemelman, 2006. p. 6).

Como lo plantea el maestro, el sujeto no puede estar aislado de los demás, pues la resignificación del sujeto esta frente al otro y de esta manera se inicia a construir pensamiento crítico, la ideología planteada por Zemelman atrae ya que en las aulas, se interactúa con personas que poseen diversidad de criterios que los llevarán a su creación.

De otra forma, se trae a colación lo expresado en la teoría de individuación de Jung:

“...se refiere al proceso de individuación como «aquel proceso que engendra un individuo psicológico, es decir, una unidad aparte, indivisible, un Todo»” (Jung, 2010).

La relatoría exalta los aportes que el aprendizaje personalizado hace a los estu-

diantes, desde su individuación como ente que interactúa con los compañeros y que aporta a su formación personal. Las actuaciones pedagógicas son derivadas del sentir, de acuerdo a la formación y experiencias personales. Los seres humanos y el acontecer en todos los escenarios es reflejo de lo que se es como sujeto social.

Lección dos: Se educa en y para la vida

En el mismo orden de ideas, se acerca la huella vital del docente, cuya misión inicia desde el placer por tener grupos de estudiantes pequeños, hasta el disfrute por compartir con los educandos, ese devenir poético y grandilocuente del conocimiento a partir de sus experiencias y las de sus discípulos. Sus prácticas pedagógicas las efectúa tan experienciales, que desde el conversatorio se deja entrever cómo lección de vida, basada en la practicidad que caracteriza a otro docente entrevistado. De estas circunstancias nace el hecho de otros enfoques que expresan lo señalado por el entrevistado, se debe hacer: *“...más práctico el tema, no tan catedrático (...), pero son cosas que están es ahí, revolcados en el piso y moviéndose y rayando...”* (Osorio Atehortua, entrevista agosto 15 de 2013). Donde se pretende es adquirir nuevos conocimientos a partir de la práctica y no como algunos catedráticos porque lo necesitan, cuando el autor señala que: *“uno está en esto porque le gusta, definitivamente yo no me imagino la persona que tenga que dictar una clase porque le tocó y no le guste, eso debe ser lo peor que le puede pasar...”* (Osorio Atehortua., entrevista agosto 15 de 2013), aún hoy se encuentran docentes dictando clase, sin tener en cuenta los deseos y necesidades de los estudiantes, así lo expresa Rodríguez Garrido, (2007, p. 254):

...puede decirse que los principios de reacción con los cuales el profesor dinamiza la clase siguen teniendo una marcada tendencia



conductista. (...) en detrimento de la formulación y solución de situaciones problema que motiven al estudiante, generándole el deseo de indagar y acceder al conocimiento mediante un proceso que valide el aprender a aprender y el aprender haciendo como elementos determinantes en la construcción del saber que le posibilite aprender y desaprender y tomar distancia (Moreira, 2000), asumiendo una actitud crítica frente al caudal de información... (p. 254).

De esta forma, se acentúa que el docente tiene tendencia a generar en los estudiantes conocimientos, de tal manera que le queden grabados.

Paralelamente, se debe tener en cuenta la necesidad de evolucionar hacia didácticas y prácticas pedagógicas que acentúen los diferentes resultados alcanzados, es importante entre otras situaciones lo expresado por Lengua & Flórez, (2010, p. 22), donde dicen:

En la condición postmoderna, la didáctica debe procurar por el diseño de espacios en los que las diferentes voluntades involucradas en el proceso de formación (estudiantes, docentes) se interesen en saber no solamente conocimientos sino formas de aprendizaje, intereses colectivos y satisfacer necesidades sociales.

Esto aportando los conceptos de las nuevas didácticas y de la forma de entrar en el proceso aprendizaje – enseñanza, de tal manera que se puede tomar como punto de referencia esta lección, no sólo como práctica pedagógica, sino como una nueva didáctica para que los estudiantes tengan compromiso hacia el aprendizaje.

Se comprende que para el entrevistado es muy importante la labor del docente, pues es aquel que tiene la responsabilidad de ser maestro y de formar para la vida, así lo expresa: “... viene como el tema del profesor, el maestro, enseñar para la vida...” (Osorio Atehortua., entrevista

agosto 15 de 2013). No obstante para el relator, el maestro juega un importante papel en el cambio de estructuras pedagógicas, porque desde el aprender haciendo se forma para la vida.

Pretendiendo significar, que el estudiante debe ser formado primero como sujeto, la relación que se tiene en lo expresado por el relator y por Lengua y Flórez, es la importancia que tiene la formación integral para la vida, dándole la relevancia al ser humano, aprovechándose del sentido de educar en y para la vida.

Lección tres: Docente con valores educa en valores

Entender las encrucijadas y situaciones por las que pasa un profesor a cada instante cuando desarrolla esa labor de la enseñanza, es un mundo increíble y enriquecedor de un sin número de experiencias vividas, pues es ahí donde se puede sembrar y cosechar. Hoy los jóvenes serán los adultos del mañana, y los maestros están llamados a cambiar la forma de cómo viven, pues están cimentados en unas vidas tormentosas, donde todo lo quieren ya, a toda costa, es decir sin respetar valores personales o grupales, para ellos es más importante obtener lo que se quiere con el menor esfuerzo.

Mirando así las cosas, el compromiso del educador es hacer que los estudiantes aprendan no sólo lo disciplinar, sino formar seres humanos con valores, que sean capaces de trascender a través de su ejercicio profesional integralmente. Como lo plantea en su investigación Macías Morales (2009), al hacer referencia a que hoy, tanto en la educación superior como en todos los espacios formativos, en que los profesores, repiensen las creencias y a partir de esto modifican diálogo y convivencia, permeados por una formación en valores, que permita adquirir conocimientos básicos para su desarrollo individual. Se puede observar, que es preocupación sentida en el ámbito

educativo, la formación en valores, por lo tanto el redireccionamiento del quehacer en el aula, debe ir avanzando y cambiando en la medida que el medio lo exija, por eso hay que tener docentes que formen seres humanos sociales en valores, que sepan interactuar en un mundo globalizado pero no anteponiendo la economía productiva a los valores personales y de su entorno.

Es de resaltar acá que el relator, cuenta con los valores suficientes para poder replicar en sus estudiantes y lo hace a través de la formación para la vida, en la que explica: “... lo que se hace es educar para la vida, no teniendo en cuenta tanto la técnica, sino los valores...” (Ospina Salazar, entrevista octubre 30 de 2013). En una forma diferente lo expresa el autor del libro *El valor de educar*, donde señala: “La reflexión sobre los valores, junto al debate crítico acerca de su plasmación social, constituyen de por sí pautas imprescindibles tanto de formación como de información moral” (Savater, 1997, p. 34). Y uniendo ambas reflexiones, se puede expresar que lo preponderante en la formación en valores, es tener en cuenta al ser humano, al sujeto pensante y potencializar desde sus propios valores, los conocimientos y técnicas que se pretende enseñar, pues el aprendizaje servirá.

Conviene sin embargo, advertir lo expresado por el relator cuando afirma sobre la época de los años ochenta, en los cuales solo importaba el “dinero fácil” que de ninguna manera sería así, pero si mucho más rápido que con el trabajo cotidiano, para ser aceptado en una sociedad con antivalores, características que hacen que se presente mayor dificultad al educador universitario contemporáneo. Este debe más que educar es reevaluar la educación en valores y rescatar la importancia en el desarrollo de sus labores cotidianas. El entrevistado lo reitera cuando afirma: “Mi familia tradicionalmente ha sido muy unida, muy sociable, entonces es como mirar esos valores y ver como uno los trasmite a los demás...” (Ospina Salazar,

entrevista octubre 30 de 2013). Por ello la pertinencia de esta categorización, ya que nadie da de lo que no tiene, se es reflejo de las experiencias de vida y acá se ve el deseo por formar estudiantes buscando nuevos caminos. Expresado de otra forma por Ospina (2012, p. 16): “*Es verdad que vivimos en una época que a toda prisa cambia costumbres por modas, conocimiento por información y saberes por rumores, a tal punto que las cosas ya no existen para ser sabidas sino para ser consumidas*”.

No es difícil descubrir que, los cambios culturales de la sociedad y las mutaciones que por su falta de humanidad, su carencia de valores, le ha creado al mundo una identidad falsa, para ello se debe señalar que: “*A lo mejor los grandes paradigmas al cabo de cincuenta años no serán como para nosotros el consumo, la opulencia, la novedad, la moda, el derroche, sino la creación, el afecto, la conservación, las tradiciones, la austeridad.*” (Ospina, 2012, pp. 32 - 33). Por tanto el educador debe integrar en sus currículos, ese ser humano que siente, que llora, que se acobarda, que ríe, que siente temor de lo desconocido, que tiene momentos felices, de dolor, de alegría y que expresa esos sentires, para que otros seres con los cuales comparte ese espacio de aula, entiendan que no es un objeto más de ese entorno inanimado e inmóvil y despertar en sus educandos todos esos sentimientos dormidos en cada uno y que se olvida que son inherentes al ser humano. Se puede entender lo opuesto a lo expresado por Macías (2009) en su trabajo, hablando de Yus (1998) que los profesores fueron capacitados para ser instructores no formadores, no educadores.

Lección cuatro: La docencia se lleva en las venas

Prosiguiendo con el tema, cuando la docencia se convierte en pasión y se puede establecer con tranquilidad y con



datos que esto ocurre desde muy temprana edad, se va reafirmando con el devenir de los tiempos y a pesar de las dificultades de todo orden, no se pierde ese amor, esas ganas de ser profesor, de irse cualificando, hasta tal punto de poderse llamar maestro, reafirmando, lo expresado por la entrevistada: “Yo, ya encontré que la docencia es lo que me gusta, lo disfruto, me apasiona...” (Jaramillo, entrevista, octubre 30 de 2013). Y lo destaca como su propia identidad. Es de anotar que la identidad del maestro se forma a través de su formación de vida, de lo heredado en sus vivencias familiares, de sus experiencias con sus consanguíneos, de allí que esa pasión brota desde lo más profundo de su ser, para ser compartida en el aula y proyectarla en sus educandos. Se puede decir que ese maestro está contaminado desde dentro por el virus del amor por la docencia, contaminado internamente en sus venas, entonces la docencia se lleva en las venas, corre junto al torrente sanguíneo, permeando el cuerpo entero y llevando la información necesaria al cerebro para permitir desarrollos cognitivos. Quien tiene pasión por lo que hace, no toma las actividades propias de su desempeño como una tarea, sino con ímpetu, con placer, un deleite de su actividad cotidiana, para generar conocimiento en el otro, apoyándolo y haciéndolo participe de esa creación, de una forma natural que brota desde lo más profundo, como quien ve nacer un aljibe perenne de aportes a los educandos que comparten su aula, desde el saber ser, para saber hacer.

Bien pareciera por lo anterior, que la vocación de ser maestro es visceral, emerge de lo más profundo del ser y se pone en escena en el aula, con la misma pasión del artista que entrega su obra ante los ojos de sus seguidores, así el maestro entrega todo de sí, para crear esa obra llamada ser humano, proyectando ese holograma, que le da sentido a su saber, al crear ese ser holístico, como proyección de su propia vida. Así

lo expresa Zemelman: “El sujeto debe considerarse sujeto en interacción con otros sujetos, no debe subjetivarse ni objetivarse, debe ser tenido en cuenta como sujeto pensante, que crea pensamiento epistémico, no como objeto que procesa conocimientos disciplinares”. (Zemelman, 2008).

Como se ha señalado, el gusto por la enseñanza, la pasión por ese ejercicio político, pedagógico, crítico, mágico y poético de la docencia, sobre todo cuando se realiza con fogosidad, propia de un enamorado, se alcanzan logros inimaginables, pues el estudiante obtiene un conocimiento tal que lo impulsa a generar otros nuevos, tanto disciplinares como holísticos; por tanto la docente relata que: “yo considero que un profesor tiene que ser muy entregado a los estudiantes, porque uno tiene que pensar es en que ellos si aprendan...” (Jaramillo R., entrevista octubre 30 de 2013), con esto se resalta lo expresado por Zemelman (2008) en lo ya citado. En la educación actual, se debe contar con maestros por convicción, por deseo de compartir con otros, como lo dice Estela Quintar, hay que recuperar la “común - unidad”, ya que en la contemporaneidad se ha desarrollado una educación individualista, sin contar con la integración del otro como sujeto (Zemelman & Quintar, 2005). Así, para el maestro que lleva la docencia en las venas es fundamental, asegurarse que sus educandos aprendan, no sólo lo disciplinar, sino también que creen pensamiento crítico e interacción con los demás sujetos.

Análogamente cabe preguntarse si las necesidades de la educación superior contemporánea, son formar profesionales con alto conocimiento disciplinar y bajo contenido humano o, formar profesionales con alto sentido de la humanidad y sin competencias disciplinares. En todo caso, lo ideal es el equilibrio entre lo humano y lo disciplinar, esto se puede lograr teniendo maestros comprometidos, con vocación, provocadores y que se les broten las venas de la docencia.

Lección cinco: El maestro nace y se hace

En buen momento cabe resaltar que el profesor nace y se va formando hasta convertirse en maestro formador de formadores. Sobran razones para decir que desde que nace, un ser humano puede iniciar a forjar su destino y su futuro, pues las influencias de los seres que rodean el entorno, son determinantes para iniciar ese camino de crecimiento tanto físico como de carácter, de aptitudes, de habilidades, de liderazgo, de disciplina y de actitudes que serán adelante los patrones de comportamiento y que marcarán ruta de desempeño y de capacidades que cada uno potencia, para desarrollarse como profesional, docente o formador de formadores. Parafraseando lo escrito por Cherobim (2004) refiriéndose a lo dicho por Morín (1996), los seres humanos son producto de individuos que se interrelacionan con otros, comparten enseñanzas y formación, para conformar sociedad, vivir en ella y retroalimentar su propia existencia y alimentar la de los demás seres sociales. Esto apoya la idea de que el maestro nace y se hace. Nace con identidad y se potencializa con las aptitudes y actitudes para alcanzar el honroso título de ser maestro. Apoyándose en sus conocimientos, experiencias de vida, potencialidades, capacidades, tanto innatas como forjadas o aprendidas en su devenir en la vida, compartiéndola con la pasión y el amor por el bello acto de enseñar, compartir lo aprendido con sus educandos y convirtiéndose en el formador de formadores del que se habló antes y permitir, así, incorporar nuevos rumbos a la docencia, concebida como una tarea difícil, como algo que no todo ser humano es capaz de ejercer, como lo dijo Castro Arango (entrevista, marzo 21 de 2014).

Todo esto parece confirmar, que el nacer y el hacer está innato en el docente que tiene alma de formador, que vive, que vibra y desarrolla la vida en servir a la sociedad; a través de su misión de

formar seres humanos con sentido crítico, con liderazgo, que interactúa en un medio agreste a la sensibilidad del ser humano. La entrega, la pasión por la enseñanza, podría decirse que nace con el maestro, es innato, lo lleva en lo más profundo del ser, se diría que es parte de su ADN, de su genoma que recorre por las venas, convirtiéndolo en un virus incurable a lo largo de su vida, en contraposición a lo escrito por Redondo (1974), citado por Alcalá, (2013) cuando expresa:

Rechazamos la idea de que el maestro nace: no sabemos en virtud de qué elementos genéticos especiales le inducen a ejercer esta profesión. No, el maestro se hace; el maestro es capaz de prepararse bien y actuar de un modo eficiente con los niños. Todo depende de la actitud que adopte ante su tarea.

Se aprende lo disciplinar, lo innato se técnica, el talento se desarrolla, lo genético nace y muere con el ser, es relativo al sujeto, por consiguiente el maestro formador líder nace con este don y lo perfecciona al interactuar con los educandos en el aula. Como lo expresa Zemelman (2013, p. 42):

Estamos en una transición hacia algo nuevo que abordamos sin otra certeza que la de tener que asumirnos como sujetos conscientes de que no hay otro futuro que no sea el de una sociedad basada en la reciprocidad y solidaridad humana.

El futuro de la sociedad está basado en la educación, entendida como el constante compartir, como la tarea de formar sin pedir nada a cambio, apoyar a otros que cuentan con otras capacidades, aptitudes y actitudes. Nada pues, más expresivo que ayudar e interactuar con sus pares para formar con el conocimiento adquirido, compartirlo para trascender consigo mismo y con los demás, resaltando la postura colaborativa y formativa, con valores, con liderazgo, con la satisfacción de ser solidario ante una sociedad en decadencia y



el reconocimiento de sus exalumnos. Lo evidencia el relator cuando afirma Castro, (entrevista, marzo 21 de 2014), que se encuentra con exalumnos en posiciones de dirección y le recuerdan lo que con él aprendieron, nada más expresivo que ese recuerdo de gratitud con el encuentro casual de esos discípulos formados, que enaltecen y reconocen la labor cumplida, que emulan a quien compartió con ellos ese conocimiento disciplinar y les aportó liderazgo, valores y vida.

Es necesario recalcar que el docente nace y se hace, y lo logra acompasando sus cualidades, sus capacidades, sus conocimientos, sus valores, su disciplina y su liderazgo, para hacer saber que no sólo es innato sino que se potencializa a través de adquirir nuevos conocimientos, nuevas formas de compartir saberes.

Sin lugar a dudas se necesitan docentes maestros, que formen en lo disciplinar, en lo ético, lo práctico, lo personalizado, pero que a la vez resalten el sentido humano de la educación universitaria contemporánea. Estos son quienes tacita o implícitamente interfieren en el pensamiento creativo de cada una de las personas que pasan por sus cátedras, dejando experiencias positivas, otras no tanto, pero lo cierto es que le dan forma como el herrero forja el arabesco en el yunque de su taller a fuego vivo. Debe quedar bastante claro que el docente quíéralo o no es el llamado a fomentar los cambios en el mundo universitario contemporáneo, avizorar las potencialidades de sus educandos para la transformación del mundo moderno educativo.

Hemos apenas tocado muy superficialmente aquí, no obstante, aspectos importantes del docente contemporáneo universitario, que resaltan la labor, trascendental, en la formación de los educandos, que en breve estarán encargados de continuar dicho legado con un valor agregado, acorde a las necesidades del nuevo siglo, sin perder la brújula que oriente y mantenga viva la llama de la sabiduría

e ilumine las penumbras, fortaleciendo ese constructo diario y permitiendo la formación con integralidad y sentido de lo humano.

Es por esta razón que las lecciones de vida, están basadas en las experiencias y marcas vitales, es decir, cada docente es un constructo de su vida, planta en sus educandos sus semillas y vuelca estas marcas en sus prácticas pedagógicas buscando que sus aprendizajes alcancen el pináculo del conocimiento y no sólo transmitirlo sino compartir sus lecciones de vida.

Prospectiva

Las huellas vitales son producidas por acontecimientos de gran impacto. De huellas, es de lo que está llena la vida de los seres humanos; unas positivas, alegres e inspiradoras, otras por lo contrario revestidas de dolor y de amargura y a pesar de eso o por esa misma razón, indelebles y llenas de contenido. Algunas de las Huellas se adquieren en la básica primaria. Con el transcurrir del tiempo, la formación académica que recibieron los docentes, de unas personas que con paciencia y amor tocaron su vida y otros acontecimientos que dejaron huella, se pueden entender sus comportamientos, pues quienes se encargaban de su formación, consideraban que así era pertinente y conveniente; eran otros tiempos, otra mentalidad, aunque en su momento, sólo algunos llenaban la vida de las personas de miedo, vergüenza y resentimiento; al hacer una lectura diferente de los hechos que marcaron sus vidas, hoy se puede decir: ¡Gracias maestros, muchas gracias! Se aprendió la lección.

Con base en lo anterior es importante, hacer un alto en el camino por parte de aquellos maestros que están comprometidos realmente con la educación de jóvenes, de tal manera que pueda hacerse *“...una autorreflexión que permita develar las condiciones vitales que favorecen la relación pedagógica en las instituciones*

educativas donde ejercen la profesión”. (Ríos, 2012).

Todo lo dicho hasta ahora explica porque el conocimiento de las huellas vitales en las prácticas pedagógicas de los docentes del área, es una semilla plantada a través de lecciones de vida, que facilitaran no sólo el conocimiento de otras áreas, sino que se multiplicará en los programas de la facultad, con el consentimiento y convencimiento de los integrantes del claustro universitario. Por ello, develar estas huellas es un punto de partida para el cambio en los investigadores de este proyecto, como sujetos que interactúan con otros sujetos de esta comunidad académica, en esta labor de formar excelentes seres humanos.

Debe quedar bastante claro, como futuro probable y deseable de esta investigación, el conocimiento para la facultad y para el Politécnico, sobre el actuar de los docentes del área, como reflejo de sus experiencias de vida y prácticas pedagógicas. A partir de estas, se deben generar cambios que faciliten la formación de los educandos con pensamiento crítico, quienes han sido educados por docentes para los cuales a su vez se debe delinear un programa de formación con nuevo pensamiento, para que sean provocadores de

reflexión y transformación, características del docente universitario contemporáneo y además son seres humanos con competencias y saberes disciplinares, pero también forjadores de sujetos con sentido humano y social.

Es significativa la importancia que tiene este germen que con alta certidumbre se quiere crezca, se multiplique y permee, todos los estamentos institucionales, además, debe mutar y evolucionar para permanecer en el tiempo con avances significativos en la relación sujeto – sujeto.

El reto es, la socialización de los resultados de esta investigación y buscar el convencimiento a docentes y administrativos de la facultad, para continuar el proyecto iniciado y de los resultados, crear políticas que fomenten la formación de profesionales con lineamientos claros en el deber ser, no tanto en el deber hacer.

Pero no nos perdamos en consideraciones, la labor encomiable, pero no por ello fácil, de la docencia, servirá como punto de partida para tomar conciencia, sobre la necesidad de tener mejores seres humanos, que creen, piensen y actúen críticamente y dejar como legado una sociedad reflexiva mejor de lo que se encontró.

Bibliografía

Fuentes

- Alcalá López, Natalia, de <http://compecomu2.blogspot.com/2013/05/la-vocacion-del-maestro-nace-o-se-hace.html>, (Recuperado el 23 de 04 de 2014).
- Buitrago Jerez, Orfa & Amaya, Blanca Lilia. (s.f.), de: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/buitrago.htm>, (Recuperado el 25 de febrero de 2014).
- Castro Arango, Henry. (14 de 03 de 2014). Relatos de Vida. (G. Pereira A., & F. López C., Entrevistadores)
- Cherobim, Mirtes. (2004). La escuela, un espacio para aprender a ser Feliz. Barcelona, España.
- Christopher, Day. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores* de <http://slideshare.net/MIGUELFZ/lectura-1-10913641>, (Recuperado el 13 de Mayo de 2013).
- Cullen, Carlos A. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina.: Paidós.
- Enríquez Meza, Rodrigo, Díaz Erazo, Juan Guillermo & Ríos Patiño Ana Gloria. (2013). La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes. Revista Plumilla Educativa Nro 12. Manizales: Universidad de Manizales



- Ferrater, Mora José. (1981). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial S. A.
- Fuentes Teresa. (2001). *La vocación docente: una experiencia vital*, de: <http://www.raco.cat/index.php/arsbrevis/article/viewFile/90309/142320>, (Recuperado el 15 de Agosto de 2013).
- González Monteagudo, José. (2008/2009). Historias de vida y Teorías de la Educación: Tendiendo Puentes. En *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp. 207-232. Universidad de Sevilla
- Jaramillo Ramírez Lilliana. (28 de 11 de 2013). *Relatos de Vida*. (G. A. Pereira A., & F. J. López C., Entrevistadores)
- Jung Carl Gustav. (11 de 2010), de: <http://beyond-dmind.blogspot.com/2010/11/proceso-de-individuacion.carl-gustav-jung.html>, (Recuperado el 07 de 11 de 2013).
- Lengua Pérez, Cledys Mariela, & Flórez Ramírez, Nelson. (2010). *Propuesta Didáctica desde el arte para implementar la investigación formativa en el aula de clase del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Macías Morales, Marta Patricia. (2009), de: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3564/la_formation_docente_en_valores.pdf?sequence=1, (Recuperado el 15 de 03 de 2014).
- Martínez Miguélez, Miguel. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis Conceptual). *IIP-SI, Facultad Psidcología UNMSM*, 123 - 146.
- Molina Sorochiello, Analía. (2010). *Aprender en contextos desfavorables. Tras las Huellas del aprendizaje*. <http://arielenlinea.wordpress.com/2010/07/03/aprender-en-contextos-desfavorables-tras-las-huellas-del-aprendizaje-por-analia-molina-sorochiello>, (Recuperado el 13 de Mayo de 2014).
- Moreno R, Elsa Amanda. (2002). http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fo16_11inve.pdf, (Recuperado el 13 de Mayo de 2014).
- Neves Freire, Paulo Reglus. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Neves Freire, Paulo Reglus. (2004a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Mexico: Siglo XXI.
- Neves Freire, Paulo Reglus. (2004b). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Osorio Atehortua, Ubeimar Aurelio. (25 de 09 de 2013). *Relatos de Vida*. (G. A. Pereira, & F. J. López, Entrevistadores)
- Ospina Salazar, Gabriel Jaime. (30 de 10 de 2013). *Relatos de Vida*. (G. A. Pereira A., & F. J. López C., Entrevistadores)
- Ospina William. (2012). *La Lampara Maravillosa*. Cota: Panamericana Formas e Impresos S. A.
- Pereyra Zetina, Luis. (2004) "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Episteme* No.1 agosto 2004. En: <http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero1-04/>, (Recuperado en agosto 26 de 2014)
- Pérez Pérez, Alvaro Emilio. (21 de 06 de 2013). *Relatos de Vida*. (G. Pereira, & F. López, Entrevistadores) Medellín.
- Politecnico Colombiano JIC. (2010), de: http://www.politecnicojic.edu.co/polivirtual/images/stories/servicios/cartilla_formativa_con_sentido_2013.pdf, (Recuperado el 25 de 08 de 2013).
- Prieto Parra, Murcia. (1990). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Educación y Pedagogía*.
- Ríos Patiño, Ana Gloria. (2012). *Huellas Vitales y Practicas Pedagógicas*. Manizales: Maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales.
- Rodríguez Garrido, Esteban Alberto. (2007). *Acción de acompañamiento académico. Modelo de intervención docente que posibilita evolución conceptual, metodológica y actitudinal*. Burgos.: Universidad de Burgos.
- Savater Fernando. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona, España. Ed. Ariel.
- Zambrano Leal, Armando. (2006). *Tres tipos de saber del profesor y competencias*, de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-4910200600020003&script=sci_arttext, (Recuperado el 04 de 07 de 2013).
- Zemelman Merino, Hugo. (2006). *Formación para la vida: un desafío posible?* Bogotá: Universidad de la Salle.
- Zemelman Merino, Hugo. (2008). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*, de <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>, (Recuperado el 04 de abril de 2014).

- Zemelman Merino, Hugo. (2013). Lecciones Teóricas Políticas de la coyuntura en Chile 1970 - 1973. *Teuken Bidikay*, 19 - 42.
- Zemelman Merino, Hugo, & Quintar Estella. (el 02 de marzo de 2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. (J. R. D., Entrevistador)
- Zuluaga, Olga Lucía. (07 de 2011). *Pedagogía un concepto de práctica.*, de: <http://LaBibliotecaDeJuan.blogspot.com/>, (Recuperado el 28 de agosto de 2013).

Referencias

- Botero, Patricia, Vega, Mónica & Orozco, Mauricio. (2012). Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- De la Torre, Carolina, (SF). Identidad, identidades y ciencias sociales contemporáneas; conceptos, debates y retos. En: http://www.psicologia-online.com/articulos/2008/05/identidad_identidades_y_ciencias_sociales.shtml (Recuperado en noviembre 20 de 2013)
- De la Vega, Eduardo, (2010). Diversos y colonizados: el sueño multicultural de la escuela.
- Diker, Gabriela & Terigi, Flavia. La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta. Buenos Aires. Editorial Paidós. 1997. Pozo J., Aprendices y Maestros. Madrid. Alianza. (1997).
- Federici, Carlo. Proyecto educativo. (2001).
- Guerrini Sebastián. Las marcas de la vida en: <http://www.sebastianguerini.com/esp/las-marcas-de-la-vida> (2011), (Recuperado el 3 de Febrero de 2014).
- Henao Pérez, Claudia Milena, (2012). Hacia la autonomía Escolar. *Revista Plumilla Educativa* Nro 9. Manizales: Universidad de Manizales
- Martín García, Antonio Víctor., (1995). Fundamentaron teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. En: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69201/1/Fundamentacion_teorica_y_uo_de_las_hist.pdf. (Recuperado en 12 de mayo 2013)
- Moreira, Marco Antonio, (2102). La Teoría del Aprendizaje Significativo Crítico: un referente para organizar la enseñanza contemporánea. En: http://www.fisem.org/web/union/images/stories/31/archivo_5_de_volumen_31.pdf (Recuperado en Septiembre 30 de 2013).
- Peshkin Allan. Odd man out: The participant observer in an absolutist setting. *Sociology of Education*, (1984), Vol. 57, 254 – 264.
- Pineau, Gastón, Le Grand, Jean Louis. Les histoires de le vie. Paris. (1996).
- Pozo, Juan Ignacio, (1999). Aprendices y maestros. Madrid: Alianza Editorial.
- Puentes Gutiérrez, Cesar Augusto, & Ríos Patiño Ana Gloria, (2010). El rol y el perfil del docente intelectual colombiano en la formación de las matemáticas. *Revista Plumilla Educativa* Nro 12. Manizales: Universidad de Manizales
- Redondo, Patricio. Patricio Redondo y la técnica Freinet. Secretaría de Educación Pública. Barcelona. (1974). Editorial Laia.
- Serna, Arles Freddy, Filoterapia, un método filosófico para una transformación de vida. Hoyos editores, primera edición 2007.
- Teun A., Van Dijk, Conocimiento, elaboración del discurso y educación.
- Zambrano Leal, Armando, «Didáctica, pedagogía y saber».
- Zambrano, María, La vocación del maestro. Málaga: Ágora. (2000).
- Zemelman Merino, Hugo, (2011). Los Horizontes de la razón III. El orden del movimiento. Manizales: Editorial Anthropos.
- Zemelman Merino, Hugo, (2006). El conocimiento como desafío posible. México: (3ª edición) Instituto Politécnico Nacional.



Semánticas de la Diversidad Social: tensiones prácticas y discursivas entre las diferencias y la desigualdad en las voces de los niños y las niñas¹

MARY LUZ ORDÓÑEZ SOLANO², MÓNICA EFIGENIA MUÑOZ FERNÁNDEZ³,
EDUARDO ANDRÉS MONDRAGÓN GORDILLO⁴, PAULA ANDREA RESTREPO GARCÍA⁵

Resumen

El presente artículo condensa un trabajo investigativo cuyo objetivo central fue comprender los sentidos y significados que han construido los niños y las niñas de la Institución Educativa San Antonio de Padua de Timbío (Cauca) con respecto a la diversidad social, con el fin de posicionar sus voces en el proceso de construcción de una educación inclusiva. Este estudio hace parte de un proyecto nacional 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”, vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, en la línea de Investigación en Desarrollo Humano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

Metodológicamente se configuró como un estudio cualitativo de corte etnográfico colaborativo, en el cual se consideraron a los niños y niñas no solo como fuentes de información, sino como co-investigadores que indagaron, registraron e interpretaron los pensamientos y actuaciones de sus propios compañeros y compañeras. Para la recolección de información fueron

1 Recibido: 09 de agosto de 2014. Aceptado: 14 de marzo de 2015.

2 Mary Luz Ordóñez Solano, Licenciada en Lengua Castellana, Magister en Educación desde la Diversidad. Correo electrónico: maryluz111@hotmail.com

3 Mónica Efigenia Muñoz Fernández, Licenciada en Literatura y Lengua Española de la Universidad del Cauca. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: moniefigenia@hotmail.com

4 Eduardo Andrés Mondragón Gordillo, Licenciado en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad del Cauca, Especialista en Pedagogía de la Lectura y la Escritura de la Universidad del Cauca. Estudiante de la Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: andresmondragon000@hotmail.com

5 Paula Andrea Restrepo García, Integrante del equipo de Investigación principal de la investigación: 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, Directora de la tesis de la cual se deriva el presente artículo. Licenciada en Educación Especial y Psicóloga de la Universidad de Manizales. Magister en Educación y Desarrollo Humano – Alianza Universidad de Manizales-CINDE. 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

usadas algunas técnicas como la carta asociativa, y otras propias de la etnografía como la observación participante y la entrevista.

En ese recorrido se identificaron y analizaron categorías relacionadas con la diversidad social como la pobreza, la desigualdad, la clase social y la influencia de las voces de los adultos en la postura asumida por los niños y las niñas frente a la configuración de este constructo.

De dicho análisis emerge como conclusión que las significaciones que los estudiantes construyen respecto a la diversidad social en el escenario educativo, están relacionadas con acciones discriminatorias que en muchas ocasiones son reforzadas por discursos y prácticas familiares y docentes o movilizadas por intereses económicos o personales. Lo anterior permite evidenciar que los niños y las niñas asumen la diversidad social como una situación problema con la que aparentemente han aprendido a convivir, pero que en la cotidianidad del entorno escolar tiene implicaciones tácitas que determinan las formas de relacionarse.

Palabras clave: diversidad social, sentidos y significados, desigualdad, discriminación, educación, inclusión, diferencia.

Abstract

Semantics of the social diversity: Practical and discursive tensions between differences and inequality in the voices of boys and girls

This article condensed a research work whose central objective was to understand the senses and meanings that have built the boys and girls of the Educative Institution San Antonio de Padua of Timbío (Cauca) with respect to social diversity, in order to position their voices in the process of construction of inclusive education. This study is part of a national project called ' Senses and Meanings of diversity: prospects for an inclusive education in the Andean, Amazonian and Pacific region of Colombia from the voices of the children and young people' linked to the Group of Research Education and Pedagogy: Knowledge, imaginary and Intersubjetividades in the line of Research in Human Development, Faculty of Social Sciences and Human of the University of Manizales.

Methodologically it is configured as a qualitative study of collaborative ethnographic court which considered the children not only as sources of information, but as co-researchers, who inquired, recorded and interpreted the thoughts and actions of their own comrades. For the collection of information were used some techniques such as associative letter, and others, own Ethnography like participant observation and interview.

This route was identified and analyzed categories related to social poverty, inequality, social class diversity and the influence of the voices of the adults in the posture assumed by the children against the configuration of this construct.

The analysis emerges as conclusion that the meanings that students build on social diversity in the educational setting are related to discriminatory actions, which in many cases are reinforced by discourses and practices family and teachers or mobilized by economic or personal interests. This allows



revealing the boys and girls to assume social diversity as a problem with which you have apparently learned to live, but having tacit implications that determine the ways of relating in the everyday life of the school environment.

Key words: social diversity, senses and meanings, inequality, discrimination, education, difference, inclusion.

Presentación

El presente artículo sintetiza los planteamientos y hallazgos producto de la investigación denominada *Sentidos y significados de la diversidad social: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa San Antonio de Padua del municipio de Timbío en el Cauca (Colombia)*, cuyo propósito fundamental fue acercarse a sus semánticas con el fin de posicionar sus voces en el proceso de construcción de una educación inclusiva en el país. La investigación fue realizada en el período comprendido entre 2012 y 2014, bajo la dirección y asesoría de la docente-investigadora de la Maestría en Educación desde la Diversidad Paula Andrea Restrepo García. Este estudio hace parte de un proyecto nacional realizado con niños, niñas y jóvenes de la región andina, amazónica y pacífica de Colombia, vinculado al Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades en la línea de Investigación en Desarrollo Humano, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.

Planteamiento del problema

La diversidad es una característica evidente en cualquier ámbito social y cultural como el educativo, razón por la cual se considera necesario que los y las docentes la asumamos como un valor agregado y como una posibilidad para enriquecer, flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas. Por esta razón, surgió la necesidad de indagar por aquellos significados y sentidos que han construido los estudiantes respecto a la diversidad social

en sus contextos educativos, en este caso particular en la Institución Educativa (IE) San Antonio de Padua, de Timbío Cauca.

Nos centramos específicamente en los significados y sentidos de la diversidad social al identificar prácticas y discursos cotidianos que la hacían evidente fuente de conflicto en las aulas escolares, ya que en muchas ocasiones debido a esas diferencias, los niños y niñas demarcan formas de agrupación que derivan en formas explícitas de exclusión.

En esta investigación, identificamos el término significado, tal y como lo contempla Bonilla (2008):

Como una expresión lingüística denotativa, ligada a la forma literal de los enunciados realizados por los agentes sociales; mientras el sentido, se asume como una creación social dependiente del contexto, connotativa. (p. 20).

Los sentidos toman, desde esta perspectiva, un posicionamiento como construcción social a partir de la cual los sujetos pueden comprender las múltiples situaciones y fenómenos de su cotidianidad, así como las formas como estas los afectan subjetivamente.

Analizamos dichas significaciones en la IE San Antonio de Padua, cuya misión y visión están encaminadas a la formación de bachilleres comerciales, preparados en competencias que los vinculen al mercado laboral y les permitan liderar cambios en la realidad social en general y en su entorno particular. Cabe anotar que los procesos de inclusión, no son explícitos en los objetivos institucionales y que de hecho algunos de los aspectos propuestos como horizonte estratégico están mucho más orientados a la competencia y al mercado

que a la heterogeneidad como valor a ser reconocido en su comunidad educativa.

La IE está ubicada en la zona urbana del municipio de Timbío, en el departamento del Cauca, y alberga la mayoría de estudiantes pertenecientes al estrato uno según datos del Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) del año 2013. La investigación fue realizada en un contexto que, a pesar de ser urbano, orienta a la mayoría de estudiantes del sector rural y que pertenecen a familias de escasos recursos económicos por la limitada oferta laboral existente en la región. Por esta razón, se evidencian en este contexto condiciones precarias en algunos estudiantes, aunque en otros es notable su situación económica favorable. Estas desigualdades evidentes alimentan la creación de divisiones entre los niños y las niñas, quienes manifiestan actitudes de rechazo e indiferencia ante “el pobre” o ante aquel que denominan como “distinto” por su ritmo de aprendizaje, su manera de vestir o cualquier otra característica personal.

Por todas estas razones contextuales decidimos empezar a indagar sobre la forma en que se ha asumido la diversidad social en dicha institución y para eso nos aproximamos al entorno de los niños y las niñas, atendiendo a sus voces y acciones evidentes en su vida escolar, para alcanzar una mejor comprensión de lo que ellos están significando.

En síntesis, consideramos que este proyecto favorece los procesos educativos y tiene un impacto social, en la medida en que si se comprende cómo los estudiantes han significado la diversidad social es posible reconocer los argumentos, creencias y representaciones que están a la base de diferentes formas de reconocimiento y/o discriminación dentro de las prácticas escolares, para estructurar alternativas de potenciación o de transformación, orientadas al enriquecimiento de las relaciones humanas y a la creación de lazos de respeto y tolerancia entre individuos.

Objetivo

Comprender los significados y sentidos que han construido los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa San Antonio de Padua acerca de la diversidad social en sus contextos educativos, con el fin de posicionar el lugar de los niños y niñas como agentes constructores de una educación inclusiva.

Antecedentes

El problema investigado indaga por aquellos significados y sentidos que han construido los estudiantes respecto a la diversidad social en sus contextos educativos, en este caso particular, en la Institución Educativa San Antonio de Padua. Teniendo en cuenta que esos sentidos y significados pueden manifestarse de formas distintas, buscamos comprender la postura de los niños y las niñas frente a la diversidad social, con el fin de posicionar sus voces respecto a la inclusión y posibilitar el respeto por la diferencia en los escenarios escolares y sociales.

Para lograr la comprensión de dichos significados hicimos un rastreo de las investigaciones realizadas respecto a los sentidos y a los significados que los niños y las niñas han construido frente a la diversidad social.

En primera instancia, encontramos un amplio campo de estudios que analizan las relaciones existentes entre las desigualdades sociales y la escuela, desde categorías como la pobreza, la estratificación y la diversidad. El objetivo de las investigaciones identificadas fue conocer cómo la vida escolar se ve afectada por las diferencias y las desigualdades entre los estudiantes y cómo los profesores intervienen en ese proceso.

Al respecto los estudios de Gil del Pino (2004), Pérez (2000) y Puga (2011) buscan comprender como impactan las desigualdades en la vida escolar y las implicaciones que tienen en los alumnos, al relacionarse estos con docentes



que en ocasiones tienden a reproducir la desigualdad y aumentar las brechas sociales, pues para Gil del Pino (2004) “existen desigualdades estructurales que se mantienen y legitiman a través de la institución escolar” (p. 25).

Otros estudios similares se centran en analizar la relación existente entre desigualdad y educación, como los realizados por Miranda (2010) y Carrasco (2014) quienes realizan un seguimiento a la forma en que las condiciones sociales de los educandos influyen en su vida académica y en la permanencia de ellos en la escuela, ya que en muchos casos es obstaculizada debido a que deben desempeñar actividades laborales que garanticen la supervivencia a sus familias.

Carrasco (2014) realiza un estudio minucioso de los procesos que sigue la escuela para la selección y aceptación de los alumnos, concluyendo que muchas veces dicho proceso es presionado por los resultados de pruebas externas que la institución debe mantener, afirmando que “los principios de igualdad educacional que la Ley busca proteger y las políticas de oportunidad educacional que el sistema escolar fomenta son transgredidos por las prácticas selectivas” (p.2), por lo que el estudio se orientó a minimizar las prácticas de selección que generan exclusión escolar.

Una segunda tendencia de investigaciones de tipo cualitativo y cuantitativo, ofrece un panorama general sobre posibles formas de analizar las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad, que se evidencian de distintas maneras en contextos heterogéneos.

De esta forma, Solórzano (2013), Alonso, Navarro y Vicente (2008), Alpuín, González y Pérez (2005), Esteban-Guitart, Rivas y Pérez (2012) exponen un referente teórico e investigativo sobre las actitudes que los educandos y los docentes construyen hacia la diversidad. Esa línea de investigaciones permite deducir que la

actuación del docente en el aula puede omitir las diferencias individuales y afectar el derecho de los alumnos a ser tratados con equidad. Ante eso, proponen mayor compromiso del profesorado y los docentes de apoyo, así como el fortalecimiento del trabajo en equipo con la estructuración de un currículo flexible que dé cabida a la diversidad.

Así mismo, Alonso, Navarro y Vicente (2008) plantean que “estudiando las actitudes hacia la diversidad, en función del resultado, se podría llevar a cabo una intervención para cambiarlas o mejorarlas” (p.4). Por ello, nuestra investigación tuvo la necesidad de conocer las actitudes de los niños y las niñas respecto a la diversidad, para comprender con claridad los sentidos y los significados que ellos han construido frente a la misma, en su contexto social.

También, Esteban-Guitart, Rivas y Pérez (2012) analizan la empatía y la tolerancia hacia la diversidad para conocer qué causan estas en las relaciones sociales de los estudiantes. Ellos analizan dichos aspectos desde variables de condición étnica, género y modelo educativo.

Una última tendencia de investigaciones identificadas entre las cuales se encuentran las de Hernández (2010), Bonilla (2008) y Blanco (2008), tienen como objetivo comprender el significado que tiene la diversidad y la escuela para algunos de los miembros de la comunidad educativa desde sus representaciones sociales, entendiendo estas según Hernández (2010), como “una modalidad de conocimiento particular que hace referencia a la comprensión del sentido común y al análisis de la cotidianidad” (p.946). Al respecto, Blanco (2008) analiza la variedad de sentidos y significados que los docentes construyen respecto al trabajo con la diversidad en el aula, y plantea que “la cuestión de la tolerancia y el respeto a la diferencia emergen como elementos centrales para mejorar la calidad de vida de la población” (p.17).

En síntesis, las tendencias de investigaciones consultadas nos refieren argumentos asociados con las condiciones sociales que enmarcan la diversidad, tales como las desigualdades, las relaciones entre docentes y estudiantes, y la actitud frente a la diferencia por parte de los actores escolares, mas no se halla precisión conceptual respecto a los sentidos y significados que han construido los niños y las niñas frente a la diversidad social; aspecto trascendental para el agenciamiento de sus voces en la construcción de procesos de inclusión, de forma tal que, con base en los antecedentes existentes respecto a esas semánticas, se pudiera continuar posicionando los discursos y actitudes de los estudiantes para movilizar prácticas que permitan una sociedad justa, democrática y respetuosa de la diversidad.

Descripción teórica

El fundamento teórico de la investigación retoma las categorías relacionadas con los sentidos y significados que construyen los estudiantes respecto a la diversidad social. De esta forma, precisaremos los términos referidos a sentidos y significados, diversidad en su acepción más amplia, y diversidad social específicamente; conceptos que consideramos fundamentales, pues ofrecen claridad para comprender la forma como los niños y las niñas asumen múltiples posturas hacia la diversidad social.

Acepciones de los conceptos de sentido y significado desde una perspectiva socio-histórico-cultural: el papel del lenguaje como herramienta en la comprensión y construcción de mundos

Las categorías sentidos y significados han sido estudiadas por corrientes psicológicas como la construccionista, la existencialista y la cognitivista, que las consideran como características que diferencian a los seres humanos de otras especies.

En primera instancia, cabe aclarar que no hay amplitud o precisión teórica sobre el concepto de significado, pues según Werstch (1991, p.104):

La noción de “significado literal” (...) resulta tan obvia para la mayor parte de los escritores y lectores que rara vez se la define explícitamente, (...) en cambio, se la contrasta simplemente con otras nociones como “significado figurado” o “significado metafórico”.

Por esta razón retomamos las categorías de sentido y significado desde los planteamientos de teóricos como Vigotsky, quien proporciona una distinción entre ellas. Desde esta perspectiva, el sentido alude a las connotaciones que evoca una palabra en nuestra mente; es diferente en cada persona, dependiendo de sus experiencias y de los contextos en los que se desenvuelve, razón por la cual podría caracterizarse como cambiante. En contraposición, es posible considerar el significado como una figura más estable. Con referencia a esto, Vigotsky (1995, p.187) plantea que:

El sentido de la palabra es (...) la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. Constituye un complejo dinámico y fluido que presenta varias zonas de estabilidad diferente. El significado es una de las zonas del sentido, la más estable y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su sentido en diferentes contextos. El significado se mantiene estable a través de los cambios del sentido.

De esta manera, los sentidos que construyen los estudiantes sobre la diversidad social, están configurados por lo que los rodea, el colegio, la familia y los demás actores sociales, quienes influyen de distintas maneras en dichos constructos, pues la configuración de sentidos y significados se genera en la intersubjetividad mediada



a través del lenguaje y el pensamiento, considerados como acción.

Por ello, se hace necesaria la comprensión de las acciones que se conciben en la interacción social, ya que esta es esencial en el intercambio de significados. Al respecto Luria (1981, p.51) manifiesta lo siguiente:

Para explicar las formas altamente complejas de la conciencia hay que ir más allá del organismo humano. No hay que buscar los orígenes de la actividad consciente y la conducta categórica en las depresiones del cerebro humano o en las profundidades del espíritu, sino en las condiciones externas de vida. Por sobre todo, esto significa que hay que buscar esos orígenes en los procesos externos de la vida social, en las formas sociales e históricas de la existencia humana.

De este modo, las prácticas culturales definen las construcciones de sentido de los sujetos, que se expresan a través del lenguaje. La comprensión de las prácticas discursivas escolares y el análisis de los comportamientos de los estudiantes, permiten entender los sentidos y significados en torno a la diversidad social.

Los significados, como ya se ha dicho, se crean en la interacción social. De hecho, para Bruner (1990, p.45), “son el producto de la negociación que se da en la cultura en la cual el sujeto se encuentra inmerso”. Por ello, él considera la importancia del lenguaje, pues a través de este, los sujetos entran en relación con la cultura y construyen significados.

Al respecto, Da Rosa, Chalfin, Basch y Soares (2011, p.181) afirman que “la producción de los sentidos en la cotidianidad ocurre por medio de las prácticas discursivas”, entendidas como las manifestaciones sociales que se expresan a través del lenguaje, ya sean escogencias, selecciones o contextos, que son mediados por la cultura, pues es en esta en la cual se “generan los sentidos

y los sujetos que componen los diversos grupos sociales”.

En otras palabras, la importancia de comprender los sentidos y los significados surge al considerar que nos permiten visualizar lo que piensan y sienten los estudiantes respecto a su contexto social particular, y reconocer por medio de ellos, su relación con el otro y la forma como perciben el mundo que los rodea. Así, Werstch (1991, p.23) reconoce que:

El objetivo básico de la apropiación sociocultural a la mente es elaborar una explicación de los procesos mentales humanos que reconozca la relación esencial entre estos procesos y sus escenarios culturales, históricos e institucionales.

Lo anterior permite enfatizar la importancia de escuchar la polifonía de voces expresadas por los niños y las niñas, lo cual posibilita “considerar cómo y por qué una determinada voz ocupa un escenario central, es decir, por qué es “privilegiada” en un marco determinado”. (Werstch, 1991, p. 31).

Por eso, los protagonistas de nuestro escenario son los niños y las niñas, quienes a través de sus opiniones y formas de actuar en el entorno escolar nos permiten aproximarnos al conocimiento de sus semánticas respecto a la diversidad social, para desde ahí promover prácticas que asuman el respeto por la diversidad.

La diversidad en el contexto del aula escolar: nuestras responsabilidades como educadores

La educación actual nos exige a los docentes atender la diversidad y la diferencia como un valor y un recurso que enriquece nuestras relaciones con los otros; por ello, ampliamos esta acepción, apoyándonos en los planteamientos de Gimeno (1999, p.2), para quien la diferencia:

No sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es

de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades.

Esa aceptación de la diferencia es necesaria en los ámbitos educativos si se comprende que valora las características particulares de los sujetos y reconoce que a partir de las diferencias culturales, sociales o económicas, es posible desarrollar sentidos de inclusión.

Lo anterior favorece la construcción de formas de pensamiento auténtico, que tienen en cuenta lo heterogéneo para enriquecer las relaciones culturales y sociales que se dan entre las personas. Por ello, analizamos la diversidad entre nuestros estudiantes, teniendo en cuenta los planteamientos de Gairín (1998, p.243), quien afirma que la diversidad tiene que ver con “el nivel socioeconómico, el medio social o la procedencia; también (...) con el género, las características físicas, las capacidades individuales, las motivaciones o los intereses”.

Para lograr el respeto por las diferencias y convertirlo en potencial educativo, es pertinente que los docentes asuman una postura crítica para observar las culturas y narrativas dominantes que se dan en la institución, e influir de manera creativa y dinámica en el desarrollo de relaciones sociales fundamentadas en el reconocimiento de los estudiantes. Como sostiene Restrepo (2012, p.262):

Nuestras escuelas tienen actualmente un gran desafío y este consiste precisamente en configurar lenguajes de reconocimiento, solidaridad y convivencia, abriendo canales para su circulación de forma tal que estas nuevas formas de conceptualizar la educación, el maestro, el sujeto-estudiante y la

relación entre cada uno de ellos, nutra nuevas prácticas que se enriquezcan al entender la diferencia y la diversidad como valores de lo humano.

En esta misma línea, otras concepciones respecto a la diversidad plantean la necesidad de currículos cada vez más centrados en las particularidades de cada estudiante y en su subjetividad, trascendiendo la focalización en contenidos. Para ello, es vital fomentar el respeto a las diferencias, para que los sujetos puedan configurarse en forma integral por medio de un proceso inacabado, tal y como lo definen Jiménez y Vilá (citados por Moya y Gil, 2010, p.3) al referirse a una educación en la diversidad:

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

Por ello, educar en la diversidad implica aprovechar todos los elementos de las prácticas educativas: contenidos, procesos, docentes, tiempos pedagógicos y recursos, para usarlos como herramientas para la formación y no solo para la información.

En este sentido, es indispensable reconocer como tarea de los educadores ayudar a los sujetos a reconocerse como seres que se configuran en la medida en que se relacionan con los otros, que lo enriquecen y lo transforman, para lo cual, es imperativo ubicarse frente a la realidad de los estudiantes, para tratarlos como seres diversos y tener en cuenta su contexto en el momento de desarrollar el aprendizaje, pues este es fundamental



en la construcción de subjetividades y el respeto por la diferencia.

Entre la diversidad social y la desigualdad.

Como ya lo mencionamos, no son amplios los referentes teóricos existentes respecto a la diversidad social, sin embargo, las investigaciones rastreadas la relacionan con categorías como la pobreza, las desigualdades y la estratificación. Al respecto, García (2004, p.498) plantea que:

Las personas son diferentes en razón de la diversidad social de procedencia, situación, conducta, posibilidades, etc. Entre estos factores podríamos identificar la edad (por ejemplo, ser joven o ser mayor), el género, la orientación sexual, la capacidad, el rendimiento, el rol social, la profesión, el formar parte de una minoría o mayoría, el status y el poder, la clase social, las limitaciones o la propia filosofía de las diferencias por diversidad social y los valores de las personas.

Para analizar mejor este aspecto, establecemos una distinción entre diversidad y desigualdad, teniendo en cuenta que la primera tiene que ver con las diferencias físicas, personales y sociales que se dan entre los sujetos, y la desigualdad, según plantea Etzeberria (1996, p.171), “es todo aquello que establece jerarquías entre las personas o los colectivos”.

De esta forma, la diversidad tiene que ver con lo social, lo físico, lo cultural y lo personal; por eso el reto de la educación consistirá en intentar eliminar cualquier práctica de discriminación, exclusión o subordinación fundamentada en las diferencias fomentando formas alternativas para asumirlas y reconocerlas como posibilidad de configuración de una escuela y una sociedad inclusiva.

Por otro lado, podemos analizar la diversidad a nivel social, asociándola con las condiciones económicas de los

estudiantes que están relacionadas con los escenarios familiares y lugares de procedencia, como lo plantea García (2004, p. 499) cuando afirma que:

La diversidad social, lejos de ser un impedimento supone una riqueza importante que complementa, potencia, y mejora las posibilidades de todos, contribuyendo desde la educación y la psicología, en la construcción de una sociedad más humana, más tolerante, más respetuosa con las personas, y que coadyuva en la optimización del potencial de cada persona.

Por ello, reiteramos la necesidad de abordar la diversidad social desde las prácticas educativas, pues se reconocen como evidentes las particularidades de los estudiantes y por tanto la necesidad de flexibilizar nuestras prácticas pedagógicas para que sean inclusivas y posibiliten el reconocimiento de los otros desde las diferencias que nos constituyen. Además, “la diversidad social y educativa tiene una connotación positiva, significando una variación, un pluralismo o una manera distinta y al mismo tiempo enriquecedora de vivir la realidad, sin que ella lleve consigo algún tipo de desventaja o dificultad”. (Etzeberria, 1996, p. 176).

Por eso, es necesario estar atento a las condiciones de pobreza, desigualdad y estratificación que son claras en nuestro contexto escolar, y propician desigualdades entre los estudiantes quienes, de cierta manera, excluyen al compañero o lo aceptan de acuerdo a su origen, su contexto, o sus características físicas o económicas, asumiendo, en muchas ocasiones, la diversidad social como un problema, pues desde su perspectiva “no todos caben” en el grupo o en la escuela si no dan cuenta de los parámetros sociales establecidos.

La demarcación de parámetros es exacerbada por la estratificación en la que se divide nuestro país, como lo expone Wallace (2014, septiembre 24)

al considerar que “en la sociedad colombiana los estratos también arrastran una carga simbólica muy importante”, pues desde los recibos de servicios públicos se identifica a que clase social se pertenece. Todo ello genera divisiones y exclusión puesto que “una de las consecuencias materiales del sistema de estratos es que ha propiciado una mayor segregación socio-espacial en las ciudades del país, haciendo que cada vez sea más difícil que las distintas clases sociales se encuentren en un mismo espacio.” (Wallace 2014, septiembre 24).

Lo cierto es que esa desigualdad social generada por el desequilibrio en la repartición de recursos, se manifiesta en múltiples prácticas de exclusión en el contexto escolar y se acentúa día a día por la existencia de una educación pública y una privada que favorece la ampliación de brechas entre “ricos y pobres” en sociedades como la nuestra.

En esta misma dirección, la pobreza además de propiciar exclusión también afecta la vida escolar de los estudiantes, pues según Hopenhayn (2003, p.2), “los logros educacionales están altamente segmentados según los ingresos familiares de los alumnos, entonces nos encontramos con una situación en que la pobreza se reproduce intergeneracionalmente”.

En esa medida es necesario analizar la noción de pobreza y comprender qué efectos tiene en la convivencia de los estudiantes y en su concepción respecto a la diversidad social. Para ello, nos remitimos a Sen (2000, p.114), quien aclara que la pobreza no se refiere únicamente a la falta de recursos económicos, sino que se relaciona con “la privación de capacidades básicas”, entendidas como las posibilidades que tienen las personas de acceder a servicios básicos como la atención sanitaria, la educación o el trabajo. De este modo, la pobreza no solo está relacionada con factores económicos, sino que también atañe a distintos fenómenos sociales que

vulneran la dignidad humana, tales como la precariedad laboral, la desnutrición y el desempleo, entre otros.

De igual manera, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (Comité DESC), en el 2001, definió la pobreza:

Como una condición humana que se caracteriza por la privación continua o crónica de los recursos, la capacidad, las opciones, la seguridad y el poder necesarios para disfrutar de un nivel de vida adecuado y de otros derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales (p.10).

No obstante, consideramos que la pobreza no es una “condición humana” como se afirma anteriormente, pues no es una característica innata en el sujeto, sino que es una situación humana impuesta por una sociedad inequitativa en la distribución de los recursos, lo que genera desigualdad social, sobre la cual se soportan prácticas de exclusión y marginación que ponen en riesgo la protección de los derechos humanos y se reflejan en las relaciones escolares. Ahora bien, podría darse el caso de que los alumnos relacionen la diversidad social con las desigualdades sociales y con las condiciones de pobreza, lo que determinaría las actitudes, los sentidos y los significados que construyen hacia la diversidad social.

Metodología

La investigación fue realizada desde un enfoque cualitativo de corte etnográfico-colaborativo. Se consideró esta ruta metodológica al identificarla como la más adecuada para la comprensión de un fenómeno social como la construcción de sentidos y significados acerca de la diversidad social.

Para definirla, nos apoyamos en los planteamientos de Guber (2001, p.11), para quien la etnografía es “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales



desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales”).

Desde esta perspectiva, la realización del trabajo etnográfico implicó una serie de encuentros con los participantes, niños y niñas, los cuales nos permitieron entender los comportamientos y las prácticas culturales y sociales que emergen en las aulas para revelar los sentidos y significados que han venido construyendo los estudiantes. En la investigación adoptamos un enfoque colaborativo, apoyándonos en los resultados fácticos de investigadoras como Diana Milstein (2006), de tal manera que los niños y niñas no fueron solo fuente de información sino protagonistas de la investigación, al convertirse en co-investigadores que registraron e interpretaron los pensamientos y actuaciones de sus compañeros.

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información usamos algunas técnicas propias de la etnografía como la entrevista (individual y grupal) y la observación participante. Igualmente, se usó una técnica adicional importante específicamente para la recolección de los significados que asignan los niños y niñas al concepto de diversidad: la carta asociativa.

La entrevista, según Guber (2001), “es una situación en la cual una persona (el investigador) obtiene información sobre algo interrogando a otra persona (entrevistado, informante)” (p.24). La entrevista, como práctica cualitativa etnográfica, facilitó el contacto con los niños y las niñas. Nos resultó una experiencia muy asertiva para la recolección de información, pues mientras interrogábamos, captábamos sus sentimientos, emociones y estados de ánimo, facilitando el descubrimiento de los sentidos y los significados construidos en el ámbito escolar. Algunas entrevistas fueron grupales, y otras, individuales a profundidad.

Para contrastar la información obtenida a través de las entrevistas, se hizo uso de técnicas complementarias como la observación participante y la carta asociativa.

En el caso de *la observación participante*, vale la pena aclarar que se trata del registro de los patrones de conducta de las personas, de sus acciones y de los acontecimientos a los que asisten. Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.428) la definen como “aquella que consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestos y en la que el observador interactúa con los sujetos observados”. La observación se realizó en diferentes sesiones con el propósito de seleccionar a los informantes y co-investigadores, así como generar un ambiente de confianza con los mismos, pues la recolección de información en una investigación etnográfica como esta, depende del nivel de familiaridad y confianza que se tenga con los actores.

Finalmente, usamos la *carta asociativa*, propuesta por Abric (1994) y descrita como una técnica que permite la asociación de conceptos de manera libre y espontánea sobre un término del cual se quiere tener más asociaciones que permitan vislumbrar el significado de una categoría.

Procedimiento

El trabajo de campo se alternó entre entrevistas individuales a profundidad y talleres en grupo con el fin de obtener información para alcanzar los objetivos de la investigación. En cada una de las sesiones se tomaron registros fotográficos y audiovisuales, con el fin de sistematizar la información.

Inicialmente formulamos preguntas abiertas y no estructuradas, que promovieron la locuacidad del informante e indagaron por aspectos biográficos, creencias, sentimientos, experiencias y reacciones conductuales generadas en las diversas interacciones sociales. Además, algunos niños y niñas hicieron

recorridos fotográficos en los cuales se focalizaron en aquello que para ellos representaba la diversidad social en el ámbito escolar.

Adicionalmente, realizamos grupos focales con los niños y niñas, en los que se debatieron y profundizaron algunos de los temas identificados en las entrevistas. Además, los niños y niñas co-investigadores llevaron un diario de campo en el que anotaron las distintas imágenes, actitudes, comportamientos y conversaciones que permitieran inferir los sentidos que se configuran en el aula en torno a la diversidad social. Dichos diarios se nutrieron con comentarios y dibujos de lo que para los niños y niñas representa la diversidad social.

De esta manera, la capacidad de agencia de los niños y niñas sobre su vida cotidiana en el espacio escolar, permitió que dieran razón, con una aguda percepción, de las relaciones sociales establecidas, para descubrir los sentidos y significados que habían construido.

Unidad de trabajo

Para el desarrollo de esta investigación se seleccionaron cuarenta (40) estudiantes en edades que oscilan entre los 9 y 11 años, de grado quinto de la Institución Educativa San Antonio de Padua de Timbío, Cauca.

Resultados

Después de analizar los sentidos y significados que los niños y las niñas han construido respecto a la diversidad, identificamos cuatro categorías emergentes relacionadas con la diversidad social: 1) Las narrativas dominantes en el aula escolar; 2) La influencia de las voces de los adultos en la forma en que los niños y las niñas asumen la diversidad social; 3) Las implicaciones de las condiciones económicas de los estudiantes en las prácticas relacionales escolares; y 4) La organización territorial en el aula escolar.

Estas categorías nos aproximaron a la realidad social de los estudiantes, ya que nos permitieron profundizar en la comprensión de sus voces y actitudes, para fortalecer la sana convivencia y el respeto por las diferencias.

Narrativas dominantes en el aula escolar

En primera instancia, analizamos las cartas asociativas y descubrimos que las relaciones que establecen los niños y las niñas con respeto a la diversidad social, se vinculan con palabras que tienen una correspondencia fonética, sin que haya una relación conceptual evidente, desde el punto de vista de los adultos.

De ese modo, encontramos que asocian el término *diversidad* con *diversión* y palabras pertenecientes al campo semántico del juego (*juguetes, jugar, jugadores, entre otras*), estableciendo una relación únicamente fonética. De igual manera, establecen relaciones con términos que empiezan por la letra d, como *divercity, divertido, diálogo, dibujos, distinguido*, entre otras.

Vale la pena aclarar que en ningún momento fueron inducidos a contestar de una determinada manera, sino que esas relaciones fueron espontáneas. Para facilitar la libre expresión, creamos grupos de trabajo, lo que motivó la participación de los escolares, quienes se integraron a conveniencia y socializaron las cartas asociativas.

En ocasiones, las relaciones establecidas por los alumnos dependían del trabajo realizado por otro grupo, de modo que hubo una heterogeneidad de palabras que, en apariencia, no tenían relación con la diversidad social. Sin embargo, en la exposición de las cartas asociativas, fue posible inferir los significados que se tejen en torno a la diversidad social, y descubrimos que esta es vista como las diferencias entre los distintos miembros de la sociedad, teniendo en cuenta su nivel de ingresos económicos, su aspecto físico o de género.



Luego analizamos las prácticas sociales emergentes en el salón de clase y notamos que las narrativas dominantes están centradas en estándares creados por los mismos estudiantes, quienes con reglas ideales y abstractas, indican los modelos físicos, comportamentales o académicos que alguien debe seguir si quiere ajustarse al grupo social. Así por ejemplo, en la voz de Valentina, encontramos expresiones que reflejan comportamientos que excluyen a otros que no cumplan con las características impuestas por ella:

E: *¿Cómo son tus amigos Vale?, ¿tu grupo de amigos?* V: *Pues, mmm... ¿mis amigos? Aquí en el colegio, son Daniela, Isabela y María José, con ellas hago las tareas... así, pues, eeeehh, me gusta.* E: *¿Y no tienes más amigos, no la vas con tus otros compañeros?* Siempre te veo más como con las niñas... V: *Sí la voy, pero casi no me junto con ellos.* E: *¿Por qué?* V: *Es que, que hay algunos que no se hacen con nosotras, porque dicen que somos pinchadas.* E: *¿Y por qué dicen eso de ustedes?* V: *Porque no nos juntamos con todos... con Estefany... ni Ojeda o Gabriela, así, ¿no?* E: *¿Y eso?, ¿por qué no se juntan con ellos?* V: *Es que mire, profe, esos niños ni lo conocen a uno y ya están diciendo cosas... a Estefany siempre se le burlan en el salón, porque ella es como muy, eh, como le dijera, muy gordita y grandoooo. E: ¡Ay, qué pecado con Estefy!, pero ustedes tampoco la conocen a ella... ¿Y los demás?, ¿por qué no te juntas con los demás?* V: *(Risas) pues también profe, Ojeda nunca hace nada y saca malas notas y Gabriela siempre anda peliando con todo el mundo.* E: *¿Con tus amigas peleas?* V: *Noooo, ellas son buenas, mejores, sacamos buenas notas, hacemos los trabajos y los profes nos quieren. Por eso no nos hacemos con los demás.* (Valentina, 9 años).

Dicha imposición de reglas niega la diversidad en el aula, puesto que existen patrones muy marcados de caracterización de los alumnos, de tal manera que quien no encaja dentro de ellos, es decir, el niño obeso, el conflictivo o el que saca malas notas, es discriminado por el grupo. Estas relaciones son excluyentes, puesto que dividen a los estudiantes, lo cual crea una jerarquía social dentro del aula que ignora el respeto por la diferencia, como se ejemplifica en el siguiente fragmento:

Posteriormente, promovimos la reflexión con una canción infantil llamada "Yo estoy muy orgulloso". Los niños la cantaron dos veces mientras comprendían la letra de la canción. Llamó la atención el hecho de que una niña de apariencia robusta cantó, con mayor énfasis y mayor emoción, la parte de la canción que decía: "yo soy muy orgullosa de ser gordita" y justo en ese momento un niño dijera: - "con razón está tan gorda". Al parecer, hay una distancia entre lo que dicen y lo que hacen, pues habíamos hablado durante dos horas de la importancia de respetar las diferencias". (Diario de Campo, 26/11/13).

De esta manera, podemos concluir que las narrativas dominantes en el aula de clase tienen que ver con prácticas de exclusión, que desconocen la diversidad social, en donde quienes cumplen con características similares discriminan a los otros, porque no siguen los estándares preestablecidos.

Esa exclusión en el aula también se origina, porque hay estudiantes que incitan a que se establezcan grupos y dominan a los demás, manipulando su forma de pensar e indicándoles con quién deben "juntarse" y con quién no. Generalmente, el estudiante que ejerce ese poder sobre los demás es quien más recursos económicos tiene, quien ocupa el primer puesto en clase o simplemente quien maneja un discurso más convincente.

Esas actitudes observadas permitieron identificar que los y las estudiantes sienten que si tienen mayores recursos económicos pueden dominar a los demás, y crear divisiones a partir de las cuales se discrimina a quienes más vulnerables parecen; por eso, la importancia de analizar esas diversas actitudes y discursos manifiestos en la escuela, para detectar conductas de exclusión, comprender por qué son ejecutadas y comenzar a movilizar prácticas que las contrarresten.

Influencia de las voces de los adultos en la forma en que los niños y las niñas asumen la diversidad social

La forma como se asume la diversidad social en el aula está determinada por varios factores: en primer lugar, por los aspectos familiares, dado que en las entrevistas evidenciamos que muchas de las creencias, los prejuicios y las costumbres que los niños y las niñas asumen respecto a la diversidad social, corresponden a la formación impartida en los hogares, como lo observamos en el siguiente apartado del diálogo con Valeria Arcos (Edad 10 años).

VA: No, no me cae mal, pero no salgo con ella al recreo, porque mi mamá dice que no me junte con Yesica, porque ella tiene piojos y le va mal, que mejor haga las tareas con Isabela, porque a ella sí le va bien.

Así notamos que en muchos casos, los alumnos determinan con quienes relacionarse de acuerdo a la sugerencia de sus padres, pues algunos de ellos les indican con quienes deben amistarse y con quienes no; así se expresa en la voz de un estudiante:

E: Cuando trabajan en grupos, ¿se dividen los hombres de las mujeres? SE: Sí, pero yo me hago con Valeria, ella siempre iza la bandera y es buena gente, me ayuda y yo le ayudo a ella. E: ¿No te haces con

hombres para estudiar? SE: No, a mí no me gusta hacerme, por ejemplo, con Ojeda, porque él es vago y siempre le va mal, después llego con mala nota a la casa y mi mamá me da duro, porque ella dice que no me junte con el Ojeda. (Sebastián Erazo. Edad 10 años).

En segundo lugar, encontramos que la influencia de los profesores también resulta fundamental en la forma en que los estudiantes asumen la diversidad social, lo que se manifiestan en la siguiente anotación:

E: ¿Qué me cuentas de tus profesores?, ¿los quieres? SE: A la profe Mary, la de Español, porque ella nos quiere a todos, es chistosa y cariñosa, todos la queremos y casi no nos regaña, cuando se va, no queremos, porque llegan otros profes... E: ¿Y a los otros profes los quieren? SE: Pues... pues sí, aunque no mucho a todos. E: ¿Y eso por qué? ¿A quiénes no quieren? SE: A la de Matemáticas, ella nos regaña mucho y solo quiere a Isabela, que se saca todas las veces cinco en los exámenes y así... Es a la única que felicita, le dice cosas porque le lleva los ejercicios rapidito. E: ¿A tus otros compañeros no los trata con cariño? SE: Noooo, si dice que debemos ser como Isabela y no molestar en clase. (Sebastián Erazo. Edad 10 años).

En ese sentido, los alumnos que no manifiestan avances académicos no son apreciados por algunos docentes, y son excluidos por ciertos compañeros, generándose brechas relacionales que impiden la configuración de aulas inclusivas en las que se respete y conviva en la diferencia. Lo anterior limita las relaciones entre estudiantes, porque ellos centran su interés en las calificaciones, demeritando la importancia de aprender de los otros y con los otros, en medio de la diversidad.



Implicaciones de las condiciones económicas de los estudiantes en las prácticas relacionales escolares

Las condiciones económicas de los estudiantes, en ciertas ocasiones, influyen en sus prácticas relacionales, ya que algunos de ellos consideran que quienes poseen pocos recursos económicos rinden y participan menos en clase, lo que tiende a excluirlos del resto de compañeros. Eso fue explícito en la voz de los alumnos Vanesa Pineda y Cristian Agredo, quienes participaron como co-investigadores del proyecto, y en un taller de diversidad social expusieron lo siguiente:

La pobreza disminuye las capacidades mentales de las personas, porque si la persona no tiene algo de comer de pronto no aprende bien, pero hay que aprender a convivir con ellos, como sea su forma de hablar, si es pobre o rico. E: ¿Tú cómo te diste cuenta que un compañero no rendía académicamente igual que otro? VP: Porque a veces los niños pobres en los exámenes no se pueden concentrar bien, como son pobres tienen una mala alimentación, los papás a veces no pueden conseguir la alimentación necesaria, como no comen, entonces el cerebro no se desarrolla. Las niñas pobres también tienen una mentalidad que no deberían de tener, que porque son pobres entonces ella tiene la mentalidad de que es peor que los demás, entonces dice, “no, yo dejo que los mejores hablen” o así, entonces ellos deberían tener otra mentalidad. CA: La ayuda de los padres también es necesaria, la persona pobre, o sea, los padres, no tuvieron recursos para estudiar, o sea, que quedaron analfabetas, mientras que los ricos, como tienen varios recursos o varía plata, costean unos recursos carísimos, entonces ellos también le gastan a sus hijos y les ayudan haciendo las tareas. E: ¿O sea que los papás de

los niños que tienen más recursos les ayudan a hacer tareas y los papás con menos recursos casi no les prestan atención en las tareas? CA: Los padres de los niños que son pobres como son analfabetas no les podrán ayudar en tareas de los hijos, ya que no han estudiado, que no pueden captar bien las respuestas. (Edades 10 años).

Por otro lado, describimos algunas actitudes de los niños y niñas que cuentan con menos recursos económicos, así por ejemplo se describe en un diario de campo:

Es natural observar que los niños que no traen dinero para comprar en el recreo se quedan solos en el aula y se apartan de los compañeros que están comiendo. Esa actitud se repite en las clases, pues se notan algo distraídos y poco participativos. En los talleres grupales, dinámicas o exposiciones muestran cierto grado de timidez y no son tan espontáneos como los niños que cuentan con más recursos, que se aprecian más seguros de sí mismos. (Diario de Campo, 28/02/14).

En este sentido, a través de las voces de los niños y las niñas, comprendimos que, para algunos de ellos, las desigualdades económicas son barreras para relacionarse con los otros, puesto que forman grupos que excluyen a los compañeros con bajos recursos económicos, porque consideran que ellos aprenden menos, pero “hay que aprender a convivir con ellos” como plantea Vanesa (edad 10 años).

De esa manera, basados en el trabajo de campo desarrollado, concluimos que algunos niños y niñas que cuentan con mayores recursos económicos, consideran que quienes tienen menos, poseen igualmente menores capacidades cognitivas, pues su contexto familiar no les posibilita el aprendizaje, porque no han sido capacitados para ello.

Por otro lado, en los discursos de los estudiantes evidenciamos que ellos relacionan la diversidad social con el nivel económico de las personas paralelo a sus ocupaciones, y emiten juicios críticos que cuestionan a quienes tienen más dinero; por ejemplo, plantean que las diferencias económicas entre la señora que hace el aseo del colegio y el rector son injustas, pues afirman que a la primera *“le toca muy duro en sus oficios y, por lo tanto, es más pobre”* (Vanessa, 10 años); mientras que *“el rector es rico y trabaja menos, pero tiene mayor salario”* (Cristian 10 años). Por eso, ellos consideran que se debe tener mayor solidaridad con la aseadora, pues según su criterio, tiene más necesidades que el rector.

Así, observamos que las representaciones creadas por los niños y las niñas respecto al estereotipo del rico y del pobre, se ven reflejadas en sus actitudes en la escuela, puesto que, a veces, es explícita la unión entre los niños de recursos económicos similares, y la exclusión, en determinadas ocasiones, de quienes no encajan en dicho grupo.

Organización Territorial en el Aula Escolar

La organización espacial de los niños y las niñas en el aula escolar refleja que los estudiantes se ubican en los puestos de acuerdo con ciertos parámetros. De esta manera encontramos que en la fila derecha se ubican todas las niñas, en el centro los hombres, que luego descubriríamos que eran quienes más participaban, y en otra fila, los niños que se expresan en menor medida, y que por referencia de la docente que orientaba el grupo, eran aquellos que poseían menos recursos económicos.

De esa manera, dentro del salón de clases, los estudiantes distribuyen el espacio de acuerdo a categorías que ellos mismos imponen. Para la construcción de las mismas, tienen en cuenta criterios como el nivel académico, el género y la participación en clases. Así mismo, los estudiantes

menos participativos, o los que tienen algún rasgo que los diferencia del resto del grupo, se ven excluidos de los procesos sociales que se llevan a cabo dentro y fuera de las aulas, pese a que en los discursos escolares frente a la diversidad social, los niños y las niñas afirman que las diferencias físicas, cognitivas o económicas que existen en el aula no inciden de manera negativa en el trato entre ellos.

De esta forma, al observar las situaciones vivenciadas en lo cotidiano dentro del entorno escolar, notamos que, en ocasiones, sus afirmaciones frente a la diversidad no son coherentes con sus comportamientos, pues estos dan lugar a actos discriminatorios, como se describe a continuación:

En el momento en que estábamos repartiendo los caramelos, un niño afrocolombiano empujó, al parecer sin querer, a otro niño blanco, quien respondió con enojo, y arremetió contra su compañero, mientras le decía la frase: “Negro hijueputa.” Este hecho nos llevó a orientar la reflexión acerca de la importancia del respeto por los demás. (Diario de Campo, 26/11/13).

Tal ejemplo cuestiona la veracidad del discurso de los estudiantes, pues aunque ellos afirman que las diferencias no generan conflicto en sus actitudes se evidencia lo contrario, como lo notamos a continuación:

E: ¿Qué tal esta imagen, que ven? ¿Qué tienen en común una persona en situación de discapacidad y una que no? V: Que todos somos hijos de Dios, que estamos en este mundo para compartir, aunque no podamos caminar, o mirar, u oír bien. Somos los mismos, porque sentimos. C: Sí, sentimos con el corazón como un grupo de seres humanos en el mismo mundo. (Cristian, 20/10/13).

Por otro lado, los niños mostraron distintas formas de relacionarse, por citar un



ejemplo, en el aula escolar, para realizar las actividades académicas, se integran con facilidad los niños con las niñas; pero durante los juegos deportivos los hombres prefieren agruparse con los de su mismo género, separándose de las niñas. Otra forma de organización notable es cuando los niños y las niñas están en el recreo, las niñas gran parte del tiempo se quedan en el aula de clase conversando o consumiendo alimentos, como lo notamos en la siguiente entrevista:

E: ¿Y las mujeres? S: las mujeres solo se reúnen y hablan y hablan y comen, no corren. (Sebastián Edad 10)

Mientras que los niños practican juegos más espontáneos que exigen salir del aula, como lo indica Valeria Arcos:

E: ¿Juegas con tus compañeros hombres? VA: No, porque ellos me empujan y dicen groserías, a Sebastián le gritan gordo, cachetón y él se enoja y les pega o se da duro con Martínez, yo no juego así, me da miedo que me machuquen. Ellos juegan entre ellos. E: Pero, ¿cómo es tu relación con ellos? ¿En el salón cómo se tratan? VA: Pues ellos... nosotras casi siempre trabajamos en un lado y ellos en otro. Para jugar casi no nos juntamos porque ellos son muy bruscos y juegan cosas que a mí no me gustan. (Edad 10 años).

Todo lo anterior nos conduce a precisar que los niños y las niñas asumen la diversidad social como una situación problema que aparentemente no les afecta, pero que en la cotidianidad del aula sí tiene implicaciones.

Discusión

De acuerdo con los resultados expuestos, encontramos que existen en el aula prácticas de exclusión social e intolerancia que son evidentes cuando los alumnos discriminan a los compañeros que no encajan con estándares físicos

y conductuales que ellos mismos han elaborado.

De esta manera, algunos educandos excluyen a compañeros que no comparten su manera de pensar o de actuar, generando violencia simbólica, un concepto acuñado por Bourdieu (2002), con el que se refiere a formas de violencia implícitas ejercidas sin usar la fuerza física, sino dadas por la coacción de los sujetos dominantes sobre sujetos dominados, para imponer una forma de pensar o de ser.

En esta dirección, observamos que la escuela como institución, en determinadas circunstancias, en vez de crear vínculos entre los estudiantes promueve, a través del sistema educativo, la competencia y la desintegración en el ámbito escolar y por consiguiente en el social.

En esta medida, las condiciones de desigualdad son evidentes en la vida escolar de los niños y las niñas, pues el hecho de que todos no cuenten con la misma situación económica y social, marca las relaciones escolares, ya que algunos de ellos no se reconocen por su creatividad o sus valores, sino por los ingresos económicos, la condición académica o la clase social, respecto a la cual Giddens (2002, p.319) afirma que:

Puede ser definida como “un agrupamiento a gran escala de personas que comparten ciertos recursos económicos, los cuales tienen una gran influencia en la forma de vida que pueden llevar. Las principales clases son: una clase alta (...); una clase media (...); una clase obrera (...); una clase campesina (...).

Dichas divisiones sociales empiezan a gestarse desde la infancia y son permeadas por el contexto familiar que influye en la conducta que los estudiantes manifiestan en las relaciones personales que establecen y mantienen. De este modo, cobra importancia la voz de los adultos con implicaciones en las relaciones escolares.

Estas relaciones a su vez son influenciadas por la clase social de los estu-

diantes, ya que quienes poseen menos recursos económicos, se muestran introvertidos y poco dados a formar grupos de amigos; por el contrario, los alumnos con mayor bienestar económico, sobresalen por sus calificaciones, espontaneidad, participación en clase y formación de círculos amistosos cerrados para aquellos que consideren diferentes.

Estas actitudes de los estudiantes nos remiten a los planteamientos teóricos de Bernstein (1988) quien sostiene que, si bien es cierto que las condiciones de pobreza de los niños y las niñas no generan dificultades en sus procesos de aprendizaje, el contexto específico de origen sí influye en su desarrollo cognitivo y lingüístico en la escuela, pues no estará en igualdad de condiciones un niño que cuente en su hogar con libros, tecnología y recursos didácticos, a otro que carezca de ellos.

Según esto, es perceptible la idea entre los estudiantes que los niños de condiciones económicas precarias no rinden académicamente igual a quienes sí cuentan con suficientes ingresos, afectando el aprendizaje de los primeros, pues como afirma López (2005, p.82).

Lo que se encuentra, en la gran mayoría de los casos, es que para que los niños puedan ir a la escuela y participar exitosamente de las clases es necesario que estén adecuadamente alimentados y sanos, que vivan en un medio que no les signifique obstáculos a las prácticas educativas, y que hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que los dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar.

De esta forma, los niños y las niñas que no encuentran el contexto adecuado y el ambiente propicio para complementar sus actividades académicas, tendrán mayores posibilidades de fracasar en la escuela.

Por otro lado, esas diferencias marcadas por lo económico también influyen en que los estudiantes que cuentan con más dinero, en algunas ocasiones rechacen a

quienes no lo tienen; tal vez lo hagan de manera no consciente, movilizados por las voces de los adultos, pues Bernstein (1988, p. 45) considera que:

Así, algunos niños pueden producir la conducta inapropiada, no porque en ellos exista algo biológico, fundamentalmente defectuoso, sino porque su cultura opera con un conjunto diferente de reglas de reconocimiento que aquellas requeridas por la institución en que se encuentran.

Ese rechazo no era manifiesto en todas las situaciones, por ejemplo, cuando los niños estaban dentro del aula, desarrollando actividades académicas, era probable que escogieran muy bien a los compañeros con quienes iban a trabajar, para asegurar la calidad de la nota. Esa conducta es influenciada por el entorno familiar pero cambia de acuerdo al contexto en el que se encuentren, ya que no actúan de la misma forma en la clase que en el recreo.

Eso nos lleva a considerar que si los sentidos y los significados que los niños y niñas construyen respecto a la diversidad social a veces son discriminatorios, tal vez sean apoyados y reforzados por el contexto en el que conviven, porque de lo contrario, ellos no manifestarían dificultades para relacionarse con los demás.

De tal forma, que la familia y la escuela como instituciones, tienen una amplia carga de responsabilidad en la postura asumida por los niños y las niñas respecto a la diversidad social, y por ello, como docentes, estamos en la necesidad de continuar atentos a las formas relacionales para evitar prácticas de exclusión. Consideramos entonces, que la exclusión exige que nosotros como docentes, al comprender la semántica de los estudiantes respecto a la diversidad social, profundicemos en el tema desde nuestras estrategias pedagógicas y formativas.

Lo anterior es necesario para movilizar prácticas inclusivas que propicien el respeto hacia los otros, ayuden a la comunidad a respetar a los demás y a aceptar que en



medio de las diferencias surgen procesos de diálogo y de reconocimiento que fortalecen y mejoran las relaciones entre los sujetos.

Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de nuestro trabajo es, finalmente, iniciar una dinámica continua que tienda a identificar la exclusión social que se vive en la escuela, para luego intervenir en ella con acciones que traten de contrarrestarla en la medida de lo posible.

Avanzar en este sentido implica comprender que no se trata solamente de indagar los sentidos y significados que los niños y niñas han construido acerca de la diversidad social, sino que de acuerdo a los hallazgos encontrados asumamos una postura crítica y unas prácticas que favorezcan el respeto y reconocimiento de las diferencias.

En este sentido, una recomendación para los docentes que tengan como objetivo reconoce la diversidad en el aula, sería indagar lo que ocurre en la interacción entre los estudiantes en su contexto, para que sea retomado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que las condiciones cotidianas de los estudiantes serán claves en las relaciones que establezcan en la escuela. Para ello, es importante también considerar que no podemos ignorar lo que ocurre en contextos diferentes al aula escolar, en espacios trascendentales para los estudiantes, como el recreo o el desarrollo de actividades lúdicas, en donde los niños y niñas suelen mostrarse tal y como son.

Esas manifestaciones espontáneas ayudarán a estrechar los vínculos entre los alumnos y la institución, lo cual podrá usarse para crear conciencia y garantizar que dentro de la escuela se generen prácticas y estrategias pedagógicas que eviten la naturalización de la exclusión.

En esta dirección, aunque el objetivo central de esta investigación era compren-

der los sentidos y los significados que los niños y las niñas construyen respecto a la diversidad social, es necesario aclarar que es importante continuar analizando este aspecto de manera más enfática, pues no podemos conformarnos con la observación y comprensión de las posturas asumidas. Una forma apropiada de continuar investigando sería a través de la sistematización de las observaciones que se realicen sobre las relaciones escolares, para que estas faciliten la reflexión sobre actuaciones que discriminen o afecten a los estudiantes.

De esa manera podrán, no solo desentrañar significaciones respecto a la diversidad social, sino influir para que la posición asumida ante esta sea favorable y que la escuela como institución medie en el contexto familiar, orientando a los integrantes respecto a la importancia de vivir en armonía en medio de las diferencias. Si la escuela logra mantener esa interacción continua con la familia, se construirán sentidos y significados respecto a la diversidad social que fortalezcan las prácticas relacionales de los niños y las niñas, contribuyendo a su configuración como sujetos respetuosos que puedan convivir con otros.

En este sentido, los futuros investigadores podrían basarse en nuestros resultados para empezar a movilizar prácticas de inclusión en el aula escolar, en donde a partir de lo comprendido respecto a la construcción de significaciones sobre la diversidad social, identifiquen como pueden proceder para generar espacios en donde todas las voces sean escuchadas y se respete la diversidad social.

De esa manera, la escuela podrá contribuir a la formación de un mundo más pacífico en el que se acepte que todos somos diferentes y que eso nos hace merecedores de respeto y tolerancia, logrando que nos enriquezcamos en medio de la pluralidad de voces y significaciones existentes que hacen de nuestro mundo un lugar variado y acogedor.

Bibliografía

Fuentes

- Alonso, María José; Navarro, Raquel y Vicente, Lidón. (2008). Actitudes Hacia la Diversidad en Estudiantes Universitarios. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Catalunya, España. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf> (Recuperado en octubre 25 de 2012).
- Alpuín, Gissel; González, María Asunción y Pérez, Mireia. (2006). Creencias y Actitudes de los estudiantes del último Curso del Magisterio Hacia la Atención a la Diversidad. Ponencia presentada en las Jornades de Foment de la Investigació en la Universitat Jaume. Catalunya, España. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/10.pdf> (Recuperado en diciembre 18 de 2013).
- Bernstein, Basil. (1988). Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Santiago, Chile: CIDE.
- Blanco, Pamela Margarita. (2008). La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. (Tesis Maestría en Educación, Universidad de Chile). En: www.tesis.uchile.cl/handle/2250/106653?show=full.
- Bonilla, Violeta. (2008) Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higueta Rojas (Bosa, Bogotá). (Tesis de Pregrado en Antropología, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de www.humanas.unal.edu.co/red/index.php/download_file/view/56/
- Bourdieu, Pierre. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Editorial Siglo XXI.
- Bruner, Jerome. (1990). Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Carrasco, Alejandro. (2014). Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación – FONIDE. En: http://www.ceppe.cl/images/stories/recur-sos/VF_Resumen_A_Carrasco_et_al_FONIDE_Seleccion_2014.pdf (Recuperado en septiembre 29 de 2014)
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU. (Comité DESC) (2001) Declaración sobre la pobreza y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En: http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/Interno/BD_125911109/politicas_reduccion_pobreza_regional.pdf (Recuperado en marzo de 2013)
- Da Rosa, Susana; Chalfin, María; Baasch, Davi & Soares, Joana (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. Universitas Psychologica, Nro. 10, pp. 175-188. Base de datos Scielo
- Esteban-Guitart, Moisés; Rivas, María José & Pérez, Myriam Rebeca (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. Universitas Psychologica, Nro. 11, Vol. 2, pp. 415-426. Base de datos Redalyc.
- Etxeberria, Félix. (1996). Educación y atención a la diversidad. Revista española de educación comparada, 2, 167- 200. En: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/REEC/article/view/7218> (Recuperado en septiembre 14 de 2014)
- Gairín Sallán, Joaquín. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. Revista Educar, 22-23, 239-267. En: <http://educar.uab.cat/article/view/360/332> (Recuperado en MES DÍA de AÑO)
- García, Jesús Nicasio. (2004). Actitudes hacia La Diversidad Social y Cultural: revisión teórica sobre la evaluación e Intervención. Revista de Educación, 333, 497-516. En: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre333/re33324.pdf?documentId=0901e72b8125195c> (Recuperado en mayo 18 de 2013).
- Giddens, Anthony. (2002). Sociología. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gil del Pino, María del Carmen (2004). Escuela y clase social desfavorecida. Estudio de las relaciones a través del análisis del discurso en un centro educativo de una ba-



- riada marginal de córdoba (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/265/13209851.pdf?sequence=1>
- Gimeno Sacristán, José. (1999) La Construcción del Discurso acerca de la Diversidad y sus prácticas. Aula de Innovación Educativa, 82, 73-78. En: http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf (Recuperado en abril 13 de 2013)
- Guber, Rosana. (2001) La etnografía Método, campo y reflexividad. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. (2003) Metodología de la investigación (3a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, Oscar (2010). El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15, pp. 945-967. Base de datos Redalyc.
- Hopenhayn, Martín. (2003). La pobreza en conceptos, realidades y políticas: una perspectiva regional con énfasis en minorías étnicas. Ponencia presentada en el Taller Regional para la Adopción e Implementación de Políticas de Acción Afirmativa para Afrodescendientes de América Latina y el Caribe (CEPAL), Montevideo, Uruguay. En: http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/21590/1/16_la_pobreza_en_conceptos_realidades_y_politicas.pdf (Recuperado en octubre 18 de 2013).
- López, Néstor. (2005). Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires, Argentina: IIPE – UNESCO.
- Luria, Alexander (1980) Los procesos cognitivos. Un análisis socio-histórico. Barcelona: Fontanella.
- Miranda, Ana (2010). Educación secundaria, desigualdad y género en Argentina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, Vol.15, Nro. 45.
- Moya, Asunción y Gil, Manuel. (2010). La educación del Futuro: Educación en la Diversidad. Ágora digital, 1. En: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3439/b15759763.pdf?sequence=1> (Recuperado en febrero 18 de 2013).
- Pérez, Carmen Nieves (2000) La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 23. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie23a06.htm> (Recuperado en junio 24 de 2013).
- Puga, Ismael (2011) Escuela y estratificación social en Chile: ¿Cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? Estudios Pedagógicos, Nro. 37, Vol. 2, pp. 213-232. Base de datos Scielo.
- Restrepo García, Paula Andrea (2012). Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad. En: Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión 2005-2012 (pp.254-262). Manizales, Colombia: Universidad de Manizales / Gobernación de Caldas.
- Sen, Amartya. (2000). Desarrollo y Libertad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta S.A.
- Solórzano, María Julieta (2013) Escala Actdiv para medir la actitud hacia la diversidad. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Nro.13, Vol. 1, pp. 1-26. Base de datos Scielo.
- Vygotsky, Lev Semiónovich. (1995). Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Fausto.
- Wallace, Arturo (2014). Estrato 1, estrato 6: cómo los colombianos hablan de sí mismos divididos en clases sociales. BBC Mundo. En: http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2014/09/140919_colombia_foc_estratos_aw (Recuperado en julio 15 de 2014).
- Wertsch, James (1991) Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid, España: Editorial Aprendizaje Visor.

Referencias

- Abrie, Jean Claude (1994). Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán.
- Cárdenas Zuluaga, Claudia. (2011). La diversidad en la diversidad. Módulo educación para la diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad Manizales.

- CEPAL (1998). La exclusión social de los grupos pobres en Chile. Santiago, Chile: CEPAL.
- De la Vega, Eduardo. (2008). Las Trampas de la Escuela integradora. La Intervención Posible. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Freire, Paulo. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Guarín Jurado, Germán. (2011) Epistemología hermenéutica en la interdisciplinariedad contemporánea (Edición Segunda). Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.
- Guber, Rosana. (2005) El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Hernández de la Torre, Elena. (2003). La Diversidad Social y Cultural Fuente Enriquecimiento y Desarrollo: Aspectos Conceptuales. Actas del Congreso Internacional Sobre Interculturalidad, Formación del Profesorado y Educación. En: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi13/44.pdf> (Recuperado en diciembre 14 de 2014)
- Milstein, Diana. (2006). Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños. *Avá. Revista Antropológica*, 9, 49-59 Base de datos Scielo.
- Milstein, Diana. (2010). Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and education*, 5 (1), 1-15.
- Pérez, Juan Pablo y Mora, Minor. (2006). De la pobreza a la exclusión social. La persistencia de la miseria en Centroamérica. Costa Rica: FLACSO. Recuperado de <http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/avancesinvestigacion/Documents/delapobrezaalaexclusionsocial.pdf>
- Quintar, Estela. (2011). Una postura epistémica desde la perspectiva de la didáctica no parametral. Conferencia magistral N° 3. **Universidad de Guanajuato. Disponible en** <http://usic13.ugto.mx/revista/foro/conferencia1.asp> (Recuperado en noviembre 21 de 2012).
- Restrepo García, Paula Andrea (2014). Pensando pedagogías de las diferencias: una posibilidad de reconocer en la educación la esencia de lo humano. Módulo electivo: Experiencias sensibles a la diferencia. Desafíos alternos para pensar la diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Manizales: Universidad Manizales.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Disponible en http://www.unesco.org/education/nf-sunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF. (Recuperado en enero 24 de 2014).
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España. Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (recuperado en mayo 2 de 2013).
- UNESCO (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro mundial sobre educación. Dakar, Senegal. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (Recuperado en enero 22 de 2014).



Impacto de los juguetes en los procesos formativos de los niños y niñas. Paradojas¹

LEIDY MARLOTH BARRERA CARDOZO²,
BLEYI CONSTANZA PERDOMO ORDOÑEZ³, MARÍA ELCY SERRATO SERRATO⁴,
YINA PAOLA TRUJILLO HERNÁNDEZ⁵, MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ⁶

Resumen

La investigación está documentada en la historia de cuatro docentes de Educación Básica Primaria del departamento del Huila, Colombia. Las historias parten de las propias vivencias, escudriñando desde su interior, a través del ejercicio de las autobiografías; lo cual les permitió encontrarse y reencontrarse con su pasado y reconocer que los juguetes-objetos, marcaron vehementemente épocas de sus vidas. Que a su vez, generaron impactos en las etapas del desarrollo humano y repercutieron en la formación como sujetos únicos capaces de desenvolverse en el contexto al cual pertenecen. Se tiene en cuenta, que en el ir y devenir de la investigación se encontraron con un sinnúmero de paradojas que subyacen del mismo trascender y utilidad del juguete. Puesto que en ocasiones, éstos se convierten en peligros ocultos cuando no son debidamente usados y pueden crear conflictos en la formación del sujeto. De ahí, la importancia de saber utilizar el objeto como herramienta útil e integradora de espacios de imaginación y fantasía de los pensamientos subjetivos de cada sujeto.

Por consiguiente, se pretende contribuir a desintoxicar el modelo tradicional de educación por experiencias innovadoras, soñadas por los niños y niñas, con estrategias de enseñanza valiosas en el aula de clase, donde el juguete asuma un papel importante. Convirtiéndose en agente generador

- 1 Recibido: 30 de septiembre de 2014. Aceptado: 22 de mayo de 2015.
- 2 Leidy Marloth Barrera Cardozo. Magister en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales; Licenciada en Administración Educativa. Especialista en Pedagogía de la Expresión Lúdica de la Universidad Surcolombiana. Docente I.E Gabriel Plazas, Huila. Correo electrónico: marlotika23@hotmail.com.
- 3 Bleyi Constanza Perdomo Ordoñez. Magister en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales; Licenciada en Administración Educativa. Especialista en Pedagogía de la Expresión Lúdica de la Universidad Surcolombiana. Docente I.E Amelia Perdomo de García, Huila. Correo electrónico: bleyip@yahoo.es.
- 4 María Elcy Serrato Serrato. Magister en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales; Licenciada en Administración Educativa de la Universidad Surcolombiana. Especialista en formulación y evaluación de Proyectos de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Directivo-Docente I.E Amelia Perdomo de García, Huila. Correo electrónico: maelse1@yahoo.es.
- 5 Yina Paola Trujillo Hernández. Magister en Educación desde la diversidad de la Universidad de Manizales; Licenciada en Español y Comunicación Educativa. Universidad Surcolombiana. Docente I.E. Ana Elisa Cuenca Lara, Huila. Correo electrónico: yipatruhe@hotmail.com.
- 6 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? Y del artículo derivado del proceso. Docente e investigador. Correo electrónico: mgcaronte@me.com

de conocimiento y motivador de aprendizajes significativos, que permita configurar el deseo de aprender en un juego de saberes.

Palabras claves: Juego, Juguete, Estrategias de enseñanza, Diversidad.

Abstract

the research is documented in the stories of four teachers of Basic Education Elementary in the Huila department of Colombia. Stories are based on their own experiences, scrutinizing from within, through the exercise of autobiographies; enabling them to meet and reconnect with their past and recognize that toys-objects-, strongly marked times of their lives. At the same time, they greatly influenced the stages of human development and affected their development as unique subjects able to function in the context to which they belong.

Throughout these investigations we found a number of paradoxes that came out within the use and utility of the toy. Because sometimes, they become hidden dangers if they are not properly used and way creates conflicts in the formation of the subject. Hence the importance of knowing how to use the objects as a useful tool and as away to integrate spaces of imagination and fantasy of the subjective thoughts of each subject.

According, it is intended to help detoxify the traditional model of education for innovative experiences, dream by the children with valuable teaching strategies in the classroom, where the toy assumes an important role. Becoming this way, an agent that integrates knowledge and motivates meaningful learning, which allows configuring the desire to learn in a game knowledge.

Keywords: Game, Toy, Teaching Strategies, Diversity.

Preámbulo

En los vaivenes de las sociedades, las personas sufren fuertes episodios de crisis, buscando la manera de comprenderse, verbalizarse, narrar y reestructurarse para encontrar un equilibrio con sentido. Esta indagación del entendimiento experiencial subjetiva, no sólo es individual, sino también colectiva. Ello llevó a las investigadoras y docentes a buscar estrategias de investigación y formación basadas en las experiencias de vida de los individuos, de los grupos y de las instituciones.

En este documento, se plantea una manera de cómo la investigación autobiográfica es útil, generadora de procesos de autoformación y de transformación existencial en los individuos que la realizan. Las protagonistas se dieron la oportunidad de reconstruir su experiencia encontrando en esta perspectiva investigativa un ca-

mino sensato de transformación, que las llevó al desarrollo de su autonomía y, en consecuencia, a adquirir un mayor poder para orientar su vida y la de aquellos que están bajo su responsabilidad.

Para ello, el presente artículo pretende narrar una reflexión crítica frente a los procesos formativos donde el juego y en especial los juguetes como objetos cumplen un papel relevante en el desarrollo de las personas que se forman. En este acceso de la orientación primaria revive un *“concepto de ética donde no ocupan su centro los valores, las normas y los imperativos, sino las orientaciones elementales en el “campo” de la existencia”*. (Sloterdijk, 2012, p.212)

Se quiso resaltar el papel del “análisis existencial” y su reflexión sobre sí mismo como orientación ética, *“al cómo, al hacia dónde y al porqué de la existencia*



se partiría del hecho de que los “sujetos” –los seres existentes como capaces y no-capaces de conducir su vida– están “ya desde siempre” sumergidos en un campo o en un medio en el que le son suministrados contigüidades, talentos y tensiones direccionales fundamentales”. (Sloterdijk, 2012, p.212) De ahí que la ética sea aquí la teoría de las primeras aperturas y emociones y, en esto, la ciencia primordial.

Y es la ética la que exige una necesidad de repaso sobre las didácticas que a diario los docentes utilizan en el espacio de clase. Al desarrollar una investigación autobiográfica, se reafirma el valor de la libertad de elegir y la actual necesidad de autoformación y autocrítica, así como el de la urgente necesidad de generar a través de los procesos formativos, transformación existencial. Además, se ilustra y se muestran las paradojas que de estas relaciones entre sujetos y objetos nacen, entendiendo estas como resultado de carencias de orientación en los procesos de formación. En esta investigación, se vio con claridad el proceso de formación-transformación existencial, donde se reflexiona en relación con la temática a tratar: Los juguetes. Y de esta manera, aproximarse a concluir, a partir de un conjunto de reflexiones sobre este enfoque de investigación en la formación constante en el que un docente educado desde la diversidad debe situarse. Es claro para ellas que tanto la educación como la enseñanza son un campo teórico-práctico que debe permanecer abierto a la discusión, motivo por el cual no se pretendió construir verdades totalizadoras.

Esta investigación tuvo lugar en la ciudad de Neiva, dirigida por el Doctor Miguel Alberto González González, como requisito de grado para obtener el título de Maestría en Educación desde la Diversidad, otorgado por la Universidad de Manizales.

A modo de justificación

Los juegos y las actividades recreativas, siendo aun fuertemente catalogadas de “gratuitos” como lo opuesto a una ac-

tividad rentable, difícilmente entran en las propuestas de grandes proyectos socio-educativos. Sólo aquellos educadores que conviven a diario con los niños tienen la sensibilidad para estimar el profundo sentido de los valores educativos contenidos en el juego y sus mediadores: los juguetes.

Por cierto, es la situación global de libertad de expresión de las autonomías, tanto en las relaciones de grupo como en las posibilidades de explorar, manipular, desarmar, re-organizar diversos objetos, y hasta la posibilidad de olvidarlos porque mañana habrán otros juguetes diferentes, que crean las estructuras de la inteligencia y madurez individual. Se ha notado que no son satisfactorios esos ejercicios, preparados en una única lógica del adulto, que intenta colocar a los niños en una problemática de simulación, esperando que el niño asimile el conocimiento cuando lo mejor sería que realizase un descubrimiento propio.

“Logan Laplante es un adolescente de 13 años que ha sido educado con un sistema de enseñanza autónomo. Él explica que cuando le preguntamos a un niño “¿Qué quieres ser cuando seas grande?”, los adultos esperan respuestas como “Quiero ser abogado, médico o ingeniero”, mientras que los deseos de un niño se hallan en algo que llame su atención como ser un Ninja, una Barbie o un Saiyajin. A pesar de ello, Logan ha llegado a la conclusión de que lo que realmente quiere un niño, es ser feliz. Lo que Logan propone es hacer un *HackSchooling*⁷ (irrumper la educación). Él dice que al rasgar los esquemas de lo tradicional se logra *hackear* el esquema mental de educación, haciéndola más flexible, con mayores oportunidades y motivación. La educación no contempla la felicidad como algo sustancial en la vida de las personas, se supone que un niño es feliz porque tiene amigos, estudia y será próspero en el futuro. Es importante pensar en qué tipo

7 HACKSCHOOLING makes me Happy. Ver video: <http://www.youtube.com/watch?v=1b8daH4VLE>.

de educación, si la sería (tradicional) o la feliz, puede ser más idónea para los cambios de mentalidad que exige el coexistir humano antes de que su exceso de inteligencia lo extinga". (Flórez, en prensa)

Sloterdijk lo expresa claramente: "*Ser racional*" significa situarse en una peculiar relación, difícilmente feliz, con lo sensible. El "*sé inteligente*", traducido a la práctica, significa "*no te fíes de tus impulsos, no obedezcas a tu cuerpo, aprende a dominarte*"... comenzando por la propia sensibilidad. (Sloterdijk, 2003, p.21)

Surge del distanciamiento entre entendimiento y sensibilidad, las dificultades inmediatas de los problemas escolares y con un discurso ideológico que justifica la idea de que el niño debe asimilar la ciencia escolar para salir de la "olla" y defenderse de la vida, se aplican esos programas de ejercicios que favorecen los mecanismos operacionales, pero no dan los elementos para que el niño integre la comprensión de los fenómenos subyacentes. Por eso es que tales programas nunca consiguen compensar la diferencia socio-cultural y ni siquiera el abandono escolar.

Negando el valor de las actividades que incluyen juguetes para el desarrollo infantil en su integralidad, y colocando a los niños, una vez más, en la frustrante situación de tener que reproducir un extraño saber, sin que hayan tenido tiempo de experimentarse creativamente en un proceso natural de descubrimiento propio como lo proporciona el juego, se dificulta aún más, la presencia de alumnos motivados en el aula. La problemática que aquí se justificó está por un lado en la carencia de juguetes en el aula, por otro lado, en el tiempo disponible para jugar creativamente y finalmente en la cualidad de los juegos y juguetes. El niño que juega con el mismo juguete fácilmente entra en el mundo de las rutinas y es natural que éste aprenda a juzgar el mundo desde esta óptica repetitiva. Las actividades que incluyen juguetes tienen un infinito valor para el desarrollo infantil en la interacción,

comunicación, expresión y creatividad, es decir, de participar en situaciones nuevas y estimulantes, integradoras socio-culturalmente. Como se quiso insistir a lo largo de dicha investigación.

No somos los primeros...

Se entiende que la educación es un proceso para que el niño pueda desarrollar todas sus potencialidades; eso se puede hacer armónicamente cuando hay una relación entre los aprendizajes de los niños y los valores culturales de los padres y de la comunidad. De esta manera, se comprende que el aprendizaje es el resultado de un proceso interactivo-participativo, donde son muchos los seres humanos que están involucrados y que han entregado su vida estudiando la importancia de un aprendizaje gozoso. Así este trabajo, es otro aporte que se une a la larga lista de proyectos preocupados por una educación idónea, agradable y de calidad. Es por eso, que a continuación, se exponen tres antecedentes: uno internacional, uno nacional y uno local, que dan soporte a la investigación sobre su validez reflexivo-contextual.

En España, Revista Eureka (2004), a través del documento surgido en la conferencia sobre ciencia y vida cotidiana titulado "La física de los juguetes", de la autoría de Vicente López García, en su trabajo, se analizan las posibilidades didácticas de una serie de juguetes y artilugios curiosos con potencial interés a la hora de motivar a los alumnos y estudiar los principios físicos sobre los que se apoya. Para ello se describe inicialmente su funcionamiento y se pasa posteriormente a revisar su utilidad como recurso didáctico dirigido a ofrecer una enseñanza de la física más rica y estimulante. Hecho del que pretende partir la presente investigación, a fin de advertir lo fundamental del juguete-objeto como medio de expresión, como mecanismo de exteriorización para el niño y niña de aquello que le precede en su interior, pretendiendo fortalecer significaciones que



demarcan su vida. El juguete es asumido entonces, como la herramienta didáctica más provocadora para el aprendizaje, siendo entonces, el medio que permita movilizar cambios en las estrategias de enseñanza tradicionales.

Desde el contexto nacional, en Colombia, por Adriana Losada (2006) se encuentra la investigación denominada “Características de los Juegos y juguetes utilizados por terapia ocupacional en niños con discapacidad”. Aquí se infiere en el Terapeuta Ocupacional un profesional que interviene con la población infantil a través del juego y utiliza los juguetes como ayudas que enriquecen la actividad lúdica; cuando un niño presenta algún tipo de discapacidad, los juegos y los juguetes que se utilizan en la atención terapéutica presentan ciertas características relacionadas con los tipos y las funciones que cumplen así como de las manifestaciones de la discapacidad que presenta el niño. Documento que avivó el camino a recorrer en la investigación, ya que reitera el uso del juguete como estrategia pedagógica, en aras de reforzar habilidades y conocimientos disímiles. La diversidad entonces, entendida como “una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales que 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, 2012) es asumida como una oportunidad para enriquecer y fortalecer la práctica pedagógica.

En el contexto local, Neiva (2002), Universidad Cooperativa de Colombia, programa de psicología, se desarrolló la tesis de grado titulada, Decremento de la conducta, desatención en el aula, mediante la aplicación del programa de reforzamiento diferencial de la conducta. De la autoría de Myriam Aránzazu, Martha Candelo y Mario Clavijo (2002). Donde manifiestan que en la investigación, de carácter experimental, se buscó demostrar los efectos de la aplicación del programa, de reforzamiento diferencial de la con-

ducta incompatible, sobre la conducta de desatención a las actividades escolares en el aula, detectadas en los niños de los grados primeros, segundo y tercero del colegio básico Guillermo Montenegro Azuero ubicado en el municipio de Neiva, departamento del Huila. Para el desarrollo del experimento se tuvo en cuenta un diseño Pretest Posttest con grupo control, donde la variable independiente se aplicó en dos ocasiones sucesivas al grupo experimental. Inicialmente, se tomaron líneas basales de alumnos que presentaban conducta de desatención en el aula. Se conformaron aleatoriamente los grupos experimentales y de control, aplicándose en el tratamiento (reforzamiento diferencial de la conducta incompatible RDI) al grupo experimental. Posterior al desarrollo del tratamiento, se hicieron dos mediciones a nivel de posttest, tanto en el grupo experimental como en el grupo control. Las comparaciones permitieron verificar la eficacia del tratamiento en el decremento de la conducta de desatención en el aula.

Desde esta perspectiva, para la investigación se vislumbra la importancia de determinar los posibles causantes del desinterés escolar, a la vez que el nivel de influencia que conlleva el juguete en el proceso de enseñanza aprendizaje, sus usos y desusos en aras de generar ambientes de aprendizaje armónicos que propendan por la búsqueda de una educación integral.

¿Y por qué no aprender con gusto?

En un lenguaje general, se acostumbra a hablar de educación y de enseñanza casi indistintamente, porque a veces van juntas y porque, de más en más se está esperando de los docentes una acción educativa, además de su responsabilidad específica de enseñar. Teniendo la educación una finalidad de incentivar el desarrollo global del niño y de prefigurar ampliamente las estructuras cognitivas,

exige una metodología específica de expresión creativa, muy diferente de las didácticas escolares que tienen como objetivo principal inculcar una demostración científica que busca repetirse.

Una preocupación latente dentro del ejercicio docente es poder incentivar el gusto por aprender, esta convicción podría fácilmente ser la más importante cualidad dentro de un proceso de formación. Simone Weil (1966) lo expresa de la siguiente manera: *“La inteligencia solo puede ser guiada por el deseo. Pero para que haya deseo tiene que haber placer y gozo en el trabajo. La inteligencia sólo crece y da fruto en la alegría. La alegría de aprender es tan esencial para el estudio como la respiración para correr”* (Weil, 1966, p.71). Basados en lo anterior y también en la estrecha relación que posee el juego y el goce, es que se tiene la convicción de que la inclusión de juguetes en los procesos de formación beneficiaría esta importante cualidad de aprender –inicialmente- “con gusto” para posteriormente hacerlo “por gusto”.

Así el niño se inicie en la imitación, debe contar con la posibilidad de transitar por el camino del descubrimiento, donde los aprendizajes se consolidan en la construcción didáctica, donde los objetos (juguetes) cumplen una función de herramienta que coopera en la edificación del mobiliario educativo. *“La configuración del mobiliario es una imagen fiel de las estructuras familiares y sociales de una época”*. (Baudrillard, 2012, p.13) Se entiende como mobiliario a todo el conjunto de objetos que componen un espacio y son –al mismo tiempo- los depositarios de pasiones que constituyen el reflejo de la visión del mundo y al mismo tiempo actúan como “recipientes de interioridad” (Baudrillard, 2012, p.27) tanto del individuo como de las relaciones sociales, donde pueden llenarse o vaciarse de significado.

Por consiguiente, los objetos llamados juguetes pintan ante los ojos, los límites de una configuración simbólica que alberga significantes importantes en la vida del

ser humano que se educa, significantes que van dejando huella a medida que las personas interactúan.

Los juguetes son esos objetos que proporcionan no sólo una alegría inmediata, inscrita en el “inmediatismo” que caracteriza las reacciones de los niños, sino también los que acompañan al niño apoyándolo en su proceso de desarrollo. Y a pesar de que los juguetes se hayan visto afectados por los avances tecnológicos, el propósito sigue siendo el mismo: divertir, integrar, generar alegría, generar placer, experimentar, motivar la creación, dando oportunidad de complementar los aprendizajes y avances en los niños. Por otro lado, en su libro “Psicoanálisis de Niños”, M. Klein (1987) señala que al jugar, el niño *“vence realidades dolorosas y domina miedos instintivos, proyectándolos en el mundo exterior hacia los juguetes”*. Jugar es entonces, un mecanismo de adaptación en el que claramente el niño muestra una capacidad para simbolizar. El niño a través del juguete con el que juega construye un *“puente entre fantasía y realidad”* (Klein, 1987, p.178) que le permite mitigar su miedo.

Es importante resaltar que también se presenta la paradoja que en algunos juguetes se refleja una compensación afectiva en correspondencia al abandono emocional que padecen muchos niños,teniéndose claro que nunca un juguete va a reemplazar la atención y el acompañamiento afectuoso. Frente a este aspecto, se puede hacer alusión al juego “Fort-Da” que Freud interpretaría en 1915. En la observación que Freud realiza a su nieto, resalta la utilidad del juego con el que el niño maneja la ausencia y regresos de la madre. Freud reconoce cómo elabora una estrategia defensiva contra los sentimientos de abandono. Freud observó que para el niño perder como experiencia no era divertido, ni placentero, pero aun así el niño insistía en jugar. Las observaciones de este caso fueron publicadas en su libro *Más Allá del Principio de Placer* (Freud, 1920, 1976)



Es así, como se hizo necesario centrar la investigación en la determinación del impacto de los juguetes como herramienta pedagógica en el aula de clase, categorizándolos según su incidencia en el proceso de aprendizaje e identificando las paradojas que subyacen desde los juguetes y que generan afectaciones en los niños y niñas. Como una forma de cuestionar las implicaciones de los juguetes y sus paradojas, que permita la comprensión de la adquisición de aprendizajes significativos y funcionales en los niños, se planteó la siguiente pregunta investigativa: ¿Cuál es el impacto de la utilización de los juguetes en el diseño de didácticas en

los procesos formativos en los niños y niñas? Paradojas.

Los objetivos de la investigación perseguían lograr determinar el impacto de la utilización de los juguetes en el diseño de didácticas en los procesos formativos de niños y niñas. Paradojas. Para lograrlo, las investigadoras consideraron importante establecer el impacto de los juguetes como herramienta pedagógica en el aula de clase, clasificar los juguetes según su incidencia en el proceso de aprendizaje, identificar las paradojas que subyacen desde los juguetes y generan afectación en los niños y niñas y diseñar un documento fundamentado en el uso del juguete como herramienta pedagógica.

Integración narrativa teórico-metodológica: Reflexiones en torno a la posición actor-observador de sí en la ruta crítica de ser docente

Es importante definir qué se entiende por juego, juguete, estrategia de enseñanza y diversidad. Si el lector se atiene a la definición habitual hablaríamos de que un juguete, es un objeto con el que se entretiene un niño, y sin embargo está en una definición muy pobre. De esta forma, se estaría aislando de lo que verdaderamente es, porque para empezar los juguetes son herramientas para desarrollar y potenciar sus características personales y para formarle en el aprendizaje, la exploración y la relación con el mundo que le rodea, lo que ayudará a la maduración de su sistema nervioso central y a su desarrollo intelectual y afectivo; son herramientas con las que los niños construyen sus propios puentes entre la fantasía y el mundo real. Es por tanto indudable la importancia que tiene para los padres y educadores la inclusión y elección de un juguete.

Con el propósito de hacer más efectivo el aprendizaje, las estrategias de enseñanza, son conductas, pensamientos, acciones, técnicas y medios, que se llevan a la práctica, teniendo en cuenta las ne-

cesidades e intenciones de la población. Esas buenas prácticas de enseñanza facilitan guiar, orientar y mediar aprendizajes significativos, además de la reflexión y aceptación de lo diverso.

Al utilizar el juego en la enseñanza, los niños y las niñas, tienen la oportunidad de experimentar sus capacidades y habilidades tanto físicas como intelectuales y a la vez, aprenden e interiorizan conocimientos de manera divertida. Por tales razones, es necesario que los individuos observen, exploren, investiguen, indaguen y participen activamente en la construcción de sus saberes, para ello el juego en las actividades académicas debe ser una estrategia permanente, debido a que facilita potenciar todos sus talentos y destrezas para su propio aprendizaje significativo.

El juego, los juguetes, y las estrategias de enseñanza no tendrían sentido en un contexto donde no se reconoce la diversidad. Según la Doctora Paula Andrea Restrepo, *"la diversidad es un cambio de*

paradigma, porque moviliza las formas de ver al otro. Implica y garantiza la construcción de aprendizajes a todos y todas. La diversidad no se da sólo en la escuela. Se da en todas las esferas de la vida: en el hogar, en la calle, en el trabajo, en los diferentes grupos de los cuales se hace parte. Diversidad es aceptar la diferencia". (Restrepo, 2012)

Considerando que la co-existencia precede a una existencia diversa en la que se experimenta un malestar, de que ésta es diversa y de que el malestar con el que se convive puede encontrar su causa en lo que llamó Brousseau (1976) "obstáculo epistemológico" con el que se refiere a un conjunto de conocimientos que obstaculizan la adquisición de otro nuevo. En palabras del autor *"El error no es solamente el efecto de la ignorancia, de la incertidumbre, del azar que uno cree en las teorías empiristas o conductistas del aprendizaje, sino el efecto de un conocimiento anterior, que tenía su interés, su éxito, pero que, ahora, se revela falso, o simplemente inadaptado"*. Con lo anterior, se podría inducir que no habría ninguna época tan dispuesta para la inclusión del juego y el juguete en las estrategias formativas como la actual.

En la realidad de cada día, es necesario situarse en la posición de un niño que **juega** para poder contagiarse de mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive cuando se ejerce una profesión como la de ser docente. Es como volver en el tiempo después de una larga estancia en la adultez. El que regresa y revive ser niño percibe en su ambiente detalles y formas que nunca había visto antes, en especial cuando se trata de una relación tan estrecha que por influencia cultural se desarrolla con los *objetos* y sus significados. Descubre que tiene que pensar de nuevo sus rituales y las costumbres de sus **juegos** para poder entenderlos. Ya que cuando vuelve a tomar entre sus manos ese **juguete** (objeto) que lo conmovía de niño, hoy es visto con otros ojos. Allí comprende que lo paradó-

jico es más común de lo que él mismo había pensado y que el mundo como una gran espuma está compuesto por burbujas de diversos tamaños donde se necesitan estrategias creativas y con encanto para poder conformar su espectacular forma. El mundo es el resultado de la diversidad de estrategias formativas que hacen de la vida un juego y donde sus integrantes son el mejor ejemplo de un juguete que crea. De ninguna manera, se pretende entender el término **juguete** como algo banal, superficialmente utilitario en el que reposa la mirada de los reduccionistas con mala conciencia.

Desde este marco de referencia surge la necesidad de mirar hacia adentro. Durante un tiempo en la vida adulta, el sujeto puede llegar a sentirse alejado de su vida y de los aspectos que lo determinaron y que siempre han estado allí. El adulto que ya no juega como un niño, asume el mundo como lo escribe Alfred Schutz, normalmente *"aceptan el patrón cultural estándar que les ha sido transmitido por sus antepasados, profesores y autoridades como una guía, incuestionada e incuestionable, para las situaciones cotidianas que suceden en el mundo social"* (Schütz, 1964, p.45). El que regresa puede haber sido anteriormente, antes de su partida, como una de estas personas. Pero ahora, mirando con nuevos ojos, no puede, sin más, asumir el patrón cultural heredado. Quizá le parezca arbitrario, incoherente o deficiente. Para darle sentido otra vez, debe reinterpretar y reordenar todo aquello que ahora ve a la luz de su nueva experiencia. Debe, conscientemente decidirse a indagar.

Es así, como este proyecto de investigación cualitativa de corte fenomenológico-hermenéutico, dirigido por el Director General del Macro Proyecto Lenguajes del Poder, el doctor Miguel Alberto González González y en el que sus autoras, protagonizan la travesía del reencuentro con su propia historia en pro de una mejor comprensión del impacto de los juguetes y de la importancia de la inclusión de los mismos en una educación desde la diversidad.



Cuando pensar del modo usual se convierte en algo insostenible, las docentes protagonistas de la presente investigación que cumplen en ésta el rol de *actor* y *observador*, experimentan una crisis de conciencia. Si el profesor desea ser una persona activamente comprometida en el pensamiento crítico y en la elección auténtica no puede aceptar ningún esquema de pensamiento estandarizado y confeccionado de antemano. No puede siquiera asumir como incuestionable el valor de la inteligencia, de la racionalidad o de la educación. ¿Por qué, después de todo, debe un individuo actuar de forma inteligente y racional? ¿Cómo se justifican las políticas educativas que le son asignadas para que las lleve a cabo en su escuela? Si el profesor no se hace a sí mismo estas preguntas, tampoco puede esperar que sus alumnos se hagan la clase de preguntas sobre la experiencia que les implicarían en una investigación que atiende a la relación entre entendimiento y sensibilidad.

Frecuentemente el profesor es tratado como si no tuviera una vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Los especialistas en educación parecen presuponer “un hombre dentro del hombre” cuando describen a un buen profesor como alguien infinitamente seguro, atento y complaciente, técnicamente eficiente, insensible a los cambios de humor. Probablemente le definan por el rol que “se espera” que desempeñe en la clase, con los pantalones bien puestos y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo.

Al plantearse la pregunta problema y al proponer encontrar su solución a través de la aplicación de una metodología poco común como lo es la ruta crítica, se

comprendió que el propósito y mensaje es hacer la docencia visible para sí misma. Si el profesor se conforma con sumergirse en el sistema, si consciente en ser definido en lo que se supone que es, por medio del punto de vista de los otros, entonces abandona su libertad de ver, de entender, de significar por sí mismo y sobre todo de participar de una diversidad que urge resaltar en los procesos de formación de hombres comprometidos consigo mismos y su entorno. Si está inmerso en el sistema y es impermeable a lo que podría perturbarle, difícilmente podrá motivar a otros para que se definan a sí mismos como individuos. Pero si, por el contrario, está dispuesto a adoptar la posición del que regresa a casa, a diversificar su perspectiva sobre lo que habitualmente ha considerado como real, de ahí que su enseñanza puede convertirse en parte del proyecto existencial de una persona vitalmente abierta a sus estudiantes y al mundo. Entonces podrá definirse a sí mismo como “admirable” en el sentido de Merleau-Ponty. Estará continuamente obligado a interpretar y reinterpretar una realidad siempre nueva. Se sentirá más vivo que nunca.

Gracias a la experiencia que aquí se logró, se pudo comprender la importancia de la búsqueda del agente comunicativo y la palabra expresiva en el docente que renace por medio del encuentro consigo mismo. Se situó la investigación autobiográfica dentro del paradigma de la complejidad que define Morín, como fue expuesto en la comunicación en el “XII Congreso Nacional de Investigación Educativa”, recogida en las Actas (López Górriz, 2005, p.1355-1365).

Se entendió la autobiografía como el compromiso que una persona tiene consigo misma, sobre sí misma, para sí misma y de sí misma. En concordancia las protagonistas de la investigación se narran a sí mismas. Cuentan su vida o algunos aspectos de ella, exponiendo, reflexionando y analizando. Esta narración requirió detenerse a pensar en su vida. Ello exige un trabajo de soledad,

recogimiento e introspección para recordar y mirar con retrospectiva: el recorrido de su existencia, sus orígenes, la clase social en la que tomó forma, la educación que recibieron, los valores que les transmitieron o adquirieron, sus juegos, los juguetes, amigos o situaciones que fueron claves y que las marcaron significativamente, la formación formal, informal o no formal que fueron desarrollando, los aprendizajes experienciales significativos que adquirieron, el desarrollo de las distintas etapas de su vida, su carrera profesional, su proyecto de vida.

No habrá final para ellas en este recorrido, no puede haberlo. Las cuestiones importantes siempre se mantienen abiertas: las que tienen que ver, por ejemplo, con la definición de educación, con la determinación de los fines de los procesos educativos, con la forma de alcanzar la diversidad. Normalmente, los libros de Filosofía de la Educación concluyen hablando del carácter democrático, resumiendo visiones de lo que debería ser la “buena sociedad”, o explicando las relaciones entre la importancia de comprender el mundo y lo que a ese respecto hacen efectivamente las escuelas. Hay siempre una tendencia a dirigirse hacia una conclusión, a acabar el boceto, a mirar hacia atrás y contemplar un todo articulado. Pero cada lector debe esforzarse por encontrar su propia conclusión.

Si el profesor pretende reflexionar sobre lo que está haciendo en las situaciones concretas de su vida, tiene que ser consciente de las convenciones que son normalmente usadas para organizar la realidad. Debe ser consciente de que las “ficciones” utilizadas para elaborar el sentido de la realidad (tanto en la escuela como fuera de ella) son construcciones mentales, esquemas hechos por el hombre, patrones de significado que sólo merecen una “*aprobación condicional*” (Kermode, 1967).

Este punto es particularmente importante en un tiempo como el presente, en una época que se distingue por los muros de

imágenes y de palabras que son constantemente erigidos por el individuo y lo que ocurre. Cabe recordar aquí el bombardeo de los medios de comunicación, todas esas imágenes que reemplazan la realidad que pretenden representar. Hoy se ha vuelto todo demasiado fácil para distanciar y deformar con un lenguaje de esa clase lo que ha sido experimentado. Y también se ha vuelto todo demasiado fácil para configurar las relaciones sociales a través de la aceptación y la asignación de roles.

Se exige continuamente al docente (al menos indirectamente) que describa un rol sensible y/o autoritario para sí mismo y un rol sumiso, salvaje o “especial” para la gente joven a quien enseña. Por eso tiene que hacer un esfuerzo continuo y deliberado para darse cuenta de que ningún rol puede hacer justicia a una situación humana. A menos que no tenga cuidado, el profesor puede tender a simplificar la realidad por medio del lenguaje, a tranquilizar su conciencia con lugares comunes, a vivir con mitos confortables y serviles. Por esta razón, no se buscó finalizar este trabajo estableciendo objetivos generales y totalizadores o estampando nuevos imperativos sobre las paredes de las aulas.

No hay mucha diferencia entre los imperativos que llamen a la defensa de la nación o a la liberación personal, al sentimiento de ciudadanía y a la espontaneidad. Una vez que se establecen de forma clara metas o intenciones generales se está en peligro de “desconcertarnos” a nosotros mismos. Además, el sentimiento de responsabilidad del docente puede ser desgastado por el requerimiento implícito de que él no sea otra cosa que el agente de un propósito externamente definido, de algo que sólo puede entender como un lema, como un lugar común o como cualquier otra expresión de la beatería dominante. Hay que subrayar, una vez más, la necesidad del autoconocimiento y claridad en lo que respecta al individuo, la necesidad de enmarcar y contextualizar órdenes siempre condicionales. Sin embargo, los objetivos de la educación sólo pueden ser específicos, identificados



en situaciones concretas, con respecto a tareas y materias concretas, en contextos cuyas estructuras y conexiones no están siempre claras. Tales objetivos deben ser perseguidos en el mismo movimiento en el que se perciben las carencias y en el que se emprenden las acciones. Las metas educativas no pueden ser dos veces las mismas porque las personas difieren, los logros varían, los horizontes se mueven, las perspectivas cambian.

Debe quedar claro desde ahora que, independientemente del cuidado con el que haga sus deliberaciones o de la habilidad con la que desarrolle maneras alternativas de enseñanza, el docente está para siempre comprometido en la creación de significados. Este acto formativo se aplica a las perspectivas sobre las actividades de enseñanza, a la educación vista como una tarea intencional y como una empresa social. Se aplica también a las perspectivas a través de las cuales se perciben las personas, se comprenden los conocimientos o se resuelven los problemas éticos. También se aplica a cuestiones tocantes a la disidencia, a la resistencia, a la reforma y la transformación de las instituciones culturales. Y se aplica a los métodos escogidos para responder a las velocidades inhumanas de nuestro tiempo. El docente no puede afirmar que las escuelas deben o no atreverse a cambiar el “orden social”. Él debe escoger qué rol jugará en este juego, en este esfuerzo donde el buen uso y significación de un objeto como el juguete puede ser pieza clave y facilitadora de los procesos de formación. Debe incluso escoger como concebir el “orden social”: como un sistema opresivo e impersonal, como una serie de comunidades humanas fluidas, o parafraseando a Leibniz: como “el mejor de todos los mundos posibles”.

Paradojas del docente que se reconstruyen (hallazgos)

La vida humana es cúmulo de paradojas y contradicciones. El hombre busca respuestas y encuentra preguntas. Lo más

pequeño es lo más grande. Los niños y niñas en el aula, aprenden y desaprenden. Es así que, todo en la vida tiene contrasentidos. Al evocar una breve pero profunda interpretación de lo objetivo del juguete, se pueden develar aquellos efectos que conducen a generar conceptos. Cada objeto trae consigo un trasfondo y es allí donde se hace imperante la necesidad de enunciar lo trascendental que cada objeto conlleva en sí mismo.

Sin embargo, las paradojas, poseen un valor significativo, donde cada situación es un conjunto de conocimientos que facilitan los aprendizajes a pesar que se evidencia un riesgo, que en el entorno de las personas existen aspectos negativos y contraproducentes que son forjados por el lenguaje de los juegos y juguetes que se utilizan.

“En esta sociedad del riesgo, donde nada está exento de convertirse en amenaza para el hombre, bien se puede afirmar que el lenguaje se ha constituido, al lado de la naturaleza y de lo económico, en un riesgo o en una posibilidad de creación.” (González, 2013)

Por lo tanto, existe el riesgo que los juguetes y los juegos puedan presentar peligros ocultos que generan efectos negativos en la personalidad del niño o niña, formándose sicopatologías severas, en relación con comportamientos agresivos, sentimientos de ineficiencia, inseguridad, baja autoestima y sobre todo, de una estresante convivencia.

Por ello, es esencial expresar la influencia que puede tener un juguete en la personalidad de los niños y niñas, “Los objetos tienen como función, en primer lugar, personificar las relaciones humanas, poblar el espacio que comparten y poseer un alma”. (Baudrillard, 2012, p.14) Y en muchas de las situaciones, los juguetes se transforman y se interiorizan fortaleciendo las identidades, hasta llegar a parecerse o imitar a su objeto modelo.

Cuando pensamos en las paradojas, se nos ocurre pensar en todo aquello que no se buscó y llegó. Entorno a la investigación este efecto paradójico que surgió de la relación sujeto-objeto devela una problemática de la identidad. La problemática de la identidad es una cuestión latente y manifiesta en lo que a estudios sobre diversidad se refiere, visto que su naturaleza intrínseca nunca puede ser totalmente esclarecida, tanto que se aborda como un proceso en curso, como resultado de la abstracción realizada de las biografías analizadas.

A pesar de los análisis realizados, explorando la historia personal, su estructuración continua, se llega al consenso de que su resultante existencial es bio-psico-social. Eso equivale a decir que los mecanismos de internalización de los valores que se transforman en conductas existenciales son profundamente subyacentes a las manifestaciones sociales. Estas, por el contrario, no son más que la parte expuesta de un “fantasma” que nutre las fantasías proyectivas. Con todo, el sujeto se encuentra siempre ante una constante, a saber, su esquema de realización: al encuentro o la fuga de otros. Encuentro, porque existe concordancia sobre alguna vivencia. Y fuga, porque, al vislumbrar la posibilidad de encuentro, este es evitado. Encuentro real con personas en medio de una multitud de objetos intermediarios, encuentro imaginario en el fondo de nuestra fantasía.

Al tomar la identificación como parte del proceso formativo, se verá que, entre el niño y su identidad futura, hay una ruta marcada por aprendizajes realizados en compañía de los adultos que lo rodean y le atribuyen una apreciación, un valor sobre el mundo: los padres, amigos, profesores, psicólogos... piensan que los niños son esto o aquello y que están dirigidos a “ser” esto y aquello.

Si se considera la identificación como un fenómeno de contenido entre el ser en evolución y el modelo con el cual se desea

parecer, se descubre una abundancia de ejemplos de ideas adultas que adoptan valores atrayentes e influyentes, concretizados generalmente en los ídolos heroicos (líderes sociales, deportistas), cosméticos (modelos, artistas) o morales (sacerdotes o deidades).

Siguiendo tanto el aspecto dinámico de un proceso como el de la caracterización del modelo, la identificación, siendo cultural y personal se realiza en unión o enfrentamiento a otras personas de la esfera social. En la vida actual, muchos de esos personajes son los profesionales de la socialización que intervienen en la escolarización, en la protección de la salud, en los proyectos de desarrollo de la comunidad..., actividades que intentan el reajuste de la inserción social de los futuros ciudadanos.

El enfoque investigativo del proyecto que aquí se expone, apuntó a un encuentro entre aspiraciones, esperanzas y acontecimientos que se constituyen en actos educativos, sobre todo durante la infancia y la adolescencia. La identificación con los juguetes podría, pues, entenderse como un proceso de formación particular por el cual el sujeto en evolución trata de captar los atributos de un modelo que lo impulsan a la transfiguración, viviendo en medio de los demás. La identificación puede también corresponder al hecho por el cual el sujeto perteneciente a un grupo particular se siente miembro de pleno derecho. Es así, que se pensó que un objeto (juguete) puede ser útil para proporcionar al sujeto la orientación con la cual él decidirá identificarse, distinguirse en su entorno y con el cual su propia persona empezará a tomar forma.

De todas maneras, este proceso de formación existencial unida a su necesidad de identificarse supone un progreso y, aún, un cambio del ser, basada en una interacción. En síntesis, este individuo busca y se apoya en su necesidad fundamental de conseguir una realización más completa de sí mismo. He aquí, por qué tiene tanta



fuerza y se presenta de tantas formas: una necesidad tan apremiante unida al objeto puede modelar a la persona, porque de aprendizaje en aprendizaje amplia y nutre su personalidad.

Es entonces cuando las investigadoras, se ven ante la necesidad de plantear interrogantes como: ¿Qué es lo que aprendió? ¿Cómo se realizó ese aprendizaje y quién tiene la competencia para su orientación?

Con todo, se observó previamente que los juguetes que prevalecen hacen tributo a la belleza, la tecnología y a la imitación de roles que inciden en la dinamización de competencias y habilidades. Todo esto inmerso en una dinámica de producción que llevará a los sujetos a aspirar una calidad de vida en muchos casos reducida a la capacidad adquisitiva. Es así, como el trabajo se convierte en uno de los valores fundamentales de la vida en nuestra sociedad. El identificarnos con una capacidad productiva es asumido como uno de los principales caminos de autoestima. Ocurre aún hoy día, cuando vivimos una época que no llega a ofrecer oportunidades de trabajo formal y donde el informal es visto con ojos de inseguridad.

En una sociedad basada en el análisis de la seguridad, experimenta una paranoia que lo lleva a anhelar la estabilidad en la educación como medio para alcanzar el objetivo propuesto por la ilustración moderna. Nietzsche fue quien lucidamente analizó que

“A través de la escuela la cultura moderna intenta ampliarse y difundirse lo más que se pueda y al mismo tiempo restringirse y debilitarse. La escuela está determinada por los dogmas optados por la economía política que caracteriza nuestra época. Este dogma profesa la necesidad, de adquirir conocimiento, trabajo, felicidad en la mayor cantidad posible. Así, vemos que el objetivo de la escuela es transmitir la conciencia de la utilidad, o mejor, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor

posible. Esto ha producido que a diferencia de la Grecia antigua, donde el aprendiz pagaba con su ‘ser’ el acceso a la verdad (conocimiento) transformando su interioridad (cuidado de sí); en la episteme moderna, la verdad es otro bien que puede acumularse sin que eso implique una necesaria transformación interior. Este bien se acumula en sí mismo como un saber objetivo, en un sujeto sin deseos, buscador de unicidad y que es el modelo psicológico propuesto como agente regulador.” (Savater, 1997, p. 04)

No es de sorprender que a nivel de docentes y orientadores se sientan amarrados por esta paradoja de identificación; la cual solicita, a cada uno, proyectarse en una función laboral, cuando en el horizonte se vislumbran inconformidades y menos oportunidades de trabajo digno para las futuras generaciones que en las aulas de clase se forman.

En el camino hacia la construcción y consolidación de los objetivos de la investigación, se vislumbraron puntos de convergencia y de divergencia, gracias a la diversidad de mundos que instaura una persona alrededor de y con el objeto, en este caso llamado “juguete”, siendo precisamente el que nutre y pone en tensión el problema aquí planteado.

Inicialmente el encuentro consigo mismo (ejercicio autobiográfico), se torna en una ejercitación auto-reflexiva que va develando, en la medida de su avance la relación íntima del sujeto y el objeto a lo largo de su vida, descubriendo que no siempre contribuyeron en la formación integral del niño o niña, en lo que a la infancia se refiere. El ejercicio fue cuestionando a cada una, para que indagara y descubriera que allí podría estar la respuesta o posibles interrogantes que alimentados con la fuerza teórica, consolidarían dicho impacto en el proceso.

Se evidenció tensión ante la cuestión del objeto y cómo cada una de ellas como

protagonista de la investigación fueron marcadas. De esta manera, la vida del hombre desde que nace hasta que muere, está rodeada de un sinnúmero de objetos, unos con mayor grado de significación que otros, unos convertidos en marca indeleble, que trascendieron en lo que hoy son pieza de su propia identidad.

De la importancia de escudriñar la memoria y hacer una introspectiva de la vida

de las protagonistas de la investigación, posibilitó viajar por épocas y edades trayendo a la mente todos los recuerdos de juguetes, objetos y artefactos que de una u otra manera, estuvieron inmersos en la historia de vida de cada una de ellas. Por tal razón se categorizaron en el cuadro 1, con el fin de evidenciar sus legados y aportes significativos en la formación integral, como sujetos sociales.

Cuadro 1: Puntos de convergencia.⁸

Categorización de los juguetes- Años 80s al 2014			
Década	Los 80's	Los 90's	Siglo XX a XXI
Edades	1 a 10 años	10 a 20 años	20 años- hasta hoy
Juguetes	Juguetes: Muñecas, ropa para muñecas, peluches, vajillas infantiles (platos, cucharas, tenedores, cuchillos, vasos) Kit de aseo (escobitas, traperos, baldes) Kit de cocina (ollas, olletas, estufas, planchas, neveras, licuadora, batidora) bolsos, balones, laso, disfraces, maracas, tambor, pandereta, canicas, trompo, coca, yoyo, carros, patineta, arma todo, rompecabezas. Objetos: cuadernos, regla lápices, colores, rollos de lana, costales, greda, vestidos, tacones y collares, pizarra, tablero verde, tiza, piedras, tarjetas, cama, tendidos de cama, tapas de gaseosa. Artefactos: Televisor Mascota: cerdo, perro, gato.	Juguetes: Muñecas, triciclos, patines, flauta, yaxes, guitarra, lasos, pesebre, dominó, naípe, parques, escalera, bicicleta, balón, ajedrez, Barbie, cuentos, aro, balón. Objetos: Colores, joyas (anillos, collares, cadenas, pulseras, reloj) ropa, maquillaje, espejo, perfume, cartas, tarjetas, afiches, desodorante, fotografías, cuadernos espiralados, medallas, corona. Artefactos: Televisor, teléfono fijo, celulares. Mascotas: Gallina, gatos, perro, loros.	Juegos: Ajedrez, parques, bingo, dominó, peluches. Objetos : espejos, organizadores de zapatos, cofres, cepillo de cabello, lima de uñas, dinero. Artefactos: Celular, iPad, computador, televisor, moto, carro.
Juguetes Autóctonos	Es de gran relevancia denotar como los juguetes, objetos y artefactos, han jugado un papel importante en el desarrollo de prácticas humanas, puesto que con su aparición como herramienta de distracción o de interacción, el sujeto ha podido demostrar que se puede dejar un legado cultural a futuras generaciones, ya que es innegable la existencia de los juguetes en cada territorio, haciéndolos autóctonos y más peculiares y típicos de la región. Por tanto, se puede resaltar algunos juguetes como el tambor, las maracas, las esterillas, como originarias de la identidad cultural del departamento del Huila y que a su vez, es cotidiano su uso en el aula de clase y actividades sociales como fiestas, donde se tocan y se entonan rajaleñas propios de nuestro folclor Huilense.		

⁸ Puntos de convergencia. Elaborado a partir del análisis de encuentros en reseñas autobiográficas. Barrera Cardozo, Leidy Marloth. Perdomo Ordoñez, Bleyi Constanza. Serrato Serrato, María Elcy & Trujillo Hernández, Yina Paola. (2014).



Vigencia	A través de la historia se ha demostrado, que desde los primeros habitantes, los objetos y juguetes vienen siendo un legado de generación en generación y que a pesar de sus inacabables transformaciones o modificaciones siguen estando vigentes en la población infantil. Si anteriormente se jugaba con un objeto elaborado de madera, hoy en día, algunos han tenido una metamorfosis en sus especificaciones y detalles de elaboración, dado que la globalización ha impuesto nuevas tendencias. Las multinacionales han evolucionado en la creación de varios juguetes, a tal punto, de delimitar las edades y la forma como se escogen los juguetes o juegos a la hora de adquirirlos. No obstante, los juguetes desarrollan en los sujetos habilidades y destrezas que favorecen y enriquecen su aprendizaje al grado de convertirlos en significativos, es decir que trasciendan del aula para poner en práctica en el contexto en general. De la misma manera, hay que resaltar los juguetes tecnológicos los cuales han tenido un auge impresionante en la sociedad consumista actual, pues estos brindan facilidades superiores de comunicación y actualización en lo que se refiere a los avances de la tecnología. Por lo tanto, es de resaltar la clasificación de juguetes, objetos y artefactos así: Que están Vigentes: Muñecas, ropa para muñecas, peluches, vajillas infantiles (platos, cucharas, tenedores, cuchillos, vasos) Kit de aseo (escobitas, traperos, baldes) Kit de cocina (ollas, ollitas, estufas, planchas, neveras, licuadora, batidora) bolsos, balones, lasso, disfraces, maracas, tambor, pandereta, canicas, trompo, coca, yoyo, carros, patineta, arma todo, rompecabezas, triciclos, patines, flauta, yaxes, guitarra, lazos, pesebre, dominó, naipes, parques, escalera, bicicleta, balón, ajedrez, Barbie, cuentos, balón, ajedrez, parques, bingo, peluches, cuadernos, regla, lápices, colores, rollos de lana, costales, greda, vestidos, tacones, collares, piedras, tarjetas, cama, tendidos de cama, tapas de gaseosa, colores, joyas (anillos, collares, cadenas, pulseras, reloj) ropa, maquillaje, espejo, perfume, cartas, tarjetas, afiches, desodorante, fotografías, cuadernos espiralados, medallas, corona, espejos, organizadores de zapatos, cofres, cepillos de cabello, lima de uñas, dinero, televisor, celular, iPad, computador, televisor, moto, carro, mascotas. Los que han mutado: A medida que la tecnología ha avanzado muchos juguetes han evolucionado a lo largo del tiempo, y las exigencias de los niños cada día se hacen mayores, pues si antes se jugaba con un carrito artesanal de madera, o con una muñeca de trapo, el juego era realmente de disfrute. En este tiempo, dado a lo trascendental de la postmodernidad los deseos de los sujetos han cambiado, y como tal las tecnologías han superado niveles de oferta de nuevos juguetes que proporcionan mayores satisfacciones a los infantes. Levin (citado por Fainsod, 2010) se pregunta si ¿Es lo mismo jugar a la mamá en la pantalla que agarrar una muñeca y llevarla a pasear? No es lo mismo. No. ¿Y por qué? "El niño construye su pensamiento a través del juego. Cuando se lanza a jugar no sabe a qué va a jugar, pasa a pensar lo impensado. Y al inventar el juego, construye la escena que él mismo va viviendo en ese instante". Y puntualiza diciendo: "En la computadora, el juego ya está armado y el niño cumple los pasos del juego que está prepensado. Jugará al juego que otro ya jugó y que otro ya pensó por él. Cuando un niño juega con una mamá o un papá o el abuelo, el adulto le transmite su propia experiencia infantil. Le dona su herencia familiar, su historia y coloca allí su afecto cuando se comprometen. La computadora da estímulos, pero no dona esa herencia del orden de lo familiar. Da ejercicios. La herencia es lo que permite al niño construir sus propias imágenes, que es donde se reconoce". (Fainsod, 2010) El despliegue tecnológico y visual en la elaboración del objeto juguete, se evidencia en carros que emiten luces, sonidos y hasta son capaces de moverse por medio de controles inteligentes, de la misma manera se encuentran muñecas que hablan y producen voces y acciones similares a los humanos. Ante toda esta gama de tecnología muchos de estos juguetes han mutado a decir: muñecas, carro, celular, computador, tv, moto, teléfono. Los que han desaparecido: Debido a la globalización y a los cambios tecnológicos algunos juguetes han desaparecido y han perdido total auge en los requerimientos de los sujetos, pues ya no tienen el valor ni la trascendencia que algún día ocuparon en los juegos de algunos de nuestros padres. Para los niños de hoy, que han nacido en la era de la innovación, la tecnología es una habilidad incorporada, casi innata en sus vidas. Es por ello, que exigen diferentes clases de juguetes más sofisticados y han dejado de lado algunos que no le proporcionan las ventajas que ellos requieren, tales son: Pizarra, tablero verde, tiza, tapas de gaseosa machacadas, ya no se evidencian, y la gran mayoría de niños y niñas no conocieron estos objetos, que significaron mucho en la vida de varias personas, cuando estaban en la niñez.

Impacto del juguete en los procesos de aprendizaje	"Al jugar el pequeño de-forma el objeto y produce una abstracción en la cual el niño crea al juguete y el juguete crea al niño. No hay construcción de lo infantil durante la infancia sin juguete, así como no hay juguete sin lo infantil de la infancia". (Levin, 2013, p.52) De lo cual resulta, que el niño o niña tome al juguete como una evidencia sutil de lo que ha soñado despierto, es decir, que el juguete se convierte en fascinación creciente y desbordante de felicidad. De esta manera, el impacto que se ha dado en la vida del sujeto a través de la interacción con los juguetes, es evidenciado en el despliegue de un abanico de aspectos fundantes en la formación de la persona. Pues de la forma como se hayan dado las relaciones y la manera como han marcado el devenir del proceso evolutivo de cada individuo se pueden resaltar algunas experiencias enriquecedoras en la formación del ser humano. Donde no solo se fortalezca la diversión, sino que a la vez, le enseñe y lo prepare para vencer la timidez, amargura e introversión que demuestran los niños en algunas situaciones a las que se enfrentan. Es por ello, que en la misma dialéctica se pueden mencionar características relacionadas con su formación como sujeto social, a mencionar: como medio de expresión y exteriorización de necesidades, sueños, posibilidades y dificultades del infante. Los juguetes dejan huellas en la vida de un niño, sean objetos creados, tradicionales o modernos. Lo importante, no es la cantidad de juguetes sino la calidad de experiencias vividas con ellos, las relaciones que se establecen, el placer que genera el compartirlos y el hacerlos funcionales. Además, de lograr que a través del juego y el juguete, el niño construya un mejor ambiente de relaciones con el mundo que le rodea. Por tanto, el juguete es uno de los primeros forjadores de conocimiento, ya que a través de él se fortalecen lazos de amistad y crecimiento intelectual, que conllevan a aprender, saber pensar, hablar, actuar, y a ser uno mismo en un mundo de relaciones diversas. Freud (1920) asocia el juego a los sentimientos inconscientes, como la urgencia de satisfacer sus impulsos erótico-agresivos y con la satisfacción de sus necesidades expresivas y comunicativas. Es el juego el que sirve de ayuda para liberarse de los problemas y solucionarlos por medio de la ficción. La realización de deseos encuentra expresión en el niño a través del juego. Un juguete es más útil si se puede compartir, favoreciendo la imaginación, exploración y percepción del mundo a través de los sentidos. Convirtiéndose en el mejor detonante de energía, colmado de valores y acepciones que subyacen en el interior de cada sujeto, para exteriorizarlas y mostrarse como un ser fundado en criterios que lo encaminaran hacia la formación integral. Se evidencia entonces, cómo a través de un juguete el niño se puede expresar; su uso y significado dependen del que éste le sitúe. Según Juan Manuel Martos los juguetes "Son objetos materiales cargados de valores y connotaciones culturales, de ideas preconcebidas, de roles que orientan al juego". (Martos, 2010, p.27) Propiciando la interacción del individuo con el mundo, remitiéndolo a eventos deseados que convocan su madurez y a la vez, vigoriza el valor ontológico que envuelve al menor, permitiéndole, hallar un punto de colisión entre lo real e imaginario, entre lo próximo y lo distante a su mundo. Cabe anotar, que en el aula de clase como universo inventivo a través del juguete, se permite el desarrollo de la creatividad, el fortalecimiento de capacidades mentales, motoras y emocionales, se prevé como instrumento motivador de la observación y exploración del contexto. Potencializa cualidades, habilidades y destrezas en el infante, sean éstas asumidas como propias u ocultas; incita al desarrollo de ciertos roles sociales que a futuro pueden ser asumidos o no en su desempeño como sujeto social. Es entonces en la escuela, donde se gesta la oportunidad para hacer del juego y el juguete herramientas más fructuosas y significativas, que contribuyan hacia la construcción del conocimiento, promoviendo su uso de forma más frecuente y planeada, que le permitan al niño, ver el juguete de otra manera y no como un simple objeto de diversión. Lo anterior, se evidencia cuando el juguete acompaña la acción lúdica y se convierte en un objeto transportador de símbolos y signos que fortalecen el mundo de las representaciones ideológicas, culturales, mentales y la atribución del avance tecnológico. De ahí la importancia y la efectividad del juguete como mediador pedagógico. "Los objetos tienen como función, en primer lugar, personificar las relaciones humanas, poblar el espacio que comparten y poseer un alma". (Baudrillard, 2012, p.14) Lo que indica que el juguete como objeto dinamizador en los procesos formativos proporciona fijación y posesión, que conlleva a que los sujetos recreen su infancia.



Es así, que todos viven la infancia pero de diferentes maneras, rodeados de objetos (juguetes) y complementados con distintos juegos, en épocas distintas, que marcan diferencias, siendo el motivo por el cual se mencionan las divergencias que como sujetos diversos es natural que existan. Durante el proceso de socialización de las historias de vida, es donde encuentros y desencuentros se hacen visibles.

Para algunas, la pobreza fue un instrumento que permitió potenciar su creatividad en la construcción de sus propios juguetes, con los materiales del medio, acto que propició en la edad adulta ser una persona altamente creativa sin discusión alguna, confirmado por Baudrillard cuando afirma: *“Es la pobreza la que da lugar a la invención”*. (Baudrillard, 2012, p.15) Para otras el juguete-instrumento hizo más cómodo el acto de jugar e instauró un niño más pasivo, ya que simplemente era ponerlo en función, sin que propiciara de la misma forma la creatividad, aunque favoreciera su imaginación y expresión, en la búsqueda de representar personajes y roles con los que imitaba el mundo adulto, expresándose libremente. Esteban Levin afirma al respecto, *“Sabemos que, para los más chicos, cualquier cosa puede devenir juguete, desde los objetos más cotidianos, obsoletos y en desuso, hasta los más sofisticados, siempre y cuando despierten en ellos fecunda la imaginación”*. (Levin, 2012, p.31) En este sentido, la afirmación corrobora que el tipo de juguete utilizado por el niño sea el juguete-creado o juguete-instrumento, potencia cualidades y destrezas en el infante.

De esta manera se comprueba que el juguete y el acto de jugar al establecer una relación íntima, repercuten en la formación personal del niño, traducida al futuro profesional del adulto. A pesar de que la actividad lúdica sea la misma para todos, la relación establecida con el objeto es distinta. *“El niño y la niña tienen la necesidad de apoyarse sobre lo real, de revivir situaciones, de intensificar personajes para poder afirmarse, situarse*

afectivamente en el mundo de los adultos y poder entenderlo”. (Martos, 2010, p.10)

La pizarra, la tiza, la mochila y el tablero de madera giratorio, objetos que no faltaron a la hora de jugar y que fueron desentrañando deseos y convirtiendo a la realidad aquel personaje o rol, que de niño o niña tantas veces representó, estableciendo con él un lazo afectivo tan fuerte que termina develando su propia identidad; su amor por enseñar. Siendo el juguete un medio de exteriorización y expresión del niño o niña que le ayudaron a reafirmarse y potenciar sus anhelos. *“Los objetos tienen así, aparte de su función práctica, una función primordial de recipiente, de vaso de lo imaginario”*. (Baudrillard, 2012, p.27). En otro caso, estos mismos juguetes cumplieron con su función práctica de divertir y estimular, además de aportar a la madurez mental y emocional del infante, incidiendo en su desarrollo y personalidad.

En este orden de ideas se evidencia que el juguete ha sido utilizado por los niños y las niñas, inicialmente para entretenerse y divertirse durante su tiempo libre, y cuando cumple esta función no debería existir motivo de preocupación, sin embargo el juguete no siempre cumple su función, como lo refiere Jean Baudrillard *“todo objeto tiene dos funciones: una la de ser utilizado y la otra la de ser poseído”*. (Baudrillard, 2012, p.98)

El objeto (juguete), en este caso puede desvirtuar toda intención de creación, para el cual fue hecho, ya no cumple su función práctica y en consecuencia el niño solo lo posee, por lo tanto no generará ningún tipo de beneficio, ni contribuirá hacia su formación o construcción de su personalidad. *“Son juguetes para poseer y no para jugar”* (Levin, 2012, p.46).

Algo peor que poseer o ser poseído por el juguete, se pone en evidencia; en las narrativas autobiográficas, el mal-estar con su propio cuerpo, convirtiéndose el juguete o la imagen, en una obsesión por querer ser igual o mejor que ellos, he aquí,

el terror de no sentir gusto por sí misma. La Barbie es un claro ejemplo de muñeca idealizada, que en el mundo sirve de proyección o más bien de entorpecedora inspiración para niñas, jóvenes y mujeres, ya que les aviva la necesidad de querer ser igual o más perfectas que ella. La angustia y el miedo, de no gustarle a la imagen o al objeto, producen sentimientos, que en este caso no se superan con el acto de jugar. En consecuencia, se esconden o se adueñan del cuerpo al cual convierten en su cautivo.

Para cerrar la reflexión en torno a los juguetes y sus paradojas, se pudo resaltar otra inconsecuencia que se refiere a los objetos como muñecas, vajillas, electrodomésticos que simbolizan los valores del matrimonio, la maternidad y la familia. Se enaltece el valor de la vida en familia, en un tiempo donde no hay tiempo. Es así, que se continúan abriendo guarderías, casa-cunas, albergues y escuelas con distintos énfasis para hacerlas atractivas en el mercado, con horarios cada vez más extensos, dejando así, poco tiempo a los niños para que convivan con sus padres y demás familiares. Como se dijo anteriormente, las investigadoras no pueden dejar de preguntar y seguir preguntando, ya que no concibieron otra manera de mantener vigente y abierta una discusión que si se ve desde un ángulo distinto, lo que aquí se describe no sólo pertenece a las protagonistas y sus autobiografías sino que trasciende y se mezcla dentro de las necesidades apremiantes de nuestra sociedad hoy día.

¿Quién define y bajo qué parámetros la tendencia de modificar las normas que precisan el número de alumnos por profesor? Interrogante que las indujo a ver con lupa sospechosa si esto no tiene que ver más con la situación del mercado que con algún justificado y coherente plan de educación. ¿Es el adulto quien ofrece una imagen de identificación a los niños o son estos objetos llamados juguetes que como si tuvieran vida propia, invitan al niño a ser parte de la sociedad de consumo,

la que en consecuencia ha sido forjada y patrocinada por los adultos? ¿Qué se puede pensar del crítico asunto actual, donde la tendencia a endeudarse está de moda, en donde sobre todo en los endeudados países del llamado Tercer Mundo, se mantienen las cifras de los menores que se sienten abandonados en medio de una gran habitación llena de juguetes? Mientras que unos niños se ahogan en los objetos, hay otros que los anhelan desde el andén de la calle. Abundan los proyectos para focalizar el problema de los niños de la calle, la drogadicción, la delincuencia, la deserción escolar, infantes que viven el día a día, sin formación o al menos en contra de su voluntad, niños que conviven en las calles donde luchan por conseguir lo que sea para sobrevivir.

Los tiempos de los argumentos sólidos (Bauman, 2005) terminaron y la vida y sus formas fluctuantes, suspendidas son nuestro nuevo reto adaptativo. Con la mirada en lo posmoderno y su ejercicio, en sus formas carentes de fundamento, se advierte de la necesidad de explorar al ser humano en medio de lo "infundamentado".

Peter Sloterdijk (2003) es contundente al expresar en su *Crítica de la razón cínica* que: *"El proceso escolar a través de la escolarización es un embobamiento a priori tras el cual el aprender ya no tiene ninguna oportunidad más de que las cosas vuelvan a ser mejores alguna vez. La integración entre la vida y el aprendizaje está en el aire".* Es decir, el fin de la confianza en la educación elitista. Esa misma que diferencia a los que saben de los que no saben. *"Esto es lo que les aterra en igual medida tanto a conservadores como a pragmáticos, tanto a voyeurs de la decadencia como a bienintencionados. En el fondo ningún hombre cree que el aprender de hoy solucione los problemas del mañana; más bien, es casi seguro que los provoca."* (Sloterdijk, 2003, p.18)

Si es cierto que es el dolor el que nos hace conscientes, es ese mismo dolor que se vive y que toca hasta lo más profundo,



el ver a su gente, con diversidad de sentimientos, pensamientos y comportamientos en condiciones de vida sub-humanas, el que pone a soñar un mundo con una educación desde la diversidad nutrida y asistida por seres humanos que no tienen miedo de mirarse a sí mismos y que con la ingenuidad e inocencia de un niño, anhelan una vida divertida, de juego, risas y porque no, creativa. No importa que ahora el **Sujeto** o el **Objeto** se convierta absolutamente en el señor de la propia casa; más bien el punto estriba en la que los docentes puedan cada vez más contribuir en que los “*espíritus de la casa*” aprendan a vivir juntos bajo un mismo techo.

A modo de conclusión

Después de haber tenido la experiencia de investigar en ellas mismas el impacto del juguete y de comprender que sólo desde una consciencia que se piensa a sí misma, que se auto-observa y reconstruye pueden nacer alternativas idóneas que faciliten el proceso de formación. Este reencuentro a través de la ruta crítica autobiográfica reactiva un ánimo lúdico, con el que se puede devolver al niño la libertad de ser creativo, pero eso supone mirar de otro modo, “engancharse” de otra manera y actuar diversamente. Este actuar diverso es el resultado reflexivo de una educación que piensa desde la diversidad: una especie de cerrajero que está dispuesto a abrir puertas, un ser en situación de vivir alternativas.

Como se ilustró anteriormente, se vive en medio de paradojas: ante la crisis social, se debería ser más creativos, pero es difícil atreverse a experimentar y es por eso que se cree que anhelar un cambio, pensando y actuando de igual manera no sólo es ingenuo sino tonto. Este temor encuentra su lugar en las reglas de rentabilidad, así como es difícil en la escuela ensayar la diversidad de inteligencias por el miedo a las sanciones ante el error. Es en los juegos que es posible experimentar todo sin miedo a consecuencias que no

sean la alegría o el aburrimiento momentáneo. En el juego es donde puede darse la oportunidad de aprender a ser felices con el triunfo del otro y sobre todo a aprender a disfrutar los triunfos con los otros.

Cuando se incluyen juguetes y didácticas que diversifiquen el acto educador, se hace de la antigua y aburrida aula una especie de ludoteca, donde se aprende a leer sin recelo de las anotaciones y competencias, se aprende jugando, lo que marca una gran diferencia con la idea de aula o escuela que se tiene. La comprensión que brinda la citada investigación nos muestra, por un lado, la importancia de la co-existencia con los objetos; y por otro lado, que es posible transformar nuestro entorno. Sus protagonistas son un testimonio más de cómo si es posible transformar el clima y la cultura en el espacio organizacional.

De este modo se encontró diferencia entre la creación de estrategias alternas con juguetes y los “juegos didácticos”, estos últimos contienen fines en materia de conocimiento y es por esto que el carácter de juego se pierde porque el niño se siente obligado a jugar un proyecto de aprendizaje en el que no tiene libertad de encontrar su propio juego.

El docente se puede sentir resistente a variar su metodología de trabajo y es natural, porque no se permite redescubrir el niño que yace en su interior. Vale anotar que no se busca de ninguna manera imponer una nueva forma de hacer educación, sólo se quiso abrir la discusión en torno a la relación calidad educativa-goce. Se vio que cuando un objeto como lo es un juguete que se supone trae alegría, puede convertirse en un agente negativo y precursor de sentimientos que en vez de hacer mejores personas, las enferman. Es allí donde se invitó a preguntarse: ¿No es acaso la escuela el espacio por excelencia donde los niños deben aprender sobre el mundo y los objetos? ¿Por qué no orientar desde el aula de clase la relación que los niños tienen con sus juguetes más

preciados? ¿Esta no sería la oportunidad para construir y/o de-construir la estética, la cosmética, las relaciones de grupo, la convivencia, la identidad y sobre todo el amor propio?

En un ambiente donde el ánimo y actitud lúdica –por llamarla de alguna manera- hacen que los gestos del docente sean siempre confirmatorios, independientemente de la materia de conocimiento presentado por el juguete -objeto; él no tiene el papel evaluativo como una maestra tradicional. Es así como surge a la vista una paradójica dicotomía de “roles” y “fines”.

De esta manera, se hizo posible advertir situaciones que permanecieron latentes en su memoria, que trascendieron de sobremana y que hoy bajo los relatos autobiográficos permitieron comprender el cuál de su significación y su lugar en su formación.

Por consiguiente, se hace inadmisible despojar al juguete como herramienta dinamizadora de los procesos de aprendizaje. El juguete es un instrumento de comunicación inherente al niño y el mundo que lo rodea, de ahí, que le permite exteriorizar sentimientos, valores y proyecciones que lo demarcan.

Baudrillard manifiesta, “*el hombre no está libre de sus objetos, los objetos no*

están libres del hombre”, (Baudrillard, 2012, p.52) premisa que convoca la interdependencia del infante con el objeto-juguete; el cual es asumido como medio de acompañamiento y apoyo en la exhibición de sus múltiples fantasías y aspiraciones. Por lo tanto, la diversidad con la que se regocijan en el aula de clase, característica de la que gozan los estudiantes se visiona como una de las más favorecidas. Esto a decir, por la notable diferencia en habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje, que pasan a convertirse en una fuente de retroalimentación y mejoramiento continuo.

Animar al niño, invitarlo a que comparta prácticas alegres, una función social que prepara al niño, dándole las bases amplias sin determinarlas; se trata de una propedéutica de afirmación del sujeto, la formación sistemática será, en cuanto a ella, un asunto de mera escolarización.

Ante la crisis, se tiene la necesidad de ser creativos, los juguetes son tal vez la actividad más propicia para que se desarrolle el gusto por esa libertad necesaria para la creatividad y finalmente procurar otros valores sociales que puedan superar la visión pesimista de Sloterdijk con respecto a la escolarización y así construir un mejor futuro para todos.



Bibliografía

Fuentes

- Aranzazu, Myrian. Candelo, Martha & Clavijo, Mario (2002). Decremento de la conducta, desatención en el aula, mediante la aplicación del programa de reforzamiento diferencial de la conducta. En Programa Ciencias de la Salud. Neiva: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Barrera Cardozo, Leidy Marloth. Perdomo Ordoñez Bleyi, Constanza. Serrato Serrato, María Elcy & Trujillo Hernández, Yina Paola. (2014). Puntos de convergencia. En documento de investigación: Impacto de los juguetes en los procesos formativos de los niños y niñas. Paradojas. Neiva: Universidad de Manizales.
- Baudrillard, Jean. (2012). El sistema de los objetos. (Vigésima impresión). Mexico: Editorial Siglo XXI editores.
- Bauman, Zygmunt. (2005). Modernidad líquida. (3ª reimpresión). Argentina: Editor Fondo de cultura Económica.
- Brousseau, Guy. (1998). Théorie des situations didactiques. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Fainsod, Jéssica. (2010). Niños Virtuales. En: HYPERLINK "http://www.clarin.com/mujer/Ninos-virtuales_0_291570852.html". (Recuperado en agosto de 2014).
- Flórez, María Cristina. (2014). Aproximación reflexiva sobre la relación entre Educación, Justicia y Libertad. Manizales: Universidad de Manizales. (En prensa).
- Freud, Sigmund. (1920, 1976). Más allá del principio de placer. En Sigmund Freud Obras Completas Vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González González, Miguel Alberto. (2013). Los conflictos del lenguaje. El lenguaje una caja de pandora. Revista Miradas Nro. 11. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. En: HYPERLINK "<file:///C:/Users/Personal/Downloads/9089-11831-1-SM.pdf>". (Recuperado en mayo de 2014).
- Kermode, Frank. (1967). The sense of an Ending. New York: Oxford University Press.
- Klein, Melanie. (1987). El Psicoanálisis de niños (Traducción: Arminda Aberastury) V. 2. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Levin, Esteban. (2010). ¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo. Buenos Aires: Editorial: Nueva visión.
- López García, Vicente. (2004). Física de los juguetes. Revista Eureka Nro.1. España. En: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92010103>". (Recuperado en Julio de 2013).
- López Górriz, Isabel. (2005). La Autobiografía: una Metodología de Investigación desarrollada en el Aula Universitaria. Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación innovadora educativa. La Laguna: Universidad de la Laguna. En: HYPERLINK "<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559564>". (Recuperado en mayo de 2014).
- Losada Gómez, Adriana. (2006). Características de los Juegos y juguetes utilizados porción terapia ocupacional en Niños con discapacidad. Revista Redalyc Nro. 9. Colombia: Universidad Manuela Beltrán. En: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92010103x>". (Recuperado en julio de 2013).
- Martos Molina, Juan Manuel. (2010). Importancia del Juego en la Educación Primaria y su intervención Educativa. Granada: Editorial ADICE "Asociación para la difusión del conocimiento educativo".
- Restrepo García, Paula Andrea. (2012). Experiencia Caldas Camina Hacia La Inclusión. Investigación Educativa. Manizales: Editor Centro de publicaciones Universidad de Manizales.
- Savater, Fernando. (1997). El Valor de Educar. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Schütz, Alfred. (1964- 1944). "The Stranger". An essay in Social Psychology. In: Brodersen Arvid 1964 (ed.): Collected Papers II. Studies in Social Theory. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Sloterdijk, Peter. (2003). Crítica de la razón cínica. Madrid: Ediciones Siruela S.A.
- Sloterdijk, Peter. (2012). Has de cambiar tu vida. (1ª edición). Valencia: Editorial Pretextos.
- Weil, Simone. (1966). Attente de Dieu. Paris: Éditions Fayard.

Referencias

- Antoñanzas Mejía, Fernando. (2005). *Artistas y Juguetes*. Revista Dialnet.España: Universidad Complutense. En: HYPERLINK "<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=17252>". (Recuperado en julio de 2013).
- Arcia Grajales, John Harvy. (2014). *Seminario de Grupos Vulnerables II. Etnias, afrocolombianos, desplazados, multiculturalidad, población de frontera*. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Ballester Vallori, Antoni. (2002). *El Aprendizaje Significativo en la Práctica*. (1ª edición). España: Practicas profesorado del seminario de aprendizaje significativo. En: HYPERLINK "http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf". (Recuperado en mayo de 2014).
- Barrera Cardozo, Leidy Marloth. (2013). *Autobiografía*. Documento de trabajo. Neiva: Universidad de Manizales.
- Barrera Cardozo, Leidy Marloth. Perdomo Ordoñez, Bleyi Constanza. Serrato Serrato, María Elcy & Trujillo Hernandez, Yina Paola. (2014). *Los juguetes en el aprendizaje*. Neiva: Universidad de Manizales. En: HYPERLINK "https://www.youtube.com/watch?v=w0_w6WNz3Dc". (Recuperado en julio de 2014).
- Barrios, Edemir. Camacho, Gloria & Salazar Fabio (2002). *Atribuciones al rendimiento académico en niños y niñas de diez años cero meses a doce años once meses; que cursan los grados quinto, sexto y séptimo en los colegios oficiales y privados de la zona urbana de la ciudad de Neiva*. En programa Ciencias de la Salud. Neiva: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Bertaux, Daniel. (1999) *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. En: HYPERLINK "<http://preval.org/files/14BERTAU.pdf>". (Recuperado en julio de 2014).
- Bourdieu, Pierre. (2011) *La ilusión biográfica*. Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM Nro. 56. México: Universidad Nacional autónoma de México.
- Cardenas Zuluaga, Claudia. (2012). *Seminario de Desarrollo Humano : Nuevas perspectivas teoricas*. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Cardenas Zuluaga, Claudia. (2012). *La diversidad en la diversidad*. En: HYPERLINK "http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf". (Recuperado en abril de 2014).
- Carmona Gonzalez, Diana Esperanza. (2012). *Seminario de La Cuestion del Sujeto. Maestria en Educacion desde la Diversidad*. Universidad de Manizales.
- Carreño Bustamante, María Teresa. (2013). *Seminario de Cultura Global Vs. Multiculturalidad. Maestria en Educacion desde la Diversidad*. Universidad de Manizales.
- Carreño Bustamante, Maria Teresa. (2014). *Seminario de Sujeto político y la politica publica. Maestria en Educacion desde la Diversidad*. Universidad de Manizales.
- Cañón Ortiz, Oscar Enrique. (2008). *Las huellas del sujeto en narrativas de autores construccionistas*. En: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940202>". (Recuperado en junio de 2014).
- Clot, Yves. (2011) *La otra ilusión biográfica*. Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM Nro. 56. México: Universidad Nacional autónoma de México.
- Duek, Carolina. (2007). *Escuela, juego y televisión: la sistematización de una intersección problemática*. Revista Latinoamericana en Ciencias sociales y nifez Nro. 1. Manizales. En: HYPERLINK "<http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/296/164>". (Recuperado en julio de 2013).
- Feixa, Carles. (2011) *La imaginación autobiográfica*. Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNA Nro. 56. México: Universidad Nacional autónoma de México.
- Ferrarotti, Franco. (2011) *Las historias de vida como método*. Portal de revistas científicas y arbitradas de la UNAM. Acta Sociológica, Nro. 56. México: Universidad Nacional autónoma de México.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogia de la esperanza*. (2da edicion). Mexico: Editorial Siglo XXI.
- Fromm, Erich. (2006). *El miedo a la libertad*. Versión castellana. Buenos Aires. Editorial: Paidos. En: HYPERLINK "<http://www.enxarxa.com/biblioteca/FROMM%20El%20Miedo%20A%20La%20Libertad.pdf>". (Recuperado en mayo de 2014).



- Gobernación del Huila.(2013) Informacion general del departamento del Huila. Generalidades. En: HYPERLINK "http://www.huila.gov.co/index.php?option=com_content&view=article&id=6989&Itemid=13". (Recuperado en diciembre de 2013).
- González González, Miguel Alberto. (2009). Horizontes Humanos: límites y paisajes. (4ta edición). Manizales: Universidad de Manizales. En: http://www.researchgate.net/publication/270451549_Horizontes_Humanos._Lmites_y_paisajes
- González González, Miguel Alberto. (2010). Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales: Universidad de Manizales. En: http://www.researchgate.net/publication/270342241_Umbrales_de_indolencia._Educacin_sombra_y_justicia_indiferente
- González González, Miguel Alberto. (2011). Resistir en la esperanza. Pláticas con el tiempo. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. En: http://www.researchgate.net/publication/270342095_Resistir_en_la_esperanza._Tertulias_con_el_tiempo
- González González, Miguel Alberto. (2014). Miedos y olvidos pedagógicos. Rosario, Argentina: Homosapiens. En: http://www.researchgate.net/publication/270341600_Miedos_y_olvidos_pedaggicos
- González González, Miguel Alberto. (2014). Students with learning difficulties. Roma: ARACNE editrice. En: http://www.researchgate.net/publication/270340048_Students_with_learning_difficulties
- González González, Miguel Alberto. (2015). Learning in violent contexts. Dialogues war. Garujaj: Global Journal for Research Analysis. ISSN. 2277-81-60. 4 (3) p. 61-66. En: http://www.researchgate.net/publication/274251122_Learning_in_violent_contexts._Dialogues_war
- González González, Miguel Alberto.(2012). Seminario de Investigacion. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto.(2013). Seminario de Investigacion. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto.(2013). El maestro en sus lenguajes, un artesano de su devenir. ¿Fantasías de una utopía? Revista Historia de la Educacion Latinoamericana. V 15, Nro 21. Boyaca: Universidad Pedagogica y Tecnologica de Colombia. En: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articuloBasic.oe?id=86930503011>". (Recuperado en junio de 2014).
- González González, Miguel Alberto. (2013). Lenguajear el poder. Los olvidos de los docentes ¿La memoria escindida? Revista Trilogía Nro. 9. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano. En: HYPERLINK "<http://itmojs.itm.edu.co/index.php/trilogia/article/view/531>". (Recuperado en febrero de 2014).
- González González, Miguel Alberto.(2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, v 12, Nro 1. Manizales: Universidad de Manizales. En: HYPERLINK "<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4657547>". (Recuperado en junio de 2014).
- González González, Miguel Alberto.(2014). Seminario de Investigacion. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto.(2014). Seminario de Paisajes Escriturales. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Grisales Grisales, María Carmenza. (2011). El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho. En: HYPERLINK "http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/grupos_vulnerables/criterios/pdf/el_reconocimiento.pdf". (Recuperado en noviembre de 2013).
- Grisales Grisales, María Carmenza. (2013). Seminario de Evaluación Psicoeducativa. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Grisales Grisales, María Carmenza. (2013). Seminario de Grupos Vulnerables I: Situación de discapacidad (motora, intelectual, sensorial). Población con capacidades y talentos excepcionales. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Hernández Pulgarín, Gregorio. (2012). Seminario de Concepto de Cultura: Una mirada Socio-antropológica cultural. Maestria en Educacion desde la Diversidad. Universidad de Manizales.

- Hernández Pulgarín, Gregorio & Carreño Bustamante, María Teresa. (2013). El énfasis en la diferencia: La multiculturalidad. En: HYPERLINK "http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/multiculturalidad_pasto/criterios/pdf/enfasis_diferencia_multiculturalidad.pdf". (Recuperado en mayo de 2014).
- Iztúriz, Ana. Tineo, Angélica. Barrientos, Yolanda. Ruiz, Simón. Pinzón, Rosa. Montilla, Jeimmy. Rojas, Mirsibel. Lear-di, Maylen & Barreto, Johana. (2007). El juego instruccional como estrategia de aprendizaje sobre riesgos socio-naturales. *Revista Educere*, Meridá v. 11 Nro.36. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. En: HYPERLINK "http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000100014&script=sci_arttext". (Recuperado en mayo de 2014).
- Jimenez Guzman, Claudia Patricia. (2013). Seminario de Alternativas Pedagógicas. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Jiménez Ortiz, Luis. Salmeron Perez, Honorio & Rodriguez Fernandez, Sonia. (2007). La Enseñanza de Estrategias de Aprendizaje en Educación infantil. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* Nro. 2. España: Universidad de Granada. En: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711214>". (Recuperado en mayo de 2014).
- Kafka, Franz. (2000). Carta a su padre. En: HYPERLINK "<http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/carta-padre.pdf>". (Recuperado en septiembre de 2012).
- Ley 115, Ley General de Educación. (1994) Bogotá, Colombia. En: HYPERLINK "http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf". (Recuperado en septiembre de 2013).
- López Torres, Antonio. (1946). Niños jugando a las bolas. Óleo sobre lienzo. En: HYPERLINK "http://www.tomelloso.es/museo/portal/user/anon/group/anon/page/default.psmi/card.cpxid/1?HiddenProxyMuseo.target=documents_1_1_published_3301". (Recuperado en junio de 2014).
- Mazarío Triana, Israel & Mazarío Triana, Ana Cecilia. (1997). Enseñar y Aprender: conceptos y contextos. En: HYPERLINK "<http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/libros/archives/HASHd99c.dir/doc.pdf>". (Recuperado en mayo de 2014).
- Mejía Valencia, Mario. (2012). Seminario de Modernidad de Positiva. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Menjura Escobar, María Inés. (2013). Seminario de El desarrollo Humano: Ciencias Cognitivas y la psicología contemporánea. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Meneses Montero, Maureen & Monge Alvarado, María de los Ángeles. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista Redalyc. Educación* Vol. 25, Nro. 2. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. En: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025210>". (Recuperado en mayo de 2014).
- Merleau-Ponty, Maurice. (1965). "Man and Adversity. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A.
- Minerva Torres, Carmen. (2002). El juego: una estrategia importante. *Revista Educere* Nro. 19. Venezuela. En: HYPERLINK "<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>". (Recuperado en junio de 2013).
- Montoya Martínez, Martha Doris. (2014). Seminario de Gestión Educativa. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. En: HYPERLINK "http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF". (Recuperado en septiembre de 2013).
- Pamuk, Orhan. (2011). El Museo de La Inocencia. 1ª edición de Bolsillo. Barcelona: Editorial San Llorenç d'Hortons.
- Perdomo Ordoñez, Bleyi Constanza. (2013). Autobiografía. Documento de trabajo. Neiva: Universidad de Manizales.
- Quintero Mejía, Marieta. (2013). Seminario de Filosofía de la Diversidad I: Alteridad y otredad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Restrepo García, Paula Andrea. (2013). Seminario de Educación para la Diversidad. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.



- Ridao, Ángela. (2008). El lenguaje secreto de los juguetes. En: HYPERLINK "<http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje4/Ridao.pdf>". (Recuperado en julio de 2013).
- Romano, Vicente. (2007). La intoxicación lingüística. Barcelona: Editorial Plaza edición.
- Sen, Amartya. (2000). Desarrollo y libertad. En: HYPERLINK "<http://www.ccee.edu.uy/ensenian/catgenyeco/Materiales/2011-12-07%20II2AmartyaSenCap8La-AgenciadelasMujeresyelCambioSocial.pdf>". (Recuperado en noviembre de 2012).
- Serna, Arles Fredy. (2013). Seminario de Modernidad Sistemico Compleja. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Serrato Serrato, Maria Elcy. (2013). Autobiografía. Documento de trabajo. Neiva: Universidad de Manizales.
- Solert, Gisbert. (1999). La aplicación de las nuevas tecnologías de diseño para el juguete. Revista Dialnet. Universidad de la Rioja. En: HYPERLINK "<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=10899>". (Recuperado en julio de 2013).
- Teller, Janne. (2011). Nada. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A. Original. 2006.
- Trujillo Hernandez, Yina Paola. (2013). Autobiografía. Documento de trabajo. Neiva: Universidad de Manizales.
- Vadillo, Rosa. (2010). Los juguetes en educación infantil. En: HYPERLINK "<http://www.auladelpedagogo.com/2010/11/los-juguetes-en-educacion-infantil/> Aula del Pedagogo". (Recuperado en Julio de 2013).
- Valencia González, Gloria Clemencia. (2013). Seminario de Subjetividades. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Vargas Llosa, Mario. (2012). La civilización del espectáculo. (3ª reimpresión). Bogotá: Editorial Distribuidora y Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, S.A.
- Vega, Eduardo de la. (2014). Seminario de Filosofía de la diversidad II. Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Villarreal, Marta Ruby. (2012). Lenguajes del poder Las metáforas de los jóvenes escolares: Eros y Tánatos. Revista Plumilla educativa Nro.11. Manizales: Universidad de Manizales. En: HYPERLINK "[file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-LenguajesDel-Poder-4430001%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Personal/Downloads/Dialnet-LenguajesDel-Poder-4430001%20(2).pdf)". (Recuperado en junio de 2013).
- Walsh, Caterine. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En: HYPERLINK "<http://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>". (Recuperado en marzo de 2014).
- Winnicott, Donald Woods. (1971) Realidad y Juego. Gedisa. Barcelona.
- Zambrano Bermeo, Luis Alberto. García Villa, María Luisa. Trujillo Méndez, Didier Antonio & Ríos Gallardo, Ángela Magnolia. (2011). Abriendo puertas desde la discapacidad física motriz. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.

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 faculden a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
- El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.
- Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.
- Nota. Cinco es el máximo de participantes por artículo.
- Los participantes aceptan que al enviar un artículo a concurso, de ser aprobado, la revista podrá publicarlos tanto en medio físico como electrónico.
- La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Director Revista Plumilla Educativa Umanizales
migueltg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co

En esta edición

La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes

Diagnóstico de la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en el Colegio Saludcoop Norte I.E.D.

La educación musical: alternativa pedagógica de transformación social

Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán

Estudiantes afrocolombianos en la Universidad de Nariño: prejuicios, estereotipos y situaciones de discriminación

Pedagogías proactivas como respuesta al devenir político en la educación contemporánea

El reconocimiento de los otros a través del juego en la didáctica de las matemáticas permite dinamizar las aulas inclusivas

Estado de llenura de conocimiento de los maestros ¿Intoxicaciones?

Diseño de una propuesta pedagógica orientada hacia la interculturalidad y la interdisciplinariedad

Maestro huella: ser y saber para hacer camino en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid

Una comprensión lectora que germina entre tonalidades pictóricas y musicales

Putumayo: Diversidad cultural en territorio de adolescentes

Contra corriente. Rebeldías de los maestros

Metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas para la inclusión escolar de personas con discapacidad visual, una lectura de estudios de caso

Habla y escucha: habilidades que se fortalecen las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en estudiantes de grado octavo

Aprendizaje basado en problemas, como potencializador del pensamiento matemático

Imaginarlos de la diversidad en contextos locales de la educación

Prácticas pedagógicas en cinco lecciones de vida

Semánticas de la Diversidad Social: tensiones prácticas y discursivas entre las diferencias y la desigualdad en las voces de los niños y las niñas

Impacto de los juguetes en los procesos formativos de los niños y niñas. Paradojas



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 884 1443

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítanos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia